

e-mentor

Nr 3 (10)

czerwiec 2005

dwumiesięcznik wydawany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie
współwydawcą pisma jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

wersja drukowana
internetowego
czasopisma
e-mentor.edu.pl

ISSN 1731-6758



e-mentor
10

**NAUCZANIE PRZEZ INTERNET
ZARZĄDZANIE WIEDZĄ
E-BIZNES
KSZTAŁCENIE USTAWICZNE
METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA**

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

metody, formy i programy kształcenia

4 Perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce

Bogna Matuszewska, Krzysztof Piech

7 Techniki efektywnego uczenia się

– sposoby na rozwijanie zdolności intelektualnych

Katarzyna Turek

13 Wygraj staż w banku inwestycyjnym CA IB

14 Studia wyższe w Polsce – bezpłatne czy odpłatne?

Opinie warszawskich licealistów i studentów

Katarzyna Macioł

20 Rozstrzygnięcie konkursu

Nowe trendy w naukach ekonomicznych i zarządzaniu

Marcin Dąbrowski, Jan Kruszewski

21 Fundusze strukturalne od kuchni – relacja z konferencji

Joanna Tabor

e-edukacja w kraju

22 Rola emocji w procesie kształcenia na odległość

Ewa Lubina

27 Nowe formy dydaktyczne z Pearson Education

Katarzyna Turek

28 Seminarium *Academia online* 6 maja 2005

Maria Zajac

29 Wykorzystanie możliwości e-learningu

w kształceniu i dokształcaniu inżynierów

Sylwester Markusik, Aleksander Bulkowski

33 II Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Kultura i język mediów*

Ewa Lubina

e-sgh

35 Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych zajęć

Marcin Dąbrowski

zarządzanie wiedzą

42 Polska szkoła jako organizacja ucząca się

Amir Fazlagić

48 Jak skutecznie wdrażać zarządzanie wiedzą

Kongres KM Poland 2005

Sergiusz Sawin

49 Jak polskie firmy zarządzają wiedzą?

Piotr Tomczak

53 Relacja z Warsztatów Menedżerskich 2005

Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie

Remigiusz Orzechowski

55 Mechanizmy wspierające zarządzanie wiedzą w organizacji

Beata Mierzejewska

e-biznes

60 Patenty na oprogramowanie, czyli o potędze poglądów własnych

Michał Goliński

61 Voice over Internet Protocol – telefonowanie przez internet

Artur Banach

66 Konferencja *Informatyczne zarządzanie uczelnią*

– Doświadczenia uczelni, oferta firm softwarowych

Dariusz Nojszewski

kształcenie ustawiczne

67 Studia pedagogiki dorosłych w Uniwersytecie Humboldta

w Berlinie wobec Procesu Bolońskiego

Helga Stock

71 IX Studencka Konferencja Naukowa specjalizacji andragogicznej

Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego

Anna Skibińska, Izabela Dyląg

73 Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych

Anna Frąckowiak

78 Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych

Katarzyna Lubryczyńska, Roksana Neczaj

79 Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO

Daniel Korzan

e-edukacja na świecie

82 Is there a Return on Investment for e-Learning?

Bertrand Dory

86 Studia na odległość w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku

Stefan Konstańczak

felieton

89 Którędy do sukcesu? Znowu nostalgicznie o starciu w dorosłe życie...

Grzegorz Myśliwiec, Paweł Garczyński

e-mentor

dwumiesięcznik

wersja drukowana

internetowego czasopisma

e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

Al. Niepodległości 162

02-554 Warszawa

&

Fundacja Promocji i Akredytacji

Kierunków Ekonomicznych

Al. Niepodległości 162

02-554 Warszawa

ISSN: 1731-6758

siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa

Centrum Rozwoju

Edukacji Niestacjonarnej

Al. Niepodległości 162/150

02-554 Warszawa

tel. (22) 337 97 23

fax. (22) 646 61 42

e-mail:

redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

przewodniczący

prof. Kazimierz Kłoc

prof. Piotr Boltuć

prof. Jan Goliński

dr Jan Kruszewski

dr Stanisław Macioł

dr Krzysztof Piech

prof. Maria Romanowska

dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Dariusz Nojszewski

redaktor działu zarządzanie wiedzą:

mgr Beata Mierzejewska

redaktor działu kształcenie ustawiczne:

mgr Roksana Neczaj

tłumaczenia: Joanna Antonina Tabor

projekt okładki: Piotr Cuch

Wszystkie artykuły zawarte w niniejszym
czasopiśmie są recenzowane.

nakład: 1200 egz.

Z przyjemnością prezentuję Czytelnikom 10. numer dwumiesięcznika *e-mentor*. Ten mały jubileusz skłania do podsumowania dotychczasowych osiągnięć oraz zachęca do zarysowania planów dalszego rozwoju pisma. Przede wszystkim chciałbym podziękować wszystkim osobom, które zaangażowały się w tworzenie tych pierwszych dziesięciu wydań czasopisma. Na duże wsparcie zawsze mogliśmy liczyć ze strony członków Rady Programowej *e-mentora*, grona recenzentów, władz SGH, współpracowników redakcji, autorów artykułów i stałych korespondentów. Dziękuję również osobom, które przesyłały i przekazywały redakcji opinie nt. *e-mentora*. Nie sposób zaś wymienić wszystkich, którzy rekomendowali pismo w środowisku akademickim, przyczyniając się do popularyzacji *e-mentora* i zagadnień, które omawiane są na jego łamach. Warto zaznaczyć, iż *e-mentor*, publikowany w dwóch wersjach (internetowej i drukowanej), dociera obecnie do znacznej części środowiska zainteresowanego problematyką e-edukacji, zarządzania wiedzą, kształcenia ustawicznego, e-biznesu oraz metod, form i programów kształcenia. Zanotowaliśmy ponad 150 tys. wizyt na stronie internetowej czasopisma, co świadczy o wysokiej popularności *e-mentora*, również wśród osób, do których nie dociera wersja drukowana. Ta zaś, w nakładzie 1200 egzemplarzy, dystrybuowana jest w prawie 300 instytucjach edukacyjnych w Polsce.

Chciałbym również podkreślić wkład firm i instytucji wspierających nas – firm sponsorujących konkretne wydania (A.T. Kearney, Deutsche Bank, mBank), jak również instytucji, od których otrzymujemy dofinansowanie – Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz Narodowy Bank Polski. Otrzymana pomoc finansowa pozwala na pokrycie znacznej części kosztów składu i druku czasopisma. Kontynuując podsumowania należy wspomnieć o treściach prezentowanych na łamach pisma. Ocenę wartości merytorycznej *e-mentora* pozostawiam Czytelnikom. Warto jednak podkreślić, iż dotychczas opublikowaliśmy 123 recenzowane artykuły, 56 doniesień z konferencji oraz innych przedsięwzięć, poleciłismy Czytelnikom dziesiątki publikacji, serwisów internetowych oraz konferencji. Łącznie mieliśmy przyjemność publikacji materiałów autorstwa 136 osób.

Kierując się w stronę przyszłych wydań *e-mentora*, chciałbym zwrócić uwagę Czytelników na fakt, iż w obecnym numerze publikujemy pierwszy artykuł w języku angielskim. Dotychczas takie materiały zamieszczane były jedynie w internetowej wersji anglojęzycznej. Mamy nadzieję, iż przekaz w oryginalnej postaci będzie dla Państwa cenniejszy. Chcielibyśmy w przyszłości kontynuować rozwój tego kierunku.

W następnych numerach pisma zamierzamy również poświęcić większą uwagę idei społeczeństwa wiedzy, czego sygnałem są dotychczas publikowane artykuły z tego zakresu, m.in. w bieżącym wydaniu – relacja z seminarium nt. gospodarki opartej na wiedzy. Naszym celem jest również jeszcze większe zaangażowanie Czytelników w tworzenie pisma. Będziemy zapraszać ekspertów do dyskusji redakcyjnych, a także organizować środowiskowe spotkania. Z tego też względu *e-mentor* patronuje konferencjom, m.in. czerwcowej, zatytułowanej *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (więcej informacji na stronie internetowej: www.fundacja.edu.pl/organizacja/) oraz listopadowej (17 listopada br.), poświęconej e-learningowi – *II Konferencja Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (więcej informacji dostępnych będzie na stronie internetowej: www.e-edukacja.net).

Prezentując obecne wydanie czasopisma, chciałbym zwrócić Państwa uwagę na mnogość informacji dotyczących minionych i planowanych inicjatyw, środowiskowych spotkań, warsztatów i konferencji z zakresu e-edukacji. Z pewnością przyczynia się do tego rosnąca popularność problematyki poruszanej na łamach pisma oraz coraz większa aktywność środowiska akademickiego w tym zakresie. Tym samym chciałbym zachęcić Czytelników do dzielenia się informacjami o nowych wydarzeniach w następnych numerach *e-mentora*.

Jak już wspominałem, tworzenie i wydawanie *e-mentora* nie byłoby możliwe bez zaangażowania wielu osób. Im wszystkim raz jeszcze serdecznie dziękuję za ich trud i życzliwość. W gronie współtwórców pisma znaleźli się m.in.:

Maria Aluchna, Jacek Andziak, Lilianna Anioła-Jędrzejek, Gerard J.A. Baars, Artur Banach, Ewa Bąk, Joost J. Becking, Oliver Bendel, Jadwiga Biernat, Jan Bilyk, Chris Birch, Wojciech Bizon, Katarzyna Bobrowska-Jabłońska, Piotr Bołtuć, Mikołaj Bołtuć, Anna Borkowska, Jakub J. Brdulak, Przemysław Brozdowski, Michał Brzeziński, Magda Bulak, Aleksander Bułkowski, Mike Clements, Piotr Cuch, Dariusz Czekan, Agnieszka Czerwińska, Yan Dong, Bertrand Dory, Agnieszka Dybowska, Izabela Dyląg, Jakub Dyrlico, Olga Dziabenko, Bernhard Esslinger, Robert Falkowski, Amir Fazlagić, Marcos Fontela, Anna Frąckowiak, Krzysztof Gacek, Elżbieta Gajek, Paweł Garczyński, Maria Amata Garito, Jan Goliński, Michał Goliński, Tomasz Gołębiowski, Jacek Z. Górnikiewicz, Anna Grabowska, Wiesław M. Grudzewski, Paweł Grząbka, Katarzyna Grzejszczak, Tadeusz Grzeszczyk, Radosław Guz, Clair Hameed, Steinar Hesthammer, Irena Hejduk, Nicolás Hellers, Barbara U. Hildebrandt, Marek Hlebowicz, Ronghuai Huang, Marcin Janowski, Andrzej Jaszczuk, Monika Kaczmarek-Słowińska, Tatiana Kałużnicka, Maciej Kierzek, Chandru Kistan, Kazimierz Kloc, Daniel Korzan, Stefan Kostańczak, Rafał Kostecki, Krzysztof Kowalczyk, Tomasz Krassowski, Marcin Krawczyk, Maciej Kroenke, Jan Kruszewski, Marek Kulczycki, Dragana Kupres, Anna Kwiatkiewicz, Sławomir Lachowski, Anna Lasek, Roy Leitch, Krzysztof Leja, Alicja Lewandowska, Ewa Lubina, Michał Łabędzki, Katarzyna Lubryczyńska, Magdalena Łyczko, Jan Maciejewicz, Michał Macierzyński, Katarzyna Macioł, Stanisław Macioł, Anna Matysiak, Lucio Margulis, Sylwester Markusik, Bogna Matyszewska, Raja Maznach, Marek McElroy, Alina Meissner, Beata Mierzejewska, Michał Milewski, Jerzy Mischke, Zbigniew Misiak, Rafał Mrówka, Dorota Myko, Grzegorz Myśliwiec, Roksana Neczaj, Dariusz Nojszewski, Krystyna Noga, Andrzej Nosek, Remigiusz Orzechowski, Zbigniew Osiński, Zbigniew Pastuszak, Mariusz Paszko, Daliborka Pašić, Krzysztof Pawłowski, Grażyna Penkowska, Krzysztof Piech, Maja Pivec, Piotr Płoszajski, Józef Pólturzycki, Marek Rocki, Maria Romanowska, Gilbert Probst, Joanna Rogowska, Paweł Rubach, Tomasz Rudolf, Krystyna Rudowska, Paulina Rutkowska, Marta Sachajko, Sabina Salamon, Sergiusz Sawin, Boria Sax, Ingrid Schönwald, Anna Skibińska, Hanna Solarczyk, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Agnieszka Sopińska, Anna K. Stanisławska, Ingolf Stähl, Helga Stock, Mariusz Strojny, Marianna Strzyżewska, Małgorzata Sulmicka, Karl-Eric Sveiby, Czesław Ślusarczyk, Piotr Świątek, Joanna Tabor, Sinje J. Teschler, Piotr Tomczak, Katarzyna Turek, Hakan Tuzun, Marcin Tyburski, Stanisław Urbaniak, Piotr Wachowski, Zbigniew Wiśniewski, Andrzej Wodecki, Maria Zajac, Ewa Zalewska-Steć, Anna Zbierchowska, Jinbao Zhang, Wojciech Zieliński, Maarten J.J.M. van de Ven, G.J. Verheij, Jakub Wiśniewski, Elżbieta Wojnarowska, S. Walsarie Wolff

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce

Bogna Matuszewska, Krzysztof Piech

16 maja br. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie odbyło się seminarium naukowe pt. „Perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce”. Organizatorami spotkania byli: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne – Oddział Warszawski, Katedra Polityki Gospodarczej SGH oraz działające przy niej Studenckie Koło Naukowe Gospodarki Opartej na Wiedzy.

Celem seminarium była rzeczowa dyskusja nad możliwością budowania GOW w Polsce. Jego przesłanką było niedostrzeżenie tego zagadnienia – mimo *Strategii Lizbońskiej* czy *Narodowego Planu Rozwoju* – przez polityków gospodarczych. W bieżących dyskusjach nad przyszłością naszego kraju przeważają bowiem rozważania nad rozwiązaniami podatkowymi, zmianami w wymiarze sprawiedliwości, terminem wyborów czy przyszłymi koalicjami, kosztem myślenia nad apolityczną strategią rozwoju społeczno-gospodarczego kraju. Mało uwagi poświęca się innowacyjności i wiedzy, które są kluczowymi elementami dla długofalowego rozwoju gospodarczego, a których znaczenie stale jest podkreślana przez Unię Europejską. Rola budowania systemów innowacji, rozwoju technologii (zwłaszcza wysokich) czy edukacji (w tym ustawicznej), przy stabilnym otoczeniu makroekonomicznym i instytucjonalno-prawnym w sytuacji olbrzymiego zapotrzebowania na analizy poświęcone bieżącym zagadnieniom jest często niedostrzegana. Zadaniem seminarium było promowanie tych zagadnień.

Seminarium otworzył dr Krzysztof Piech, prezentując aktualną sytuację Polski w aspekcie makroekonomicznym w odniesieniu do innych krajów, szczególnie Europy Środkowo-Wschodniej. Przedstawił fragmenty wystąpienia wygłoszonego w marcu na forum Senatu RP. Do głównych obserwacji autora zaliczyć należy pogarszającą się międzynarodową pozycję konkurencyjną Polski oraz słaby stan rozwoju gospodarki opartej na wiedzy – pod tym względem Polska jest najsłabiej rozwiniętym krajem (częściowo za wyjątkiem Słowacji, w zależności od rodzaju rozpatrywanego zagadnienia). Powoduje to, że brak solidnych podstaw do przyspieszenia rozwoju gospodarczego Polski, w tym do szybszego zmniejszania rozmiarów bezrobocia. Referent postawił tezę, że można to zmienić poprzez budowanie gospodarki opartej na wiedzy.

Następny prelegent – prof. Antoni Kukliński (Uniwersytet Warszawski) – rozpoczął swoje wystąpienie od próby zdefiniowania paradygmatu i trwałego rozwoju (*sustainable development*), który często jest mylony z rozwojem zrównoważonym (*balanced development*). Trwały rozwój w szerszym horyzoncie musi obejmować cały świat (perspektywa globalna), mając na uwadze problematykę kilku pokoleń (perspektywa sekularna) i nie zapominając o szerokim i wszechstronnym ujęciu zagadnienia (perspektywa holistyczna)¹. Profesor postawił podstawowe pytanie: w jakim stopniu edukacja jest źródłem trwałego rozwoju? Zaprezentował także podstawowe definicje gospodarki opartej na wiedzy.

Profesor Kukliński zwrócił uwagę na brak wdrażania wniosków wypływających z badań, opracowań nt. GOW w Polsce – spotykają się one z brakiem zrozumienia ze strony głównych polityków w naszym kraju. W związku z tym postuluje, aby przygotować studium na lata 1991–2020, na które składałyby się dwa piętnastoletnie okresy: pierwszy, obejmujący lata 1991–2005, stanowiłby podsumowanie dotychczasowych działań w zakresie rozwoju GOW, drugi natomiast byłby prognozą do roku 2020. Konkludując Profesor stwierdził, że GOW jest instrumentem trwałego rozwoju kraju. Jeśli więc nie będziemy rozwijać gospodarki opartej na wiedzy, to Polsce grozi pozostanie na peryferiach Europy. Europa Środkowa i Wschodnia może „dogonić” kraje zachodnie jedynie poprzez wdrażanie GOW.

Profesor Tomasz Michalski (Katedra Ubezpieczeń Gospodarczych, SGH) przedstawił wybrane wyniki prowadzonych od kilku lat badań nad konkurencyjnością w Europie przy zastosowaniu metod taksonomicznych. Wynikało z nich, że pozycja konkurencyjna Polski, szczególnie w zakresie kategorii nauki i techniki pogarsza się, choć struktury administracyjne dość zbliżyły się do występujących w Unii Europejskiej. Stwierdził, że oczekiwania wobec Unii, związane z przystąpieniem były zbyt duże, a do tego nieskorelowane z działaniami wewnętrznymi na rzecz poprawy sytuacji w Polsce. Postuluje, aby „wziąć sprawy w swoje ręce”, bo wizerunek Unii jako wybawcy z wszelkich problemów i bolączek jest mocno przereklamowany. Stwierdzając, że społeczeństwo wiedzy jest warunkiem wzrostu konkurencyjnego, postawił pytanie

¹ A. Kukliński, *Gospodarka oparta na wiedzy (GOW) jako nowy paradygmat trwałego rozwoju. Notatka dyskusyjna*, materiał przygotowany na posiedzenie Komitetu Polska 2000+, zaprezentowany w trakcie seminarium, s. 2–3 (por. również tekst zamieszczony na stronie: www.konkurs.edu.pl/seminarium).

Perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy...

o to, czy jest to warunek konieczny, czy wystarczający. Uczestnicy seminarium zgodnie uznali, że jest to warunek konieczny, a więc społeczeństwo wiedzy jest czynnikiem wyznaczającym wzrost konkurencyjności i należy propagować GOW w Polsce.

Ponadto referent zasygnalizował sprzeczność pomiędzy postulatami zawartymi w dokumentach, a podejmowanymi działaniami. I tak np. *Strategia Lizbońska*, proklamująca GOW, przyjęta przez Komisję Europejską w 2000 roku, powinna mieć odbicie w polityce realizowanej przez Wspólnotę poprzez np. zwiększenie wydatków na edukację, B+R itd. W zamian za to wciąż w sposób uprzywilejowany traktuje się pierwszy sektor gospodarki, niemający przełożenia na budowanie GOW.

Doktor Michał Goliński (Katedra Informatyki Gospodarczej SGH) przedstawił referat poświęcony tematyce społeczeństwa informacyjnego (SI), zwracając uwagę na mnogość definicji i szerokość zakresu pojęcia. Fakt ten powoduje, że trudno zmierzyć zjawisko. Dodatkowo do obliczeń brane są różne wskaźniki (w zależności od przyjętej definicji). Pojawia się także problem porównania dużej liczby wyników badań. Referent zaprezentował wyniki różnych badań, dowodząc ich niskiej wiarygodności. Wynika z nich jednak generalnie, że pod względem rozwoju społeczeństwa wiedzy (społeczeństwa informacyjnego) sytuacja w Polsce jest słaba – Polska jest na dość odległych miejscach w porównaniu do innych krajów Unii Europejskiej. Autor przekonywał również, że w Polsce należy walczyć o lepszą legislację, ochronę konkurencji, niskie podatki, jasne i przejrzyste reguły „gry” na rynku oraz konieczne jest zwiększenie nacisku na edukację.

Pan Tomasz Kulisiewicz (Internet Obywatelski), mówiąc o postawach społeczeństwa i przedsiębiorców wobec zastosowań technologii informacyjnych (IT), zwrócił uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze istnieją takie narzędzia, jak np. telefon komórkowy, który postrzegany jest wyłącznie jako instrument, w oderwaniu od technologii i GOW. Dopiero problem roku 2000 uzmysłowił, że w coraz większym stopniu społeczeństwo jest uzależnione od technologii, komputerów itd. Po drugie poddał dyskusji kwestię występowania sprzeczności w społecznej akceptacji IT. Chodzi głównie o prymat *back-office* nad *front-office*, tj. o wąskotematyczne podejście propagatorów GOW, skupiających się na aspekcie technicznym. Nasuwa się tu pytanie, czy to jednostka powinna się dostosować do systemu, czy raczej system powinien zostać tak skonstruowany, aby służyć tejże jednostce.

Następnie dr Jakub Brdulak (Katedra Zarządzania Innowacjami SGH) omówił politykę innowacyjną w Polsce. Stwierdził, że postrzeganie państwa jako hamulca, a nie bodźca – jest błędne. Zastanawiając się nad rolą państwa, referent przyznał – na podstawie przeprowadzonych badań – że kwestie innowacyjności i zarządzania wiedzą wypadają na korzyść organizacji państwowych (samorządów). Niektóre z nich są bardziej zaawansowane we wdrażaniu rozwiązań

z zakresu np. tworzenia misji, wizji rozwoju instytucji niż przedsiębiorstwa. Wiąże się to z nakładami finansowymi na te sprawy oraz z wykształceniem (świadomością) zatrudnionych. Zwrócił też uwagę, że zdaniem dużej części firm, rola państwa w promowaniu innowacyjności powinna być ograniczona, by nie zmniejszać możliwości rozwoju firm.

Kolejny blok seminarium został poświęcony edukacji. Pan Marcin Dąbrowski (Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH) przedstawił referat poświęcony roli edukacji i e-edukacji w tworzeniu społeczeństwa opartego na wiedzy (SOW). Zwrócił uwagę na niski odsetek osób podnoszących swoje kwalifikacje, podkreślając jednocześnie nierozłączność nowoczesnej organizacji i kształcenia ustawicznego jej pracowników. Nowe wyzwanie dla środowiska akademickiego, jakie niesie edukacja, to przede wszystkim przekazanie uniwersalnych umiejętności w zakresie e-edukacji. Istnieje potrzeba promocji i wsparcia ze strony państwa oraz zaangażowania kadry akademickiej. Prelegent zaprezentował dokonania SGH we wdrażaniu e-learningu na tle doświadczeń i osiągnięć innych uczelni w Polsce.

Doktor Anna Kwiatkiewicz (Katedra Gospodarowania Zasobami Pracy SGH) zabrała głos na temat ustawicznego kształcenia zawodowego, jako metodzie zwiększania zasobu wiedzy w społeczeństwie. Zwróciła uwagę na rozdzwięk pomiędzy pracodawcą i pracownikami ze względu na cel dokształcania pracowników. Dla pierwszego najważniejsza zdaje się być wiedza, jaka z tytułu dokształcania pracownika zostanie wykorzystana w firmie, co wzmocni jej konkurencyjność na rynku. Z kolei dla pracownika istotne jest, aby poprzez kursy zwiększyć atrakcyjność swojej pozycji na rynku pracy. Ten konflikt interesów można załagodzić, wprowadzając szeroki wachlarz instrumentów zachęcających zarówno pracodawców, jak i pracowników do inwestycji w szkolenia zawodowe. Ustawiczne kształcenie zawodowe to naturalny sposób budowania GOW przez wiedzę w społeczeństwie.

Podsumowania seminarium dokonał dr Krzysztof Piech. Stwierdził, że zgodnie z celem seminarium, w jego trakcie poruszonych zostało wiele zagadnień związanych z rozwojem GOW w Polsce w kontekście makro- i mikroekonomicznym. Zauważyć należy, że powstaje wiele dokumentów propagujących budowanie gospodarki opartej na wiedzy (strategie, programy ramowe), jednak działania te są raczej aktem politycznym i nie zawsze są rzeczywiście wdrażane. Dodatkowo brakuje odpowiedniego podejścia oraz świadomości polityków, jak należy rozwijać gospodarkę, tj. niedoceniana jest rola wiedzy we współczesnym rozwoju gospodarczym. Z drugiej strony państwo postrzegane jest jako organ ograniczający nieskrępowany rozwój. Stąd niewątpliwie potrzebne są kompleksowe rozwiązania systemowo-prawne, które ułatwią budowanie GOW w Polsce.

Kolejną kwestią jest metodologia mierzenia zjawisk związanych z GOW. Mimo dużych trudności, zauważalny jest postęp w tej dziedzinie, czego dobrym

przekładem jest Eurostat, który podaje wskaźniki społeczeństwa informacyjnego, wymagając podobnych dostosowań od krajów członkowskich UE (również GUS rozpoczął publikowanie danych nt. SI).

Następnym problemem jest zagadnienie rozbudowy w naszym kraju systemów informatycznych, które jawią się bardziej jako „sztuka dla sztuki”, niż rozwiązania skonstruowane i wdrażane z punktu widzenia wygody końcowego użytkownika i optymalizacji rezultatów ekonomicznych.

Ponadto, istotnym elementem rozwoju GOW w Polsce jest rola uczelni wyższych w kształceniu i innowacyjności. Co prawda, wciąż pokutuje tradycjonalizm ośrodków akademickich (prymat konserwatywnie nastawionych senatów uczelni – co wskazywał prof. Kukliński – nad prorozwojowymi możliwościami działania ich rektorów), ale jednak, chociażby na przykładzie SGH, zauważalne są zmiany, czego wyrazem

jest m.in. dynamiczny rozwój edukacji niestacjonarnej (platforma e-sgh), jak również szeroki wybór studiów podyplomowych.

Konkludując: w Polsce potrzebna jest długofalowa strategia rozwoju społeczno-gospodarczego opartego na wiedzy, której wdrażanie powinno być monitorowane przez apolityczną jednostkę, realizującą swoje cele niezależnie od poglądów aktualnego ugrupowania rządzącego krajem (np. przez Narodowe Centrum Studiów Strategicznych). Rolą ekonomistów (zwłaszcza młodszego pokolenia) powinno być natomiast domaganie się od polityków zwrócenia większej uwagi na kwestie prorozwojowe, w tym na oparcie rozwoju kraju na paradygmacie rozwoju napędzanego wiedzą. Powinno to w dłuższym okresie doprowadzić do wzrostu konkurencyjności kraju, a przez to – do przyspieszenia rozwoju gospodarczego i zmniejszenia problemów związanych z bezrobociem.

POLECAMY



Franciszek Krawiec

Transformacja firmy w nowej gospodarce. Koncepcje, strategie, struktury i technologie w zarządzaniu, Difin, Warszawa 2005

Publikacja poświęcona jest funkcjonowaniu i zarządzaniu przedsiębiorstwami w gospodarce sieciowej. Autor omawia zmiany zachodzące w otoczeniu współczesnej firmy, podkreśla również problemy i wyzwania, przed którymi stają instytucje. Książka przeznaczona jest dla menedżerów odpowiedzialnych za transformację instytucji w rozwijającej się nowej gospodarce. Adresowana jest także do studentów zarządzania strategicznego, jak również do pracowników nauki.

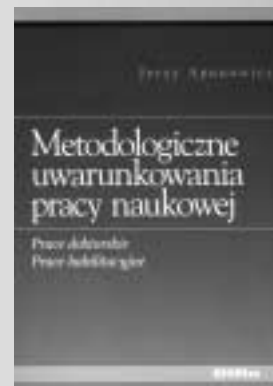
Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. na stronach wydawcy (www.difin.pl).

Jerzy Apanowicz

Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne, Difin, Warszawa 2005

Publikacja prezentuje procedury, procesy i etapy twórczej pracy naukowej w obowiązujących ustawowo i zwyczajowo wymaganiach i standardach jakościowych. Autor stara się dostarczyć doktorantom i habilitantom wiedzy i informacji naukowych niezbędnych przy realizacji prac naukowych. Praktyczny aspekt książki potwierdza szereg załączników z wykazem ustaw i przykładami koncepcji rozprawy doktorskiej, jej układu treści oraz prezentacji autoreferatu doktoranta i wykładu habilitacyjnego.

Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. na stronach wydawcy (www.difin.pl).



Bolesław Niemierko

Pomiar Wyników Kształcenia, WSiP, Warszawa 1999

Publikacja przeznaczona dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów kierunków pedagogicznych. Książka prezentuje modele pomiaru dydaktycznego, wskazówki dotyczące przygotowania pomiaru, konstrukcji i zastosowania testów oraz analizy ich wyników. Autor podzielił podręcznik na trzy części (*Przygotowanie pomiaru; Konstrukcja i zastosowanie testu; Wykorzystanie wyników pomiaru*), które łącznie zawierają piętnaście rozdziałów, krok po kroku i kompletnie opisujących problematykę – każdy rozdział może być traktowany jako etap pomiaru dydaktycznego.

Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. na stronach wydawcy (www.wsip.pl).



Techniki efektywnego uczenia się – sposób na rozwijanie zdolności intelektualnych



Katarzyna Turek

Prawo Gordona Moore'a mówi o tym, że pojemność pamięci i szybkość obliczeń komputerów o tej samej wartości rynkowej podwaja się co dwa lata lub nawet co rok. Tymczasem mózg ludzki nie tylko nie rośnie, lecz wręcz przeciwnie – wraz z wiekiem jego objętość maleje. Obliczono, że u osób po trzydziestym roku życia codziennie obumiera około sto tysięcy komórek nerwowych. Czyżbyśmy więc byli na przegranej pozycji w porównaniu ze stworzonymi przez siebie komputerami? A jednak nie! Mózg ludzki jest strukturą złożoną, zawierającą około 100 milionów komórek nerwowych oraz nieskończoną ilość możliwości połączeń między nimi. Produkowane obecnie komputery musiałyby być przynajmniej milion razy sprawniejsze, by móc dorównać wydajności, jaką posiada ludzki mózg¹.

Niewiele można powiedzieć o działaniu mózgu bez omówienia jego struktury, na którą składa się m.in. około kilkunastu, może kilkudziesięciu milionów szarych komórek zwanych neuronami. To właśnie one, połączone między sobą i wymieniające się informacjami, sprawiają, że myślimy, zdajemy sobie sprawę z otaczającego nas świata, z istnienia samego siebie, że pamiętamy epizody z przeszłości. W neuronach zmagazynowana jest cała wiedza, jaką posiadamy. Jednak w porównaniu do cyfrowej pamięci komputera, nasza pamięć działa całkiem inaczej. Każda informacja, jaką posiadamy, jest zapamiętywana przez bardzo dużą ilość różnych neuronów, w całkiem odmiennych obszarach mózgu. W naszym umyśle żadna informacja nie ma swojego konkretnego miejsca, w którym można by ją znaleźć. Komputerowi możemy wydać komendę, by otworzył nam zawartość tysiąc szóstej komórki pamięci. On natychmiast da nam odpowiedź, bo wie, gdzie jej szukać. Pamięć komputera jest zorganizowana liczbowo, linearnie. Mózg ludzki jest dużo bardziej skomplikowany. Nie mamy ponumerowanych obszarów pamięci, a każda informacja jest pamiętana przez mózg w całości, a nie przez poszczególne komórki. Jak więc mózg zapamiętuje, a potem wyszukuje i przypomina sobie informacje? Odpowiedzią są skojarzenia. Przypominając sobie jakkolwiek infor-

mację, używamy skojarzeń, a nie adresu komórki tak, jak to robi komputer. Szczególnie dobrze kojarzymy obrazy, dźwięki, zapachy – to, z czym spotykamy się od początku naszego istnienia. Trudno natomiast zapamiętać i skojarzyć np. tekst z podręcznika, zwłaszcza wtedy, gdy jest on pozbawiony obrazków czy też innych dodatkowych elementów. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu nie mieliśmy możliwości korzystania z komputerów. To na drodze ewolucji nasza pamięć została ukształtowana do pamiętania tego, co spotykaliśmy w naszym otoczeniu. Nasi przodkowie, by przeżyć, musieli pamiętać, jak wyglądały zagrażające życiu gatunki zwierząt, jakie dźwięki wydawały oraz jak np. pachniały jadalne rośliny. W ciągu kilku wieków obcowania z jakże różnym rodzajem informacji nie zmieniliśmy wcześniejszego wysiłku ewolucji, która umożliwiła nam zapamiętywanie bodźców pozornie niemających nic wspólnego z tekstem.

W obecnych czasach wiele osób często narzeka na kłopoty z pamięcią i koncentracją uwagi. Problemów tych można uniknąć, stosując odpowiednie techniki rozwijające umysł i usprawniające uczenie się. Opierając się na osiągnięciach psychologii poznawczej i psychologii pamięci, opracowano szereg metod, dzięki którym ludzie szybciej czytają, szybciej zapamiętują i z większą pewnością siebie wydobywają z pamięci to, co zostało w niej zapisane. W Polsce szkolenia w tym zakresie dopiero od niedawna zyskują popularność, natomiast w krajach wysoko rozwiniętych, a zwłaszcza w USA, są bardzo rozpowszechnione. Instytucje i firmy m.in. takie, jak NASA, IBM, AT&T, Hewlett-Packard od wielu lat realizują szkolenia dla swoich pracowników z zakresu usprawniania pamięci i szybkiego przetwarzania informacji. Dopiero po odbyciu tego typu szkoleń pracownicy są delegowani na tzw. szkolenia produktowe. Rozwijanie zdolności umysłowych obejmuje trzy grupy tematów: umiejętność szybkiego czytania, umiejętność efektywnego przetwarzania informacji (w tym właściwego sporządzania notatek) oraz umiejętność szybkiego i trwałego zapamiętywania dużych ilości materiału



¹ T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, (red.), *Mózg a zachowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

(m.in. treści szkoleń, wyrazów obcych, danych liczbowych itp.). Krótki opis technik efektywnego uczenia się, które są powszechnie dostępne i przetwarzane dla własnych zastosowań, rozpocznę od przybliżenia mnemotechnik.



Mnemotechniki²

Wśród wielu technik rozwijania umysłu największą popularnością cieszą się techniki *stricte* pamięciowe. Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, w bardzo krótkim czasie można je stosunkowo łatwo przyswoić. Po drugie, efekty, jakie przynoszą, przekraczają najśmielsze oczekiwania uczestników szkoleń. Większość ludzi, niezależnie od swoich kwalifikacji, skłonna jest oceniać własną pamięć jako niewystarczającą. Ci, którzy twierdzą, że ich pamięć działa bez zarzutu, należą do nielicznych. Jednakże już po kilku dniach stosowania mnemotechnik zachodzi radykalna zmiana w postrzeganiu własnych możliwości. Co więcej, zwiększa się też zdecydowanie trwałość zapamiętywanych treści. Te informacje, które mają największe znaczenie można, stosując specjalny system krótkich powtórek, przechowywać bardzo długo. Cała tajemnica związana z uzyskiwaniem tak niezwykłych wyników tkwi w odpowiednim wykorzystaniu możliwości ludzkiego umysłu.

Już w XIX wieku dzięki odkryciom, jakich dokonali Francuz Paul Broca i Niemiec Carl Wernicke było wiadomo, że półkule mózgowe funkcjonują odmiennie³. Badacze ci odkryli, że ośrodki mowy znajdują się w lewej półkuli. Dużo później, gdy zaczęto stosować metodę elektrycznego rejestrowania impulsów nerwowych, okazało się, że zróżnicowanie funkcji obu półkul jest znacznie większe. Mówiąc w dużym uproszczeniu, lewa półkula odpowiada za działania logiczne i analityczne, operowanie pojęciami, liczbami, kategoriami. Natomiast prawa półkula związana jest z wyobraźnią, marzeniami, spostrzeganiem relacji przestrzennych oraz odbiorem kształtu, koloru, rytmu i muzyki. Także wyrażanie i rozpoznawanie stanów emocjonalnych związane jest z większą aktywnością półkuli prawej. W czasie procesu uczenia się ludzie w sposób nieświadomy wykorzystują głównie lewą, tzw. logiczną półkulę. Prawa wydaje się być jakby uśpiona. Kiedy ją jednak nieco „rozbudzić”, uruchamiając wyobraźnię i tworząc swobodne skojarzenia, okazuje się, że pamięć zaczyna pracować wydajniej. Wszelkie obrazy zapamiętywane są lepiej niż pojęcia. Uruchamiając podczas przyswajania informacji potencjał ukryty w prawej półkuli, sprawiamy, że

mózg zaczyna pracować harmonijnie, zgodnie ze swoim naturalnym rytmem. Łącząc to z odpowiednimi technikami, możemy zapamiętać każdy, nawet bardzo skomplikowany materiał.

Technika haków

Ogromną rolę skojarzeń w sprawnym działaniu pamięci odkryto już w czasach

starożytnych. Ówczesni Grecy potrafili bez problemu zapamiętać kolejność nawet kilku tali kart. A to dzięki temu, że wykazywali się niebywałym sprytem w tworzeniu skojarzeń. Technika polegająca na zapamiętywaniu informacji, dzięki skojarzeniu ich z wcześniej utrwalonymi elementami, reprezentującymi kolejne liczby, jest m.in. technika haków. Reprezentacje kolejnych liczb to właśnie tzw. haki, które mogą być tworzone w oparciu o najbardziej odpowiednie dla poszczególnych osób skojarzenia. Pierwsza przykładowa dziesiątka haków wygląda następująco:

- 1 – świeca
- 2 – łabędź
- 3 – jabłko
- 4 – krzesło
- 5 – dźwig
- 6 – baran
- 7 – kosa
- 8 – bałwan
- 9 – balon
- 10 – rycerz

Załóżmy, że chcemy zapamiętać nr kodu pocztowego: 26-843. Nie będziemy mieć problemu z zapamiętaniem tego numeru, jeśli tylko skojarzymy sobie w wyobraźni każdą cyfrę z odpowiednim hakiem. I tak, powinniśmy wyobrazić sobie np. łabędzia (2), którego na rogi bierze baran (6). Z oddali całą sytuację obserwuje bałwan (8), siedzący na krześle (4) i zjadający się jabłkiem (3). Podobną procedurę stosujemy przy zapamiętywaniu np. wyrazów. Podczas zapamiętywania informacji za pomocą tej techniki należy przyswoić kilka zasad. Wszystko, co sobie wyobrażamy powinno być wyraźne. Istotne by była to akcja, odbywająca się pomiędzy elementem do zapamiętania a hakiem. Należy unikać tworzenia obrazów banalnych, statycznych i starać się by były one niezwykle, odrealnione. Odtwarzanie treści zapamiętanych za pomocą techniki haków polega na przywołaniu w pamięci obrazów kolejnych haków. A skojarzenia pojawiają się samoistnie. By sprawnie i efektywnie wykorzystywać technikę haków, wystarczy umieć posługiwać się pierwszą trzydziestką haków.

² Słowo to pochodzi od gr. *mneme*, czyli pamięć. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994.

³ <http://www.phys.uni.torun.pl/%7EEduch/Wyklady/kog-m/02.htm> [12.04.05].

Techniki efektywnego uczenia się – sposób na rozwijanie...

Łańcuchowa technika skojarzeń

W tej technice kojarzy się ze sobą kolejne elementy. Obrazy te, przechodząc jeden w drugi, tworzą swego rodzaju film, widziany oczyma wyobraźni. Jeśli np. mamy zapamiętać jakiś ciąg elementów, w odpowiedniej kolejności, to właśnie ta metoda jest odpowiednia. Załóżmy, że mamy zapamiętać następującą listę zakupów: *mleko, kawa, ser, jabłka, chleb*. Należy w wyobraźni stworzyć łańcuch, łączący każdy następny element z poprzednim. Np. wchodzimy do sklepu, w którym ekspedientką jest duża, uśmiechnięta butelka mleka. Ona to w trakcie podawania nam kawy, strąciła wszystkie kostki sera z półki. Ser spadając na podłogę zmienił się w dojrzałe, soczyste jabłka, które ruchem dłoni pozdrowiały stojący na półce i obserwujący z dużym zainteresowaniem całą zaistniałą sytuację, chleb. Skojarzenia – wyobrażenia, wykorzystujące wszystkie zmysły (wzrok, słuch, węch, dotyk), jak również te, które są zabawne, przesadzone, niezwykle, dziwne – są odpowiednie, bo zapadają na długo w pamięci, a o to właśnie chodzi. Przytoczony powyżej przykład zastosowania **techniki łańcuszka** jest banalny, ale warto zaznaczyć, że korzystając z tej techniki na co dzień można zapamiętywać ogromną ilość informacji. Przy zapamiętywaniu techniką łańcuszka obowiązują te same zasady dobrego zapamiętywania, które wymienione zostały przy technice haków. Dodatkowo należy pamiętać o tym, by prawidłowo zapamiętać pierwszy element łańcuszka, gdyż bez niego trudno byłoby odtworzyć całość. Skuteczne jest np. wyobrażenie sobie, że ten pierwszy element „wyrasta” z jakiegoś punktu znajdującego się przed nami.

System cyfrowo-literowy

Adresy, numery telefonów, kody, daty itp. – wspólnie byłoby móc to wszystko z łatwością pamiętać. Otóż można. Trzeba tylko wymyślić sensowne skojarzenia pomiędzy liczbami, a czymś, co łatwiej zapada nam w pamięć. Aby łatwo zapamiętywać liczby, najpierw należy zapamiętać **alfabet kodów**, który jest zamieszczony poniżej. Każdej cyfrze od 0 do 9 odpowiada pewna spółgłoska lub spółgłoski. Gdy tylko trzeba zapamiętać jakiś numer, należy przekształcić go w podane spółgłoski, następnie dodać samogłoski i w ten sposób powstanie wyraz, najlepiej rzeczownik, który będzie można sobie wyobrazić, skojarzyć w jakiejś historii – dzięki czemu łatwo zapamiętać. W efekcie zapamiętywanie liczb, o dowolnej długości, będzie równie łatwe, jak wymyślanie zabawnych historyjek.

alfabet kodów:

1 – t, d 2 – n 3 – m
4 – r 5 – l 6 – j
7 – k, g 8 – f, w 9 – p, b
0 – c, z, s

W kodzie występują tylko spółgłoski. Samogłoski (i typowo polskie spółgłoski, np.: *ź, ś, ć*) nie niosą

ze sobą żadnej informacji o numerze, lecz będą potrzebne, by utworzyć wyraz. Aby w łatwy sposób zapamiętać ten alfabet, można posłużyć się skojarzeniami, np. t i d mają pojedynczą pionową kreskę, więc reprezentują cyfrę 1. Inne pomocne skojarzenia znajdują się poniżej, można także wymyślić własne, które być może okażą się bardziej skuteczne.

NUMER	LITERA	SKOJARZENIA
1	t, d	t ma jedną pionową kreskę
2	n	n ma dwie pionowe kreski
3	m	m ma trzy pionowe kreski
4	r	r jest głoską wyrazu „cztery”
5	l	rzymskie 50 = L
6	j	odwrócone J wygląda jak 6
7	k, g	K narysowane z dwóch siódemek
8	f, w	zakrzywiona f ma dwie pętle jak 8
9	p, b	odwrócone P wygląda jak 9
0	c, z, s	wyraz „zero” zaczyna się na „z” lub dodając do spółgłosek „a” powstanie wyraz „czas”

Co należy następnie zrobić z tym kodem? Załóżmy, iż mamy zapamiętać nr autobusu **490**, którym mamy dojechać do celu podróży. Najpierw kodujemy liczbę 490 na literki kodu: 4 = r, 9 = b lub p (wybieramy sobie literę, która bardziej nam odpowiada) oraz 0 = c. A więc mamy r, b (lub p) i c. Dodajemy teraz samogłoski, by utworzyć z tego wyraz, najlepiej rzeczownik, aby móc sobie daną rzecz wyobrazić, a następnie łatwo skojarzyć (np. **RyBaCy**). Teraz kojarzymy sobie **rybaków** z autobusem, którym będziemy podróżować. Np. wyobraźmy sobie, że w jadącym autobusie linii 490 jest mnóstwo łowiących **rybaków**, których wędki wystają z okien autobusu. W efekcie, gdy tylko pomyślimy o danym autobusie, przypomni nam się widziany oczyma wyobraźni obraz, a wyraz *rybacy* łatwo rozkodujemy na liczbę **490**. Przykładowo mamy zapamiętać numer: 9034781. Znalezienie wyrazu zawierającego w kolejności spółgłoski p/b, c/z/s, m, r, k/g, f/w, t/d jest raczej niemożliwe lub przynajmniej zbyt trudne. Tak długie liczby należy rozbić na mniejsze. Np. 90-34-781. Następnie należy znaleźć trzy wyrazy, jeśli będzie trudno, zawsze można podzielić numer w inny sposób, np. 90-34-7-81. Pierwszy (90) ma mieć spółgłoski p/b, c/z/s – np. **BaCa**. Następny wyraz, do liczby 34 (m, r) np. **MoRo**. 781 = k/g, f/w, t/d, więc może być to np. **KWiaT**. Żadaną liczbę zakodowaliśmy jako *baca, moro, i kwiat*. Teraz należy wymyślić skojarzenie tych trzech rzeczowników. Np. wyobraźmy sobie bacę (90), który ma na sobie spodnie moro (34) i wacha piękny kwiat (781) stojący wazonie. Nagle wazon się przewraca i wprost na spodnie moro bacy, zostaje wylana cała jego zawartość. Starajmy się przy tym, by ta scena była jak najbardziej „żywa” – wyobraźmy sobie dźwięki z otoczenia, zapach kwiatów, zobaczymy dokładnie ko-

lory itp. – więcej skojarzeń i użycia zmysłów, sprawi, że lepiej zapamiętamy daną scenę. Stosując system cyfrowo-liczbowy, można zapamiętywać ogromne ciągi cyfr o dowolnej długości.

Szybkie czytanie

Badania dotyczące zasad szybkiego czytania zapoczątkował w roku 1879 francuski uczyony E. Javal⁴. Lata II wojny światowej to ogromny rozwój tej dziedziny. Brytyjscy psychologowie dla potrzeb armii opracowali i wdrożyli metodę odróżniania konturów samolotów. Okazało się, że możliwe jest rozpoznanie samolotów wroga eksponowanych jedynie przez bardzo krótką chwilę (kilką milisekund). Po wojnie metodę tę zaczęto wykorzystywać do szybkiego odczytywania tekstów. W Stanach Zjednoczonych największą popularność zyskała szkoła Evelyn Nelson Wood. Jednym z jej najbardziej znanych uczniów był Jon F. Kennedy. Filie Instytutu Dynamicznego Czytania, założonego przez Evelyn Wood znajdują się w 200 miastach USA. Obecnie ośrodki zajmujące się szybkim czytaniem stosują bardzo zbliżone metody, sprawdzone w wieloletniej praktyce. Uczestnicy szkolenia przechodzą przez dwie fazy. Pierwsza polega na wyeliminowaniu złych nawyków czytelnicych, natomiast druga na przyswojeniu i utrwaleniu nowych.

Z reguły czytamy w taki sposób, że zdarza nam się czasem wrócić wzrokiem do już przeczytanych fragmentów. Okazuje się, że większości z nas przytrafia się to częściej niż zdajemy sobie z tego sprawę. Czasem jest to nieświadomy odruch, ale często robimy to całkiem świadomie, bo wydaje się nam, że czegoś nie zrozumieliśmy. Jednak bardzo rzadko powrót do już przeczytanego fragmentu zwiększa nasze zrozumienie tekstu. Często jest wręcz odwrotnie. Przez powrót tracimy wątek i zrozumienie tekstu. Takie cofanie się wzroku zwane jest regresją. Jedną z podstawowych czynności w nauce szybkiego czytania jest wyeliminowanie regresji. Statystyki wskazują, że nie warto wracać, a sama redukcja regresji może znacznie przyspieszyć czytanie, a często nawet zrozumienie. Lepiej jest dwa razy szybko coś przeczytać, niż raz wolno. Jeśli raz przeczytamy bardzo szybko i nawet zgubimy wiele wyrazów i zdań, to jednak będziemy mieć już ogólne pojęcie (które jest bardzo ważne), o czym jest dany tekst. Czytamy z prędkością, z jaką mówimy – wydaje nam się więc, że już szybciej nie można, a to błąd. W krótkim czasie można zwiększyć tempo czytania 2, 3, 5, a być może i 10 razy (obecny rekord Polski w szybkim czytaniu to 46 482 słów na minutę)⁵. Można obejmować jednym spojrzeniem kilka wyrazów, wierszy czy nawet akapitów. Oczywiście nie jest to łatwe, trzeba się

tego nauczyć. W odległej przeszłości trudem było opanowanie sztuki czytania całymi wyrazami. Teraz będzie jeszcze trudniej – trzeba będzie pokonywać przyzwyczajenie wielu lat. Jest to jednak możliwe przy odpowiednich ćwiczeniach i systematycznym treningu. Kolejną przeszkodą w szybkim czytaniu jest wokalizacja. Polega ona na tym, że w myślach lub nawet na głos mówimy do siebie czytany tekst. Jako iż normalnie nie jesteśmy w stanie mówić szybciej niż około 400 słów na minutę, aby wyjść poza tę barierę, należy pozbyć się wokalizacji. Wprawdzie jej zaletą jest to, że teoretycznie zwiększa procent zapamiętanego tekstu. Ale raczej tylko teoretycznie, gdyż nie pamiętamy w pamięci zdań, lecz ich sens⁶.

Notowanie nielinarne

Notatki mogą być bardziej efektywne, jeśli sprawimy, by miały bardziej przejrzystą strukturę. Na pewno lepiej zapamiętamy i szybciej zrozumiemy notatkę, która ma wyraźne akapity, rozdzielające osobne zagadnienia, podkreślone główne pojęcia, użyte kolory i załączone rysunki, pozwalające lepiej zrozumieć dane zagadnienie, a przez to lepiej zapamiętać. Ponadto często standardowe notatki mają dużo szczegółowych informacji, lecz tracimy w nich ogólne pojęcie o danym temacie – brakuje nam często spojrzenia z perspektywy. Aby nauczyć się nowej wiedzy, należy ją skojarzyć z tym, co już wiemy – dlatego ważne jest ogólne spojrzenie na dany temat. Inaczej będziemy gubić się w detalach. Profesor Joseph D. Novak na Uniwersytecie Cornella w 1960 roku rozpoczął badania związane z efektywną reprezentacją wiedzy. Ich rezultatem są **mapy pojęć** (*Concept Maps*). Są to dwuwymiarowe reprezentacje pojęć i ich wzajemnych relacji ze sobą. Mogą być pomocne w nauce ze zrozumieniem – relacje pomiędzy pojęciami znacznie pomagają w zrozumieniu i zapamiętaniu nowych faktów, które odnoszą się do istniejącej struktury wiedzy. Mogą być używane w różnych dziedzinach, m.in. w celu sprawnej analizy informacji. Mapy pojęć są bardzo przydatne, jeśli mamy przekazać np. współpracownikom lub uczniom skomplikowane struktury wiedzy, złożone pomysły czy też projekty. **Mapy myśli** są spokrewnione z mapami pojęć opracowanymi przez Tony'ego Buzana jako sposób pomocy uczniom w robieniu notatki używając tylko słów-kluczy i obrazów⁷. O wiele szybciej się je tworzy niż tradycyjne notatki, a dzięki ich wizualnemu charakterowi łatwiej się je przegląda i zapamiętuje. Uczymy się materiału z notatek już w momencie ich tworzenia. Mapa myśli składa się z centralnie umieszczonego wyrazu-pojęcia (tj. zasadniczej idei, tematu). Naokoło centralnego

⁴ http://free.of.pl/s/szybkie_czytanie/szybkie-czytanie1.html [12.04.05].

⁵ <http://kultura.org.pl/lupa.php?nid=1063> [13.05.05]

⁶ http://free.of.pl/s/szybkie_czytanie/szybkie-czytanie1.html [12.04.05].

⁷ Zagadnienie Mind Mappingu było szerzej opisywane w poprzednim numerze „e-mentora”; M. Paszko, *Skuteczne zarządzanie informacją, czyli równowaga pomiędzy logiką a wyobraźnią*, „e-mentor” 2005, nr 2 (9), s. 44-48.

Techniki efektywnego uczenia się – sposób na rozwijanie...

wyrazu narysowanych jest od kilku do kilkunastu głównych, najgrubszych gałęzi, odpowiadających głównym wątkom tekstu. Następnie od gałęzi głównych odchodzą gałęzie szczegółowe, zgodnie z porządkiem logicznym. W strukturze sieci można umieścić wyraźne, kolorowe rysunki lub symbole (do około 50% tekstu). Stwierdzono, że nasz mózg nie zapamiętuje linearnie. Nie koduje literek, ale najpierw przetwarza je na obrazy, dźwięki, zapachy lub inne bodźce. Mapy myśli wykorzystują sposób działania naszej pamięci – skojarzenia, obrazy i inne struktury poznawcze. Tradycyjne notatki mają wiele wad: zabierają czas i energię na zapisywanie wielu zbytecznych słów. Pochłaniają dużo czasu podczas ich przeglądania. Nie są uwidocznione w nich powiązania pomiędzy pojęciami, a brak kolorów i innych wizualnych cech nie sprzyja ich zapamiętywaniu. Podczas tworzenia tradycyjnych notatek nie wykorzystujemy w pełni możliwości umysłu, zwłaszcza jego prawopółkulowych funkcji. Mapy myśli opracowano tak, by ich układ przypominał sposób, w jaki mózg organizuje pojęcia. Pamięć działa przez skojarzenia – każde pojęcie ma wiele połączeń z innymi. Mapy myśli pozwalają przedstawić na papierze skojarzenia (połączenia) – dzięki czemu łatwiej je zapamiętać. Zawierają one tylko kluczowe pojęcia i obrazy, które kojarzą się z wieloma innymi informacjami, co umożliwia zawarcie o wiele większej ilości informacji na pojedynczej stronie. Mapa myśli w zapisie jakiegokolwiek informacji pomaga zorganizować ją w formę łatwo przyswajaną przez mózg, a więc prostą do zapamiętania. Pozwalają one pojęciom być szybko zanotowanymi w zorganizowany sposób – nie ma potrzeby zapisywania zdań w ich pełnej formie. Mapy myśli wyzwalają kreatywność, uwalniają umysł od linearnego myślenia, pozwalając nowym pomysłom na szybszy i swobodny przepływ. Mogą być użyte w planowaniu jakiegokolwiek formy wypowiedzi, od listu do scenariusza lub do zaplanowania spotkania, dnia czy też realizacji dowolnego projektu⁸.

Aktywne powtórki, to kolejny istotny element technik efektywnego uczenia się. Najdłuższy ślad w pamięci zostawiają pytania, na które sami staraliśmy się znaleźć odpowiedź. Innymi słowy, jeśli samodzielnie poszukujemy odpowiedzi na zadane nam pytania, wysyłając swoje szare komórki, dość skutecznie utrwalamy sobie odpowiedź na nie. I to dużo skuteczniej, niż gdyby zamiast pytania podano nam do zapamiętania po prostu gotową odpowiedź. Istnieje system powtórek, który pozwala uczynić naukę znacznie bardziej efektywną:

- ◆ od razu powtarzamy nowo zdobyte informacje,
- ◆ powtarzamy po upływie jednej godziny,
- ◆ powtarzamy po upływie jednego dnia,
- ◆ powtarzamy po upływie jednego tygodnia,
- ◆ powtarzamy po upływie jednego miesiąca.

Uczenie się w stanie relaksu

Mózg każdego człowieka w ciągu doby pracuje w różnym zakresie fal:

- ◆ fale *Beta* przeważają podczas codziennej aktywności życiowej,
- ◆ fale *Alfa* przeważają podczas wypoczynku, w stanie relaksu,
- ◆ fale *Theta* przeważają podczas zwykłego snu,
- ◆ fale *Delta* przeważają podczas głębokiego snu⁹.

Na zachodzie prowadzono badania naukowe na temat działania pamięci w tzw. stanie Alfa. Jest to stan głębokiego relaksu – odwrotność stresu, definiuje się go jako demobilizacyjną reakcję organizmu. Ukazały się prace naukowe wykazujące, że w tym stanie szybciej zapisujemy informacje w pamięci długotrwałej. Na ich podstawie powstały specjalne urządzenia, które wprowadzają użytkownika w stan Alfa. Istnieje również metoda wpływania na stan umysłu przez odpowiednio spreparowane dźwięki. Wykazano, że ludzki mózg ma tendencje do synchronizowania częstotliwości własnej pracy w stosunku do różnicy częstotliwości dźwięków między prawym a lewym uchem. Nie jest to do końca zbadana sprawa, krytycy tej metody wielokrotnie podkreślają, że jej użytkownicy, będąc w głębokim stanie relaksu, zamiast się uczyć, często zapadają w sen. Badania naukowe udowadniające szybsze zapamiętywanie w stanie Alfa były wielokrotnie podważane. Niezaprzeczalnym jest fakt, że osoba zrelaksowana może szybciej osiągnąć stan skupienia i będzie on bardziej długotrwały. Im bardziej jesteśmy zdenerwowani, tym trudniej nam sobie coś przypomnieć. Natomiast im bardziej jesteśmy spokojni, tym łatwiej jest nam się skoncentrować, a co za tym idzie – łatwiej zapamiętać informacje. Czyż jednak nie jest błędem, sztucznie wywoływać stan skupienia, zamiast starać się rzeczywiście skoncentrować?

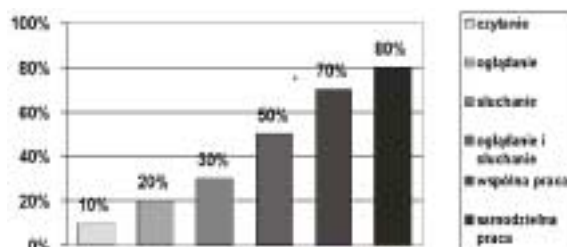
Podsumowanie

*Wiedza o tym jak się uczyć jest najważniejszą umiejętnością w życiu*¹⁰. Oprócz wielu mitów i metod, które nie są zbyt skuteczne, istnieje wiele sprawdzonych technik efektywnego uczenia się. W powyższym artykule zostały przybliżone te z nich (mnemotechniki, szybkie czytanie, efektywne notatki), które są najbardziej popularne. Nie można w tym miejscu pominąć samokształcenia, jako najbardziej efektywnej formy przyswajania wiedzy. Realizowane badania wielokrotnie udowadniają, że to właśnie wiedza zdobyta dzięki samodzielnej pracy uczącego się, zostaje w naszej pamięci na dłużej i uczący się jest w stanie efektywnie ją wykorzystać.

⁸ T. Buzan, B. Buzan, *The Mind Map Book*, Wydaw. Thorsons Publication, London 1990.

⁹ <http://www.sita.pl/> [20.04.05].

¹⁰ T. Buzan, B. Buzan, dz.cyt.

Rysunek 1. Stopień przyswajania zdobytej wiedzy

Źródło: Opracowanie własne na podst. M. Chi i inni, *Self-explanations: How to study and Use examples in problem solving*, „Cognitive Science” 1989, 13, p.145-182

Wiek XXI cechuje szybkie tempo rozwoju cywilizacji informacyjnej i przyspieszony rytm przeobrażeń. Postęp naukowo-techniczny powoduje nieustającą potrzebę zdobywania dodatkowych kwalifikacji, a zachodzące zmiany wymuszają na jednostkach konieczność ciąglego poszerzania swojej wiedzy, w celu przystosowania się do zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości. Masowe informacje zalewają ekrany naszych monitorów, docierają do nas z gazet, książek, telewizji, radia, telefonów komórkowych itp. Tylko te jednostki, które są w stanie skutecznie analizować, przetwarzać, a następnie wykorzystać informacje, mają duże szanse na sukces i na bardziej intensywne życie. Wiedza dotycząca istniejących technik efektywnego uczenia się, nieoparta praktyką, jest niewiele warta. Do pełnego zrozumienia i nauczenia się zasad mnemotechniki, należy jej próbować, używać, wymyślać skojarzenia, stosować każdego dnia. Wraz z doświadczeniem działanie opisanych powyżej technik, będzie lepiej rozumiałe. By szybko czytać, nie wystarczy wiedza o tym, co to jest regresja, wokalizacja itp. Oprócz teorii, potrzeba jeszcze mnóstwo praktyki – nieustannych treningów szybkiego czyta-

nia, eliminowania regresji, obejmowania wzrokiem coraz większej ilości wyrazów itd. By w pełni nauczyć się robić efektywne notatki, nie wystarczy przeczytać o *Mind Mappingu* – dopiero doświadczenie sprawi, że będzie można efektywnie notować. Tak jest na ogół, że oprócz informacji potrzebne jest doświadczenie. Bo jak pisał Immanuel Kant *doświadczenie bez teorii jest ślepe, ale teoria bez doświadczenia jest czysto intelektualną grą.*

Bibliografia

- T. Buzan, *Szybkie czytanie*, wyd. II, Ravi, Łódź 1999.
 T. Buzan, *Rusz głową*, Ravi, Łódź 2003.
 T. Buzan, B. Buzan, *The Mind Map Book*, Thorsons Publication, London 1990.
 M. Chi i inni, *Self-explanations: How to study and Use examples in problem solving*, „Cognitive Science” 1989, nr 13.
 T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka, (red.), *Mózg a zachowanie*, PWN, Warszawa 1997.
 W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994.
 H. Lorayne, *Superpamięć dla uczących się*, Ravi, Łódź 1999.
 T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, PTS, Warszawa 1996.
 Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa 1996.

Netografia

- http://free.of.pl/s/szybkie_czytanie/szybkie-czytanie1.html [12.04.05].
<http://www.phys.uni.torun.pl/%7Educh/Wyklady/kog-m/02.htm> [12.04.05].
<http://www.sita.pl/> [20.04.05].
<http://thememorypage.net> [15.04.05].
<http://www.evelynwood.com.au/> [15.04.05].
<http://kultura.org.pl/lupa.php?nid=1063> [13.05.05].

Autorka jest asystentem w Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH. Jest absolwentką Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie specjalizowała się w zakresie andragogiki. Zainteresowania naukowe autorki koncentrują się na idei kształcenia ustawicznego dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem formy doskonalenia zawodowego, jaką są szkolenia.



POLECAMY

Andrew Mayo,
Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników,
 Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002

Książka skierowana jest przede wszystkim do kierowników oraz pracowników działu rozwoju personalnego i zasobów ludzkich, osób aktywnie szkolących czy też zajmujących się planowaniem szkoleń. Zawiera szczegółowe informacje dotyczące przygotowywania i tworzenia strategii działu rozwoju zasobów ludzkich w firmie. W publikacji analizie poddano metody zarządzania procesem uczenia się w organizacji, przytoczono m.in. pojęcia kapitału intelektualnego, zarządzania wiedzą oraz opisano przykładowe strategie rozwoju stworzone i wykorzystywane w działach personalnych znanych organizacji międzynarodowych. Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. na stronach wydawcy (www.oe.pl).

Wygraj staż w banku inwestycyjnym CA IB



18 maja ruszyła pierwsza edycja konkursu *Innowatorzy Rynku Kapitałowego* – cyklicznej inicjatywy organizowanej przez Bank Inwestycyjny CA IB. Daje ona szansę studentom z całej Polski na odbycie stażu w oddziałach CA IB.

Bank Inwestycyjny CA IB po raz pierwszy organizuje ogólnopolski konkurs dla studentów wyższych uczelni. *Jako międzynarodowy bank inwestycyjny, oferujący swoim klientom instytucjonalnym pełną gamę usług z zakresu bankowości inwestycyjnej, CA IB pragnie mieć swój udział w edukacji otoczenia i promowaniu młodych, zdolnych ludzi, zainteresowanych zagadnieniami związanymi z rynkiem kapitałowym i jego funkcjonowaniem. Dlatego też postanowiliśmy zorganizować konkurs „Innowatorzy Rynku Kapitałowego” – powiedział Tomasz Bardziłowski, Prezes Zarządu CA IB Securities SA i jednocześnie członek jury. Partnerami merytorycznymi inicjatywy są: Fundacja Edukacji Rynku Kapitałowego oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, działająca przy SGH. Patronat medialny nad konkursem objęła Gazeta Giełdy „Parkiet” oraz Radio PIN.*

Udział w konkursie może wziąć każdy student IV lub V roku uczelni wyższej, kierunku związanego z ekonomią, finansami lub bankowością. Szczegółowy regulamin, zadania konkursowe oraz formularz zgłoszeniowy znajdują się pod adresem internetowym <http://www.ca-ib.pl/innowatorzy>. Zadania i porady ekspertów będą również publikowane na łamach „Parkietu”. Na zgłoszenia organizatorzy czekają do 31 października 2005 r. Rozstrzygnięcie

i uroczysta gala wręczenia nagród będą miały miejsce w grudniu 2005 r.

Autorzy najlepszych prac mają szansę odbyć sześciotygodniowy staż w oddziale CA IB w Wiedniu, Londynie lub Warszawie oraz kurs maklera papierów wartościowych, ufundowany przez CA IB. *Wygrana w naszym konkursie da laureatom możliwość poznania świata międzynarodowych finansów i uczenia się od ekspertów. Myślę, że to bezcenna lekcja dla wszystkich młodych ludzi, pragnących związać swoją karierę zawodową z rynkiem kapitałowym – dodał Tomasz Bardziłowski.*

W jury konkursu zasiadają: prof. Alfred Janc – kierownik Katedry Bankowości Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, prof. Bogusław Pietrzak – kierownik Katedry Skarbowości Kolegium Ekonomiczno-Społecznego SGH, prof. Mieczysław Puławski – kierownik Katedry Rynków Kapitałowych SGH, dr hab. Włodzimierz Rembisz prof. SGH, WSFiZ i WSHiFM, Tomasz Bardziłowski – Prezes Zarządu CA IB Securities SA, Adam Maciejewski – dyrektor Działu Notowań i Rozwoju Rynku na Giełdzie Papierów Wartościowych, Iwona Sroka – dyrektor Fundacji Edukacji Rynku Kapitałowego i jednocześnie dyrektor Działu Promocji na Giełdzie Papierów Wartościowych oraz Paweł Tamborski – Dyrektor Generalny CA IB Financial Advisers.

Będziemy oceniać umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce, samodzielność myślenia, kreatywność, użyteczność i innowacyjność zaproponowanych rozwiązań – dodał Paweł Tamborski, Dyrektor Generalny CA IB Financial Advisers.



**innowatorzy
rynku
kapitałowego**

Więcej informacji na stronie www.ca-ib.pl/innowatorzy.

Dodatkowych informacji udziela:
Wioletta Kamińska
Starszy Specjalista ds. PR i Marketingu
+48 (22) 520 94 99; KaminskaW@ca-ib.com.pl



Studia wyższe w Polsce – bezpłatne czy odpłatne? Opinie warszawskich licealistów i studentów

Katarzyna Macioł

Artykuł zawiera wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród 449 uczniów klas maturalnych oraz studentów na temat odpłatności za studia dzienne w uczelniach państwowych. Przedstawiono w nim również odpowiedzi respondentów na pytanie: jakie ewentualnie konsekwencje spowodowałoby wprowadzenie odpłatności za studia u osób uczących się lub studiujących dziś bezpłatnie, a także wybrane opinie naukowców, ekspertów i polityków na temat współpłatności za studia.

Kwestia finansowania masowego szkolnictwa publicznego jest istotnym zagadnieniem ekonomicznym, a jednocześnie bardzo drażliwym problemem społecznym. Co pewien czas jest ona tematem dyskusji środowiska akademickiego, ekspertów i polityków. Dyskusja nasila się w okresach prac nad projektem zmiany ustawy o szkolnictwie wyższym, projektem budżetu państwa czy też wyborami parlamentarnymi.

Zgodnie z Konstytucją RP nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna (art. 70, ust. 2). Państwowe szkoły wyższe, w których studiuje obecnie ponad 1,3 miliona studentów, są szkołami publicznymi, a więc nauka w nich powinna być bezpłatna. Tak też jest w przypadku studiów dziennych, na których studiuje 57% studentów. Pozostałe formy studiów: zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne są już prowadzone w uczelniach państwowych odpłatnie, a studiuje na nich 43% ogółu studentów tych uczelni. Z kolei w uczelniach niepaństwowych na studiach odpłatnych kształcą się już prawie 550 tys. osób¹.

Środki uzyskane z czesnego za studia zaoczne i wieczorowe są znaczącą pozycją w budżecie uczelni państwowych (w 2003 r. stanowiły one 24,6% ogółu przychodów z działalności dydaktycznej²). Pobierając czesne, wykorzystuje się zapis Konstytucji, że ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za

odpłatnością (art. 70. ust. 2, drugie zdanie). Właśnie ustawa z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym umożliwiła uczelniom pobieranie opłat za zajęcia dydaktyczne, z wyłączeniem zajęć na studiach dziennych w uczelniach państwowych, chyba że są powtarzane z powodu niezadawalających wyników w nauce (art. 23, ust. 2, pkt. 2).

Warto odnotować, że w większości krajów zachodnich studia wyższe są odpłatne, przy czym w niektórych z nich zamierza się zwiększyć te opłaty (np. we Francji i Anglii). O wprowadzeniu opłat za studia dyskutuje się w Niemczech i Finlandii, natomiast nadal bezpłatne pozostają studia m.in. w Danii, Grecji, Norwegii i Szwecji³.

O kilku projektach wprowadzenia odpłatności za studia wyższe w Polsce

W ogólnopolskiej konferencji zatytułowanej *Współpłatność za studia a Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, którą w dniach 6–7 marca 1998 r. zorganizował Instytut Spraw Publicznych w Serocku k. Warszawy, uczestniczyli rektorzy szkół wyższych, parlamentarzyści, przedstawiciele ministerstw i organizacji zainteresowanych tematyką obrad, eksperci, studenci i dziennikarze. Z opublikowanych materiałów⁴ wynika, że w trakcie konferencji zaprezentowano dwie koncepcje współpłatności oraz płatności za studia w uczelni publicznej:

- budżet państwa powinien finansować usługi edukacyjnych wyznaczone przez strategię i priorytety polityki edukacyjnej państwa. Szkoły wyższe otrzymywałyby środki finansowe na wykonanie konkretnych zadań, wymienionych w długookresowych umowach między rządem (Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu) a uczelnią. Usługi edukacyjne niewymienione w tych umowach powinny być finansowane z innych źródeł⁵;

¹ Szkoły wyższe i ich finanse w 2003 r. GUS, Warszawa 2004, s. 11.

² Tamże, s. 254.

³ Por. R. Mosakowski, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowane reformy*, WPG, Gdańsk 2002.

⁴ J. Woźnicki, M. Wyrzykowski (red.), *Współpłatność za studia a Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, ISP, Warszawa 1998.

⁵ Autor: prof. J. Józwiak ze Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

- budżet państwa finansuje studia I stopnia (z możliwością pobierania opłat za studia w językach obcych oraz za studia z ponadstandardową ofertą edukacyjną), natomiast wszyscy studenci płacą za studia II stopnia oraz etap dyplomowania na jednolitych studiach magisterskich (2-3 końcowe semestry). Płatne byłyby też wszystkie studia niestacjonarne⁶.

W trakcie dyskusji żadna z powyższych koncepcji nie zyskała wyraźnego poparcia. Kilku uczestników konferencji było za wprowadzeniem odpłatności w jednakowej wysokości dla wszystkich, bez względu na sytuację materialną, ale równocześnie za systemem wyrównawczym w postaci kredytów preferencyjnych lub pożyczek⁷. Generalnie jednak dominowały głosy, że współudział studentów w finansowaniu studiów bardziej pozwoliłby im na zrozumienie wartości wykształcenia i zmianę stosunku do studiów, ale w ograniczonym stopniu poprawiłby kondycję finansową szkolnictwa wyższego.

Z przedstawianych przez niektórych dyskutantów obliczeń wynikało, że wprowadzenie odpłatności za studia dzienne w wysokości 1000 zł rocznie zwiększyłoby środki wydawane z budżetu na szkolnictwo tylko o około 10%. W tym kontekście padło nawet pytanie: *czy warto naruszać zasady dla takich pieniędzy, o jakich tu mówimy?*⁸.

Z tym pytaniem silnie koresponduje wypowiedź jednego z parlamentarzystów, który stwierdził: *z punktu widzenia polityków pomysły wprowadzenia opłat za studia są niekorzystne, gdyż istnieje przyzwolenie społeczne na opłacanie studiów zaocznych, nie ma natomiast takiego przyzwolenia na płatne studia dzienne. Wprowadzenie opłat za studia dzienne rodzi fundamentalny problem ideologiczny*⁹.

W raporcie *Szkolnictwo wyższe w Polsce*¹⁰, opracowanym przez Bank Światowy i Europejski Bank Inwestycyjny w 2004 roku, wskazywano m.in. na potrzebę finansowania szkolnictwa wyższego w sposób przejrzysty i sprawiedliwy (sugerując m.in. wprowadzenie odpłatności za studia dzienne z systemem stypendiów i kredytów).

Jedną z najnowszych propozycji zmiany systemu finansowania szkolnictwa wyższego jest propozycja dr. K. Pawłowskiego, rektora Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu, w postaci wprowadzenia bezpłatnego pierwszego roku studiów dla wszystkich studentów, niezależnie od trybu kształcenia i formy prawnej uczelni, oraz odpłatności za następne lata studiowania, z rozbudowanym systemem stypendialnym¹¹.

Odpłatność za studia wyższe w opinii maturzystów i studentów

Do zebrania opinii młodzieży uczącej się i studiującej na temat odpłatności za studia dzienne w uczelniach państwowych posłużono się metodą ankietową. Badanie przeprowadzone zostało we wrześniu i październiku 2004 roku i objęło uczniów klas maturalnych dwóch warszawskich liceów ogólnokształcących oraz studentów uczelni państwowej (studia dzienne i zaoczne) i niepaństwowej (studia zaoczne) z Warszawy.

W badaniu ankietowym uczestniczyło 449 osób, w tym 259 kobiet (57,7%) i 190 mężczyzn (42,3%)¹². Blisko 1/3 respondentów była uczniami klas maturalnych, około 3/5 studiowało w uczelni państwowej (w tym ponad 45% na płatnych studiach zaocznych), a średnio co dwunasty badany studiował w uczelni niepaństwowej. W Warszawie, gdzie znajdowały się badane szkoły, mieszkała połowa respondentów, natomiast co jedenasty – na stałe mieszkał na wsi (ze wsi i miast do 20 tys. mieszkańców pochodził średnio co piąty badany).

Na podstawie deklaracji badanych na temat poziomu wykształcenia rodziców można stwierdzić, że zdecydowana większość z nich pochodziła z rodzin dobrze wykształconych. Zarówno ojciec, jak i matka połowy respondentów mieli bowiem wyższe wykształcenie, natomiast nieliczni – wykształcenie tylko podstawowe (około 2–3%). Warto zauważyć, że matki legitymowały się relatywnie lepszym wykształceniem niż ojcowie.

Sytuację materialną badanych uczniów i studentów trudno jest jednoznacznie ocenić, biorąc pod uwagę deklarowaną wysokość miesięcznego dochodu na członka rodziny. Daje się zauważyć brak wyraźnej dominującej grupy badanych o określonym poziomie (przedziale) dochodu. Jakkolwiek 90 osób, a więc najwięcej, podało dochód w przedziale 501–1000 zł, to już 72 osoby miały powyżej 2500 zł dochodu na członka swojej rodziny miesięcznie (czyli powyżej średniej miesięcznej płacy w Polsce). Odpowiedzi badanych na temat poziomu dochodów należy traktować ostrożnie. Są to informacje, których na ogół udziela się bardzo niechętnie i nie do końca rzetelnie (np. gdy dochód jest bardzo niski lub bardzo wysoki).

Spośród 449 badanych warszawskich licealistów i studentów aż 423, tj. 94,2% było za bezpłatnością studiów dziennych w uczelniach państwowych dla wszystkich osób (79,3%) lub dla określonych grup osób (14,9%). Z podanych w ankiecie grup osób badani wymieniali: studiujących terminowo i osiągniętych

⁶ Autor: prof. J. Woźnicki z Politechniki Warszawskiej, kierownik projektu współpłatności za studia. Szerzej o tym w: J. Woźnicki (red.), *Współpłatność za studia dzienne*, ISP, Warszawa 1997 oraz tenże (red.), *Współpłatność za studia dzienne – część druga*, ISP, Warszawa 1998.

⁷ J. Woźnicki, M. Wyrzykowskiego (red.), *Współpłatność za studia a...*, dz. cyt., s. 100-101.

⁸ Tamże, s. 30.

⁹ Tamże, s. 80.

¹⁰ http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/aktualnosci/raport_bankow.php.

¹¹ K. Pawłowski, *Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 2004.

¹² W roku akademickim 2003/2004 wśród ogółu studentów szkół wyższych w Polsce udział kobiet był bardzo zbliżony i wynosił 56,6%. *Szkoły ...*, dz. cyt., s. 2.

dobrych wyników (7,8% ogółu), pochodzących z rodzin niezamożnych (5,6%), studiujących terminowo (3,1%) oraz pochodzących ze wsi i małych miast (0,9%)¹³.

Za odpłatnością studiów dziennych w uczelniach państwowych opowiedziało się zaledwie 25 badanych, przy czym dziesięciu – było za studiami płatnymi w jednakowej wysokości dla wszystkich (2,2%), a piętnastu – za studiami płatnymi w wysokości zróżnicowanej (3,3%), w tym w zależności od sytuacji materialnej

studenta – trzynaście osób i dla mieszkających na wsi – dwie osoby¹⁴. Ponadto jeden respondent nie miał wyrobionego zdania w badanej kwestii.

Tabela 1 zawiera rozkład odpowiedzi według płci i cech społeczno-środowiskowych badanych osób. Ponieważ tylko co osiemnasty respondent był za studiami płatnymi, analizie poddano tych, którzy byli za studiami bezpłatnymi dla wszystkich lub tylko dla określonych grup osób.

Tabela 1. Opinie badanych na temat odpłatności za studia dzienne w uczelniach państwowych

Wyszczególnienie	Ogółem		Rodzaj odpowiedzi				
	liczba	%	bezpłatne dla wszystkich	bezpłatne dla niektórych	płatne w jednakowej wysokości	płatne w zróżnicowanej wysokości	nie mam zdania
Ogółem	449	100,0	79,3	14,9	2,2	3,3	0,2
według płci							
Kobiety	259	100,0	81,9	13,1	1,5	3,1	0,4
Mężczyźni	190	100,0	75,8	17,4	3,2	3,7	–
według typu szkoły							
LO	141	100,0	89,4	6,4	0,7	3,5	–
Uczelnia państwowa (studia dzienne – bezpłatne)	67	100,0	68,7	26,9	4,5	–	–
Uczelnia państwowa (studia zaoczne odpłatne)	204	100,0	76,0	17,2	2,9	3,9	–
Uczelnia niepaństwowa (studia zaoczne odpłatne)	37	100,0	78,4	13,5	–	5,4	2,7
według miejsca stałego zamieszkania							
Warszawa	225	100,0	79,1	15,6	2,2	3,1	–
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	49	100,0	77,6	14,3	4,1	4,1	–
Miasto 20–100 tys. mieszkańców	87	100,0	75,9	17,2	–	5,7	1,1
Miasto do 20 tys. mieszkańców	47	100,0	78,7	14,9	2,1	4,3	–
Wieś	41	100,0	90,2	4,9	4,9	–	–
według wykształcenia ojca							
Podstawowe i zasadnicze zawodowe	75	100,0	78,7	13,3	2,7	5,3	–
Średnie	103	100,0	85,4	10,7	1,9	1,9	–
Pomaturalne	39	100,0	82,1	10,3	–	7,7	–
Wyższe	221	100,0	77,4	17,2	2,3	2,7	0,5
według wykształcenia matki							
Podstawowe i zasadnicze zawodowe	42	100,0	71,4	16,7	2,4	9,5	–
Średnie	101	100,0	85,1	11,9	3,0	1,0	–
Pomaturalne	59	100,0	83,1	13,6	–	3,4	–
Wyższe	233	100,0	78,1	16,3	2,1	3,0	0,4
według wysokości miesięcznego dochodu na członka rodziny							
do 500 zł	36	100,0	83,3	8,3	2,8	5,6	–
501–1000 zł	90	100,0	85,6	12,2	–	2,2	–
1001–1500 zł	77	100,0	80,5	16,9	1,3	1,3	–
1501–2000 zł	73	100,0	75,3	21,9	–	2,7	–
2001–2500 zł	52	100,0	76,9	13,5	3,8	3,8	1,9
2501 zł i więcej	72	100,0	73,6	13,9	4,2	8,3	–

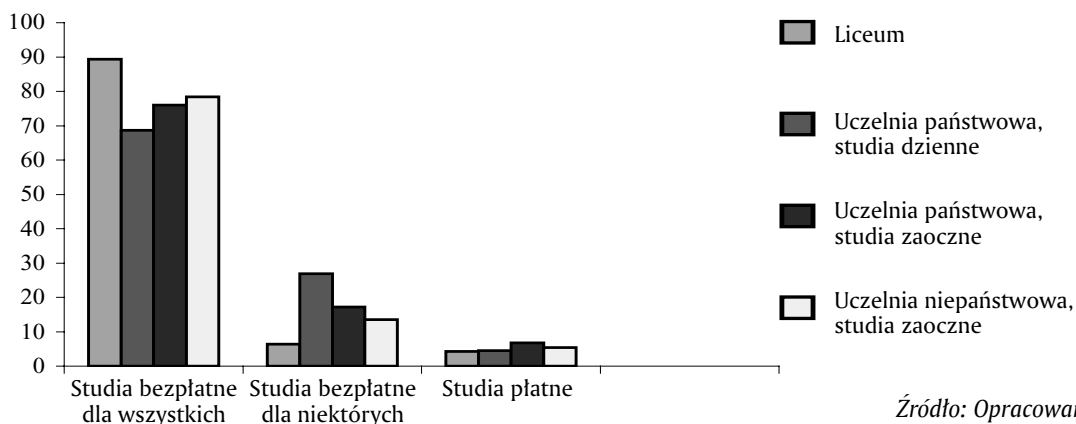
Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet

¹³ Uwaga: suma wskazań cząstkowych przewyższa 14,9%, gdyż respondenci mieli możliwość udzielenia odpowiedzi wielokrotnych w kwestii wyboru grup osób, dla których studia powinny być bezpłatne, jak i osób, dla których odpłatność powinna być zróżnicowana. Z tej możliwości skorzystało tylko kilkunastu respondentów (2,4% ogółu), którzy wskazali po dwie grupy osób, ich zdaniem uprawnionych do bezpłatnych studiów. W dalszej analizie te bardzo nieliczne odpowiedzi podwójne będą potraktowane jako pojedyncze. Takie podejście jest zasadne, gdyż interesuje nas główne stanowisko respondenta, które daje się tu jednoznacznie ustalić.

¹⁴ Dla porównania warto podać, że w badaniu przeprowadzonym w 1999 r. wśród 520 studentów III roku Uniwersytetu Warszawskiego, tylko 4% badanych opowiedziało się za studiami płatnymi (z systemem pożyczek i kredytów, a także stypendiów dla dobrych studentów lub pochodzących z rodzin gorzej sytuowanych) jako jedynym obowiązującym rozwiązaniem problemu odpłatności za studia. Por. E. Świerzbowska-Kowalik, *Finansowe uwarunkowania podejmowania i realizacji studiów wyższych. Komunikat z badań pilotażowych*, „Nauka i szkolnictwo wyższe” 1999, nr 14, CBP NiSzw, Warszawa 1999, s. 84, tabela 9.

Studia wyższe w Polsce – bezpłatne czy odpłatne? Opinie...

Rysunek 1. Opinie badanych na temat bezpłatności za studia dzienne w uczelniach państwowych według typu szkoły (rodzaju nauki)



Źródło: Opracowanie własne

Z przeprowadzonych badań wynika, że:

- za studiami bezpłatnymi dla wszystkich relatywnie najczęściej byli respondenci pochodzący ze wsi (90%), następnie maturzyści (89%), osoby o średnim miesięcznym dochodzie na członka rodziny w wysokości do 1000 zł (86%) oraz osoby, których rodzice – ojciec lub matka – mieli wykształcenie średnie (85%). Taką opinię częściej wyrażały też kobiety (82%) niż mężczyźni (76%);
- wśród respondentów opowiadających się za studiami bezpłatnymi dla wszystkich, stosunkowo najmniejszą (jakkolwiek i tak bardzo liczną) grupę stanowili studenci studiów dziennych w uczelniach państwowych (69%). Mimo iż to oni korzystają z takiego systemu (studium bezpłatne), to co czwarty z nich uważał, że studia powinny być bezpłatne tylko dla niektórych osób, tj. głównie dla osób osiągających dobre wyniki lub pochodzących z rodzin niezamożnych;
- nie zaobserwowano większych różnic między opiniami studentów zaocznych z uczelni niepaństwowej, jak i państwowej; a także respondentami pochodzącymi z miast o różnej wielkości (pod względem liczby mieszkańców).

Na pytanie ankiety: czy wprowadzenie odpłatności za studia spowodowałoby Pani/Pana rezygnację ze studiów? odpowiedzieli wszyscy uczący się i studiujący bezpłatnie. Spośród 206 takich osób, blisko 72% nie zrezygnowałoby (22%) lub raczej nie zrezygnowałoby ze studiów (prawie 50%). Przeciwnego zdania było

ponad 17% badanych (tzn. 9% zrezygnowałoby, a ponad 8% raczej zrezygnowałoby ze studiów), a około 11% nie potrafiło tego ocenić (tabela 2).

Negatywne konsekwencje wprowadzenia odpłatności za studia – w postaci rezygnacji ze studiów – są najbardziej widoczne wśród respondentów pochodzących z rodzin najuboższych oraz tych, których rodzice mają wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe. Gdyby studia były płatne, to co dziesiąta badana kobieta i co osiemnasty mężczyzna zrezygnowałoby ze studiów.

Planowane przez Polskę, zgodnie z *Deklaracją Bolońską*, przejście na system studiów dwustopniowych, uzasadniało postawienie w ankiecie pytania: *który stopień tych studiów powinien być bezpłatny?*

Spośród 449 badanych maturzystów i studentów za bezpłatnymi studiami licencjackimi (studia I stopnia) było prawie 11%; za bezpłatnymi studiami magisterskimi (studia II stopnia) – niecałe 4%, natomiast za bezpłatnymi studiami I i II stopnia opowiedziało się aż 78% badanych (rysunek 2).

Warto przypomnieć, że za studiami płatnymi w uczelniach państwowych było zaledwie 25 respondentów. Niektórzy z nich podali uzasadnienie swojego stanowiska, np. pisząc:

- *opłaty zwiększają jakość studiów; studia płatne wpływają korzystnie na poziom nauki na uczelni;*
- *wprowadzenie odpłatności zweryfikuje studentów i ich chęć do nauki;*
- *edukacja podwyższa szanse na rynku pracy, toteż studenci powinni płacić (powinno się za to rozbudować system kredytu studenckiego);*
- *każdy student powinien mieć równe prawa i obowiązki, formą ulgi może*

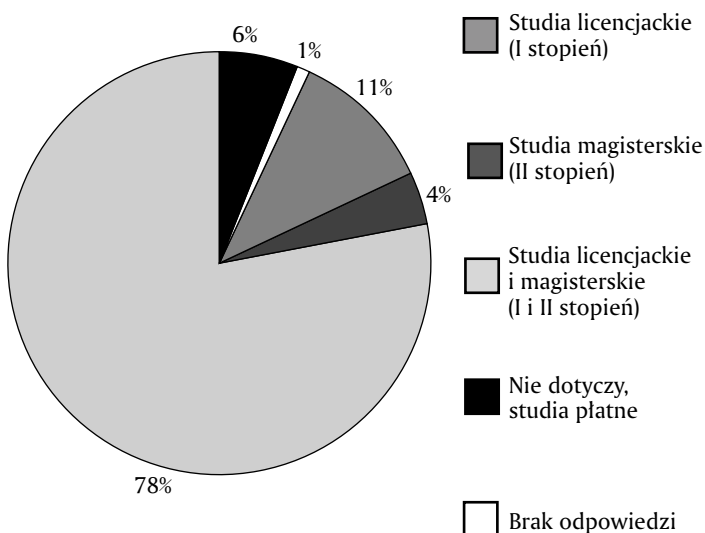


Tabela 2. Czy wprowadzenie odpłatności spowodowałoby Pani/ Pana rezygnację ze studiów?

Wyszczególnienie	Ogółem		Czy badany zrezygnowałby ze studiów odpłatnych?				
	liczba	%	nie	raczej nie	raczej tak	tak	trudno ocenić
Ogółem	206	100,0	22,3	49,5	9,2	8,3	10,7
według płci							
Kobieta	118	100,0	20,3	46,6	10,2	10,2	12,7
Mężczyzna	88	100,0	25,0	53,4	8,0	5,7	8,0
według typu szkoły							
LO	139	100,0	27,3	44,6	10,1	8,6	5,8
Uczelnia państwowa (studia dzienne – bezpłatne)	67	100,0	10,4	59,7	7,5	7,5	14,9
według miejsca stałego zamieszkania							
Warszawa	122	100,0	32,0	48,4	5,7	7,4	6,6
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	22	100,0	72,7	-	9,1	18,2	-
Miasto 20–100 tys. mieszkańców	36	100,0	18,2	45,5	18,2	-	18,2
Wieś i miasto do 20 tys. mieszkańców	16	100,0	18,8	43,8	18,8	6,3	12,5
według wykształcenia ojca							
Podstawowe i zasadnicze zawodowe	10	100,0	10,0	20,0	20,0	30,0	20,0
Średnie	32	100,0	6,3	46,9	9,4	18,8	18,8
Pomaturalne	13	100,0	15,4	53,8	7,7	7,7	15,4
Wyższe	150	100,0	27,3	51,3	8,7	4,7	8,0
Podstawowe i zasadnicze zawodowe	6	100,0	16,7	-	16,7	33,3	33,3
Średnie	23	100,0	8,7	56,5	4,3	26,1	4,3
Pomaturalne	23	100,0	17,4	52,2	8,7	8,7	13,0
Wyższe	154	100,0	25,3	50,0	9,7	4,5	10,4
według wysokości miesięcznego dochodu na członka rodziny							
do 500 zł	13	100,0	7,7	15,4	15,4	46,2	15,4
501–1000 zł	36	100,0	-	47,2	16,7	13,9	22,2
1001– 500 zł	26	100,0	3,8	73,1	15,4	-	7,7
1501–2000 zł	35	100,0	20,0	65,7	5,7	5,7	2,9
2001–2500 zł	26	100,0	26,9	50,0	3,8	7,7	11,5
2501 zł i więcej	44	100,0	45,5	38,6	4,5	2,3	9,1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet

Rysunek 2. Opinie badanych na temat bezpłatności studiów dwustopniowych



Źródło: Opracowanie własne

być system stypendialny; ponieważ obecnie studenci zaoczeni i wieczorowi utrzymują studentów dziennych, a to nie jest uczciwe;

- będzie sprawiedliwie: dla najbiedniejszych system stypendiów socjalnych i naukowych, dla szkół wyższych polepszenie sytuacji materialnej;
- zwiększyłyby to konkurencję między uczelniami, pozwoliło uczelniom państwowym poprawić infrastrukturę, a wykładowcy nie pracowaliby w kilku miejscach, potrzebny byłby rozwinięty system kredytów i stypendiów;
- studia powinny być bezpłatne dla osób, które są dobrymi studentami, niezależnie od tego czy uczelnia jest państwowa czy niepaństwowa, przy użyciu systemu stypendialnego;
- profesorowie są zmobilizowani do pracy płacą, a student rządzi się zasadą: płacę, więc wymagam.

Podsumowanie

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań ankietowych, należy zauważyć, że miały one charakter sondażowy, objęły niezbyt liczną grupę warszawskich maturzystów i studentów, a informacje o poziomie wykształcenia rodziców oraz wielkości dochodu przypadającego na członka rodziny pochodziły jedynie z deklaracji respondentów. Mimo tych ograniczeń, uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie kilku wniosków:

1. Zdecydowanie dominuje pogląd, że studia dzienne w uczelniach państwowych powinny nadal być bezpłatne. Z pewnością związane jest to z faktem, że polskie społeczeństwo jest niezamożne (50% rodzin wielodzietnych żyje poniżej minimum socjalnego¹⁵), a bezrobocie wynosi blisko 20%. Znaczący odsetek młodzieży studiuje też poza miejscem stałego zamieszkania i – mimo iż nie płaci za naukę – ponosi koszty zakwaterowania i żywienia.
2. Zdaniem części badanych zasadne byłoby w przyszłości utrzymanie bezpłatności studiów dla osób studiujących terminowo i uzyskujących dobre wyniki oraz dla osób z rodzin niezamożnych. Wbrew oczekiwaniom nie zyskała natomiast uznania forma bezpłatności studiów dla osób mieszkających na wsi.
3. Wprowadzenie odpłatności za studia mogłoby doprowadzić do rezygnacji ze studiów średnio co 5-6 respondentów korzystającego dziś z bezpłatnej nauki. Jest więc bardzo prawdopodobne, że „niesymboliczna” wysokość czesnego stałaby się barierą w dostępie do studiów osób z rodzin najuboższych.
4. Respondenci dość jednoznacznie opowiedzieli się za bezpłatnością studiów zarówno licencjackich, jak i magisterskich. Tym samym można stwierdzić, że zgłoszona przez prof. J. Woźnickiego w 1998 roku koncepcja utrzymania bezpłatności tylko na

studiach I stopnia nie zyskała aprobaty ze strony badanej młodzieży.

5. Argument sprawiedliwości, podawany przez niektórych respondentów, jako uzasadnienie wprowadzenia odpłatności za studia dzienne nie jest do końca przekonujący. Równie dobrze można powiedzieć, że dziś sprawiedliwa jest zasada, że każdy może ubiegać się o przyjęcie na bezpłatne studia dzienne w uczelni państwowej. Konsekwencją niedostania się na te studia jest dopiero konieczność wyboru studiów odpłatnych.

Wydaje się, że dopiero za kilkanaście lat możliwe byłoby wprowadzenie odpłatności za studia dzienne w uczelniach państwowych. Najpierw nie tylko trzeba zmienić odpowiedni zapis w Konstytucji RP o bezpłatności nauki w szkołach publicznych, ale i przekonać społeczeństwo, że semestralne opłaty będą niewielkie, np. w wysokości nieprzekraczającej jednej minimalnej płacy miesięcznej, i w całości przekazywane na specjalny fundusz stypendialny dla osób niezamożnych oraz osób osiągających dobre wyniki. Należy mieć nadzieję, że za kilka lat poprawi się też sytuacja materialna wielu polskich rodzin oraz spadnie poziom bezrobocia wśród absolwentów uczelni (wtedy popularniejsze wśród studentów staną się kredyty na studia).

Bibliografia

R. Mosakowski, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowane reformy*. Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002.

K. Pawłowski, *Spółeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 2004.

E. Świerzbowska-Kowalik, *Finansowe uwarunkowania podejmowania i realizacji studiów wyższych. Komunikat z badań pilotażowych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14, s. 72-87.

The System of Education in Poland, Eurydice, Warsaw 2003.

J. Woźnicki, M. Wyrzykowski (red.), *Współpłatność za studia a Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, ISP, Warszawa 1998.

J. Woźnicki (red.), *Współpłatność za studia dzienne*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1997.

J. Woźnicki (red.), *Współpłatność za studia dzienne – druga część*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1998.

POLECAMY



Donald L. Kirkpatrick
Ocena efektywności szkoleń
Wydawnictwo Studio
Emka, Warszawa 2001

Jest to pierwsza polska edycja tej książki – poradnika, przeznaczonego głównie dla pracowników działów zarządzania zasobami ludzkimi, którzy w życiu zawodowym często realizują pomiar efektywności szkoleń. Zawiera ona liczne studia przypadków opisujące i analizujące różnorodne poziomy oceny efektywności szkoleń, wykorzystywane w wiodących międzynarodowych organizacjach.

W publikacji omówione zostały proste, a zarazem praktyczne sposoby ewaluacji szkoleń, z licznymi nawiązaniami do przykładów zastosowania modelu oceny Donalda L. Kirkpatricka w różnych przedsiębiorstwach. Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. na stronie www.mareno.pl.

Autorka jest tegoroczną absolwentką XXXIII Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika w Warszawie, w którym realizowała program matury międzynarodowej. Artykuł jest skróconą wersją *Extended Essay*, przygotowanego pod kierunkiem mgr Magdaleny Junkieles. *Extended Essay* jest obowiązkowym elementem programu *International Baccalaureate* i stanowiąc ma pogłębione studium wybranego zagadnienia w obrębie określonego przedmiotu (np. biologii, chemii, ekonomii, filozofii, geografii, historii, psychologii, socjologii) lub dziedziny (np. biznesu i organizacji, polityki, religii świata).

¹⁵ J. Woźnicki, M. Wyrzykowski (red.), *Współpłatność za studia a...*, dz. cyt., s. 100.

Rozstrzygnięcie konkursu Nowe trendy w naukach ekonomicznych i zarządzaniu

Marcin Dąbrowski, Jan Kruszewski



Polskie Towarzystwo Ekonomiczne oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych podjęły nową, wspólną inicjatywę, ukierunkowaną na środowisko młodych ekonomistów, mającą na celu upowszechnianie najlepszych prac doktorskich i promocję ich autorów. Towarzystwo ma wieloletnie doświadczenie w zakresie organizacji podobnych, cieszących się dużym prestiżem, imprez: jest organizatorem konkursu o Nagrodę PTE im. prof. Edwarda Lipińskiego za pracę naukową z dziedziny ekonomii, wnoszącą nowe wartości do dorobku nauk ekonomicznych w Polsce oraz konkursu o Nagrodę PTE na najlepszy podręcznik akademicki z dziedziny ekonomii.

Fundacja jednoczy działania pięciu polskich uczelni ekonomicznych wokół najważniejszych problemów edukacji ekonomicznej na szczeblu szkolnictwa wyższego. Z połączenia doświadczeń i możliwości obydwu organizacji powstała inicjatywa zorganizowania konkursu na najlepsze dysertacje pod hasłem *Nowe trendy w naukach ekonomicznych i zarządzaniu*.

W tegorocznej, pierwszej edycji konkursu były brane pod uwagę prace, których obrony zostały przeprowadzone w roku akademickim 2003/2004 oraz 2004/2005. Na konkurs zostały zgłoszone 42 prace. Informacje o konkursie, a także streszczenia zgłoszonych prac zostały opublikowane na stronie internetowej (www.nowetrendy.net).

Dla realizacji konkursu organizatorzy powołali Komisję Konkursową, która spośród wszystkich zgłoszonych prac dokonała wyboru pięciu, zgodnych

z hasłem konkursu, wyróżniających się innowacyjnością i oryginalnością ujęcia tematu.

Nagrodzone prace zostaną wydane w nakładzie 100 egzemplarzy i przekazane do bibliotek naukowych w całym kraju. Wręczenie dyplomów laureatom odbędzie się 23 czerwca br. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu podczas konferencji *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (więcej informacji: www.fundacja.edu.pl/organizacja/).

Pragniemy podziękować wszystkim, którzy nadesłali prace na konkurs. Laureatom gratulujemy tego prestiżowego wyróżnienia i życzymy dalszych sukcesów w rozwoju naukowym oraz w życiu osobistym. Dziękujemy również członkom Komisji Konkursowej, których zaangażowanie, merytoryczna ocena nadesłanych prac oraz pomoc organizacyjna przyczyniły się do sprawnego przeprowadzenia Konkursu. W jej składzie pracowali: prof. prof. Janusz Czekaj, Jan Goliński, Barbara Liberda, Barbara Liberska, Krystyna Lisiecka, Stanisław Marciniak, Krzysztof Marczewski, Krystyna Mazurek-Łopacińska, Emil Panek, Janusz Teczek.

Zainteresowanie konkursem potwierdziło potrzebę kontynuowania tej formy wspierania młodych ekonomistów, która, mamy nadzieję, wejdzie na stałe do kalendarza akademickich inicjatyw promocji nauk ekonomicznych i zarządzania. Po zakończeniu „pilotażowej” edycji, organizatorzy zamierzają kontynuować Konkurs w latach następnych, z ewentualnym udziałem nowych partnerów, jak również w poszerzonej formule.

Tegoroczny konkurs *Nowe trendy w naukach ekonomicznych i zarządzaniu* został rozstrzygnięty. Jego laureatami zostali:

Witold Orzeszko	<i>Identyfikacja i prognozowanie chaosu deterministycznego w ekonomicznych szeregach czasowych</i>
Ewa Soja	<i>Hipoteza Easterlina w świetle zachowań prokreacyjnych generacji urodzonych w latach 1942-1966 w Polsce</i>
Agnieszka Sokołowska	<i>Zarządzanie kapitałem intelektualnym w małym przedsiębiorstwie</i>
Sergiusz Strykowski	<i>Transformacja łańcuchów dostaw w systemach logistycznych pod wpływem technologii elektronicznej</i>
Katarzyna Szarzec	<i>Racjonalny podmiot gospodarczy w klasycznej myśli ekonomicznej i jej współczesnych kontynuacjach</i>

Fundusze strukturalne od kuchni

– relacja z konferencji

Joanna Tabor

SKN Unii Europejskiej, działające w SGH pod opieką prof. E. Kaweckiej-Wyrzykowskiej, zorganizowało w dn. 11 marca br. drugą edycję warsztatów Fundusze strukturalne od kuchni. Liczba zgłoszeń uczestników, podobnie jak przy pierwszej edycji, przekroczyła możliwości organizacyjne, co jest kolejnym dowodem na niegasnące zainteresowanie tą tematyką. Co ciekawe, na początku szkolenia prawie połowa osób deklarowała bardzo małą wiedzę na temat funduszy, podobna część oceniła swoją wiedzę jako średnią, a żadna z osób uczestniczących nie uznała, że wie o dotacjach unijnych dużo. Być może podobne pytanie zadane na koniec zajęć mogłoby pomóc w ocenie wysiłków organizatorów i prelegentów.

Organizatorzy podzielili konferencję na cztery części, rozpoczynając od zagadnień ogólnych dotyczących funduszy strukturalnych (M. Jasińska z Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej) oraz charakterystyki programów wdrażanych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (A. Jankowska), a kończąc na wystąpieniach mających na celu zapoznanie uczestników z praktycznymi aspektami wypełniania wniosków (M. Feter z Fundacji Inkubator Projektów Regionalnych i Międzynarodowych, R. Golba z firmy Empirio).

Filozofia polityki strukturalnej i charakterystyka poszczególnych działań czy priorytetów nie cieszyły się wśród słuchaczy tak dużym zainteresowaniem, jak praktyczne aspekty działalności instytucji wdrażających fundusze w Polsce, w tym szczególnie prace PARP, której „wytykano” opieszałość w analizowaniu wniosków i publikowaniu informacji (uczestnicy podawali konkretne przykłady swoich wniosków, np. jeden został złożony do oceny w grudniu 2004 r., lecz aplikujący do tej pory nie otrzymali na jego temat żadnych informacji). W odpowiedzi przedstawicielka PARP, A. Jankowska poinformowała, że podczas pierwszego naboru do działań 2.1, 2.3 SPO WKP, do instytucji spłynęło ok. 7000 aplikacji o fundusze (wybrano z nich ok. 900, które rekomendowano Komitetowi Sterującemu). Obecnie PARP pracuje nad analizą wniosków z drugiego naboru – jest ich ok. 8000. Z pewnością obawy o to, czy Polacy będą w stanie wymyślić odpowiednią ilość projektów, które sprostałyby ilości funduszy, okazały się bezpodstawne. Ogromna ilość aplikacji wskazuje raczej na brak przygotowania odpowiedniej liczby osób pracujących nad ich weryfikacją w instytucjach oceniających. W pierwszej turze naboru ok. 20% wniosków odpadło z powodu błędów formalnych. Po opublikowaniu na stronach internetowych PARP listy najczęściej popełnianych błędów, liczba ta zmniejszyła się w drugiej turze.

Interesujący wykład dotyczący poszczególnych etapów działań, których wynikiem jest aplikowanie o fundusze unijne przedstawił M. Feter. Zwrócił on uwagę na często pomijany fakt, iż decyzja o składaniu wniosku powinna wynikać z identyfikacji problemów firmy i chęci ich likwidacji, a nie z nagłego zainteresowania tym, że być może na środkach unijnych „da się

zarobić”. Scharakteryzował on popularną metodologię drzewa problemów, przekształcanego następnie na drzewo celów instytucji, która jest niezwykle pomocna w tworzeniu projektu, o którego dofinansowanie chcemy się starać. Podkreślił, że już na początku pisania wniosku, warto zapoznać się z kryteriami merytorycznymi jego oceny. Tylko wtedy mamy szansę od razu stwierdzić, czy jesteśmy w stanie uzyskać wymaganą liczbę punktów. Jeśli nie – lepiej zaoszczędzić sobie wielu godzin pracy nad wnioskiem. Podsumowując swój wykład, M. Feter polecał zaplanowanie projektu tak, aby przynosił on korzyści w przyszłości i kolejny raz przypominał, że na projektach się nie zarabia. Mają one przynosić rezultaty, a nie zyski.

Ostatnia część konferencji, warsztaty z wypełniania wniosków, w rzeczywistości również okazała się wykładem omawiającym poszczególne części formularza aplikacyjnego. R. Golba namawiał uczestników do każdorazowego zastanowienia się przed aplikowaniem o fundusze, czy projektu nie da się zrealizować w jakiś inny sposób. Ostrzegł, że nie powinno się wszystkiego postawić na jedną kartę i warto zapewnić sobie jakieś inne źródła finansowania. Biorąc pod uwagę wspomnianą wyżej ilość wniosków, które nie przeszły procedury aplikacyjnej w PARP-ie, nie sposób odmówić tej uwadze słuszności. Prelegent radził również śledzić niemal codziennie strony internetowe instytucji ogłaszających konkursy, ze względu na fakt ciągłego zmieniania się dokumentów wymaganych podczas aplikacji.

Podczas dyskusji nad konkretnymi projektami wyłonił się ciekawy aspekt dotyczący, jakże popularnej, idei informatyzacji firm. Otóż wiele firm, chcąc poprawić swoją infrastrukturę komputerową, dopisuje do wniosku zakup komputerów wraz z oprogramowaniem, uważając, że wymiana sprzętu na lepszy będzie kolejnym „zyskiem” przy okazji starania się o dofinansowanie projektu z funduszy unijnych. Niestety, z reguły ów komputer nie ma racjonalnego uzasadnienia we wniosku. Prowadzący zgodnie podkreślali, że takie działania powodują natychmiastowe wykluczenie projektu z procedury aplikacyjnej, ze względu na brak jego spójności.

Wydaje się, że spotkanie oduczyło nieco zapału osób nieznających do tej pory procedur starania się o fundusze strukturalne, lecz jednocześnie pozwoliło innym na pogłębienie swojej wiedzy na temat teoretycznych, a przede wszystkim praktycznych aspektów funkcjonowania tego systemu dofinansowania w naszym kraju. Obserwując zachowania i pytania uczestników, nie sposób nie odnieść wrażenia, że tego typu spotkania są ogromnie potrzebne. Być może jednak jesteśmy już na etapie, na którym warto dzielić uczestników na grupy i tym o większej wiedzy proponować bardziej zaawansowane formy prawdziwych warsztatów, na których mogliby poćwiczyć konstruowanie drzewa problemów i celów czy harmonogramu i budżetu do konkretnego projektu.



Rola emocji w procesie kształcenia na odległość

Ewa Lubina

Procesy kształcenia zawierają bardzo silny komponent emocjonalny. Emocje towarzyszą studiowaniu zarówno w warunkach tradycyjnych, jak i w warunkach edukacji na odległość. Ich wartość dla skuteczności procesu jest nieoceniona, choć równie często utrudniają one jego przebieg, powodując spadek efektywności. Warto zatem zwrócić uwagę na przebieg zjawisk emocjonalnych w kształceniu na odległość, zwłaszcza że model e-edukacji jest w fazie rozwoju i doskonalenia.

Proces kształcenia a emocje

Procesy poznawcze realizowane na odległość są szczególnie zdeterminowane przez emocje. Zadanie procesów poznawczych w tym szczególnym wypadku polega na wykrywaniu zasad konstrukcji. Student konstruuje w swoim umyśle:

- obraz rzeczywistości wirtualnej, w której się porusza,
- obraz osób współuczestniczących (których nie widzi),
- złożony technicznie obraz narzędzia (komputer, internet), którym się posługuje,
- a także rekonstruuje struktury przyswajanej wiedzy¹.

Procesy poznawcze to procesy aktywnego przetwarzania informacji, wymagające wykorzystywania dotychczasowej wiedzy lub też prowadzące do uzyskania nowej. Obejmują one problematykę spostrzegania, pamięci, uwagi, rozpoznawania wzorców, rozwiązywania problemów, języka, rozwoju poznawczego. Emocje można traktować jako system trójskładnikowy, zawierający komponenty nerwowe, ekspresyjno-motoryczne oraz subiektywne, czyli uczucia².

Istnieją dwa podejścia do problemu relacji pomiędzy emocjami a procesami poznawczymi. Jedno

z nich zakłada, że emocja wyprzedza poznanie – ocena afektywna bodźca pojawia się wcześniej niż jego pełna identyfikacja poznawcza. Powstałe w tej sytuacji emocje wywołują nacechowanie afektywne następnego zdarzenia. Jest to zjawisko torowania afektywnego. Natomiast teoria o pierwotności poznania zakłada, że warunkiem pojawienia się emocji jest ocena zdarzenia. Niezależnie od podejścia nie budzi wątpliwości, że emocje u człowieka mogą znajdować się w służbie procesów poznawczych, a procesy poznawcze mogą znajdować się w służbie emocji³. Pomiędzy poznaniem a emocją istnieje silny związek. Rozumienie i poznanie świata jest uzależnione od pojawiania się emocji, które z jednej strony wzmacniają proces kodowania informacji w pamięci, a z drugiej decydują o procesie dekodowania (przywoływania do świadomości)⁴. Komponent emocjonalny jest bardzo istotny w procesach kształcenia w ogóle i nic nie traci ze swojej wartości w kształceniu zdalnym. Uczestnicy kształcenia na odległość pozostawieni sam na sam ze swoimi emocjami ulegają im w większym stopniu niż uczestnicy form tradycyjnych, mający większe szanse na weryfikację swoich odczuć i uzyskanie wsparcia od innych obecnych osób.

Komunikacja, związana ściśle z emocjonalnym aspektem poznania, umożliwia wykorzystanie sprzężenia pomiędzy emocjami a percepcją, selekcją i kodowaniem pozyskanych informacji oraz przetworzeniem ich na struktury użytkowe i umiejętności⁵. Kluczowe znaczenie dla procesu poznania mają emocje najogólniej określone jako radość, która płynie z osiągania celów pośrednich i zaangażowania w to, co się robi.

Poznawcza koncepcja emocji zakłada, że emocje zarządzają motywami ludzkiego działania, przełączają uwagę z jednej sprawy na inną, dostosowując w ten

¹ K. Oatley, J. M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2003, s. 249.

² T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk 2001, s. 378.

³ Tamże, s. 380–386.

⁴ Informacje o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym są odtwarzane ze znacznym opóźnieniem w czasie.

⁵ Percepcja obejmuje dwie składowe: dane ze świata zewnętrznego, docierające jako bodźce przenikające przez wszystkie zmysły oraz dane ze świata wewnętrznego, czyli obraz powstałych emocji. T. Maruszewski, dz. cyt.

Rola emocji w procesie kształcenia na odległość

sposób działania człowieka do okoliczności⁶. Dla procesu uczenia się szalenie ważne są emocje jako utrwalony model zachowania. Powstałe w warunkach laboratoryjnych emocje, związane z budowaniem interakcji i organizowaniem współpracy stają się zindywidualizowanymi heurystykami osobistymi. Kształcenie na odległość tworzy laboratoryjne warunki dla budowania takich heurystyk w nowej rzeczywistości sieciowej.

Emocje wpływają na procesy poznawcze, a niekiedy są nawet warunkiem wstępnym ich uruchomienia. Pełnią różne funkcje:

- funkcję orientacyjną – emocje dostarczają informacji o obiektach,
- funkcję aktywacyjną – emocje dostarczają energii koniecznej do uruchomienia i przeprowadzania różnych operacji poznawczych,
- funkcję „modulacyjną” – emocje dostarczają takiej ilości energii, która zapewnia optymalne funkcjonowanie procesów poznawczych,
- funkcję metapoznawczą – która związana jest z orientacją we własnych procesach poznawczych i wyborem takich procedur, które mogą być najbardziej efektywne w danej sytuacji⁷.

W warunkach kształcenia na odległość szczególnie znaczenia nabiera konieczność świadomego i celowego uruchamiania gry emocjonalnej w środowisku edukacyjnym ze względu na to, że jest to specyficzna forma łączności pomiędzy nauczycielem a uczestnikiem procesu, zastępująca kontakt bezpośredni.

Warto zwrócić również uwagę na fakt, że nastroje i emocje modyfikują nie tylko zachowanie, lecz również myślenie⁸. Emocje mogą stanowić cechę zapamiętanego materiału lub cechę stanu psychicznego podmiotu. Mogą również stanowić kontekst korzystny dla zapamiętywania i odtwarzania informacji. Bódcze nacechowane emocjonalnie są lepiej zapamiętywane niż bódcze nienacechowane w ten sposób. Intensywne emocje poprawiają zapamiętywanie głównych szczegółów, a pogarszają zapamiętywanie szczegółów tła⁹.

Proces uczenia się sam w sobie jest również istotnym bodźcem pobudzającym emocje.

Istotnym czynnikiem jest tutaj stan istniejącej przewidziany. Niewspółmierność pomiędzy przewidzianą a pozyskanymi nowymi informacjami nie może być zbyt duża, bo skutkuje emocjami negatywnymi i brakiem chęci do odbudowania stanu równowagi oraz wycofaniem się z sytuacji¹⁰. Bardzo duże zna-

Tabela 1. Kontekst emocjonalny procesu nauczania

zdarzenie	Przekazywanie nowych informacji				
działanie	Przeszukiwanie pamięci długotrwałej – konfrontacja z przewidzianą				
efekt działania	jest informacja		brak informacji		
skutek emocjonalny	pozytywny	negatywny	pozytywny	negatywny	negatywny
	zachęta, zaciekawienie	wyłączenie uwagi, zadanie zrealizowane	wyzwanie	lęk przed konsekwencjami	zniechęcenie

Źródło: Opracowanie własne

czenie dla procesu ma również poziom lęku studenta. Niewielki poziom lęku może być użyteczny we wspieraniu uczenia się, lecz zbyt wysoki poziom wywoła odwrotny skutek i zahamuje ten proces. Optymalny poziom lęku jest indywidualny. Jednym z najważniejszych źródeł lęku jest strach przed porażką. Może się także pojawić na skutek zdarzeń interpersonalnych, presji czasu lub oceniania wykonanych zadań¹¹.

Uczestnik e-edukacji z konieczności samodzielnie zmagają się z problemami niedostatecznej przewidziany i koniecznością zrównoważenia stanu własnej niewiedzy. W warunkach tradycyjnych ma szansę uzyskać bezpośrednią i indywidualną pomoc ze strony prowadzącego i ta świadomość ma znaczący wpływ na radzenie sobie z trudnościami. W warunkach zdalnych student ma również takie możliwości, ale są one ograniczone przez konieczność precyzyjnej werbalizacji własnych problemów, co wobec niewiedzy bywa trudne. Asynchroniczna pomoc i współpraca prowadzącego opóźniają postęp pracy własnej studenta.

Charakterystyka emocji w kształceniu zdalnym

Najważniejsze funkcje sygnałów emocjonalnych są związane z działaniem. Gdy jakiś plan się spełnia i widać postępy na drodze do realizacji celu, a dostępne środki są wystarczające, by poradzić sobie z nowymi wydarzeniami, wówczas pojawia się sygnał, aby kontynuować ten kierunek działania, a zabarwienie emocjonalne jest radosne. Absorbują nas to, co robimy. W kształceniu zdalnym pierwsze zderzenie z problemami technicznej obsługi narzędzia pośredniczącego wywołuje świadomość trudności raczej technicznych niż merytorycznych. Konfrontacja tej świadomości z oceną własnych zasobów (tu umiejętności) wywołuje emocje o dwójakiej charakterystyce: pozytywne

⁶ K. Oatley, J.M. Jenkins, dz. cyt., s. 250.

Np. emocja strachu jest sygnałem dwójakim: przerywa aktualne działanie, przełączając uwagę na inny obiekt oraz przygotowuje mechanizmy fizjologiczne i repertuar działań ucieczki lub walki obronnej.

⁷ T. Maruszewski, dz. cyt., s. 393.

⁸ Istnieje tendencja, aby pojęcia emocji i nastrojów traktować wymiennie.

⁹ W. Parrot Ferrod, M.P. Spackman, *Emocje i pamięć*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 599-601.

¹⁰ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 97.

¹¹ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i s-ka, Poznań 1998, s.166.

(radosne, gdy posiadane umiejętności uznaje się za wystarczające) lub negatywne (irytacja, gniew, gdy posiadane umiejętności okazują się za małe). Warto zwrócić uwagę na fakt, że są to emocje nieukierunkowane, to znaczy, że nie są adresowane do konkretnej osoby lub przedmiotu i pojawiają się raczej w przedmerytorycznej fazie kształcenia. Emocje te definiują nastawienie studenta do podejmowanego działania, zanim jeszcze aktywnie się w nie zaangażuje.

Nastawienie percepcyjne może wpływać nie tylko na to, co widzimy, ale też na to, co słyszymy. Nastawienie percepcyjne jest gotowością umysłu, która ma wpływ na to, co spostrzegamy. Poprzez doświadczenie tworzymy pojęcia, czyli schematy, za pomocą których organizujemy i interpretujemy nieznaną informację – jest to baza dla nastawień percepcyjnych¹². Pozytywne nastawienie powoduje, że uczestnicy mają szansę skupić się na merytorycznej części procesu, podnosząc jednocześnie swoje umiejętności techniczne. W chwili jednak, gdy student uzna swoje zasoby za niewystarczające, skupia się na ich niedostatku. Poświęcając treściom merytorycznym mniej uwagi, pogłębia swoje zniechęcenie, a nawet rezygnuje z uczestnictwa w kursie. W zdarzeniach (czy raczej ciągu zdarzeń) tego rodzaju występuje większe różnicowanie emocji: przykrości, irytacji i niepewności¹³.

Na indywidualny sposób pozyskiwania i przetwarzania wiedzy z różnych obszarów bezpośrednio wpływają cztery emocje: radość, smutek, gniew i strach. Emocje te są wywoływane przez bodźce zewnętrzne i nie są zorientowane obiektowo (tzn. nie są skierowane do konkretnych osób lub przedmiotów).

Pozytywne emocje (odczuwane przyjemnie) wywołują dobre nastawienie, które powoduje zdecydowanie wyższą ocenę własnych możliwości, a także zwiększa dostęp do zasobów osobistych i uruchamia wewnętrzne narzędzia do radzenia sobie z dwiema grupami trudności w procesie zdalnego kształcenia: trudnościami technicznymi (obsługa narzędzi: komputer i internet) oraz trudnościami merytorycznymi, związanymi z przyswajaniem przekazywanych treści. W sytuacji zaś niewystarczających zasobów i umiejętności, radosne emocje wspomagają uczestnika w poszukiwaniu rozwiązań na drodze do celu, który wydaje się realny. Radość sprawia, że organizacja poznawcza staje się bardziej efektywna – kiedy ją odczuwamy, mózg jest zorganizowany w sposób bardziej elastyczny¹⁴.

Przygnębienie i smutek to emocje związane z niemożnością realizacji celu lub roli społecznej, ich konsekwencją jest zniechęcenie i odstąpienie od działania. Implikują one zwrócenie się do wewnątrz i odcięcie od tego celu. W procesie kształcenia zdal-

nego jest to bardzo silna determinanta rezygnacji z udziału w zadaniach. Jest emocją sygnalizującą zbyt niski poziom zasobów i niemożność sprostania trudnościom merytoryczno-technicznym. Wobec braku bezpośredniego wsparcia, niemożność zweryfikowania subiektywnej oceny własnej prowadzi do niemożliwości identyfikowania się z rolą ucznia-studenta i rezygnacji z kursu. Ma więc charakter destruktywny.

Gniew natomiast jest konstruktywny, choć w potocznym rozumieniu nie kojarzy się dobrze. Związany jest na ogół z ograniczeniem możliwości osiągnięcia celu. Gniew jest często zastępczą, akceptowalną społecznie formą przemocy. Uruchomiony w sytuacji narastających trudności pozwala wyzwolić w sobie energię, pomocną przy poszukiwaniu i wdrażaniu rozwiązań. Ograniczenie, a nie odcięcie, możliwości realizacji celu powoduje, że osoba ma w świadomości to, że cel można przywrócić. Sytuacja ta podtrzymuje gotowość poszukiwania sposobów przezwyciężenia trudności. Naturalnie zbyt długie zablokowanie postępu ostatecznie prowadzi do wzrostu agresji, lecz najczęściej jednak zmierza do negocjacji celu lub procedur – a to od strony skuteczności procesu jest zjawiskiem pozytywnym. W kształceniu zdalnym gniew zdarza się równie często jak pozostałe emocje (a nawet częściej) i podobnie jak w kształceniu tradycyjnym, z punktu widzenia nauczyciela, stwarza problemy. Pojawiający się gniew jest wskaźnikiem subiektywnie wysokiego poziomu trudności, a jednocześnie jest funkcją odseparowania uczestnika od bezpośredniego źródła wsparcia w postaci doradztwa ze strony prowadzącego lub innych uczestników. Gniew staje się emocją zorientowaną obiektowo i skierowaną w stronę nauczyciela, którego zadaniem jest przekonfigurować sytuację, aby stała się podstawą do zbudowania konstruktywnego warsztatu umiejętności psychospołecznych.

Niepokój i strach to emocje wynikające z przewidywania problemów. Przewidywanie zagrożenia w środowisku funkcjonowania lub świadomość braku środków do realizacji celów (tu zapewne umiejętności podstawowych) wprowadza w stan gotowości do radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Sprzyja czujności wobec zdarzeń będących źródłem tej emocji, ale jednocześnie ogranicza czujność wobec innych zdarzeń dziejących się w otoczeniu – monopolizuje uwagę. Uczestnicy zdalnego kształcenia upatrują źródła strachu przede wszystkim w problemach sprzętowych¹⁵, niedostatku własnych umiejętności i niemożności szybkiego uzyskania wsparcia wobec braku bezpośredniego kontaktu. Źródłem takich emocji może być także niedostateczna precyzja w formułowaniu poleceń, niezrozumienie specjalistycznego

¹² D. G. Myers, *Psychologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s.247.

¹³ K. Oatley, J.M. Jenkins, dz. cyt., s. 253.

¹⁴ D. G. Myers, dz. cyt., s. 256

¹⁵ Wszystko jednak wskazuje na to, że jest to problem przejściowy, bowiem przygotowanie techniczne uczestników stale rośnie.

Rola emocji w procesie kształcenia na odległość

słownictwa związanego z przedmiotem kursu lub też nadmiar informacji słownych (zacierający niekiedy kształt zadania).

W zależności od konstrukcji psychicznej studenci podejmują działania implikowane przez te emocje:

- unikają problemów sprzętowych i nie przyznając się do tego prowadzącym, angażując osoby postronne,
- otwarcie przywołują do pomocy inne osoby lub prowadzącego,
- próbują aktywnie interweniować w celu odrzucenia z kursu trudnych zadań (pojawia się niekiedy aktywność na granicy agresji, która staje się zachowaniem zorientowanym obiektowo).

Emocje w środowisku e-edukacji

Istniejące badania dowodzą, że ludzki system poznawczy jest szczególnie wrażliwy na szczególnego rodzaju bodźce emocjonalne o charakterze społecznym¹⁶. Emocje towarzyszące procesom nauczania związane są z tendencjami egotycznymi, zmierzającymi do korzystnego zaprezentowania się sobie (samoocena) i innym (autoprezentacja) oraz do obrony przed niepowodzeniem. Te reakcje emocjonalne są sprzężone z procesami kontroli i rozliczania osiągnięć. Konieczność współpracy, komunikacji, okazywania i przyjmowania uznania – jest to źródło pozytywnych emocji wzmacniających proces kształcenia¹⁷.

Potoczne skojarzenia prowadzą do wartościowania emocji, przyjmując jako kryterium poziom przyjemności towarzyszący tym emocjom. Jednak można przyjąć pogląd, że emocje są heurystykami wywodzącymi się z ewolucji gatunku, które pomagają podejmować decyzję o toku dalszego postępowania w sytuacji niewystarczającej wiedzy lub środków. Taki kontekst pozwala traktować wszystkie emocje jako bardzo ważną składową w procesie szeroko pojętego kształcenia.

Podjęcie poznawcze określa emocje jako heurystyki, które (w przeciwieństwie do algorytmów) nie dają gwarancji osiągnięcia określonego z góry celu, niemniej w złożonej rzeczywistości (w tym wypadku społecznej rzeczywistości wirtualnej) możliwie najbardziej do niego przybliżają¹⁸. Należy się zatem spodziewać, że w procesie przyswajania wiedzy emocje będą wspomagać studenta w osiągnięciu założonego celu.

R.I.M. Dunbar (1993) dowodzi, że ogromny przyrost ludzkiego mózgu przez ostatnich 5 mln lat ewolucji i wysoka proporcja kory do reszty mózgu (4:1) były związane nie ze wzrostem biegłości w zadaniach technicznych, lecz ze wzrostem złożoności i ilości relacji społecznych, sojuszków, i antypatii z jednostkami,

z których każda ma swoją historię i pewne implikacje dla innych relacji¹⁹.

Dlatego trzeba przyjąć, że istotnym elementem procesu kształcenia, obszarem w naturalny sposób skupiającym i budzącym silne emocje jest budowanie interakcji pomiędzy studentami, a także między studentami i wykładowcami. Emocje te mają nieco inną charakterystykę niż dotychczas omawiane. W tym wypadku należy zwrócić uwagę na fakt pojawienia się wyraźnego ukierunkowania obiektowego emocji i poszerzenia ich katalogu o życzliwość, niechęć i lekceważenie. Emocje te będą pełniły funkcję regulatorów interakcji, powodując bądź to przyciąganie, zaangażowanie, chęć wejścia w kontakt, bądź to wstrzymanie się, wycofanie lub agresję.

Wykorzystanie emocji w kształceniu na odległość wydaje się być trudne. Powszechnie uważa się, że emocje w świecie wirtualnym są znacznie upośledzone. Winą za to obarcza się ograniczenie komunikacji pozbawionej obrazu, najczęściej także dźwięku oraz całkowity brak fizycznej bliskości. Jest w tym niewątpliwie dużo racji. Niemniej jednak te deficyty bodźców są w pewnej mierze kompensowane przez inne sposoby pobudzania i komunikowania emocji. Można zarzucić komunikatowi zdalnemu znaczną nieadekwatność w stosunku do intencji nadawcy, ubóstwo środków, asynchroniczność pozbawiającą ten przekaz dynamiki. Ale nie można traktować go marginesowo jako odosobnionego zdarzenia. Staje się on obecnie w pełni uprawnioną składową komunikacji społecznej i co za tym idzie także komunikacji na poziomie emocji.

Budowanie interakcji

Składnikiem procesu kształcenia jest funkcjonowanie uczestnika w grupie, w której ten proces przebiega. Wiadomo, że integracja studenta z grupą znacznie przyspiesza procesy uczenia się. W kształceniu zdalnym w sytuacji ograniczonego kontaktu interpersonalnego procesy te wymagają szczególnej uwagi. Kontakt interpersonalny i integracja zespołu tworzą się przy pomocy dostępnych narzędzi komunikacyjnych i zadań przeznaczonych do wspólnej realizacji. Wspólna realizacja zadań, a szczególnie system oceniania tych zadań, uwzględniający sprzężenia pomiędzy wykonawcami są źródłem bardzo silnych emocji, których ekspresja w warunkach tradycyjnych jest bardzo trudna, a w warunkach sieciowych szczególnie problematyczna.

Ograniczenie kontaktu wzajemnego spowodowane pośrednictwem internetu, jest bardzo ważną zmienną wpływającą na reakcje emocjonalne. Pisemny werbalizm komunikatów i ograniczenie do minimum

¹⁶ Za D. Doliński, *Huśtawka emocji i bezrefleksyjność umysłu*, [w:] Z. Piskorz, T. Zaleśkiewicz, *Psychologia umysłu*, GWP, Gdańsk 2003, s. 191.

¹⁷ G. Mietzel, dz. cyt., s. 369-370.

¹⁸Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że określenie tego celu nie jest do końca uświadomione i emocje jako heurystyki prowadzą człowieka w kierunku wypadkowej celów uświadomionych i nieświadomych, niekiedy sprawiając wrażenie, że działają wbrew intencjom osoby. K. Oatley, J. M. Jenkins, dz. cyt., s. 256.

¹⁹ R. I. M. Dunbar, *Coevolution of neocortical size, group size and language in humans*, 1993, przywołano za: K. Oatley, J. M. Jenkins, dz. cyt., s. 92.

(rysunki, obrazki, znaki) sfery komunikacji niewerbalnej sprawia, że przepływ informacji zwrotnych maleje i nie pozwala dostosować emocji do sytuacji. Powstałe emocje są pobudzone przez bodziec – komunikat pisemno-werbalny, okrojony z informacji pochodzących z obserwacji rozmówcy. Często zdarza się, że oddaje on intencje nadawcy w postaci zdeformowanej. Emocja powstała na bazie tego komunikatu jest adekwatna do jego obrazu w umyśle odbiorcy, a nie nadawcy (i jest to zgodne z istotą procesu komunikacji). Należy zauważyć więc, że poziom zakłóceń komunikacyjnych jest tu nieporównanie wyższy niż w warunkach tradycyjnych i dotyczy interakcji, która jest bardzo istotną składową procesy kształcenia w ogóle.

Intensywność kontaktów interpersonalnych jest bardzo ważnym czynnikiem wspierającym proces kształcenia na odległość. Poczucie wspólnoty celów i problemów, możliwość wymiany doświadczeń i dzielenia się odczuciami warunkuje pozytywne nastawienie do działań, w których student uczestniczy. Ma to szczególne znaczenie w warunkach ograniczonego kontaktu bezpośredniego. W kulturze wspólnotowej, jaką jest społeczność edukacyjna, ceni się wzajemną zależność i dobre relacje z ludźmi. Dlatego przejawy emocji negatywnych lub potencjalnie szkodliwych są rzadkie²⁰. Można nawet powiedzieć, że nadmierowe wyrażanie wszelkich emocji nie jest przyjmowane dobrze, a otwarte wyrażanie emocji negatywnych (gniewu lub agresji) skutkuje wykluczeniem społecznym. W procesie zdalnego kształcenia przejawy agresji są incydentalne, natomiast dość często studenci wyrażają negatywne, ale akceptowane społecznie emocje, takie jak smutek czy frustracja związane z realizacją trudnego zadania. Im większa częstotliwość wyrażania emocji (tak pozytywnych, jak i negatywnych) w procesie zdalnego kształcenia, tym większa jest otwartość, a tym samym poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i spójność grupy. Podobnie jak w tradycyjnych formach kształcenia korzystnie wspierają one uczenie się i motywację studentów do pracy. Naturalnie odnotowuje się różnice indywidualne wśród uczestników: osobowości niezależne mają tendencje do indywidualizmu i większego dystansu emocjonalnego, natomiast osoby o osobowości zależnej do kolektywizmu i budowania sojuszy na platformie edukacyjnej²¹. Werbalno-pisemna formuła kontaktów, wyodrębnia komunikat emocjonalny i polaryzuje stanowiska, dlatego zjawiska te są nawet lepiej widoczne w społeczności internetowej niż w tradycyjnej.

W kontakcie zdalnym jest sfera, która rozbudowuje się znacznie szybciej i intensywniej niż tradycyjnie: jest to atrybucja powstającego w umyśle obrazu osoby (np. współuczestnika kursu). Uczestnicy „widzący się” wirtualnie mają znacznie większe skłonności do spostrzegania partnerów interakcji jako atrakcyjnych fizycznie, sympatycznych i mądrych. Tworzą model umysłowy, zaopatrując go w liczne cechy, które uważają za po-

zytywne. Dlatego do rzadkości należą emocje, takie jak niechęć czy lekceważenie – potencjał życzliwości jest znaczący. Duży wpływ na to ma asynchroniczność kontaktu, ograniczająca spontaniczność komunikatów, kontrola emocji i zwykle zaciekawienie²².

Emocje ukierunkowane interpersonalnie są w warunkach kształcenia zdalnego trudniejsze do zaobserwowania niż w tradycyjnych formach kształcenia. Ujawniają się na ogół w postaci deklarowanych poglądów i ocen sytuacji, zadań, form pracy, sposobów jej realizacji i oceny. Możliwość weryfikacji deklaracji i wyrażanych przekonań jest dla nauczyciela ograniczona z uwagi na charakterystykę relacji nauczyciel – student, która raczej nie pozwala na pełną swobodę publicznego wyrażania opinii, a w kształceniu zdalnym każda wypowiedź jest upubliczniona w formie zapisanej.

Naturalne emocje powstałe w procesie kształcenia na odległość mają duże znaczenie nie tylko dla samego procesu, ale także dla funkcjonowania uczestnika w społeczeństwie informacyjnym i wykorzystania poznanej wiedzy. Osoby, dla których to doświadczenie było przykre (dystans od współuczestników, trudności techniczne) mogą przejawiać nadmierną skłonność do powiązania nieprzyjemnych emocji z wykorzystaniem narzędzi. Takie nastawienie może powstać na zasadzie warunkowania (warunkowanie klasyczne pozwala na warunkowanie reakcji emocjonalnych)²³. Może się wtedy okazać, że zdalna forma kształcenia (skądinąd wartościowa, wręcz cywilizacyjnie konieczna) przyniosła niekorzystne efekty uboczne.

Podsumowanie

Obserwacja procesów zachodzących w toku kształcenia zdalnego pokazuje, że (podobnie jak w formach tradycyjnych) emocje są bardzo istotnym składnikiem wszystkich podejmowanych działań. Można je dostrzec: po stronie realizatorów, po stronie studentów, w realizowanych działaniach, w wypadku odmowy ich realizacji przez uczestników, w rozmowach w sieci i w milczeniu w sieci. Uważny obserwator analizujący zachowania odnotowane przez narzędzia elektroniczne zauważy, że pod względem emocjonalnym w procesie edukacji na odległość obowiązują takie same prawa jak w formach tradycyjnych. Okazuje się zatem, że dystans i brak osobistego kontaktu nie tylko nie zwalniają z konieczności śledzenia zdarzeń emocjonalnych, ale nawet przeciwnie – zwiększają konieczność monitorowania procesu kształcenia pod tym względem. Wykorzystanie do tego platformy edukacyjnej zawierającej system komunikacji elektronicznej i narzędzia do stałej obserwacji pozwala na wspieranie i stymulowanie emocji celem wspomaganie i motywowanie uczestnika w procesie kształcenia.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

²⁰ D.G. Myers, dz. cyt., s. 492.

²¹ Tamże, s. 535.

²² P. Wallace, *Psychologia internetu*, PWN, Warszawa 2002.

²³ G. Mietzel, dz. cyt., s. 151.

Nowe formy dydaktyczne z Pearson Education

Katarzyna Turek

Dnia 20 maja br. w Szkole Głównej Handlowej odbyło się seminarium *Nowe formy dydaktyczne z Pearson Education*. Organizatorem spotkania była Katedra Ekonomii I SGH, a inicjatorem i zarazem jedną z osób prowadzących była prof. Urszula Grzeleńska. Ze strony grupy wydawniczej Pearson Education udział wzięli: Andrew Robinson (Sales Director for UK, Ireland, Scandinavia and Eastern Europe) i Dorota Murawska (Area Manager for Eastern Europe). Pearson Education jest jedną z najbardziej uznanych firm na świecie prowadzących działalność edukacyjną z zakresu wydawnictwa podręczników, oferowania programów multimedialnych, serwisów internetowych, zajmującą się także dostarczaniem narzędzi oraz programów wspierających pracę dydaktyczną na każdym szczeblu edukacyjnym, poczynając od przedszkola przez szkoły wyższe aż do doskonalenia zawodowego. Grupa wydawnicza jest także światowym liderem w kształceniu online, oferującym około dwóch tysięcy podręczników na stronach WWW, nagrodzonym za stworzenie pokaźnej oferty zasobów sieciowych, skierowanej do rodziców, nauczycieli oraz uczniów. Misja firmy związana jest z wspieraniem nauki w taki sposób, aby edukacja była procesem jak najbardziej efektywnym, ale jednocześnie przyjemnym dla jego uczestników.

Podczas spotkania wykładowców Szkoły Głównej Handlowej z przedstawicielami Pearson Education zaprezentowane zostały nowości wydawnicze z różnych dziedzin ekonomii, kursy online z interaktywnymi ćwiczeniami dla studentów oraz suplementami dla wykładowców, nowy program *Custom Publishing* oraz nowy produkt online pozwalający dokonać wyboru studium przypadków (*Case Book Programme*). Jednym z zaprezentowanych narzędzi był *Course Compass* – to dynamiczne, interaktywne oprogramowanie służące do nauczania online, dające możliwość dostępu – zarówno wykładowcom, jak i studentom – do różnorodnych kursów online oraz materiałów dydaktycznych uzupełniających opublikowane podręczniki z zakresu edukacji wyższej, dotyczące m.in. dziedzin takich, jak: ekonomia, biologia, ekonometria czy matematyka itp. Każdego miesiąca są udostępniane nowe kursy z wielu dyscyplin, które nauczyciel może zmieniać i modyfikować zależnie od własnych potrzeb.

My econlab to kolejny przykład nowej formy dydaktycznej, prezentowanej przez Pearson Education. Jest to produkt dostępny online, zawierający serię ćwiczeń z zakresu ekonomii, uatrakcyjniający proces uczenia się. Zawarte są w nim liczne zadania powiązane z konkretnymi podręcznikami. Uczący się ma możliwość rysowania wykresów, rozwiązywania wielu zadań z natychmiastową informacją zwrotną o poprawności wyniku. Dostępne są także komentarze dźwiękowe, informujące studenta o tym, z którym rozdziałem podręcznika powinien się ponownie zapoznać, by móc uzyskać pozytywne wyniki w rozwiązywanych

ćwiczeniach. Książki są zapisane w formacie pdf i w dowolnym momencie uczeń może przeczytać wybrany rozdział z podręcznika, zawierający informacje niezbędne do prawidłowego rozwiązania zadania. Ciekawym elementem są quizy przygotowane także z myślą o kontroli zdobytej wiedzy przez studenta po lekturze danego podręcznika. Zazwyczaj są to testy wielokrotnego wyboru z natychmiastową informacją zwrotną na temat udzielonej przez uczącego się odpowiedzi bądź też *worked questions* – pozwalające na autorskie opracowywanie zagadnień. Najczęściej dostępne są także artykuły m.in. z gazety „Financial Times”), powiązane tematycznie z danym kursem. Nauczyciele mogą korzystać z dostępu do wyników testów wypełnionych przez poszczególnych studentów oraz raportów zbiorczych.

TestGen to kolejne, zaprezentowane podczas seminarium, łatwe w użyciu narzędzie, służące do generowania testów. Pozwala ono w niedługim czasie stworzyć, dostosować i dystrybuować testy dostosowane do konkretnych podręczników. Stworzony test może być w formie papierowej, ale istnieje także możliwość umieszczenia go na stronie WWW. Do każdego testu nauczyciel ma możliwość dodania własnych, napisanych przez siebie pytań, a także otrzymuje klucz odpowiedzi. Główną zaletą *TestGen* jest oszczędność czasu i niewielki nakład pracy.

Uczestnicy seminarium mieli również możliwość poznania zasad działania programu *Custom Publishing*, który to w łatwy sposób pozwala opracować skrypt dla studentów z danego przedmiotu (np. ekonomii). Wykładowca może wybrać z różnych podręczników Pearson Education poszczególne, interesujące go rozdziały, a także dodać autorskie treści i w ten sposób stworzyć podręcznik przeznaczony dla studentów do nauki danego przedmiotu. W cenie zwykłej książki wykładowca otrzymuje dokładnie to, co chce. Warunkiem formalnym, aby taki autorski podręcznik mógł powstać, jest minimum 150 studentów chętnych do jego zakupu w ciągu dwóch lat.

Ostatnim produktem zaprezentowanym podczas spotkania był program *Case Book*. Jest to obszerna baza studiów przypadków (część z nich może być wykorzystana w *Custom Book*), dostępnych na stronie WWW, na której to można udostępnić także swoje własne autorskie *case study* oraz dowolnie modyfikować już te istniejące. Na zakończenie seminarium przedstawiciele Pearson Education poinformowali uczestników o możliwości testowania wyżej opisanych narzędzi. Wskazali oni także Rosję oraz kraje skandynawskie, jako miejsca, w których omawiane formy dydaktyczne odnoszą ogromny sukces. Zapewne także w Polsce proponowane rozwiązania spotkają się z zainteresowaniem.

Więcej informacji na:

<http://www.pearsoned.co.uk>

Seminarium *Academia online*

6 maja 2005

Maria Zajac

W pierwszym tygodniu maja spotkali się w Lublinie na seminarium *Academia online* przedstawiciele wszystkich większych ośrodków w Polsce wdrażających różne formy e-edukacji. Przewidziane początkowo jako spotkanie ekspertów w rzeczywistości przekształciło się w forum wymiany doświadczeń nie tylko pomiędzy praktykami, ale także tymi, którzy dopiero rozpoczynają lub wręcz zamierzają rozpocząć swoją działalność w zakresie e-learningu. Organizatorzy planowali wprowadzić dyskusję w 7 grupach roboczych, ale prowadzenie obrad w równoległych grupach i zazębianie się tematów w rezultacie zaowocowało wyłonieniem trzech zespołów, nazwanych umownie „stolikami”. I tak: stolik pierwszy obradował nad zagadnieniami związanymi z instytucjonalną stroną e-nauczania, dyskutując o roli i miejscu jednostek odpowiedzialnych w uczelniach za rozwój tej formy edukacji, o sposobie przeliczania godzin dydaktycznych prowadzonych w systemie online, a także, choć już w niewielkim zakresie, o problemach związanych z zapewnieniem rentowności całego procesu.

Stolik drugi skupił grono zainteresowane problemami przełamywania barier niechęci bądź nieufności wobec tej formy edukacji, jak też różnymi sposobami motywowania wszystkich potencjalnych uczestników e-nauczania. W wyniku dyskusji zgodzono się, iż bardzo ważnym aspektem pozyskiwania aprobaty władz dla działań w zakresie kształcenia online jest ukazywanie praktycznych przykładów wykorzystania tej formy edukacji – gdyż, jak zauważono, dość często opór bądź brak przekonania ze strony decydentów wynika z nikłej znajomości omawianych zagadnień. Podkreślano także, iż skutecznym sposobem kreowania postaw sprzyjających e-edukacji jest upowszechnianie tej formy nauczania wśród studentów – gdy sami zainteresowani zaczną się upominać, wtedy zarówno nauczyciele akademicki, jak też władze uczelni poczną potrzebę wprowadzenia zmian.

Najliczniejsze grono zgromadziło się przy stoliku trzecim, gdzie dyskusja miała się toczyć wokół dwóch tematów: metodyki nauczania online oraz oceny efektywności i jakości tej formy kształcenia. Na początek spore ożywienie wywołała kwestia tego, czy materiały oraz zajęcia online należy oceniać bardziej wnikliwie niż to ma miejsce w przypadku kształcenia tradycyjnego, ale dyskusja przyniosła w zasadzie więcej pytań niż odpowiedzi. Zastanawiano się także, jakie aspekty e-nauczania powinny być oceniane, a na koniec pojawiło się pytanie: *Kto to jest metodyk*

zdalnego nauczania? Brak odpowiedzi wskazuje niewątpliwie na dużą złożoność, a także niejednoznaczność omawianej tematyki i na konieczność dyskusji nad wymienionymi zagadnieniami podczas specjalnych, dedykowanych spotkań.

Wydaje się, że lubelskie spotkanie miało charakter głównie zapoznawczy – wypracowane wnioski należy traktować raczej jako listę tematów do dyskusji i takie też są dalsze plany – organizacja spotkań tematycznych, zorientowanych na określoną grupę zagadnień i skupiających osoby zajmujące się daną problematyką.

Jak wynika z dyskusji na forum, które otwarto dla uczestników seminarium, wokół zagadnień e-edukacji istnieje sporo kontrowersji i nieudomówień. I nie jest to kwestia tylko nazwy, choć jak dotąd nie wypracowano jednoznacznego dobrze brzmiącego po polsku określenia dla tej formy kształcenia. Funkcjonują bowiem na ogół wymiennie pojęcia, takie jak: e-learning, e-edukacja, e-nauczanie, nauczanie zdalne, na odległość i wiele innych. Równie wieloznaczne jest także to, co różni ludzie i różne ośrodki rozumieją pod pojęciem e-edukacji. Te same określenia stosuje się często w odniesieniu do regularnych studiów organizowanych przez wyższe uczelnie (studiów licencjackich, inżynierskich, uzupełniających magisterskich lub podyplomowych), jak też do samodzielnych kursów, uzupełniania tradycyjnych form kształcenia zajęciami online czy wreszcie w odniesieniu do materiałów zamieszczanych w internecie przez indywidualnych nauczycieli dla ich studentów. To tylko niektóre z pytań i wątpliwości, jakie pojawiały się w trakcie lubelskiego spotkania, a także po nim. Nie znaleziono na nie na razie jednoznacznych odpowiedzi, ale warto podkreślić samą inicjatywę jako pierwszy krok w kierunku konsolidacji środowiska zajmującego się e-learningiem. Być może gospodarzami kolejnych spotkań będą różne ośrodki akademickie – aktualnie z inicjatywą taką wystąpiły PJWSTK i SGH. Od jesienno-numeru „e-mentora” planujemy także dyskusje środowiskowe na łamach naszego dwumiesięcznika. Warta podkreślenia jest natomiast, i co do tego zgodni byli niemal wszyscy uczestnicy seminarium, sama inicjatywa spotkań oraz wymiany doświadczeń w zakresie e-edukacji. A to, w jakim kierunku potoczy się dalsza dyskusja i jakie z niej wynikną konsekwencje, zależy od samych uczestników majowego i przyszłych spotkań.

Wykorzystanie możliwości e-learningu w kształceniu i dokształcaniu inżynierów

Sylwester Markusik, Aleksander Bułkowski

Współczesna technika zgłasza zapotrzebowanie na pracowników o szerokich horyzontach myślowych, posiadających doskonale wykształcenie ogólne oraz potrafiących zrozumieć główne zagadnienia z sąsiadujących dyscyplin. Na przykład inżynier wykształcony w zakresie mechaniki, zarządzania, ekonomii i nauk pokrewnych. Ten sam problem dotyczy specjalistów nauk informatycznych czy zarządzania, którzy powinni posiadać wiedzę z poszczególnych dziedzin inżynierii. Głównym celem tego artykułu jest przedstawienie rozwoju zintegrowanych systemów nauczania, poprzez stronę internetową przeznaczonych dla interdyscyplinarnych dziedzin nauczania (na przykład dla transportu).

Główny nacisk położony został tu na przygotowanie właściwych procedur opartych oraz studiach przypadku (case studies), przy użyciu najnowszych osiągnięć technik multimedialnych oraz środków wizualizacji. Artykuł ukazuje ramy oraz cele metodologii kształcenia na odległość dla poszczególnych interdyscyplinarnych programów nauczania, na przykładzie studiów w zakresie transportu.

Wprowadzenie

Rozwój społeczeństw z punktu widzenia ekonomii wymaga powszechnego dostępu do różnych dziedzin wiedzy. W wysoko rozwiniętych regionach Europy możemy zaobserwować dużą zależność pomiędzy rozwojem technologii informatycznych a ogólnym rozwojem społeczeństwa i ekonomii. Sygnatariusze *Deklaracji Lizbońskiej* widzą w rozwoju edukacji podstawę wzrostu konkurencyjności krajów Europy oraz krok w kierunku współczesnego społeczeństwa bogatego w wiedzę.

Głównym czynnikiem w procesie edukacji jest rozwój systemów kształcenia poprzez właściwe nauczanie oraz odpowiednie programy, służące podniesieniu kwalifikacji pracowników. Nauczanie na odległość jest jednym z instrumentów, który dla wielu osób radykalnie zmienił drogę dostępu do wiedzy¹.

Znaczna część programów edukacyjnych oraz tych, które służą podniesieniu posiadanych kwalifikacji przyjmuje w założeniu zmiany w systemie transferu wiedzy, bazując na nauczaniu interaktywnym przez internet. Powoduje to konieczność tworzenia ponadregionalnych systemów edukacyjnych (na stronach internetowych). Użytkownikami takich programów mogą być: studenci studiów dziennych, zaocznych i wieczorowych poszczególnych kierunków studiów oraz osoby chcące

poszerzyć swoją wiedzę z zagadnień technicznych lub zdobyć wiedzę z nowych dyscyplin.

Założenia i cele projektu

W latach 2002–2004 na Wydziale Transportu Politechniki Śląskiej realizowano projekt w ramach programu Leonardo da Vinci pt. *Integrated Knowledge Based Interdiscipline Study program on the Web Site (Interdyscyplinarny, zintegrowany program studiów oparty na bazie internetowej)*.

W założeniach do projektu skoncentrowano się na przygotowaniu nowych modułów studiowania oraz materiałów do nauczania, bazujących na wiedzy z pogranicza inżynierii mechanicznej, informatyki, zarządzania i ekonomii. Priorytetem dla projektu był również rozwój partnerstwa i współpracy pomiędzy pracownikami a instytucjami edukacyjnymi różnych krajów. Wiedza edukacyjna i merytoryczna partnerów tworzących projekt okazała się bardzo cenna, ponieważ pozwoliła zaoszczędzić zarówno czas, jak i środki pieniężne przeznaczone na stworzenie właściwej platformy dydaktycznej.

Uczestnikami przedsięwzięcia były kraje Wschodniej i Środkowej Europy, członkowie Unii Europejskiej (Niemcy, Estonia, Litwa, Szwecja, Finlandia oraz Polska). W projekcie wykorzystano nowoczesne techniki multimedialne z zakresu wizualizacji materiałów nauczania opartych na aplikacjach znajdujących się na stronach internetowych. Główne założenia projektu zostały zaprezentowane na rysunku 1.

Wyniki projektu mogą być szczególnie użyteczne dla zintegrowanych kierunków studiów z zakresu zarządzania i inżynierii, które są obecnie popularne na wielu europejskich uniwersytetach (w Polsce jest to Management and Production Engineering, czyli kierunek studiów zarządzanie i inżynieria produkcji).

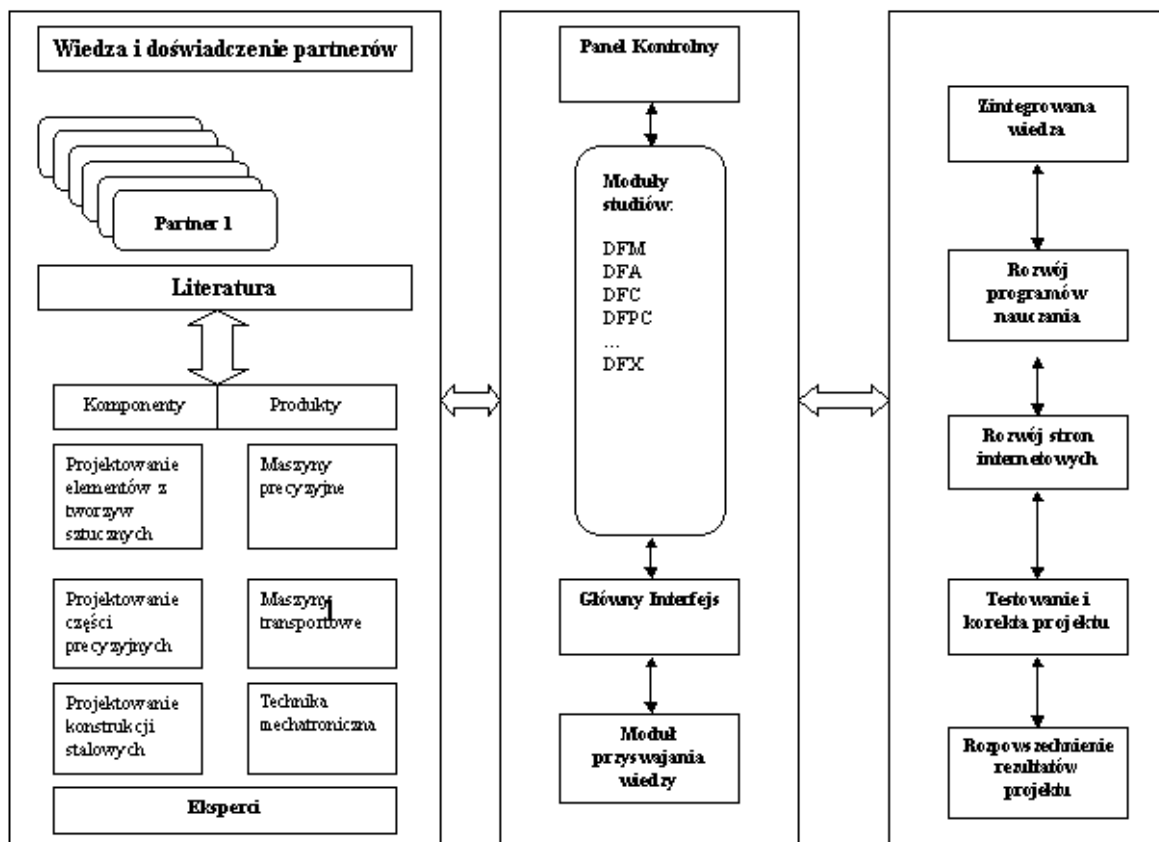
Jako główne rezultaty uzyskane w projekcie można wymienić:

1) Interdyscyplinarne moduły stworzone do wspomaganie studiów inżynierii mechanicznej oraz nauk ekonomicznych:

- rozwój kursów *Design for X* (DFX: dla wytwarzania, montażu, kosztów, itp.) z ćwiczeniami, laboratoriami oraz testami przy użyciu obowiązujących standardów informatycznych, takich jak: HTTP, Corba oraz Java do budowy (pół) automatycznych baz nauczania na stronach internetowych (rys. 1);

¹ C. Athanasaki-Michailidou, V. Zacharopoulos, *Novel Applications of ICT's teaching and learning tools in a new applied informatics and multimedia department*, 31 Międzynarodowe Sympozjum IGIP, S. Petersburg, Rosja 2002, s. 335–343.

Rysunek 1. Główne założenia projektu



Źródło: Program Leonardo da Vinci: „Interdyscyplinarny, zintegrowany Program Studiów oparty na bazie Internetu”, nr: LT/02/B/F/PP; www.ktu.lt/cadcam;

Oznaczenia na rysunku 1:

DFM (*Design for manufacturability*) – projektowanie wytwarzania

DFA (*Design for assembling*) – projektowanie montażu

DFC (*Design for costs*) – projekt kosztów

DFPC (*Design for process capability*) – projektowanie wydajności

DFX (*Design for X*) – projektowanie wybranego zagadnienia

- kursy wizualnego prototypowania (*visual prototyping*, VP) dla nowych produktów i komponentów, wykorzystujące systemy komputerowego wspomaganie projektowania 3D CAD z nowoczesnymi narzędziami multimedialnymi (grafiką 3D, obrazkami, animacjami, wirtualną rzeczywistością, itp.);
 - kursy szybkiego projektowania prototypów (*rapid prototyping*, RP) oraz technologii (*rapid tooling*, RT) dla studiów podyplomowych oraz przekwalifikujących się inżynierów, z wizualizacją procedur Java-Applet, bazujących na interfejsach użytkownika.
- 2) Interdyscyplinarne moduły stworzone do wspomaganie studiów inżynierii mechanicznej, nauk informatycznych oraz zarządzania:
- rozwój szkoleń w zakresie symulacji systemów komputerowo zintegrowanego wytwarzania

(CIM), zgodnie z wybranymi kryteriami dla różnych rozmiarów organizacji. Potencjalnymi użytkownikami tych modułów są studenci inżynierii, zarządzania, informatyki oraz inżynierowie pracujący w firmach, chcący uzupełnić lub uaktualnić swoją wiedzę techniczną.

- 3) Inteligentne systemy nauczania oparte na posiadanej wiedzy dla interdyscyplinarnych programów:
- struktury te są użyteczne dla wykładowców uniwersytetów i szkół wyższych, rozwijających swoje programy i procedury edukacyjne. Może to być dla nich uaktualnienie swoich metod nauczania w szkołach wyższych lub jako studia uzupełniające dla inżynierów pracujących w firmach.

Dla potrzeb lokalnego rynku edukacyjnego, którego użytkownicy nie komunikują się w języku angielskim, programy zostały przetłumaczone na języki ojczyste.

Konieczność zmiany metodyki kształcenia na kierunku studiów transport

Globalizacja w produkcji maszyn transportowych (zwłaszcza dużych maszyn, jak koparki, dźwignice, itd.) wykazuje potrzebę wprowadzenia nowoczesnych metod ich produkcji w całym procesie ich tworzenia, począwszy od poziomu projektowania przez produkcję i montaż, aż do momentu eksploatacji. Koncepcja ta może zostać zrealizowana poprzez wprowadzenie systemu projektowania współbieżnego (tzw. *Concurrent Engineering*), ze specjalnym odniesieniem do projektowania opartego na standardach jakości produktu i ochrony środowiska naturalnego.

Bazując na doświadczeniach Ośrodków Badawczych (np. OBRDiUT „Detrans” - Bytom) i pracy ze studentami na Wydziale Transportu Politechniki Śląskiej oraz Wyższej Szkoły Ekonomii i Administracji w Bytomiu, stwierdzono, że należy uwzględnić konieczność modyfikacji dotychczasowych programów studiów z zakresu projektowania i montażu maszyn transportowych². Aby system Concurrent Engineering był efektywny w procesie tworzenia tych maszyn, ich zespołów i części, uwagę należy skupić przede wszystkim na:

- budowie solidnych modeli fizycznych i matematycznych poszczególnych maszyn transportowych,
- projektowaniu modelowym opartym na parametryzacji danych,
- projektowaniu bazującym na systemach CAD w oparciu o modelowanie (FEM – metoda elementów skończonych)³.

Te cechy uzupełniania wiedzy na kierunku transport, prezentowane są w postaci modułu e-learningowego, opracowanego w Polsce w ramach projektu Leonardo da Vinci⁴.

Aby osiągnąć powyższe cele, należy położyć nacisk na bardziej efektywne metody nauczania wśród następujących grup zawodowych:

- studentów studiów dziennych i absolwentów kierunku transport,
- inżynierów i osób pracujących w przemyśle maszynowym innych specjalności, chcących uzupełnić swoją wiedzę i umiejętności projektowania z zakresu nowoczesnych maszyn transportowych⁵.

Opis projektu

Projekt został stworzony z myślą o studentach oraz pracownikach zajmujących się tematyką maszyn transportowych. Kreatywna praca w obszarze tworzenia tych maszyn wymaga znajomości systemów CAD/CAM/CAE oraz zdolności doboru odpowiednich

technik tworzenia części i produkcji nowoczesnych maszyn. Część projektu zawiera aspekty maszyn transportowych zaprojektowanych przy wykorzystaniu DFA (*Design for Assembling*) projektowania montażu, DFQ (*Design for Quality*) projektowania jakości, DFEP (*Design for Environment Processes*) projektowania procesów ochrony środowiska. Wykorzystane zostały języki HTTP oraz Java, bazujące na narzędziach tworzenia stron internetowych oraz aplikacje stworzone w technice Flash. Szeroko zastosowany został system CAD, który służył przygotowaniu projektów i przykładów.

Początkowa strona internetowa pozwala na dokonanie wyboru opcji językowej: polskiej lub angielskiej. W górnej części następnej strony znajduje się menu główne umożliwiające nawigację, nazwa projektu (*Interdyscyplinarny, zintegrowany program studiów oparty na bazie internetu*), logo programu Leonardo da Vinci oraz link do partnera programu Wydziału Transportu Politechniki Śląskiej.

Rysunek 2. Główna część strony poświęcona opisowi planu kursu <http://www1.polsl.katowice.pl/~petern/>



Źródło: <http://www1.polsl.katowice.pl/~petern/>

W menu górnym znajdują się odnośniki m.in. do planu kursu, definicji, przykładów, prezentacji i ćwiczeń.

W sekcji *Plan kursu* znajduje się opis projektu, będący przedmiotem pracy w ramach programu Leonardo da Vinci. Pozostałe części zawierają definicje maszyn transportowych oraz terminologię zastosowaną podczas tworzenia strony.

Przykłady w menu poparte są ilustracjami maszyn transportowych. *Prezentacja* zawiera również, przygotowany w programie Flash, pokaz technik wykorzystanych w DFX (*Design for X*), czyli w projektowaniu maszyn transportowych. W celu wykorzystania możliwości śledzenia procesu projektowania i wdrażania, ważnym jest zapoznanie się z bieżącą wiedzą dotyczącą systemów CAD/CAM/CAE. Zostały również wydzielone działy poświęcone tematyce jakości i ochrony środowiska. Użytkownik może zapoznać się

² www.polsl.katowice.pl/~petern/

³ S. Markusik S., *Economic conditions in Current Engineering*, 12 Międzynarodowa konferencja: CAD/CAM Robotyka i fabryki przyszłości, Londyn 1999, s. 1114–1119.

⁴ www.polsl.katowice.pl/~petern/

⁵ R. Krerowicz, S. Krawiec: *Wprowadzenie do edycji tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000.

e-edukacja w kraju

z ośmioma prezentacjami umieszczonymi na stronie internetowej.

Rysunek 3. Fragment prezentacji umieszczonej na stronie
<http://www1.polsl.katowice.pl/~petern/>



Źródło: <http://www1.polsl.katowice.pl/~petern/>

W *Ćwiczeniach* znajdują się testy zarówno dla studentów, jak i dla pracowników sektora przemysłowego.

Podsumowanie

- Celowym działaniem jest tworzenie programów wspomagania edukacji w zakresie przedmiotów inżynierii mechanicznej, technik informatycznych oraz w dziedzinach ekonomii i zarządzania, które realizowane są poprzez wykorzystanie stron internetowych. Programy tego typu mogą być przeznaczone dla studentów, absolwentów uczelni oraz inżynierów, którzy chcą się przekwalifikować lub uzupełnić swoją wiedzę, aby sprostać nowym potrzebom i zadaniom swojej firmy. Programy te powinny być ogólnie dostępne, bez dodatkowych opłat za ich użytkowanie.
- E-learning na uczelniach technicznych powinien zwiększyć ofertę edukacyjną i pomóc dostosować ją do potrzeb obecnego rynku kształcenia i pracy.

Sylwester Markusik jest prodziekanem ds. nauki Wydziału Transportu Politechniki Śląskiej oraz kierownikiem Katedry Logistyki i Transportu Przemysłowego na tym wydziale. Był kierownikiem polskiej części projektu Leonardo da Vinci.

Aleksander Bułkowski jest pracownikiem dydaktycznym w Wyższej Szkole Ekonomii i Administracji WSEiA w Bytomiu i jednym z realizatorów wyżej wymienionego projektu.

Bibliografia i Netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY

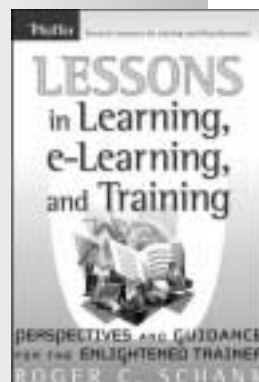
Shubhanna Hussein
*Developing e-learning materials:
applying user-centred design*
Wyd. National Institute
of Adult Continuing
Education, luty 2005



Książka *Developing e-learning materials: applying user-centred design* autorstwa Shubhanna Husseina jest przewodnikiem zapoznającym praktyków kształcenia dorosłych z projektowaniem materiałów e-learningowych koncentrującym się na uczestniku kursu. Dostarcza ona przykładów i wskazówek pozwalających na sprawdzenie użyteczności tworzonych materiałów. Publikacja będzie szczególnie przydatna dla osób nieposiadających wykształcenia technicznego, gdyż zawiera ona studia przypadków opisane przez praktyków zajmujących się projektowaniem materiałów online dla studentów.

Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. Amazon.com (www.amazon.com).

Roger C Shank,
*Lessons in learning, e-learning,
and training: reflections
and perspectives
for the bewildered trainer,*
Wyd. Pfeiffer Wiley,
marzec 2005



Roger C. Shank, jeden z najbardziej znanych ekspertów z dziedziny szkoleń, nauczania i e-learningu, jest autorem książki poświęconej współczesnym wyzwaniom stawianym trenerom i metodykom nauczania online. Zawarte w publikacji eseje opisują, co robią trenerzy, dlaczego to robią i jak to robią. Lekcje o nauczaniu, e-learningu i szkoleniach pomagają wyjaśnić trzy główne punkty: czego można, a czego nie można nauczyć, jak ludzie myślą i jak się uczą oraz jaka technologia może być rzeczywiście efektywna.

Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. Amazon.com (www.amazon.com).

e-Learning – pomiędzy teorią a praktyką,
16 czerwca 2005 r., Warszawa

Jest to III konferencja z cyklu *Elektronizacja nauczania*, organizowana przez Instytut Maszyn Matematycznych. Referaty prezentowane podczas tegorocznej konferencji będą dotyczyły m.in. nowych tendencji rozwoju metod i środków upowszechniania e-learningu, kryteriów wyboru narzędzi, praktycznych aspektów udostępniania szkoleń elektronicznych, a także kierunków rozwoju rynkowych usług e-learningowych.

Konferencji będą towarzyszyły warsztaty, na których będzie można dowiedzieć się, w jaki sposób dobór narzędzi autorskich do tworzenia elektronicznych kursów może wspomóc bądź ograniczyć wizję kursu; będzie można także zapoznać się z procesami wdrażania kursów na platformach od początkowych czynności sprawdzania zgodności ze standardami (IMS, SCORM), poprzez korekty kursu i konfigurację środowiska, aż do udostępnienia kursu dla użytkownika.

Konferencja jest bezpłatna, wymagana jest rejestracja. Więcej informacji na: <http://bi.imm.org.pl>.

II Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Kultura i język mediów*

Ewa Lubina

18 maja 2005 roku odbyła się w Warszawie, w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP II Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Kultura i język mediów*. Zgromadziła ona liczne grono naukowców – autoritetów z różnych dziedzin, którzy dokonali głębokiej i wszechstronnej analizy zjawisk, związanych z funkcjonowaniem człowieka w mediach, wpływem mediów na życie codzienne i rozwój kultury, a także przedstawili różne wizje przyszłości zdominowanej przez media (ze szczególnym uwzględnieniem medium, jakim jest internet). Inicjatorem i organizatorem spotkania był prof. Maciej Tanaś, który widzi w konferencji szansę na konsolidację środowiska naukowego wokół problemów związanych z powszechnością mediów i ich wpływem na życie ludzi w wymiarze jednostkowym i społecznym.

Konferencji patronował minister Lech Jaworski, członek KRRiT, który podkreślił znaczenie języka w kształtowaniu wpływu mediów na odbiorców. Zaakcentował on również niebezpieczeństwo upowszechnienia mody na swobodę językową, spłaszczenie i prymitywizację języka oraz używanie wulgaryzmów. Zniesienie barier odległości i czasu oraz szybkość przekazu informacji za pomocą mediów (w szczególności za pomocą komputerów i internetu) ułatwiają przekaz treści, ale jednocześnie często zwalnia odbiorcę z wysiłku intelektualnego i pozbawia czasu niezbędnego dla zastanowienia, refleksji.

Filozoficzny wymiar zagadnienia podkreślił prof. Janusz Kuczyński z Uniwersytetu Warszawskiego. Przypisał on mediom funkcję nadawania sensu temu, co jest go pozbawione oraz poszukiwania istoty bytu w chaosie informacyjnym. Poczucie chaosu i konieczność poszukiwania sensu są niewątpliwym doświadczeniem użytkowników internetu i uczestników społeczeństwa sieciowego. Profesor Kuczyński wyeksponował znaczenie uniwersalizmu, który jego zdaniem ma szansę *dać wszystkim to, co najlepsze*. Ksiądz dr Piotr Bury stwierdził, że media potrzebują nowej etyki, wymagają zastosowania tradycyjnych zasad w nowej rzeczywistości. Jednocześnie zauważył, iż odpowiedzialność za zagubienie wśród demagogii i manipulacji leży także po stronie odbiorców informacji, a nie tylko nadawców. Odpowiedzialność ta polega na umiejętności doboru i selekcji informacji, które chcemy przyjmować. W tym wyraża się dialogiczna formuła przekazu medialnego.

Doktor Wojciech Szczęsny z UW podniósł bardzo istotną kwestię, która pojawiła się w ostatnich la-

tach: miejsca informacji w świadomości społecznej. Informacja stała się swoistym *sacrum*, niezależnie od jej wartości. Przekazywana za pośrednictwem tradycyjnych, a obecnie za pośrednictwem nowoczesnych mediów, zaczęła żyć własnym życiem i często zdarza się, że trudno odróżnić fakty wykreowane przez przekaz medialny od rzeczywistości.

Doktor Anna Grabowska z Politechniki Gdańskiej skupiła się na zagadnieniu kształcenia nauczycieli w taki sposób, aby jak najlepiej wykorzystywali w edukacji medium, jakim jest internet. Przedstawiła kilka spostrzeżeń, przydatnych w projektowaniu rozwiązań własnych w uczelniach. Profesor Jerzy Mischke (AGH) wraz z mgr Anną Stanisławską (PUW) jeszcze bardziej przybliżyli się do praktyki edukacyjnej, poruszając problematykę wykorzystania internetu w kształceniu na odległość. Zaprezentowali pogłębioną analizę języka nauczania na odległość. Wskazali na zróżnicowanie języka wykładu, materiałów uzupełniających, instrukcji i komunikacji, podkreślając jednocześnie, że język w edukacyjnej komunikacji sieciowej pełni te same funkcje, jakie ma w komunikacji osobowej, chociaż musi niekiedy ulegać modyfikacji i dostosowaniu do używanych narzędzi.

Wypowiedź prof. Włodzimierza Gogołka (UW) dotyczyła konsekwencji zaistnienia rzeczywistości sieciowej w naszej codzienności. Sieć wchodzi, zdaniem profesora, w każdą szczelinę naszego życia i dlatego nadszedł czas, aby zastanowić się nad jej językiem i kulturą. Wielość zjawisk i zachowań sieciowych tworzy konieczność ciągłej ich analizy ze względu na przemożny wpływ, jaki mają one na naszą osobowość, przeradzającą się w osobowość sieciową.

Profesor Stefan Kwiatkowski (IBE) zwrócił uwagę na wpływ wszechobecnej sieci internetowej, powodującej rozgraniczenie języka na język naturalny i język sztuczny – przy czym językiem naturalnym nie jest język narodowy, lecz język angielski. Wspomniany język sztuczny, budowany na zrębach naturalnego, składa się prawie wyłącznie ze skrótów, skrótowców, piktogramów i emotikonów. Niesie to rozmaite zagrożenia dla kultury języka, zwłaszcza w kontekście ogromnej popularności gier (wykorzystujących język sztuczny), powszechnie używanych przez młode pokolenie. Innym, równie ważnym zagrożeniem jest – z punktu widzenia pedagoga – gra sama w sobie, a raczej możliwość takiego jej skonstruowania, aby rozwijała określone (przez konstruktora) cechy osobowości, niekoniecznie

wartościowe społecznie. Gra staje się w tej sytuacji szczególną formą treningu psychologicznego, rzadko nadzorowanego przez świadomych ryzyka pedagogów.

Prymarne znaczenie języka, tak w formie mówionej (pierwotnej), jak i w formie pisanej (wtórnej) podkreślił prof. Janusz Gajda (WSP ZNP). Media (radio, telewizja) charakteryzujące się minimalnym sprzężeniem zwrotnym, wzbogaciły się o nowe zjawisko – sieć internetową, która ma znacznie większe sprzężenie zwrotne, a co za tym idzie również możliwości indoktrynacji i manipulacji. Profesor Jacek Warchala (UŚ) skupił się na sile perswazji języka medialnego i jego nacechowaniu. Podkreślił wyspecjalizowanie języka w zakresie oddziaływania na odbiorcę i możliwości manipulacji.

Problematykę kultury prawnej przywołał prof. Dariusz Rott (US). Podkreślił, że poważną bolączką w edukacji (choć nie tylko w niej) jest nadużywanie prawa do przywołań, cytowań i wykorzystania materiałów oferowanych w sieci internetowej. Przekraczanie granic dobrego obyczaju jest nagminne i rzadko spotyka się z potępieniem społeczeństwa, które oszołomione bogactwem zasobów nie troszczy się o prawny aspekt korzystania z nich.

Rozważania na temat komunikacji medialnej, w tym szczególnie za pośrednictwem sieci internetowej ukoronował prof. Jerzy Bralczyk (UW). Z właściwą sobie swadą dokonał charakterystyki funkcji komunikacyjnej języka na przestrzeni czasu. Przed laty język służył porozumiewaniu się, wiązał ze sobą dwie strony rozmowy, a porozumienie zwykle było udane, czego skutkiem było wspólne „bycie z kims”. Obecnie mówimy o komunikowaniu się, w którym skupiamy się na jakości odbioru, skuteczności działania (żeby coś osiągnąć), a rozmowy skuteczne „się przeprowadza” (bez „bycia”). Zawarta w tym wystąpieniu konkluzja jest dość ponura – ewolucja w tej sferze doprowadziła do zubożenia kontaktów między ludźmi na rzecz skuteczności realizacji zadań kosztem głębszego interpersonalnego porozumienia.

W dyskusji podsumowującej spotkanie wszyscy uczestnicy byli zgodni co do tego, że wobec ekspansji przekazu medialnego i tendencji do zmian w kulturze i języku obie te dziedziny stały się obszarem wymagającym dużej uwagi i troski ze strony naukowców, a także nauczycieli i praktyków życia medialnego. Troska powinna wyrażać się w stawianiu wymagań nie tylko twórcom mediów, ale także zwykłym użytkownikom, zwłaszcza aktywnie uczestniczącym w interaktywnej komunikacji sieciowej. Uczestnicy dyskusji wyrażali zaniepokojenie licznymi zagrożeniami, zaistniałymi w wyniku zdominowania kontaktów międzyludzkich przez komunikację za pośrednictwem sieci, a także konsekwencjami w postaci możliwego rozluźnienia więzi społecznych. Uzyskano konsensus, uznając, że kultura i język mediów są nadzwyczaj aktualne społecznie i stanowią poważne wyzwanie dla nauk pedagogicznych.

POLECAMY

The IT Practitioner's Journal *EQ Educause Quarterly*

EQ Educause Quarterly to kwartalnik przeznaczony dla praktyków z dziedziny e-learningu i IT, osób zarządzających uczelniami oraz innych, zainteresowanych tymi tematami. Zawiera on artykuły dotyczące najnowszych technologii informacyjnych oraz wykorzystywania elektronicznych zasobów w instytucjach edukacji wyższej.

Magazyn jest dystrybuowany do ok. 8500 osób w ponad 1300 ośrodkach akademickich. Można się z nim zapoznać również w wersji online dostępnej na stronie www.educause.edu/eq.

Pismo zawiera sześć podstawowych działów, w których prezentowane są m.in. artykuły dotyczące rozwoju zawodowego, dobrych praktyk, czy prowadzonych badań, a także komentarze nt. bieżących kwestii z dziedziny IT. Autorzy rekomendują także publikacje (recenzje) oraz informują o nowościach (sekcja EDUCAUSE News).



Lifelong E-Learning EDEN 2005 **Annual Conference, 20–23 czerwca, Helsinki**

Jest to kontynuacja poprzednich konferencji, zorganizowanych z sukcesem przez *European Distance and E-learning Network*. Temat czerwcowej konferencji będzie koncentrował się na zagadnieniu edukacji otwartej, zdalnej oraz e-learningu w perspektywie kształcenia ustawicznego. Na tegoroczną konferencję zgłoszonych zostało blisko 200 prac z Europy i innych kontynentów. Organizatorem tego przedsięwzięcia jest Helsinki University of Technology we współpracy z Lifelong Learning Institute Dipoli, Finnish Virtual University oraz European Centre for the Development of Vocational Training.

Więcej informacji na:

<http://www.eden-online.org/eden.php>.

Symposium Kształcenie na odległość – metody i narzędzia, 17–18 października 2005, Gdynia

Trzecie symposium pod patronatem JM Rektora Akademii Morskiej w Gdyni, zostało zorganizowane by umożliwić wymianę informacji i podzielenie się praktyką z zakresu naukowych, dydaktycznych i społecznych aspektów procesu edukacji zdalnej, wśród jej praktyków. Konferencja adresowana jest do wszystkich zainteresowanych zastosowaniem nowych technologii i metod w edukacji na odległość: firm dostarczających rozwiązania technologiczne, przedsiębiorstw zainteresowanych ich wdrożeniem, czy uczelni wyższych zajmujących się popularyzacją kształcenia na odległość.

Więcej informacji na: <http://www.wsm.gdynia.pl/>

Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych zajęć

Marcin Dąbrowski



Artykuł ten jest kontynuacją przewodnika, opublikowanego w październikowym numerze dwumiesięcznika „e-mentor”, zatytułowanego „Standardy tworzenia i prowadzenia zajęć online”¹. Stanowi jego uzupełnienie i rozwinięcie, choć prezentacja rozbudowanych struktur materiałów dydaktycznych w e-edukacji oraz przykładów prowadzenia zajęć online wymagała ponownego ujęcia niektórych istotnych elementów standardów zaproponowanych w 2004 roku. Jednocześnie w artykule zostały pominięte zagadnienia dotyczące strony technicznej budowy materiału, opisy narzędzi, przykłady graficzne oraz inne informacje, specyficzne dla systemu nauczania przez internet e-sgh.pl, których to lekturę polecam w opracowaniu „Przewodnik tworzenia materiałów dydaktycznych oraz prowadzenia zajęć online w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie”². Poniższy artykuł zawiera również szereg zagadnień nieomawianych dotychczas w ww. Przewodniku.

W e-edukacji, jako procesie nauczania należy wyróżnić dwa zasadnicze elementy, mające wpływ na jakość kształcenia oraz jego efekty. Są to treści dydaktyczne oraz sposób prowadzenia wirtualnych zajęć. Abstrahując od merytorycznego wymiaru prezentowanych zagadnień, możliwe jest przygotowanie materiału w różnych modelach struktur treści dydaktycznych. Również sposoby prowadzenia zajęć mogą być różnorodne, w szczególności odmienne dla form wykładowych i ćwiczeniowych, a co za tym idzie – zajęć o różnym stopniu aktywności studentów, jak i ich liczebności w grupach.

Struktura treści dydaktycznych

Istnieje możliwość stosowania różnych modeli struktur dydaktycznych, zależnie od charakteru i złożoności materiału dydaktycznego, jak również sposobu jego wykorzystania (forma udostępnienia i prowadzenia zajęć online).

Do podstawowych modeli struktur dydaktycznych można zaliczyć:

- prostą, liniową strukturę dydaktyczną;
- złożoną, liniową strukturę dydaktyczną;

- gałęziową strukturę dydaktyczną;
- wielopoziomową strukturę dydaktyczną.

Wyżej wymienione modele mogą zostać potraktowane kolejno, jako następstwo poprzedniego modelu o bardziej złożonej strukturze. Jednakże nie powinno to być bezpośrednio rozumiane, iż kolejny model stanowi efektywniejszą metodę przekazu wiedzy. Każdy następny model powinien charakteryzować się składowymi szczegółowo omówionymi przy prezentacji prostej struktury liniowej i może być ich rozwinięciem bądź uproszczeniem. Istotą coraz bardziej złożonej budowy jest sposób prezentacji, układ treści zasadniczej oraz stopień spójności materiału.

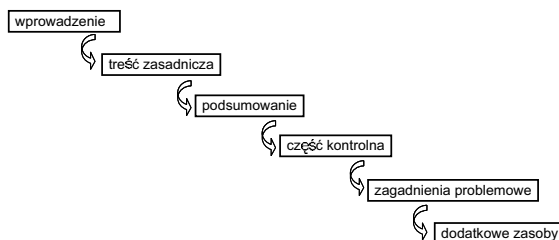
Prosta struktura liniowa

Model ten charakteryzuje się liniową prezentacją materiału. Tworzony materiał dydaktyczny dla potrzeb jednej lekcji³ online powinien zawierać następujące elementy:

1. wprowadzenie,
2. treść zasadniczą,
3. podsumowanie,
4. część kontrolną,
5. zagadnienia problemowe,
6. dodatkowe zasoby.

Elementy składowe modułu w prostej strukturze liniowej prezentowane są kolejno, jeden po drugim (rys. 1). Jedynie składowe grupy – „dodatkowe zasoby” mogą być publikowane odrębnie.

Rysunek 1. Graficzna prezentacja prostej struktury liniowej



Źródło: opracowanie własne

¹ M. Dąbrowski, *Standardy tworzenia i prowadzenia zajęć online*, „e-mentor” 2004, nr 6.

² M. Dąbrowski, *Przewodnik tworzenia materiałów dydaktycznych oraz prowadzenia zajęć online w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie*, Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH, wyd. II, kwiecień 2005.

³ Lekcja jest również określana jako wykład, moduł.

Istotne jest, aby powyższe elementy struktury charakteryzowały się następującymi składowymi:

Wprowadzenie powinno być wstępem do treści materiału i zawierać elementy, takie jak:

- słowa kluczowe dla omawianego materiału;
- cel dydaktyczny zajęć;
- opis merytoryczny materiału i jego struktury;
- opis zagadnień, których znajomość ułatwi przyswojenie treści zasadniczej – jeżeli jest to możliwe, powinny być podane odnośniki do ww. zasobów lub też przygotowany dodatkowy materiał⁴;
- słownik tematyczny;
- zarys praktycznego wykorzystania omawianej problematyki.

Dwa ostatnie składniki wprowadzenia, w przypadku przygotowania ich w rozbudowanej formie, mogą być prezentowane w grupie „dodatkowe zasoby”.

Treść zasadnicza materiału dydaktycznego powinna być skonstruowana czytelnie oraz podzielona na małe jednostki wiedzy tak, aby materiał był przejrzysty i łatwy do przyswojenia.

Podsumowanie powinno przypominać cel dydaktyczny zajęć oraz zawierać informacje o sposobie jego zrealizowania, a także powtórzenie kluczowych zagadnień omówionych w materiale.

Część kontrolna powinna umożliwić samodzielne sprawdzenie nabytej wiedzy za pomocą interaktywnych testów, zadań z sugerowaną odpowiedzią nauczyciela, quizów, krzyżówek edukacyjnych⁵ oraz pytań kontrolnych. Stopień nasycenia materiału elementami interaktywnymi może zależeć od specyfiki przedmiotu, jednakże część sprawdzająca niewątpliwie powinna je zawierać. W przypadku braku lub niskiego stopnia implementacji rozwiązań interaktywnych, zamieszczenie w materiale pytań kontrolnych jako elementu sprawdzającego nabytą wiedzę, nabiera obligatoryjnego charakteru.

Zagadnienia problemowe mają na celu przejście z etapu samokształcenia do pracy w czasie wirtualnych zajęć. Ta część materiału powinna zawierać zadania i pytania otwarte, studia przypadków, sytuacje problemowe oraz inne zagadnienia umożliwiające pracę studenta z prowadzącym i pozostałymi studentami. Powinny stać się one podstawą prowadzenia zajęć online i pracy grupowej, z wykorzystaniem takich narzędzi, jak forum dyskusyjne czy aplikacja do studiów przypadków.

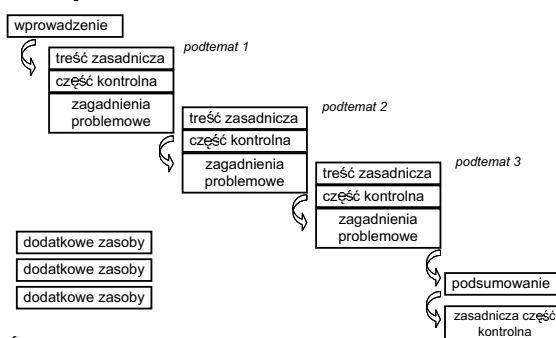
Dodatkowe zasoby to część zamykająca materiał dydaktyczny, choć nie oznacza to, iż muszą być one prezentowane na końcu modułu. Powinna zawierać ona fakultatywne treści dydaktyczne w zewnętrznych plikach (np. podręcznik w pliku pdf, arkusz kalkulacyjny z danymi, będący podstawą obliczeń prowadzonych w czasie zajęć, materiał audio i audiowizualny

wspomagający przyswojenie wiedzy) oraz wykaz literatury podstawowej i uzupełniającej.

Złożona struktura liniowa

Rozwinięciem prostej struktury liniowej jest model złożonej prezentacji, charakteryzujący się podziałem treści zasadniczej na podtematy, przyporządkowaniem im cząstkowych partii kontrolnych (poza właściwą częścią kontrolną) oraz zagadnień problemowych (rys. 2).

Rysunek 2. Prezentacja graficzna złożonej struktury liniowej



Źródło: opracowanie własne

Należy podkreślić, iż cząstkowe elementy kontrolne powinny stanowić odrębne formy sprawdzające względem testu końcowego (zasadniczej części kontrolnej). Elementy te mogą być także różne pod względem wykorzystywanych form interaktywności.

Gałęziowa struktura materiału dydaktycznego

Bardziej złożoną strukturą od prezentowanych liniowych jest struktura gałęziowa (rys. 3). Przygotowywany materiał jest w postaci ciągłej (w odróżnieniu do struktur liniowych, w których materiał może być prezentowany w podziale na slajdy) dla każdego elementu składającego się na materiał (podtemat 1, część kontrolna 1, podtemat 2 itd.).

Rysunek 3. Gałęziowa struktura materiału dydaktycznego



Źródło: opracowanie własne

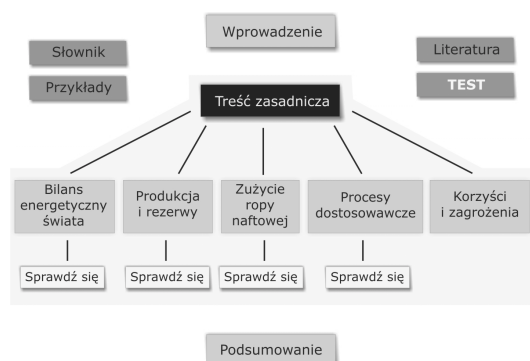
⁴ W takim przypadku należy zaznaczyć, iż są to treści, które powinny być wyświetlane w odrębnym polu prezentacji dla osób chcących uzupełnić swoją wiedzę przed przystąpieniem do pracy nad materiałem właściwym; mogą to być również zagadnienia z innych dyscyplin – jeżeli występują również w formie materiałów dydaktycznych online, możliwe jest podanie studentom aktywnego odnośnika.

⁵ Pełna prezentacja możliwych interaktywnych rozwiązań do samokształcenia znajduje się w dalszej części opracowania.

Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych...

Zaprezentowana struktura jest możliwa do realizacji m.in. poprzez niewielkie zmiany w złożonej strukturze liniowej. Różnicę w modelach struktur stanowi stopień odrębności podtematów (składowych treści zasadniczej). W strukturze gałęziowej każdy podtemat stanowi odrębny obiekt wiedzy, a kolejność ich realizacji jest swobodna. Przykład takiej struktury przedstawia się następująco (rys. 4).

Rysunek 4. Przykład wykorzystania struktury gałęziowej

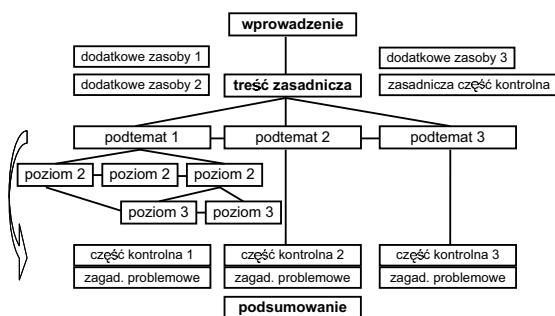


Źródło: Mapa modułu uzupełniającego przedmiot geografia ekonomiczna na e-sgh.pl

Wielopoziomowa struktura materiału dydaktycznego

Wielopoziomowa struktura jest następstwem rozbudowy struktury gałęziowej. W omawianej strukturze treść zasadnicza danego podtematu zostaje podzielna na małe obiekty wiedzy, o zróżnicowanym stopniu zagłębienia problematyki. Treść podtematu zostaje ograniczona do niezbędnego minimum, zaś znajdujące się w nim lub przypisane mu odnośniki, kierują uczącego się do obiektów wiedzy na niższych poziomach (rys. 5).

Rysunek 5. Wielopoziomowa struktura materiału dydaktycznego



Źródło: opracowanie własne

Część kontrolna - formy interaktywności w materiałach dydaktycznych

Ze względu na zalety i możliwości stosowania interaktywnych form w treściach e-learningowych, warto przybliżyć wachlarz testów i zadań stosowanych

w częściach kontrolnych modułów dydaktycznych. Przykładowymi formami interaktywnych materiałów dydaktycznych przeznaczonych do samokształcenia i sprawdzenia nabytej wiedzy są:

1. testy jednokrotnego wyboru;
2. testy wielokrotnego wyboru;
3. zadania z sugerowanymi odpowiedziami (również z testowymi pytaniami pomocniczymi);
4. ułożenie sekwencji, dopasowanie, krzyżówki, quizy;
5. automatycznie sprawdzane zadania;
6. pozostałe formy.

Ad. 1 W testach jednokrotnego wyboru tylko jedna z wymienionych odpowiedzi jest prawidłowa. Proponowaną formą jest zadanie testowe z np. pięcioma odpowiedziami – przy każdym błędnym wskazaniu wyświetlany jest, przygotowany indywidualnie przez nauczyciela, komentarz z informacją:

- dlaczego wskazana odpowiedź jest błędna;
- naprowadzającą na właściwą odpowiedź;
- jaki materiał (dany temat, slajdy, strony w podręczniku czy w dodatkowych materiałach zamieszczonych w pdf) student powinien jeszcze raz przeanalizować.

Wybór poprawnej odpowiedzi powinien również wiązać się z wyświetleniem komentarza z informacją, dlaczego jest on prawidłowy.

Standardem jest także ograniczanie możliwości podejmowanych prób. Zwykle przy trzecim błędnym wskazaniu (lub drugim, gdy jest mniej niż 5 odpowiedzi do wyboru) powinna wyświetlać się automatycznie informacja o prawidłowej odpowiedzi.

Po zakończeniu testu student ma możliwość zapoznania się ze zbiorczym zestawieniem wyników, gdzie znajdują się wszystkie zadania, wskazania studenta oraz prawidłowe odpowiedzi. Możliwe są również analizy punktowe i procentowe, a także archiwizacja wyników, co umożliwia ponowne przystąpienie do testu (należy pamiętać, iż testy nie są jedynie narzędziem samokontroli, ale także istotnym czynnikiem procesu samokształcenia).

Ad. 2 W testach wielokrotnego wyboru więcej niż jedna odpowiedź jest prawidłowa i należy wskazać wszystkie poprawne. W testach tych obowiązują podobne zasady i możliwe są rozwiązania techniczne, podobne jak w przypadku testów jednokrotnego wyboru. Mogą one przybierać formę m.in. zadania testowego z kilkoma odpowiedziami, gdzie należy wskazać w jednym podejściu z góry określoną lub nieznaną studentowi liczbę odpowiedzi. W przypadku zaznaczenia tylko jednej prawidłowej odpowiedzi wyświetlany jest komunikat informujący o niepełnej odpowiedzi.

Ad. 3 Zadania z sugerowanymi odpowiedziami nauczyciela mogą być wykorzystywane w przypadku:

- braku możliwości podania krótkiej odpowiedzi;
- gdy dużo lepsze efekty dydaktyczne można osiągnąć, podając pełny tok postępowania w rozwiązywaniu zadania niż jedynie końcowy wynik.

Po zapoznaniu się z treścią zadania, student może zaznajomić się z sugerowaną przez nauczyciela odpowiedzią. Student samodzielnie podejmuje decyzję o poznaniu rozwiązania przez uaktywnienie komunikatu w oddzielnie otwierającym się oknie. Możliwość ta może być ograniczona warunkiem rozwiązania interaktywnych testów pomocniczych. Ograniczenie to może być dodatkowo wzmocnione blokadą kolejnych pytań, uniemożliwiająca wgląd w sugerowaną odpowiedź nauczyciela bez podjęcia próby realizacji testów pomocniczych.

Ad.4 Dodatkowymi elementami mogą być zadania, tj. ułożenie sekwencji czy dopasowanie elementów oraz krzyżówki i quizy. Za przykład mogą posłużyć np.:

- ułożenie poprawnej kolejności wyrazów w zdaniu;
- wielowątkowe zadanie testowe, w którym wszystkie podpunkty są twierdzeniami – rolą studenta jest wybór dla każdego z nich określonej odpowiedzi, np. prawda, fałsz – jako prawidłowe rozwiązanie zadania liczy się wybór poprawnych wariantów we wszystkich podpunktach lub też prawidłowa sekwencja odpowiedzi;
- dopasowanie w pary lub większe grupy zwrotów, wyrazów, twierdzeń;
- krzyżówka edukacyjna – rolą nauczyciela jest ułożenie haseł, a ich układ generowany jest automatycznie;
- quiz z pytaniami, do których kolejno należy dobrać lub wpisać właściwe odpowiedzi.

Ad.5 Funkcja automatycznego sprawdzania zadań może pełnić dwie role:

Po pierwsze, jej zastosowanie może przybierać formę poleceń wpisu, systemowego sprawdzenia odpowiedzi i wygenerowania automatycznej informacji zwrotnej. W takim przypadku zadania tego typu wykorzystywane są w części modułu do samodzielnej nauki oraz samodzielnego sprawdzenia wiedzy przez studenta. Może być to również forma sprawdzania wiedzy wspomagająca pracę nauczyciela, wykorzystywana w testach końcowych.

Ad. 6 Pozostałe, interaktywne formy w materiałach e-learningowych

Różnorodność istniejących i rozwijanych interaktywnych form w materiałach e-learningowych pozwala na budowę treści z wykorzystaniem możliwości, jakie daje internet. Możliwe jest wprowadzanie nowych form, w zależności od specyfiki przedmiotu oraz zgłaszanych potrzeb przez twórców treści.

Formą samokształcenia, oprócz zapoznawania się ze statycznymi treściami dydaktycznymi oraz realizacji materiałów interaktywnych, jest również tworzenie przez studenta własnych, wirtualnych notatek do przerabianego materiału. Funkcja ta, dla nauczyciela ma dodatkową zaletę - prowadzący może opublikować notatki także dla studentów.

Stopień zaawansowania struktury a charakter materiału

Zaprezentowane powyżej modele struktur polecane są do stosowania w przypadku pełnych kursów

internetowych oraz sformalizowanego wspomaganie programów kształcenia tradycyjnego (szczególnie, gdy mowa o uzupełnianiu programu poprzez wyodrębnione jednostki lekcyjne online). Pomyślnie także sprawdzają się w przypadku fakultatywnego uzupełniania zajęć przez indywidualnych nauczycieli akademickich. Warto podkreślić jednak, iż równie dobrze funkcje dydaktyczne w pełnych kursach internetowych mogą spełniać inne modele struktur, a w przypadku wspierania i uzupełnienia zajęć tradycyjnych, także materiały o mniej sformalizowanych strukturach lub też strukturach, w których nacisk położony został na wybrane elementy zaprezentowanych modeli. Nie trudno wyobrazić sobie ściśle uzupełnianie przedmiotu poprzez bezpośrednią kontynuację zajęć tradycyjnych w formach e-learningowych, np. gdy zajęcia online mają na celu pogłębienie problematyki, powtórzenie czy też usystematyzowanie treści wykładanych tradycyjnie. Forma prezentacji materiału dydaktycznego może być też zależna od sposobu jego wykorzystania i prowadzenia zajęć online.

Wirtualne zajęcia

Zajęcia online mogą przybierać różną postać, zależnie od formy prezentowania materiału, sposobu jego udostępniania i charakteru. Innych form prowadzenia zajęć możemy oczekiwać w przypadku pełnych kursów internetowych, a innych w przypadku programów uzupełniających zajęcia tradycyjne. Także odmienną formę mogą przybierać zajęcia dla programów od początku projektowanych jako *blended learning*. Nie bez znaczenia też dla sposobu prowadzenia zajęć pozostaje charakter grupy odbiorców programu. Idąc dalej można wprowadzić kryterium podobieństwa zajęć online z tradycyjnymi, co różnicuje wirtualny wykład i ćwiczenia poziomem aktywności online.

Udostępnianie modułów

Koncentrując się na formach akademickiego i sformalizowanego e-learningu, można przyjąć, iż stworzony materiał powinien być udostępniany studentom stopniowo, w terminach ściśle sprecyzowanych. Liczba udostępnianych partii materiału zależna jest od jego specyfiki, ilości przygotowanych i przewidzianych na semestr modułów, a w przypadku uzupełniania zajęć tradycyjnych – również od liczby spotkań (zjazdów). W przypadku np. materiałów uzupełniających zajęcia na studiach zaocznych materiał przewidziany na jeden semestr powinien zostać podzielony na sześć lub siedem części, i udostępniany według harmonogramu zjazdów studentów. Jeden moduł lekcyjny powinien odpowiadać od 1 do 3 godzin lekcyjnych w trybie stacjonarnym. Należy brać pod uwagę, iż uzupełnianie godzinowe zwykle wiąże się z uzupełnianiem konkretnych zagadnień realizowanych stacjonarnie. Również uzupełnianie o charakterze programowym może wiązać się z konkretnymi treściami realizowanymi stacjonarnie.

Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych...

Istotnym elementem w procesie udostępniania materiałów jest ich charakter. Materiały uzupełniające zajęcia tradycyjne (godzinowo, programowo) mogą:

- wzbogacać konkretne zajęcia, co wiąże się z udostępnianiem materiału podczas zjazdu bądź bezpośrednio po nim,
- przygotowywać do konkretnych zajęć, co jest związane z udostępnianiem materiału przed zjazdem.

Możliwym, choć niepożądanym w sformalizowanych formach kształcenia na odległość, wariantem jest łączenie zajęć online ze stacjonarnymi w sposób mniej ścisły i udostępnianie dużych partii przygotowanych materiałów bez powiązania z harmonogramem zajęć tradycyjnych. Powyżej zaprezentowane, różne rozwiązania dotyczące udostępniania materiałów nie wyczerpują możliwych form, jednakże wynikają ze specyfiki kształcenia akademickiego.

Prowadzenie zajęć

Prowadzenie zajęć w formie e-learningowej charakteryzuje się określonymi zasadami. Cześć elementów charakterystycznych dla zajęć online występuje w formie synchronicznej, jednakże ich większość odbywa się w trybie asynchronicznym.

Warto podkreślić, iż do wirtualnych zajęć, tak o charakterze wykładowym, jak i ćwiczeniowym stosowane mogą być te same funkcje, zaś różny może być stopień aktywności studentów. Jest to determinowane dwoma czynnikami – wielkością grup studenckich oraz poziomem udziału oceny za aktywność online w ocenie końcowej.

W przypadku form, w których dążymy do analogii z tradycyjnym wykładem aktywność studentów powinna być premiowana (i uwzględniana w ocenie końcowej), choć jej poziom nie powinien być podstawą zaliczenia przedmiotu. Udział na poziomie 25–35% w ocenie końcowej oceny za aktywność online zapewnia pomyślną realizację zajęć online, przy aktywnym udziale części grupy wykładowej. Takie rozwiązanie pozwala premiować najbardziej aktywnych studentów, umożliwiając pozostałym bierną naukę online⁶. Model ten umożliwia też prowadzenie zajęć dla grup wykładowych, większych niż 50 osób.

Forma zajęć wykładowych może przybrać następujący schemat postępowania. Udostępniane według określonego harmonogramu wykłady realizowane są przez studentów. Każdy moduł zawiera pytania i tezy do dyskusji. Po zaprezentowaniu danej części materiału prowadzący ponawia na forum dyskusyjnym zawarte w module pytania otwarte, rozpoczynając tym samym prowadzenie zajęć online. Może on również spodzie-

wać się pytań związanych z przedstawionym materiałem. W obu przypadkach zagadnienia poruszane na forum dyskusyjnym będą znane wszystkim uczestnikom w dowolnym czasie podczas trwania kursu.

W określonych i ogłoszonych z wyprzedzeniem dniach i godzinach prowadzący może organizować wirtualne konsultacje (czat). Tu również można zaproponować wątki do dyskusji, które będą widoczne w czasie spotkania online. Możliwa jest także prezentacja plików graficznych, np. prezentujących wykresy, tabele czy rysunki, które są omawiane w czasie rzeczywistym. Wirtualne konsultacje mogą przybierać różną formę – tekstową, tekstową z emisją głosu prowadzącego oraz tekstową z emisją audiowideo. W przypadku zobowiązania się do systematycznego prowadzenia czatów prowadzący powinien organizować przynajmniej dwa wirtualne spotkania po udostępnieniu danego modułu (w godzinach przedpołudniowych i popołudniowych), tak aby każdy student mógł choć raz w czasie trwania jednej lekcji uczestniczyć w wirtualnych konsultacjach. Innym wariantem jest ogłoszenie studentom możliwości realizacji czatów, na ich życzenie – dzięki czemu wirtualne konsultacje organizowane są jedynie, gdy występuje rzeczywista potrzeba, a prowadzący nie musi przeznaczać czasu na pełnienie dyżurów online.

Student zobowiązany jest do zapoznania się w danym terminie z udostępnionymi materiałami, może uczestniczyć w dyskusjach na forum i czacie oraz np. zamieścić w wirtualnym dzienniku odpowiedzi do zadań zawartych module. W takim przypadku prowadzący powinien w określonym czasie odpowiedzieć studentowi, zamieszczając, również w komunikatorze wirtualnego dziennika, komentarze do rozwiązanych zadań⁷.

W przypadku form, w których dąży się do analogii z tradycyjnymi ćwiczeniami aktywność studentów powinna być premiowana (i uwzględniana w ocenie końcowej) na poziomie umożliwiającym zaliczenie zajęć (bez realizacji stacjonarnego egzaminu końcowego). W takich zajęciach i przy przyjęciu takich rozwiązań oceniania udział studenta w zajęciach online staje się obligatoryjny.

Ćwiczenia online powinny być prowadzone wraz z wykładem online. Ich połączenie umożliwia prowadzenie bardzo wartościowych, pełnych wirtualnych zajęć. W połączonych formach aktywność online na zajęciach powinna być premiowana na poziomie 45–65% oceny końcowej. W takim modelu materiał do samodzielnej nauki (treści wykładowe) jest znakomitą podstawą prowadzenia ćwiczeń. W przypadku realizacji zajęć dla licznej grupy wykładowej, same ćwiczenia mogą być prowadzone w podziale na mniejsze,

⁶ Przykładem biernej nauki online jest śledzenie dyskusji prowadzonych forum i w czasie wirtualnych konsultacji (czat).

⁷ Komunikator zawarty w dzienniku służy również do wszelkiej, indywidualnej korespondencji pomiędzy nauczycielem a studentem. Jego zaletą jest pełna archiwizacja i wgląd w korespondencję, możliwość zamieszczania załączników, jak również wysyłanie informacji do większej, wybranej przez nauczyciela, liczby studentów. Komunikator dostosowany jest także do pracy zespołu nauczycieli nad jedną grupą wykładową.

maksymalnie 40-osobowe podgrupy (a preferowane to 25-osobowe).

Sama aktywność online może być mierzona w różny sposób, zależnie od charakteru zajęć. W przypadku form wykładowych i niskim wpływie aktywności online na ocenę końcową (do 35%) system oceny może być mało sformalizowany, a jego podstawą zapowiedź nauczyciela o premiowaniu najbardziej aktywnych studentów. W przypadku zajęć ćwiczeniowych lub w formach mieszanych, gdzie wpływ aktywności na ocenę końcową jest znaczący, system oceny aktywności online powinien być jasny i czytelny dla studentów.

Aktywność online może być oceniana według poniższej propozycji: Aktywny udział w dyskusjach na forum – 45%; praca domowa w formie projektu badawczego składana w połowie zajęć 20%; końcowa praca zaliczeniowa 35%. Istotą systemu są składowe w powyższych elementach oceny. W przypadku realizacji zajęć odpowiadających 15 spotkaniom, za każdy temat w dyskusji na forum student może otrzymać 3 punkty (co w przypadku 15 spotkań daje możliwość uzyskania 45 punktów). Jeden punkt student otrzymuje za oryginalną, wcześniej niepublikowaną wypowiedź w grupie, drugi zaś za jej charakter (pełne wyjaśnienie, wnikliwość, stopień rozbudowania), trzeci punkt za odpowiedź na wypowiedź innego studenta (co pomaga w koncentrowaniu się dyskusji nad danym tematem i zapewnia jego wnikliwą analizę). Praca domowa może polegać na analizie 10 opracowań (artykułów, projektów, fragmentów podręczników, opublikowanych zarówno w formach tradycyjnych, jak i źródeł internetowych). Student za analizę każdego opracowania otrzymać może do 2 punktów. Jeden za istotę podjętego tematu (jego waga oraz związek z tematem lekcji) oraz drugi punkt za dogłębność analizy i jakość przygotowanej pracy (w tym również pod względem technicznym). Praca domowa publikowana może być na forum dyskusyjnym lub wirtualnym dzienniku (zależnie od przyjętego wariantu przez prowadzącego). Maksymalna liczba punktów do zdobycia równa jest 20. Końcowa praca zaliczająca wirtualne zajęcia, za którą można otrzymać do 35 punktów, oceniana jest poprzez trzy elementy: 21 punktów za wnikliwość i jakość opracowania; 7 punktów za jakość wybranych źródeł bibliograficznych oraz pozostałe 7 punktów za styl i przejrzystość opracowania (warto tu także wymagać stosowania standardów redakcyjnych)⁸. Formą uzupełniającą lub zamienną dla pracy domowej lub końcowej pracy zaliczeniowej wirtualne zajęcia może stać się realizacja grupowych projektów (o których mowa poniżej). Zaproponowany schemat oceniania za aktywność w czasie wirtualnych zajęć jest jedynie przykładem i stanowi sugestie dla nauczycieli, którzy powinni dostosować system oceny

do specyfiki prowadzonych zajęć. Warto podkreślić, iż aktywność online w formach mieszanych (wykład i ćwiczenia) może być jedynie składową łącznej oceny końcowej.

Zaawansowane formy pracy nauczyciela ze studentami

Jedną z zalecanych form wspólnej pracy w ramach zespołu w procesie kształcenia online są studia przypadków. Przeprowadzanie kejsów w czasie wirtualnych zajęć wspomaga specjalnie zaprojektowana w tym celu aplikacja w e-sgh: *Terminarz*. Podstawą w kejsie powinna być sytuacja problemowa nakreślona w materiale dydaktycznym. Na jej podstawie nauczyciel prowadzący zajęcia dzieli grupę studentów na zespoły zadaniowe, każdemu z nich przydzielając inne zadanie w ramach jednego projektu. Poszczególne zadanie, by zachować chronologię i porządek pracy, składa się z kilku etapów, sformułowanych przez prowadzącego. Prowadzący, w ramach kolejnych etapów, przydziela studentom indywidualne podzadania. Liczby podzadań oraz studentów uczestniczących w każdym etapie mogą być różne. Warunkiem realizacji danego etapu jest rozliczenie wszystkich należących do niego podzadań. O tym, czy dane podzadanie można uznać za wykonane decydują wszyscy studenci z danego zespołu. Wykonawca podzadania zamieszcza rozwiązanie w aplikacji, i tym samym wysyła do pozostałych członków zespołu prośbę o jego akceptację. Pozostałe osoby zatwierdzają bądź odrzucają je, komentując swoją decyzję. Po dokonaniu ewentualnych poprawek i uzyskaniu akceptacji wszystkich członków zespołu, system informuje nauczyciela o możliwości zatwierdzenia przez niego danego etapu, co umożliwia przejście do następnej części zadania. Postępy pracy zespołu są prezentowane w formie liczbowej, procentowej oraz graficznej. Na każdym poziomie realizacji projektu studenci mają do dyspozycji narzędzia do komunikacji ze sobą oraz nauczycielem, tj. czat i forum dyskusyjne. Wspólna praca stymuluje do aktywności studentów, a wzajemne ocenianie jej oraz zatwierdzanie przez nauczyciela gwarantują wysoką jakość wykonania. Dodatkowym czynnikiem motywacyjnym jest możliwość podglądu postępów w pracy innych zespołów.

Aplikacja taka wspomaga proces kształcenia. Można jednak wykorzystywać do wspólnej pracy i nauki metody powszechniej stosowane. Fora dyskusyjne, w wersji ukierunkowanej na pracę grupową, posiadające specjalne pola do zamieszczania tematów przewodnich lub informacji o charakterze wprowadzającym do dyskusji, a także możliwość np. dołączania dodatkowych dokumentów w wypowiedziach, mogą spełniać takie wymogi.

⁸ Takiego typu systemy oceniania stosowane są m.in. w University of Illinois, Springfield, USA. Uniwersytet ten prowadzi bardzo rozbudowaną działalność e-edukacyjną.

System oceniania pracy studentów

Aktywność studentów w czasie wirtualnych zajęć powinna być monitorowana oraz właściwie oceniana. Funkcją wspomagającą proces monitorowania i oceniania pracy studentów spełnia wirtualny dziennik.

W wirtualnym dzienniku nauczyciel prowadzący dysponuje listą studentów tworzących grupę wykładową, objętą jednymi zajęciami online. Ocenia m.in. aktywność studentów na forum dyskusyjnym i w trakcie wirtualnych konsultacji, nadesłane prace domowe i zaliczeniowe, udział w pracach nad projektami. System automatycznie proponuje możliwości tytułu oceny, ale istnieje również opcja dokonania wpisu niestandardowego. Do każdej oceny czy wystawionego punktu nauczyciel może sporządzić notatkę, a końcowa kolumna wylicza średnią z ocen. Pomocne dla prowadzącego są zamieszczone w dzienniku informacje na temat liczby wypowiedzi studenta na forum dyskusyjnym oraz odnośniki do tych wypowiedzi i archiwum wirtualnych konsultacji. Na miejscu nauczyciel ma również wgląd w korespondencję ze studentem, bank nadesłanych prac i innych dokumentów, a także rozwiązania interaktywnych zadań i testów. Prowadzący może również udostępnić zestawienie ocen (lub ocen wraz z komentarzami) studentom. Uczestnicy zajęć mają w takim przypadku wgląd jedynie w informacje na temat swojej osoby. Możliwe jest również wykorzystywanie bardziej złożonych i zaawansowanych funkcji, takich jak systemy wag dla różnych grup ocen.

Podsumowując, stopień wykorzystania informacji zgromadzonych w wirtualnym dzienniku powinien być zróżnicowany w zależności od formy i charakteru materiału dydaktycznego online. W przypadku kursów i szkoleń online mogą być one wystarczające do podejmowania decyzji o zaliczeniu zajęć, jednak w większości akademickich form kształcenia informacje te powinny być składową oceną ogólną. W przypadku realizacji pełnego przedmiotu bądź prowadzenia zajęć uzupełniających online podstawą zaliczenia jest zwykle egzamin stacjonarny, kolokwia lub przedłożona praca zaliczeniowa. Aktywność online powinna mieć wpływ na wystawianą ocenę końcową. W przypadku powszechnego uzupełniania, np. przedmiotu na studiach zaocznych dla wszystkich grup, informacje zgromadzone przez prowadzącego zajęcia online powinny być brane pod uwagę przy ocenianiu przez wszystkich wykładowców trybu stacjonarnego. Stopień wpływu aktywności studenta w czasie wirtualnych zajęć na ocenę końcową może być zróżnicowany i zależny od programu, formy i charakteru uzupełniania online.

Charakter materiału i prowadzonych zajęć

W zależności od charakteru aktywności online, powinno zwracać się szczególną uwagę na określone elementy w czasie budowy treści oraz w różnym stopniu wykorzystywać dane formy prowadzenia zajęć.

Inny charakter posiadają materiały uzupełniające zajęcia stacjonarne, inny pełne przedmioty bądź kursy

online. Istotne różnice można także zaobserwować w sposobie prowadzenia kursu dla studentów oraz szkolenia online, kierowanego do przedsiębiorstw. Można też wyróżnić kilka wariantów form uzupełniania zajęć o różnym stopniu integracji wirtualnych wykładów z tradycyjnymi. Materiały online w sposób ciągły mogą odnosić się do zajęć stacjonarnych oraz do pracy z tradycyjnym podręcznikiem. Również w czasie zajęć na uczelni, wykładowca może odwoływać się do zajęć online lub też przenieść rozpoczętą lekcję do konsultacji w czasie wirtualnych spotkań. Do form zintegrowanych zaliczyć można również zajęcia online skorelowane z harmonogramem wykładów i ćwiczeń stacjonarnych oraz realizację wykładu online a zajęć ćwiczeniowych „na uczelni”. Możliwe jest także uzupełnianie programu kształcenia kursem poprzedzającym rozpoczęcie prowadzenia przedmiotu w formie tradycyjnej, którego celem jest właściwe przygotowanie studentów do zajęć bądź kursem uruchamianym po ich zakończeniu – jako forma wirtualnych warsztatów lub zajęć zgłębiających podejmowaną problematykę.

Podsumowanie

Zaprezentowane standardy mają na celu wskazanie możliwych kierunków aktywności nauczycieli i studentów na płaszczyźnie wirtualnych studiów akademickich, nie powinny jednak ograniczać tej aktywności. Dodatkowe działania, wybiegające poza przyjęte standardy mogą jedynie zwiększyć wartość materiałów i zajęć online.

POLECAMY

Richard Whitehead,
Poradnik kierownika zespołu,
Wydawnictwa
Naukowo-Techniczne,
Warszawa 2005



Poradnik dla osób, które rozpoczynają kierować zespołami. Zawiera informacje przydatne przy przeprowadzaniu rozmów kwalifikacyjnych i budowie grup zadaniowych. Autor podaje również wskazówki, jak motywować pracowników, określać relacje w zespole oraz planować i przeprowadzać projekty, a także prezentować wyniki przedsięwzięcia. Z całą pewnością dużym atutem pozycji jest wydawca angielskiej wersji poradnika – Pearson Education. Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. na stronach wydawcy (www.wnt.com.pl).



Polska szkoła jako organizacja ucząca się

Amir Fazlagić

Umysł nie jest naczyniem, które należy napęłnić, lecz ogniem, który trzeba rozniecić.

Plutarch

Szkoła w XXI wieku będzie musiała odnaleźć się w nowej roli. Traktowanie jej jako „skarbnicy wiedzy” nie jest możliwe w epoce internetu. Dotychczasowe próby zmiany systemów edukacji na świecie nie przyniosły radykalnej poprawy, ponieważ¹:

1. Reformy wdrażano stopniowo, etapowo, zamiast ująć je całościowo.
2. Nie udawało się zintegrować znanych rozwiązań w jeden spójny system.
3. Nie prowadzono interdyscyplinarnych studiów nad edukacją. Dotychczas badania prowadzone przez socjologów, teoretyków edukacji, psychologów i przedstawicieli innych nauk społecznych nie były koordynowane. Najlepszym przykładem na to jest różne rozumienie pojęcia „jakości pracy szkoły” przez nauczycieli i specjalistów od zarządzania.
4. Nadal jest silnie zakorzeniona w mentalności nauczycieli orientacja redukcjonistyczna (np. model 6-4-2²),
5. Wśród decydentów brak jest reprezentantów podejścia całościowego, nie widzą oni wyraźnego³ przełożenia pomiędzy jakością nauczania w szkołach a wzrostem gospodarczym i pomyślnością narodu.

Także w Polsce od jakiegoś czasu prowadzone są reformy systemu oświaty. Poniżej przedstawiono niektóre spośród najczęściej wymienianych przez polskich nauczycieli bolączek systemu oświaty. Zostały one pogrupowane według obszarów występowania⁴:

- **Rozwiązania prawne i systemowe** – scentralizowany system opieki kuratorskiej; złe przygotowanie merytoryczne młodych kadr nauczycielskich przez polskie uniwersytety, biurokracja, niestabilne prawo oświatowe; zbyt duża liczba uczniów w klasach; znaczne ograniczenie liczby szkół zawodowych,

powodujące, że do szkół trafiają uczniowie o niskich kompetencjach, którzy w przeszłości wybraliby szkołę zawodową; przeładowanie treści programów nauczania, co prowadzi do ograniczenia możliwości ich dostosowania do indywidualnych potrzeb ucznia; konieczność nauczania na „średnim” poziomie po to, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów w klasie;

- **Współpraca z rodzicami** – ograniczony kontakt z rodzicami; zdejmowanie z rodziców odpowiedzialności za wychowanie dzieci na rzecz szkoły, roszczeniowa postawa rodziców wobec szkoły; niska kultura poznawcza/intelektualna w rodzinach uczniów, brak zaangażowania ze strony rodziców;
- **Niedofinansowanie** – niewystarczający budżet na remonty, doskonalenie i doształcanie nauczycieli; dodatki motywacyjne, opłacanie zajęć dodatkowych, zajęcia dodatkowe, organizację kół zainteresowań; organizację życia kulturalnego dzieci, zakup pomocy naukowych i środków audiowizualnych;
- **Dotyczące środowiska nauczycieli** – niska wiedza o regulacjach prawnych, kultura „ilości” zamiast kultury „jakości”, wypalenie zawodowe starszych nauczycieli, selekcja negatywna w procesie rekrutacji młodych kadr do zawodu nauczyciela, trudność z przyciągnięciem do zawodu nauczycieli specjalistów (np. filologów), zachowawcze nastawienie nauczycieli walczących o zachowanie *status quo*;
- **Dotyczące uczniów** – niska „jakość” uczniów – coraz gorszy „materiał”; brak segregacji uczniów na pierwszym etapie ze względu na zdolności i posiadaną wiedzę, niska dyscyplina wśród uczniów;
- **Organizacyjne** – brak zrozumienia dla bolączek oświaty wśród przedstawicieli władz samorządowych, zbyt duży nacisk na kształcenie uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach kosztem podnoszenia umiejętności uczniów o zdolnościach niskich i bardzo niskich, sukces zawodowy na-

¹ B.H. Banathy, *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, N.J. 1991.

² Sześć dni w tygodniu (6), w czterech ścianach (4), pomiędzy dwiema okładkami w książce (2).

³ O ile za wyznacznik takiego zainteresowania uznamy priorytety budżetowe.

⁴ Z badań empirycznych przeprowadzonych w lutym 2005 r. na niereprezentatywnej próbie 50 nauczycieli z terenu całej Polski.

Polska szkoła jako organizacja ucząca się

uczyciela zależy od jego kompetencji w zakresie poruszania się w biurokratycznym gąszczu przepisów, a nie od jego rzeczywistych kompetencji, ujawniających się w czasie pracy z uczniem, brak wizji placówki oświatowej, niskie kompetencje pracowników pedagogicznych i administracji, niska motywacja do pracy ze strony dyrektora szkoły.

Nie ulega wątpliwości, że dla poprawy jakości nauczania w polskiej oświacie konieczne jest zwiększenie przeznaczanych na nią funduszy publicznych. Należy jednak unikać założenia, że zwiększenie finansów jest panaceum na wszystkie bolączki oświaty. Wręcz przeciwnie – zwiększenie finansowania źle funkcjonującego systemu prowadzi zwykle do utrwalenia się procesów niepożądanych, co utrudnia reformy w dłuższym okresie. Z takim zjawiskiem mamy do czynienia przy reformie systemu służby zdrowia w Polsce. Polacy płacą jedną z najwyższych składek na ubezpieczenie zdrowotne w Europie, a nasza służba zdrowia stale niedomaga. Z podobnym zjawiskiem, lecz w mniejszej skali, mamy do czynienia w polskiej oświacie. Wydatki z budżetu państwa na oświatę jako procent PKB nie odbiegają od średniej OECD. Należy poszukiwać innych, niezwiązanych bezpośrednio z finansami, sposobów poprawy funkcjonowania polskiej oświaty. Jednym z takich sposobów jest popularyzacja zarządzania wiedzą w środowisku nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych.

Usprawnianie i doskonalenie polskiego systemu oświaty w kontekście gospodarki opartej na wiedzy powinno się odbywać z wykorzystaniem nowoczesnych koncepcji zarządzania, ukierunkowanych na tworzenie, przesyłanie i wykorzystanie zasobów wiedzy. Jedną z takich strategicznych koncepcji jest koncepcja uczenia organizacyjnego i organizacji uczącej. Pojawiła się ona w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, ale jej główne zasady wywodzą się z takich kierunków teorii organizacji i zarządzania jak: strategia organizacji, podejście zasobowe (RBV), kultura organizacyjna, struktury organizacyjne, praca zespołowa, delegowanie uprawnień (*empowerment*) itp. Określenie „organizacja ucząca się” stało się modne po publikacji książki *The fifth discipline* (1990), której autorem był Peter Senge. Książka ta ukazała się w języku polskim pt. *Piąta Dyscyplina* w roku 1998. *Piąta dyscyplina* była jednym z największych bestsellerów lat 90. wśród książek poświęconych biznesowi, ustępując jedynie innemu bestsellerowi: *Re-engineering the corporation*. Spopularyzowana przez Petera Senge koncepcja stała się inspiracją dla wielu badaczy poszukujących możliwości zwiększenia produktywności organizacji poprzez usprawnienie indywidualnych i grupowych procesów uczenia się. A oto tytułowe pięć dyscyplin sformułowanych przez P. Senge:

- Myślenie systemowe (piąta dyscyplina spajająca wszystkie inne)
 - widzenie wielokierunkowych wzajemnych relacji zamiast linearnych łańcuchów przyczynowo-skutkowych,

- widzenie procesów, a nie pojedynczych zdarzeń;
- Modele myślowe (mentalne)
 - głęboko zakorzenione założenia, uogólnienia, obrazy, wyobrażenia,
 - ta dyscyplina uczy uświadomienia sobie własnych, wewnętrznych obrazów świata i dogłębnego ich analizowania;
- Wspólna wizja
 - określa nadrzędny cel,
 - podnosi aspiracje ludzi,
 - zmienia stosunek ludzi do organizacji („ich” na „nasza”),
 - stymuluje podejmowanie ryzyka,
 - pozwala uzyskać zaangażowanie uczestników organizacji w działania długofalowe;
- Zespołowe uczenie się
 - synergia umysłów,
 - zaufanie „operacyjne”,
 - zaangażowanie innych zespołów drogą przekazywania im swoich technik i umiejętności;
- Mistrzostwo osobiste
 - wyjaśnianie osobistych wizji,
 - utrzymywanie napięcia twórczego (skupienie się na rezultatach, dostrzeganie aktualnej rzeczywistości),
 - dokonywanie wyborów.

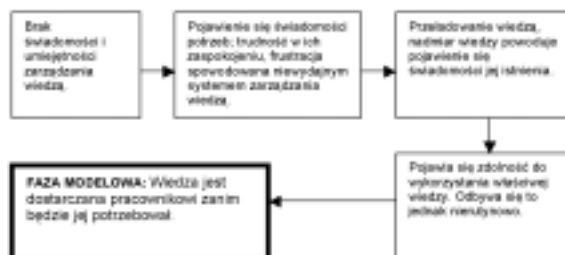
Trzeba pamiętać, że „organizacja ucząca się” powinna być postrzegana raczej jako metafora, niż jako wyraźny typ struktury. W organizacji uczącej się najważniejsze jest, aby zachodziły w niej społeczne procesy zmierzające do tworzenia, utrzymywania i pozyskiwania wiedzy. Procesy te powinny odbywać się na poziomie organizacyjnym, a nie tylko indywidualnym. Dla opisanego tego zjawiska operujemy terminem „uczenie się organizacyjne”. Chodzi tutaj o poprawę produktywności pracowników w zespole. Dobrym przykładem ilustrującym istotę uczenia się w zespole jest szkolenie sportowców w grach zespołowych lub ćwiczenie gry na instrumencie w orkiestrze. Uczenie się organizacyjne pojawia się, kiedy ludzie w obrębie organizacji doświadczają problemowej sytuacji i poszukują rozwiązań zgodnych z misją tej organizacji. Zarządzanie pracownikami w organizacji uczącej się powinno zasadniczo skupić się na ocenianiu, zarządzaniu i zachęcaniu do indywidualnego rozwoju swoich pracowników. Jednakże pracownik zdobywający nową wiedzę niekoniecznie czyni to ku pożytkowi swojego pracodawcy. Pracownicy mogą na przykład zdobywać umiejętności przydatne wyłącznie im samym. Przykładami zachowań niezgodnych z misją organizacji, niewątpliwie związanymi z uczeniem się są m.in.: poszukiwanie sposobów uniknięcia kontroli przez pracodawcę⁵.

Celem zarządzania wiedzą jest zapewnienie funkcjonowania środowiska, które będzie odpowiadało fazie modelowej (schemat 1). Najistotniejszym czynnikiem

⁵ C. L. Wang, P. K. Ahmed, *Organizational learning* [w]: M. Dierks, A.B. Autals, J. Child i I. Nonaka (red.), *Handbook of organizational learning and knowledge*, Oxford University Press, Oxford 2001; E. Lank, *Leveraging Invisible Assets: the Human Factor*, „Long Range Planning”, Vol. 30, No. 3, 1997, s. 406-412.

sukcesu programu zarządzania wiedzą jest chęć ludzi do dzielenia się wiedzą. W XX wieku o wielkości firmy decydowała liczba zatrudnionych, przejrzystość ról, specjalizacja i jakość kontroli. W interesie efektywności zadania przydzielano odpowiednim komórkom.

Rysunek 1. Fazy rozwoju organizacji uczącej się



Źródło: opracowanie własne

Polska szkoła na razie nie spełnia kryteriów „organizacji uczącej się” przedstawionych przez P. Senge – brakuje podejścia systemowego i zespołowego uczenia się. Podnoszenie kwalifikacji jest raczej postrzegane jako spełnianie pewnych biurokratycznych wymogów niż dążenie do „mistrzostwa osobistego”. Ewolucja w kierunku organizacji uczącej się powinna odbywać się poprzez zmianę modeli myślenia o roli szkoły i roli nauczyciela w społeczeństwie (tabela 1).

Tabela 1. Ewolucja w kierunku organizacji uczącej się

Od ...	Do ...
<p>postawy „wiedza daje władzę”, wielu poziomów zarządzania, nieregularnego szkolenia, władzy wynikającej z zajmowanego stanowiska, tytułomanii, nierówno rozłożonej odpowiedzialności, kultury obwiniania innych, kultu zasad, funkcjonalnych silosów unikania ryzyka, orientacji na przedsiębiorstwo, skrytości i braku przejrzystości, racjonowanego i kontrolowanego dostępu do informacji, koncentracji na ekspertach i najlepszych pracownikach, postawy „co ja z tego będę miał?”; „to nie moja działka”; „jeśli to nie nasz pomysł, to na pewno zły pomysł”, cynizmu zespołów zadaniowych dobieranych przez zarząd.</p>	<p>postawy „ceniemy dzielnie się wiedzą”, niewielu poziomów zarządzania, nieustannego uczenia się, władzy wynikającej z przynależności do sieci ekspertów, niezwracania uwagi na tytuły, wspólnej odpowiedzialności, kultury odpowiedzialności, kultu wartości, zespołów multidyscyplinarnych, ducha przedsiębiorczości, orientacji na klienta, pełnej przejrzystości działań zarządu, pełnego dostępu pracowników do informacji, koncentracji na wszystkich pracownikach postawy „co z tego będzie miał klient?”; jak mogę pomóc?”; „wykorzystać najlepsze pomysły bez względu na pochodzenie”. kultury celebrowania współpracy wspólnot praktyków</p>

Źródło: B. Hackett, *Beyond Knowledge Management: New Ways to Work and Learn*, The Conference Board Research Report 1262-00-RR, s. 48.

⁶ J. Kadtler, *Social Movements and Interest Groups as Triggers for Organizational Learning* [w:] M. Dierks, A.B. Autals, J. Child i I. Nonaki (red.), *Handbook of...*, dz.cyt., s. 221.

Polska szkoła jako organizacja ucząca się

wiedzy organizacyjnej. Poniżej przedstawiono przykłady wiedzy organizacyjnej nauczycieli:

- Umiejętność prowadzenia posiedzeń Rady Pedagogicznej,
- Umiejętność zorganizowania powiatowej konferencji dla nauczycieli,
- Promocja placówki oświatowej,
- Umiejętności przywódcze,
- Zarządzanie pracą zespołów,
- Umiejętność prowadzenia zajęć dla nauczycieli z komunikacji międzyludzkiej (wykłady i warsztaty),
- Organizację konkursów międzyszkolnych,
- Wiedza o prawie oświatowym,
- Znajomość dokumentów regulujących prace placówki,
- Wiedza nt. integrowania i motywowania zespołu ludzi i pojedynczych osób,
- Organizacja współpracy z rodzicami.

Zanim zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie przybierze postać rozwiązań systemowych, należy poświęcić wiele uwagi na budowanie świadomości w środowisku nauczycieli. Budowa świadomości rozpoczyna się zawsze od ustalenia wspólnego rozumienia kluczowych zagadnień definiujących system.

Z wyników badań empirycznych autora, przeprowadzonych w okresie od listopada 2004 roku do marca br., wyłania się dość niejednoznaczny obraz tego, jak polscy menedżerowie oświaty rozumieją pojęcie „organizacji uczącej się”. Analizując sformułowane przez nauczycieli definicje, trudno odnaleźć jeden dominujący wątek. Praktycznie każda definicja jest inna, co świadczy o braku istnienia wspólnej płaszczyzny odniesienia do dyskusji na temat zarządzania wiedzą w oświacie.

Definicje można podzielić na deskryptywne (opisujące rzeczywistość) np.:

- *Organizacja ucząca się zatrudnia ludzi, którzy są świadomi faktu, że należy się nieustannie uczyć – życie ludzkie przebiega po spirali – wracamy tam, skąd przyszliśmy i stale trafiając na wcześniejsze tropy, wspinamy się na coraz wyższy poziom z każdym takim cyklem w spirali.*
- *OU to placówka, w której wiedza tworzy ciąg zdarzeń, decyzji i doświadczeń; powstają w niej innowacyjne projekty; charakteryzuje ją umiejętność wyciągania wniosków.*

oraz definicje preskryptywne (zawierające zalecenia i pożądane sposoby postępowania) np.:

- *Organizacja ucząca się powinna wykorzystywać potencjał wiedzy pracowników, wspierać ich oraz mobilizować do „szukania wiedzy nowych rozwiązań” po to, aby tworzyć modyfikować transferować wiedzę.*
- *Wychodzi naprzeciw potrzebom i możliwościom osoby (dziecka, ucznia, osoby dorosłej), spełnia oczekiwania podmiotu; dostosowuje formy spełnia oczekiwania i metody do podmiotu.*
- *Organizacja ucząca się to taka organizacja, która umiejętnie (skutecznie, efektywnie, sprawnie) reaguje na zmiany zewnętrzne i wewnętrzne, a w rezultacie*

TRWA (mimo wszystko). OU oznacza umiejętność reagowania na zmiany.

- *Organizacja ucząca się jako szkoła – kieruje się wspólnie zdobytą wiedzą i doświadczeniami, kładąc nacisk na rozwój jednostki „najmniejszej”, dzięki której osoby „największe” posiadają wiedzę pragmatyczną, w wielu przypadkach ukazującą stan „wiedzy” całej organizacji.*

Wśród definicji organizacji uczącej pojawiały się elementy myślenia systemowego:

- *Szkoła jako organizacja ucząca się jest „żywym” organizmem systematycznie rozwijającym się, „karmiącym się” potencjałem intelektualnym: „wzrastającym” – poruszającym się w określonym „słusznym” kierunku, aby „zakwitnąć” najwyższą jakością.*
- *OU to „organizm”, który winien charakteryzować się mądrością „jej organów”.*
- *Tworzy i przekazuje struktury wiedzy.*
- *Pracownicy są świadomi udziału w procesie tworzenia wizerunku organizacji i budują indywidualny, niepowtarzalny zespół ludzi, którzy mają wpływ na wszystkie obszary rozwoju oraz zmian zachodzących w organizacji; tworzą kulturę organizacji dostosowaną do specyfiki środowiska, w którym funkcjonują; angażują się nie tylko liderzy (kierownicy), ale także pracownicy niższego szczebla; mają wpływ na transfer wiedzy, a także sami ją tworzą.*
- *OU się to system ukierunkowany na zdobywanie wiedzy i twórczy rozwój.*
- *OU zakłada stałe doskonalenie się i podnoszenie jakości tych organizacji w zakresie: organizacji (struktura, podległości), powiązań, zasobów (materiałnych i niemateriałnych), uwzględniając aktualne osiągnięcia (w ujęciu szerokim).*
- *Organizacja ucząca się wykorzystuje wiedzę i doświadczenie pracowników w swoich przedsięwzięciach, prowadzi wewnętrzny system doskonalenia pracowników (również z wykorzystaniem ich wiedzy).*
- *Organizacja ucząca się rozwija się holistycznie w kręgach: intelekt, emocje, ciało, dusza.*

Definicje relacyjne akcentują znaczenie pracy kolektywnej:

- *Wewnątrz niej ludzie wzajemnie się inspirują, dzielą się tym, co dla nich ważne, kluczowe, co czyni ich działalność bardziej sensowną, skuteczną.*
- *Członkowie organizacji dążą do zdobycia wiedzy, informacji z różnych dziedzin.*
- *OU to zespół ludzi uczących się w konkretnym celu, wynikającym z potrzeb danej instytucji; zbiorowość ludzka ucząca się razem tradycyjnymi metodami (uczeń uczniowie) lub ucząca się od siebie wzajemnie (poprzez dzielenie się wiedzą i doświadczeniem).*
- *Szkoła jako organizacja ucząca się opiera się na pracy zespołowej, w której ludzie tworzą misję swojej szkoły, opierają się na wspólnym (uzgodnionym) systemie wartości oraz planie działania*

(jak doprowadzić do realizacji misji). Praca zespołowa powinna umożliwiać rozwój osobisty zgodny z własnym systemem wartości i planowaną ścieżką kariery).

- W organizacji uczącej się ludzie wspólnie tworzą plany, działania, rozwiązują problemy, poddają się refleksji, uwzględniają je potem w działaniu. Relacje między ludźmi muszą być autentyczne, tworzone w szczerych, głębokich rozmowach.

W niektórych definicjach podkreślano znaczenie refleksyjności:

- W OU promowany jest rozwój, nabywanie wiedzy i doświadczeń; stworzone są warunki do wykorzystania potencjału pracowników; dokonuje się unikatywnej analizy pojawiających się problemów w kierunku rozwoju organizacyjnego. OU kwestionuje stan obecny – szuka nowych perspektyw i możliwości.
- OU wyciąga wnioski z dotychczasowych działań w celu wykorzystania ich w przyszłości.
- Refleksja nad tym, gdzie jesteśmy w zmiernaniu do celu; posiada jasno określone cele działalności, które są akceptowane przez wszystkich i urzeczywistniane w działaniach; uczy się na błędach własnych i innych organizacji; charakteryzuje ją wysoki stopień utożsamiania się jej członków z organizacją.
- OU to struktura otwarcie i aktywnie uczestnicząca w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym itd., łamiąca schematy; zmieniająca się razem ze społeczeństwem.
- Szkoła ucząca się – świadomie i skutecznie zarządza wiedzą, motywuje i wymaga uczenia się od wszystkich członków organizacji; potrafi definiować ważne dla jej rozwoju źródła wiedzy i pozyskiwać tę wiedzę; tworzyć nową wiedzę i dzielić się nią; dąży do mistrzostwa w posiadanej wiedzy.

Na koniec trzeba wspomnieć o grupie definicji, których autorzy podkreślali znaczenie procesów uczenia się:

- Członkowie organizacji pogłębiają swoją wiedzę merytoryczną.
- OU stosuje dobre doświadczenia pochodzące z innych organizacji, rezygnuje z własnych nieskutecznych działań; wszyscy członkowie organizacji działają wspólnie.
- Szkoła jako OU: uczy jak się uczyć, promuje osobisty rozwój i mistrzostwo nauczycieli, ma czas na kontakty i spotkania wszystkich członków organizacji.
- OU wymaga i motywuje do uczenia się.

Wśród wyżej wymienionych definicji warto zwrócić na następujące ich atrybuty, które różnią się nieco od „pięciu dyscyplin” Petera Senge:

- praca zespołowa,
- tworzenie struktur wiedzy (zamiast tworzenia wiedzy),
- mobilizowanie do uczenia się,

- spełnianie potrzeb pracowników, w tym w szczególności tworzenie warunków do wykorzystania potencjału wiedzy pracowników,
- unikanie błędów z przeszłości jako cel uczenia się.

Wnioski końcowe

Nelson (2000) zauważa, że wiedza w systemie edukacji rozwija się bardzo powoli w porównaniu z innymi dziedzinami. *Dobre praktyki w nauczaniu są znane od wielu pokoleń. I nie można stwierdzić z całkowitą pewnością, że wiemy dzisiaj o tym [jak dobrze nauczać] więcej niż sto lat temu*⁷. Szkoła pod tym względem nie zmieniła się znacząco przez ostatnie 100 lat. D. Foray dochodzi do wniosku, że wiedza w oświacie przypomina wiedzę w medycynie na początku XIX wieku – jest to wiedza funkcjonująca w mało konkurencyjnym otoczeniu, oparta na modelu humanistycznym, gdzie formalne badania naukowe mają drugorzędne znaczenie, a stopień kodyfikacji wiedzy nie jest wysoki⁸. Jednak należy się liczyć z postępującym procesem kodyfikacji wiedzy nauczycieli. Na początku XIX wieku wiedza medyczna także była w dużym stopniu nieskodyfikowana. Kształcenie lekarzy opierało się na relacjach typu mistrz – uczeń. Dziś wiedza medyczna jest dostępna w formie skodyfikowanej. Prawdopodobnie podobna ewolucja czeka wiedzę o nauczaniu w oświacie. Zanim to jednak nastąpi, muszą zostać utrwalone nowe postawy i zachowania w środowisku nauczycieli. Wśród nich można wymienić takie postawy – modele mentalne (używając terminologii P. Senge):

- Większość wiedzy jest już dostępna – należy jedynie odnaleźć jej źródło lub posiadacza;
- Mam prawo wyboru sposobu pozyskania wiedzy w zależności od mojego indywidualnego stylu uczenia się;
- Doskonalenie umiejętności pedagogicznych jest jednocześnie obowiązkiem i przywilejem;
- Jestem ogniwem „systemu zarządzania wiedzą” – muszę być gotowy na dzielenie się wiedzą i pozyskiwanie wiedzy – transakcja wymiany wiedzy z otoczeniem jest dla mnie korzystna;
- Większość wiedzy może zostać skodyfikowana;
- Wiedza o „ekspertach” powinna być przechowywana w postaci baz wiedzy (*know-who*).

Od czasu ukazania się pierwszych publikacji dotyczących zarządzania wiedzą w Polsce, takich autorów jak m.in. Mariusz Strojny i Elżbieta Skrzypek, upłynęło już ponad 6 lat. Wśród badań nad zarządzaniem wiedzą w Polsce niewiele jest opracowań dotyczących wybranych aspektów zarządzania wiedzą – np. dotyczących grup zawodowych, branż

⁷ D. Foray, D. Hargreaves, *The Development of Knowledge of Different Sectors: a Model and Some Hypotheses*, Referat z konferencji *Knowledge Management in Education and Learning*, Oxford, 18-19 marca 2002, s. 7.

⁸ Tamże, s. 5.

lub wybranych procesów zarządzania wiedzą (m.in. wykorzystania wiedzy w procesie decyzyjnym). Dalsze badania w tym zakresie powinny być ukierunkowane nie tylko branżowo, lecz także pod kątem grup zawodowych.

Warunkiem wstępnym dla popularyzacji dyscypliny zarządzania wiedzą w środowisku nauczycieli w Polsce jest powstanie wspólnej platformy dla rozumienia podstawowych pojęć. Jednym z takich pojęć jest tytułowa „organizacja ucząca się”.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest adiunktem w Katedrze Usług Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Od 1994 roku zajmuje się problematyką wyceny kapitału intelektualnego. Autor pierwszego w Polsce doktoratu o zarządzaniu wiedzą w firmach usługowych (2001) oraz znacznej części polskojęzycznych publikacji o zarządzaniu wiedzą. Współautor dwóch raportów poświęconych budowie gospodarki opartej na wiedzy dla Departamentu Strategii Ministerstwa Gospodarki (2001, 2003). W latach 2002-2003 jako stypendysta prestiżowego programu Marie Curie Fellowship Komisji Europejskiej pracował w Centre For Social Innovation (www.zsi.at) w Wiedniu, prowadząc badania nad wykorzystaniem metod pomiaru kapitału intelektualnego w benchmarkingu (*Utilising Intellectual Capital in Benchmarking Applications*). Więcej informacji: www.fazlagic.egov.pl

POLECAMY

Wartą odnotowania i polecenia jest także nowa inicjatywa KnowledgeBoard (www.knowledgeboard.com – sam portal, jak też cała filozofia współpracy w jego ramach była już prezentowana we wcześniejszych numerach „e-mentora”), dotycząca wspólnego wydania publikacji nt. zarządzania wiedzą, a prezentującej praktyczne doświadczenia różnych organizacji w tym obszarze.

Książka zatytułowana *Experiences in Knowledge Management: A Portfolio of Case Studies*, redagowana jest przez dr. Abdula Samad Kazi (VTT-Technical Research Centre of Finland) oraz dr. Patricię Wolf (IAT University of Stuttgart). Patricia Wolf znana jest zapewne wszystkim osobom zaangażowanym w jakikolwiek sposób w działalność KnowledgeBoard – była bowiem jedną z jego inicjatorek, a później przez długi czas zajmowała się redagowaniem portalu.

Celem książki jest podzielenie się doświadczeniami w zakresie implementacji oraz wykorzystywania zarządzania wiedzą w różnych sektorach biznesowych. Będzie ona stanowiła zbiór refleksji opartych na wnioskach czy *lessons learned* doświadczonych przez praktyków zarządzania wiedzą. Zebrane doświadczenia zostaną zaprezentowane w formie studiów przypadków. W rezultacie, pozycja ta umożliwi czytelnikom uczenie się na doświadczeniach innych, a zawarte w niej „tips&tricks” odnośnie tego, co robić, a czego nie, będą na pewno wartościową wskazówką dla menedżerów zainteresowanych wdrażaniem zarządzania wiedzą.

Nowością w tego typu inicjatywach jest otwarta formuła powstawania tej pozycji – współautorami książki mogą zostać wszystkie osoby pragnące podzielić się swoimi doświadczeniami.

Przykładowymi zagadnieniami, jakie autorzy pragnęliby uwzględnić w książce są:

- Zarządzanie wiedzą w projekcie,

- Zarządzanie wiedzą o produkcie,
- Korporacyjne zarządzanie wiedzą,
- Społeczności praktyków,
- Sieci wartości (*Value networks*),
- Organizacyjne uczenie się,
- Bariery w podejmowaniu inicjatyw KM z obszaru IT (*Barriers to take-up of IT solutions*),
- Mapowanie wiedzy, konwersja, strukturyzowanie,
- Procesy zarządzania wiedzą (identyfikowanie, pozyskiwanie, organizowanie, dzielenie się, adaptowanie, wykorzystywanie),
- Strategie zarządzania wiedzą,
- Systemy wspierające podejmowanie decyzji,
- Wizualizacja informacji,
- Pozyskiwanie/przechwytywanie wiedzy od jednostek, z projektów, z aplikacji IT,
- Zarządzanie innowacjami.

Słowami kluczowymi, jakie mogą pomóc potencjalnym autorom w odnalezieniu się w tej tematyce są: najlepsze praktyki, zarządzanie wiedzą, zarządzanie zawartością/kontentem, zarządzanie dokumentami, społeczności praktyków, *value networks*.

Redaktorzy książki zachęcają wszystkich zainteresowanych do zgłaszania swoich rozdziałów (studiów przypadków). Ostateczny termin nadsyłania abstraktów upływa 15 czerwca 2005 r.

Zachęcamy wszystkich zainteresowanych do podzielenia się swoimi doświadczeniami, zwłaszcza pochodzącymi z polskiego rynku! Niech to będzie nasz wkład w realizację Strategii Lizbońskiej – budowanie w Europie społeczeństwa wiedzy.

Szczegółowe informacje i zgłoszenia: www.knowledgeboard.com oraz Abdul Samad (Sami) Kazi and Patricia Wolf, e-mail: content@knowledgeboard.com.



Peter Bramley, *Ocena efektywności szkoleń* Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001

Publikacja zawiera cenne informacje dotyczące ewaluacji szkoleń, przeznaczone dla specjalistów i kierowników ds. personalnych, pracowników działów szkoleń oraz trenerów i konsultantów. Czytelnik znajdzie w książce wiele praktycznych wskazówek, jak sprawić by szkolenia były efektywne, a także, w jaki sposób dokonać pomiaru, a następnie uargumentować znaczenie i wartość szkoleń. Dodatkowo przedstawione w publikacji kwestionariusze, arkusze ocen i listy kontrolne będą przydatne wszystkim osobom zajmującym się szkoleniami i zainteresowanym ich wpływem na efektywność pracy personelu firmy.

Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. na stronach wydawcy (www.oe.pl).

Jak skutecznie wdrażać zarządzanie wiedzą

Kongres KM Poland 2005

Sergiusz Sawin

Nie mówcie o zarządzaniu wiedzą. Rozmawiajcie tylko o biznesie

Te słowa prof. Karla-Erika Sveiby'ego, wygłoszone na I Kongresie Praktyków Zarządzania Wiedzą, mogą brzmieć dziwnie w ustach kogoś, kogo wielu uznaje za twórcę koncepcji zarządzania wiedzą. Jednak po dłuższym zastanowieniu okazuje się, że w tym krótkim stwierdzeniu jest wiele racji. Zarządzanie wiedzą w firmie nie może bowiem istnieć w oderwaniu od biznesu, od faktycznych celów strategicznych i operacyjnych firmy, nie może być celem samym w sobie. Teraz, kiedy temat zarządzania wiedzą zajmuje coraz istotniejsze miejsce w naukach o zarządzaniu, wiele firm rozważa rozpoczęcie zakrojonych na szeroką skalę programów zarządzania wiedzą. Słowa prof. Sveiby'ego uświadamiają, że nie jest to właściwe podejście. Zarządzanie wiedzą jest bowiem umiejętnością podejmowania skutecznych działań biznesowych i powinno być ujmowane w najszerszym możliwym zakresie. Musi być obecne zarówno w najprostszych codziennych czynnościach (rozmowa, spotkania biznesowe czy „burze mózgow”), jak i przy podejmowaniu długofalowych decyzji biznesowych.

KM Poland 2005

W dniach 4-6 kwietnia 2005 roku odbył się w Warszawie I Kongres Praktyków Zarządzania Wiedzą. Kongres stanowił oficjalną inaugurację działalności Stowarzyszenia Praktyków Zarządzania Wiedzą. Był także podsumowaniem kilku lat nieformalnej dyskusji i spotkań rosnącej grupy polskich menedżerów zainteresowanych rozwijaniem tej koncepcji.

W konferencji wzięło udział wielu prezesów i menedżerów czołowych polskich firm. Niewątpliwym sukcesem organizatorów był fakt, iż na Kongres przybył prof. Karl-Erik Sveiby, wybitny autorytet i doświadczony praktyk. Formuła Kongresu miała z założenia sprzyjać dzieleniu się wiedzą i wymianie doświadczeń. Obok wystąpień gości i panelu prezesów uczestnicy mieli do wyboru szereg kameralnych, interaktywnych sesji warsztatowych.

Duże zróżnicowanie tematyki kongresowych wystąpień i warsztatów było zgodne z szeroką definicją KM, zaproponowaną przez prof. Sveiby'ego. Uczestnicy kongresu mieli okazję przekonać się, że zarządzanie wiedzą dotyczyć może zarówno interakcji międzyludzkich, jak i procesów, a także problematyki mierzenia aktywów pozafinansowych czy wdrażania technologii wspierających gromadzenie danych.

KM jako sztuka dialogu

Doktor Lilly Evans swój warsztat poświęciła rozmowie, wskazując najważniejsze elementy komunikacji, które mogą przyczynić się do usprawnienia wymiany wiedzy między ludźmi. Po pierwsze, niezwykle istotny jest sposób, w jaki ludzie rozmawiają ze sobą na spotkaniach czy też pracując w zespołach. Uczestnicy warsztatu zostali poproszeni o przeprowadzenie krótkiej rozmowy, a reszta grupy zwracała uwagę na to, czy i w jaki sposób rozmówcy tworzyli u drugiej osoby poczucie bliskości lub dystansu. Po drugie, bardzo ważny jest sposób, w jaki zadawane są pytania. Pytania zamknięte blokują dostęp

do wiedzy, podczas gdy pytania otwarte stymulują dialog i powodują, że wiedza zostaje intuicyjnie przesyłana. Kolejnym kluczowym elementem komunikacji jest tzw. *positive feedback*, czyli umiejętność przekazywania pozytywnych komentarzy osobie, z którą się rozmawia. Pozytywne podejście buduje między ludźmi zaufanie, które jest podstawowym czynnikiem sprzyjającym wymianie wiedzy. Z niezwykle trudnym zadaniem komplementowania osób, których wcześniej nie znali, musieli się zmierzyć wszyscy uczestnicy warsztatu.

Zarządzanie wiedzą a zarządzanie aktywami niemierzalnymi

Wiedza i doświadczenie firmy, a także szeroko rozumiany kapitał ludzki (pracownicy, kadra menedżerska) oraz kapitał strukturalny (organizacja, procesy) należą do aktywów, których nie da się zmierzyć i umieścić w tradycyjnych sprawozdaniach finansowych. Jak zatem ocenić, czy firma rozwija swoje aktywa niematerialne, jak zbadać efektywność relacji z konsumentami, jak oszacować ryzyko związane z utratą kluczowych pracowników? Henrik Martin z Intellectual Capital Sweden przybliżył uczestnikom swojego warsztatu problematykę oceny aktywów „niemierzalnych” firm przy zastosowaniu metodologii IC Rating. Jest to narzędzie, stworzone na podstawie koncepcji kapitału intelektualnego Leifa Edvinssona, które pozwala zmierzyć takie kluczowe obszary firmy, jak: marka, strategia, relacje, procesy czy kapitał ludzki pod kątem ich efektywności, potencjału rozwoju i ryzyka związanego z utratą obecnej efektywności. W hiperkonkurencyjnym otoczeniu XXI wieku aktywa niematerialne firm zaczynają odgrywać dużo większą rolę niż aktywa trwałe. W tej sytuacji ich właściwa ocena ma kluczowe znaczenie przy podejmowaniu długofalowych decyzji biznesowych.

Kultura dzielenia się wiedzą i akceptacja błędów kluczem do sukcesu

Prezesi uczestniczący w debacie moderowanej przez Harvard Business Review Polska zwracali uwagę na trudności związane z zarządzaniem wiedzą w ich firmach, spowodowane brakiem motywacji pracowników do dzielenia się wiedzą i postrzeganiem własnej wiedzy jako potencjalnej przewagi konkurencyjnej nad innymi. Skłonienie pracowników do współtworzenia wiedzy powinno opierać się na głębokim zrozumieniu ich osobistych celów i dążeń, a nie być odgórnie narzucone poprzez dodanie kolejnego punktu na liście celów kwartalnych czy rocznych. Niezwykle istotna staje się akceptacja błędów. Pracownicy, którzy nie boją się popełniać błędów, są bardziej skłonni do zbierania doświadczeń i dzielenia się nimi z innymi, nawet jeżeli nie zawsze będą to pozytywne doświadczenia. Niestety wciąż większość firm nie potrafi szczerze rozmawiać o swoich błędach i porażkach. W efekcie kluczowa wiedza na ten temat przepada, a ryzyko popełnienia podobnych błędów w przyszłości pozostaje.

Podsumowując Kongres, można powtórzyć za Piotrem Wierzbickim z Sun Microsystems: *Zarządzanie wiedzą to nie projekt, to filozofia, jak zarządzać organizacją i jak uczynić z niej biznes przynoszący dochód.*

Jak polskie firmy zarządzają wiedzą?



Piotr Tomczak

Spodziewana od dłuższego czasu zmiana tradycyjnej gospodarki na gospodarkę opartą na wiedzy, stopniowo staje się rzeczywistością. W takich warunkach źródłem przewagi konkurencyjnej okazuje się być zdolność przedsiębiorstwa do szybkiego wdrażania zaawansowanych rezultatów działań badań i rozwoju (B+R), co wiąże się z możliwością skutecznego wykorzystania wiedzy istniejącej w firmie oraz tworzenia nowej. Wiedza jest więc cennym zasobem, który podobnie jak tradycyjne, materialne zasoby firmy, aby generować przychód, musi być odpowiednio zarządzany. Stąd popularność zyskującej na znaczeniu koncepcji zarządzania wiedzą – rozumianej jako proces organizacji kapitału intelektualnego firmy w taki sposób, aby zapewnić pracownikom każdego szczebla możliwość wykorzystania doświadczeń innych oraz przekazywania własnej wiedzy.

Jest faktem, że ludzie od zarania dziejów wymieniali się wiedzą, np. przekazując tajniki handlu w firmach rodzinnych bądź przyuczając nowych adeptów kowalstwa. Tym niemniej, dopiero w latach 90. XX wieku kadra zarządzająca w firmach globalnych rozpoczęła aktywność w zakresie organizacji kapitału intelektualnego, natomiast postępujący w tym samym okresie rozwój technologii informatycznych umożliwił transfer i przechowywanie danych, a co za tym idzie wiedzy, przy akceptowalnym poziomie kosztów.

Według analizy autorstwa American Productivity & Quality Centre, działania podjęte w tym kierunku przez Texas Instruments w formie programu wymiany najlepszych przyniosły firmie 1,5 mld \$ oszczędności, a podobny proces wprowadzony u Forda w latach 1998-2004 przyniósł 1 mld \$ korzyści. Czy polskie firmy również zarządzają swoją wiedzą w tak efektywny sposób? Odpowiedzi można poszukać w wynikach badania, przeprowadzonego w 2004 roku przez Bernard Brunhes Polska. Jego celem było zdiagnozowanie wybranych polskich przedsiębiorstw pod kątem metod i narzędzi zarządzania wiedzą, a objęło ono 20 firm z takich sektorów gospodarki, jak energetyka, telekomunikacja, bankowość, handel czy informatyka. Respondentami były najczęściej osoby zajmujące wysokie stanowiska kierownicze m.in. w sferze zasobów ludzkich, finansów, marketingu czy IT.

Okazuje się, że koncepcja zarządzania wiedzą jest znana, a uczestnicy badania dostrzegają potrzebę organizacji kapitału intelektualnego. Niemniej jednak tylko

niektóre firmy przekładają ją na konkretne działania. Pomimo że gospodarka informacyjna powoduje, iż umiejętność zarządzania wiedzą, staje się koniecznością dla każdego przedsiębiorstwa, aż 75% firm uznaje ten obszar ich funkcjonowania za źle zorganizowany.

W Polsce z zarządzaniem wiedzą jest bardzo marnie. W naszej firmie jest ogromny zasób wiedzy, za to kwestia zarządzania nią jest w sferze marzeń, a nie realizacji.

Menedżer, sektor medialny

Co ciekawe, odpowiedzi respondentów poproszonych o definicję pojęcia zarządzania wiedzą, pokazują, że między firmami istnieją znaczące różnice w rozumieniu znaczenia tego terminu. Wyjaśniany jest on jako ułatwienie wymiany wiedzy w drodze bezpośredniego kontaktu np. poprzez szkolenia, jako narzędzie optymalizacji procesów czy też jako przesyłanie i archiwizację informacji i dokumentów.

Zarządzanie wiedzą zmierza do wsparcia pracowników w zakresie dostępu do informacji i know-how, za pomocą elementów systemu, takich jak szkolenia, spotkania, konferencje i narzędzia informatyczne (...).

Menedżer, sektor poligraficzny

A z drugiej strony...

...motywowanie i inne działania z zakresu human resources nie są zarządzaniem wiedzą, tak jak przekaz informacji opiera się na elektronicznym transferze dokumentów, a nie dyskusjach spotykających się menedżerów.

Menedżer, sektor informatyczny

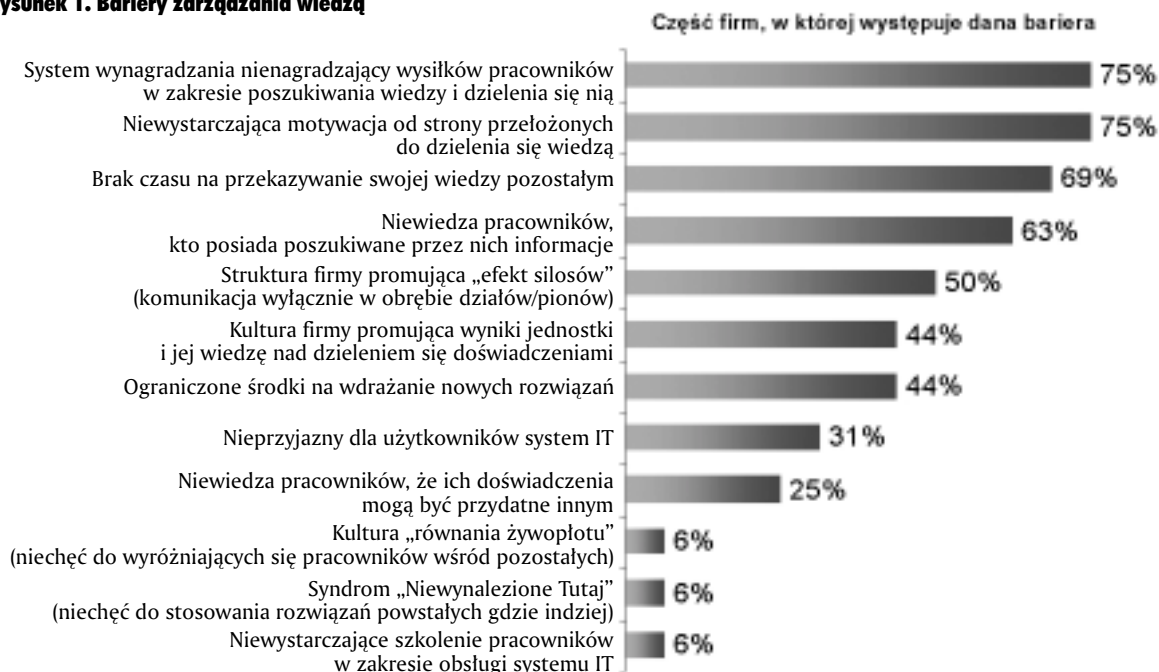
Wyniki badania dowodzą, że zarządzanie wiedzą, jako proces obejmujący swoim zasięgiem całość organizacji, opiera się na dwóch fundamentach. Po pierwsze, kultura firmy powinna pobudzać współpracę i innowacyjność oraz umożliwiać stosowanie rozwiązań z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, motywujących pracowników do aktywnego wspierania procesu dzielenia się wiedzą.

Nawet najbardziej nowoczesne bazy danych nie funkcjonują, jeżeli nie stoją za nimi ludzie.

Menedżer, sektor poligraficzny

Drugim filarem jest istnienie rozwiązań umożliwiających przekaz wiedzy, takich jak np. cykliczne spotkania menedżerów czy system zarządzania informacją, dostępny pracownikom poprzez intranet. Przy niewystarczająco mocnym pierwszym fundamencie, drugi pozostaje niewykorzystany. Okazuje się, że właśnie w obrębie pierwszego z tych dwóch obszarów pojawiają się najistotniejsze przeszkody przepływu wiedzy w firmie.

Rysunek 1. Bariery zarządzania wiedzą



Źródło: P. Markowski, P. Tomczak, „Gdybyśmy tylko wiedzieli, co wiemy ...” Efektywne zarządzanie wiedzą organizacji., Bernard Brunhes Polska, Warszawa, 2004. Raport z badań.

Jedną z najważniejszych barier dla efektywnego funkcjonowania systemu zarządzania wiedzą przedsiębiorstwa jest brak nagradzania wysiłków poświęconych transferowi wiedzy. Brak elementów motywujących pracowników do dzielenia się skutkuje traktowaniem aktywności z tym związanej drugoplanowo, jako dodatkowy, zbędny balast ze strony pracodawcy. W skrajnych przypadkach, istniejąca kultura „równania żywopłotu”, zniechęcająca wyróżniających się pracowników, hamuje wszelką inicjatywę wykraczającą poza obowiązki.

Nie chciałbym się znaleźć na firmowej liście ekspertów, bo ludzie zadają kretyńskie pytania. Każde wychylenie (...) grozi natychmiastowym kalectwem. Kiedy ktoś się zgłosi, momentalnie dostaje dodatkowe obowiązki, co w żaden sposób nie jest wynagradzane.

Menedżer, sektor telekomunikacyjny

Syndrom „wiecznego braku czasu” na dzielenie się wiedzą zauważymy w przypadku systemów zarządzania faworyzujących realizację celów krótkoterminowych. Wówczas dzielenie się wiedzą czy też nowymi pomysłami jest postrzegane przez pracowników jako bariera w realizacji przypisanych im celów. Z budżetowego punktu widzenia, każde nowe rozwiązanie może

wówczas generować niezaplanowany koszt i przez to często szybko trafia „na półkę”.

Do istotnych barier zaliczono także „silosową” strukturę organizacyjną firmy, która hamuje komunikację pomiędzy różnymi pionami. Podobny efekt, świadomego zatrzymywania informacji wystąpił także w strukturach zmianowych, w których poszczególne zespoły rywalizowały ze sobą. Najmniejsze nasilenie

tego zjawiska zaobserwowano w przedsiębiorstwach, w których praca jest realizowana w grupach projektowych.

W firmie piony rywalizują ze sobą. Ciężko liczyć na otwartą rozmowę z pracownikiem innego pionu.

Menedżer, sektor energetyczny

Inną często występującą barierę stanowi brak przekonania i zaangażowania przełożonych. Pracownicy widząc, że ich zwierzchnicy nie korzystają z narzędzi wymiany wiedzy, np. nie wprowadzają danych do systemu informatycznego, sami również tego nie robią. Nie dzielą się też swoimi pomysłami, z góry zakładając, że szef uzna to za niepotrzebną nadgorliwość.

Występuje u nas „syndrom prezesa”. Im wyższy wiek i stanowisko, tym mniej kadra menedżerska szuka nowych pomysłów czy dobrych praktyk.

Menedżer, sektor transportowy

Jakkolwiek czasami pracownicy nie zdają sobie sprawy, że ich doświadczenia mogą być przydatne innym, zazwyczaj są świadomi, iż wiedza stanowi cenny zasób. Niemniej jednak, kultura firmy, promująca wyniki jednostki ponad dzielenie się wie-

Jak polskie firmy zarządzają wiedzą?

dzą, może przeobrażać tę wiedzę w swojego rodzaju przewagę konkurencyjną na wewnętrznym rynku pracy. Wówczas pojawiają się zachowania świadomego zatrzymywania informacji i budowania przez pracowników swojej pozycji jako ekspertów posiadających monopol na wiedzę w określonym obszarze. Często z tego powodu kontakt z osobą, która dysponuje określoną wiedzą, jest utrudniony. Pracownicy znając dokładnie swoje potrzeby informacyjne, zmuszeni są podjąć wysiłek zmierzający do znalezienia kompetentnej w danym zakresie osoby, który nie zawsze kończy się sukcesem.

Informacja to władza. Pracownicy wiedzą o tym i nie widzą sensu przekazywania swojej wiedzy młodszym, skoro tamci mogliby ich momentalnie wygryźć.

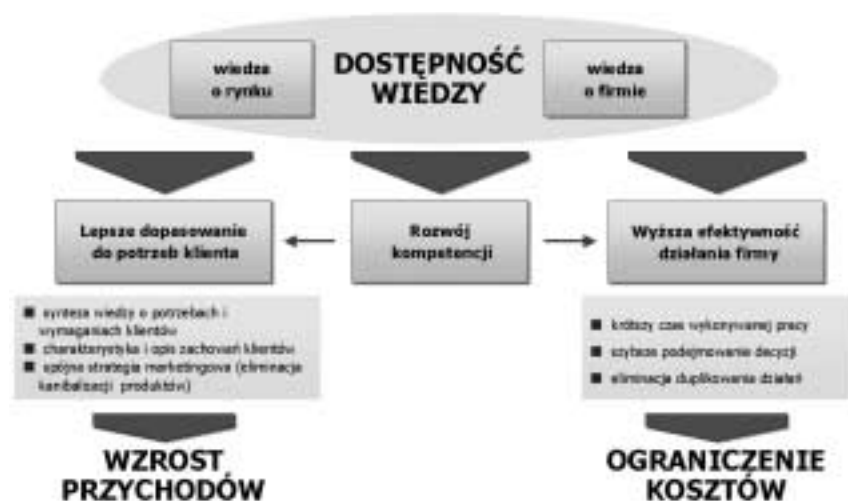
Menedżer, sektor energetyczny

Rzadziej występujące bariery to mechanizm selekcji informacji, które wydają się niepotrzebne danemu pracownikowi oraz niechęć do rozwiązań opracowanych przez inne osoby, znana także jako syndrom „niewynaleziono tutaj”.

Jednocześnie, przedsiębiorstwa, którym udało się skutecznie wdrożyć system zarządzania wiedzą wskazują na liczne zyski z tego tytułu. Przede wszystkim zarządzanie wiedzą o wewnętrznych procesach firmy przyczynia się do wzrostu jej efektywności, głównie dzięki skróceniu czasu pracy oraz czasu podejmowania decyzji, a także eliminacji efektu „wyważania otwartych drzwi”. Dodatkowo, zarządzanie wiedzą o otoczeniu przedsiębiorstwa, a zwłaszcza klientach i konkurentach pozwala skuteczniej reagować na potrzeby rynku, oddziałując tym samym na stronę przychodową firmy. Co więcej, kapitalizacja wiedzy i ułatwienie jej wymiany przekłada się również na rozwój kompetencji pracowników, co ma pozytywny wpływ na oba zaprezentowane obszary.

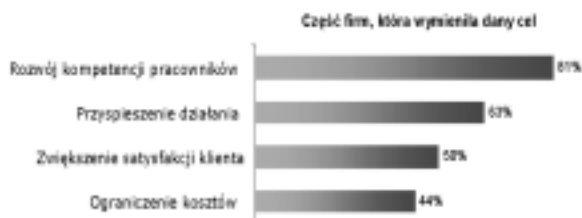
Co ciekawe, właśnie w tym zakresie firmy najczęściej spodziewają się korzyści płynących z zarządzania wiedzą. Wzrost szybkości i efektywności działania,

Rysunek 2. Korzyści zarządzania wiedzą



Źródło: P. Markowski, P. Tomczak, „Gdybyśmy tylko wiedzieli, co wiemy ...”, dz.cyt.

Rysunek 3. Główne czynniki motywujące firmy do zarządzania wiedzą



Źródło: P. Markowski, P. Tomczak, „Gdybyśmy tylko wiedzieli, co wiemy ...”, dz.cyt.

Rysunek 4. Czynniki sukcesu zarządzania wiedzą



Źródło: P. Markowski, P. Tomczak, „Gdybyśmy tylko wiedzieli, co wiemy ...”, dz.cyt.

lepsze dopasowanie do potrzeb klienta, a także ograniczenie kosztów funkcjonowania rzadziej stanowią motywację do organizacji kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa.

Badanie pokazuje, że aby osiągnąć omawiane korzyści, firma powinna spełniać określone warunki. Zidentyfikowane czynniki sukcesu zarządzania wiedzą to:

- Wkomponowanie działań wspierających wymianę wiedzy w procesy codziennej pracy;
- Motywacja użytkowników np. poprzez zachęty finansowe i niefinansowe, uświadomienie przydatności wymiany wiedzy, dobry przykład ze strony przełożonego oraz kreowanie pozytywnego wizerunku dzielących się;
- Wsparcie administracyjne i odgórne poparcie procesu zarządzania wiedzą;
- Kultura promująca współpracę, innowacyjność i dająca poczucie bezpieczeństwa;
- Widoczne efekty wymiany wiedzy i ciągła ocena służących temu rozwiązań.

Jak firmy organizują system zarządzania wiedzą? – opis przypadku

Jednymi z pierwszych, które wdrożyły system zarządzania wiedzą były przedsiębiorstwa, w których właśnie wiedza jest kluczowym produktem, a zarazem głównym zasobem – firmy konsultingowe. W jednej z nich, globalnej organizacji skupiającej kilkanaście tysięcy pracowników, funkcjonującej od połowy lat 90. system obejmuje liczne narzędzia oraz rozwiązania organizacyjne ułatwiające wymianę wiedzy.

Przykładowo, wszyscy pracownicy omawianej firmy mają dostęp do *Bazy Wiedzy Konsultanta*, działającej w systemie komputerowym w skali całej firmy. Obejmuje ona dane ze wszystkich oddziałów na świecie, które są przechowywane w formie dokumentów, ustrukturyzowane za pomocą jednolitego nazewnictwa i opisane według kryteriów rozpatrywanych przez wyszukiwarkę, co umożliwia użytkownikom łatwe dotarcie do poszukiwanych informacji. Jej zasoby zawierają np. prezentacje sprzedażowe, szablony dokumentów, raporty z badań rynku czy wyniki analiz sektorowych.

Kolejnym narzędziem, jest tzw. system dystrybucji zapytań, w którym każdy pracownik może w dowolnym momencie umieścić zapytanie dotyczące problemu, który usiłuje rozwiązać. Jest ono zgodne z decyzją pytającego kierowane bądź do wszystkich pracowników firmy bądź do grupy odbiorców zawężonej za pomocą dwóch kryteriów: geograficznego (miejsce/region zatrudnienia) i funkcyjnego (obszar profesjonalnych zainteresowań). Jeżeli w ciągu określonego czasu, nieprzekraczającego doby, żaden z odbiorców nie odpowie, do akcji wkracza Grupa Szybkiego Reagowania.

Wyznacza ona osoby, które obliguje do pomocy przy danym problemie, i podaje autorowi zapytania kontakt do nich. Regułą jest, że wskazane osoby bardzo szybko dzielą się szukaną wiedzą, w czym pomaga to, że Grupa Szybkiego Reagowania jest jednostką centralną w strukturze firmy, wobec czego pozostałe komórki organizacyjne się z nią liczą.

Innym rozwiązaniem jest wysyłanie najbardziej doświadczonych konsultantów, aby pomagali prowadzić projekty oraz dzielili się wiedzą w różnych krajach, gdzie działa firma. Eksperti ci, choć formalnie przyporządkowani są do określonego oddziału, znaczącą część pracy wykonują poza nim. Składa się na nią głównie pomoc w fazie koncepcyjnej oraz przy finalizacji projektów. Specjaliści ci prowadzą wewnętrzne prezentacje/warsztaty dla pracowników danego oddziału, poświęcone metodzie będącej przedmiotem konkretnego projektu, a następnie pojawiają się w roli światowego eksperta u klienta firmy. W organizacji wykreowało się około 20 takich osób, nazywanych „guru na poziomie europejskim”, których nazwiska są ogólnie kojarzone, jako ekspertów wyspecjalizowanych w określonym obszarze tematycznym. Swój obecny status i wizerunek zawdzięczają oni przede wszystkim wysokiej aktywności w systemie dystrybucji zapytań.

Kolejną metodę wsparcia transferu wiedzy, stosowaną w opisywanym przedsiębiorstwie stanowią wewnętrzne jednostki doradcze. Jedną z nich jest 15-osobowa grupa menedżerów – Zespół ds. Restrukturyzacji w Europie, który od roku odbywa regularnie (co 1-2 miesiące) kilkudniowe spotkania w kolejnych oddziałach firmy. W ich trakcie mają miejsce dyskusje merytoryczne, których efektem są prezentacje sprzedażowe nowych produktów lub synteza wiedzy metodologicznej.

Następny sposób przekazu wiedzy w drodze bezpośredniego kontaktu stanowi *coaching*. Rolą *coacha* jest często wskazanie pracownikowi kierunków działania oraz sposobów poszukiwania niezbędnych informacji. Metoda ta pozwala na zindywidualizowanie kontroli postępu w rozwoju pracowników oraz ułatwia wdrożenie nowych osób. W firmie doradczej kontakt osobisty jest bardzo istotny, a dobry menedżer jest w stanie przekazać wszystko, co sam wie, dlatego pracownicy ogromną wiedzę pozyskują, ucząc się pod okiem szefa w czasie realizacji projektów.

Wreszcie, pracownicy omawianej firmy konsultingowej mają możliwość zdobywania wiedzy poprzez uczestnictwo w szkoleniach. Wśród nich są warsztaty organizowane przez trenerów zewnętrznych oraz przez międzynarodowe centrum szkoleń będące częścią struktury firmy. Treningi są darmowe dla uczestników i obejmują swoim zakresem zarówno wiedzę specjalistyczną, jak i umiejętności miękkie.

Autor jest konsultantem w firmie Bernard Brunhes Polska (BPI Group). Jest również autorem badania *Gdybyśmy tylko wiedzieli, co wiemy... – efektywne zarządzanie wiedzą organizacji*. Obszarami jego specjalizacji są zarządzanie wiedzą, optymalizacja systemów zarządzania oraz operacjonalizacja strategii. Omówione zagadnienia szerzej przedstawione zostały w raporcie z wyżej wspomnianego badania. Zapraszamy do zapoznania się z nim. Wszelkich dodatkowych informacji udziela Piotr Tomczak (piotr.tomczak@brunhes.pl).

Relacja z Warsztatów Menedżerskich 2005

Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie

Remigiusz Orzechowski



W dniach 27-28 kwietnia odbyła się trzecia edycja Warsztatów Menedżerskich, organizowanych przez Studenckie Koło Naukowe eBiznesu i Katedrę Small Businessu SGH. Tematem przewodnim tegorocznych Warsztatów było *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*. W ramach wydarzenia odbył się panel dyskusyjny oraz pięć studiów przypadków. W trakcie dwóch dni Warsztaty odwiedziło około trzydziestu menedżerów wyższego i średniego szczebla z czołowych firm branż ICT w Polsce, kilkunastu pracowników naukowych SGH oraz około 200 studentów z uczelni ekonomicznych i technicznych z całej Polski.

Warsztaty zostały otwarte przez prof. Andrzeja Hermana, kierownika Katedry Small Businessu, prof. Marka Rockiego, Rektora SGH oraz Katarzynę Grądzką, Prezesa Zarządu SKN eBiznesu. Profesor Andrzej Herman w kilku słowach przedstawił działalność Katedry Small Businessu, podkreślając, że obiektem jej zainteresowań są nowoczesne małe firmy, silnie wzrostowe i bardzo innowacyjne, które działają globalnie dzięki wykorzystaniu możliwości oferowanych przez gospodarkę opartą na wiedzy. Profesor Marek Rocki podkreślił, że dzięki działalności w kołach naukowych (organizując konferencje, prowadząc badania etc.), studenci zdobywają doświadczenie i dodatkową wiedzę. Zapraszając do współpracy menedżerów różnych firm, utrwalają również wśród nich markę SGH. Katarzyna Grądzka przedstawiła dotychczasowe osiągnięcia SKN eBiznesu oraz plany na przyszłość. Warty odnotowania jest fakt, że w Kole działają zarówno studenci studiów dziennych, jak i zaocznych, a także studenci z innych warszawskich uczelni.

Wykład inauguracyjny poprowadził Mirosław Bielicki, Wiceprezes Zarządu Polkomtel SA oraz Adam Kowalik, absolwent SGH, a obecnie CKO w Polkomte-lu. Polkomtel jest jedną z pierwszych firm w Polsce, która wdrożyła kompleksowy system zarządzania wiedzą. W trakcie wykładu omówiona została budowa tego systemu, metody oraz narzędzia wykorzysta-

wane do mierzenia stanu zaawansowania i efektów zarządzania wiedzą.

Po wykładzie inauguracyjnym odbył się panel dyskusyjny (moderowany przez prof. Andrzeja Hermana i prof. Barbarę Dobiegałę-Koronę), w którym wzięli udział menedżerowie najwyższych szczebli takich firm, jak Polkomtel, IBM Business Consulting Services, KPMG, Microsoft i Infovide, pracownicy naukowcy SGH oraz studenci.

Uczestnicy Warsztatów byli zgodni, że ośrodek zarządzania wiedzą (przynajmniej na początkowym etapie) powinien być ulokowany przy pionach biznesowych, a w komitetach sterujących takich projektów muszą znajdować się przedstawiciele biznesowi, aby zrozumieli, iż te przedsięwzięcia tworzą nową wartość dla przedsiębiorstwa. W fazie realizacyjnej ów ośrodek może zostać przesunięty do działu IT, ponieważ większą część budżetów takich projektów stanowią technologie informatyczne. Podkreślono, że rośnie świadomość konieczności skorzystania z koncepcji zarządzania wiedzą jako kompleksowego systemu zarządzania – aktualnie 80% polskich przedsiębiorstw deklaruje, że wiedza pracowników i zarządzanie wiedzą jest dla nich bardzo istotne. Zdaniem jednego z panelistów swoistym świadectwem, że firma przeszła od wykorzystania KM do poprawy swoich wyników jest przechodzenie z poziomu transakcji na poziom relacji. Próbowano również odpowiedzieć na pytanie, jak powiązać koncepcję KM z etapami rozwoju firmy. Każda firma zarządza wiedzą, nawet ta najmniejsza – wówczas KM często jest intuicyjne. Trudno jednoznacznie ustalić, kiedy należy wprowadzić bardziej sformalizowany system zarządzania wiedzą, bowiem już po „chwili” działalności okazuje się, że wiele rzeczy nie zostało zapamiętanych, skodyfikowanych. W początkowym etapie należy jednak skupić się na odpowiednim ukształtowaniu kultury organizacji, a dopiero potem sięgać po narzędzia informatyczne.

Zywiolową dyskusję wywołała kwestia zabezpieczenia się przedsiębiorstwa przed wynoszeniem

wiedzy przez pracowników do konkurencji. Proponowane były różne rozwiązania, od zanegowania potrzeby zabezpieczania się do kosztownych dla firmy rozwiązań opartych na odpowiednich zapisach w kontraktach menedżerskich. Zwrócono uwagę, że często szeregowi pracownicy (np. analitycy korzystający z korporacyjnych hurtowni danych) posiadają ogromną wiedzę, którą mogą „wynieść do konkurencji w swoich głowach”, przed czym bardzo trudno się zabezpieczyć. Paneliści byli jednak zdania, że obowiązuje kodeks etyczny i bezpośrednie przejścia do konkurencji nie są częste. W większości przypadków jeśli firma postępuje *fair*, to i pracownik zachowuje się w ten sposób.

Dyskusja dotycząca wdrażania systemów zarządzania wiedzą doprowadziła do konstatacji, że nie ma i nie będzie gotowych, uniwersalnych systemów KM. Zawsze muszą one być tworzone („szyte na miarę”) indywidualnie dla danego przedsiębiorstwa. W procesie tworzenia takiego systemu muszą brać aktywny udział menedżerowie danej firmy, nie może on zostać przygotowany samodzielnie przez zewnętrznego konsultanta.

Uzupełnieniem panelu dyskusyjnego była prelekcja z udziałem firmy KPMG, podsumowująca wyniki badań *Zarządzanie wiedzą w Polsce w 2004 roku* oraz prezentacja firmy NetSprint.pl, obejmująca problematykę narzędzi do wyszukiwania informacji w systemach intranetowych przedsiębiorstw. Dodatkową atrakcją Warsztatów była prezentacja telefonów 3G (UMTS), którą zorganizowała firma Polkomtel, główny sponsor Warsztatów. Podczas obu dni studenci mieli możliwość swobodnego testowania najnowszych usług, takich jak telekonferencje czy szybki dostęp do internetu z telefonu komórkowego.

Główną część Warsztatów stanowiło jednak pięć analiz przypadków (*case studies*), zorganizowanych przy współpracy z następującymi firmami: Infovide, IBM Business Consulting, Polkomtel, Bertelsmann Media oraz z psychologiem biznesu. Tematyka *case studies* obejmowała takie zagadnienia, jak: podniesienie efektywności projektów przy wykorzystaniu technik zarządzania wiedzą, budowanie modelu i strategii radzenia sobie ze źródłami i konsekwencjami kryzysów w zarządzaniu wiedzą, SGH jako organizacja oparta na wiedzy oraz przeprowadzanie skutecznych kampanii sprzedażowych. Najlepsi uczestnicy każdego z *case studies* zostali nagrodzeni dyplomami oraz bardzo atrakcyjnymi nagrodami, które obejmowały praktyki, nagrody rzeczowe oraz szkolenia informatyczne.

Warsztaty zostały podsumowane panelem dyskusyjnym z udziałem wszystkich firm organizujących studia przypadków. Omówione zostały tematyki poszczególnych *case'ów* oraz zaprezentowane najlepsze pomysły. Jak się okazało, rozwiązania zaproponowane przez studentów w niczym nie ustępowały tym, które menedżerowie wdrożyli w swoich przedsiębiorstwach! Szersze informacje o Warsztatach Menedżerskich 2005 znajdują się pod adresem: www.ebiznes.edu.pl.

POLECAMY

Zarządzanie wiedzą w praktyce. Jak przekazywać wiedzę ukrytą? lipiec 2005 r.

Tym razem seminarium z cyklu *Roundtable of Knowledge Champions* poświęcone będzie zagadnieniom mentoringu. Trzy firmy zaprezentują swoje doświadczenia z zakresu wdrażania programów mentoringowych. Podzielią się z uczestnikami seminarium swoimi sukcesami, a także porażkami, co na pewno będzie pomocne we wdrażaniu programu mentoringowego. Podczas poszczególnych prezentacji poruszone zostaną następujące zagadnienia:

- ✓ jak budować programy mentoringowe w firmach?
- ✓ jak zapewnić ich zgodność z celami strategicznymi firmy?
- ✓ jak oceniać efektywność takich programów?
- ✓ dynamika procesu mentoringowego – siła pozytywnych relacji: mentor-podopieczny
- ✓ czy każdy może być mentorem? jak zostać skutecznym mentorem?

Uczestnicy spotkania będą mieli również przyjemność wysłuchać gościa specjalnego – dr Lilly Evans z London Business School, która poprowadzi drugą część seminarium, dotyczącą bycia skutecznym mentorem. Każdy z nas ma wiele okazji do mentorowania – pozostają tylko pytania: jak nawiązać owocny i inspirujący kontakt ze swoim podopiecznym? jak zapewnić osiągnięcie założonych celów? jak doprowadzić do pożądanego zmiany? jak utrwalić osiągnięte sukcesy?

Szczegółowe informacje o seminarium, jego dokładnym terminie i miejscu: www.km.org.pl oraz e-mail: karolina.kalinowska-andrian@km.org.pl

Business Excellence through Effective Knowledge Management, 21 czerwca 2005, Bruksela

Jest to kolejny z praktycznych warsztatów poświęconych tematyce zarządzania wiedzą. Uczestnicy dowiedzą się, jak wykorzystywać metodologię EFQM Framework for KM w celu oceny efektywności/bieżących wyników w obszarze zarządzania wiedzą w organizacji, projektowania działań/inicjatyw KM, adresujących jej problemy biznesowe. Spotkanie dostarczy także wiedzy dotyczącej integrowania zarządzania wiedzą w systemie zarządzania organizacją. Metodologia ta oparta jest na EFQM Excellence Model opracowanym przez CIBIT Consultants.

Więcej informacji na: <http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/course.cgi?show=19785&b=1&ref=1>

Mechanizmy wspierające zarządzanie wiedzą w organizacji¹

Beata Mierzejewska



Podczas, gdy wiele artykułów czy projektów badawczych koncentruje się na odpowiedzi na pytanie: CZY zarządzać wiedzą? (w tym także wcześniejsze badania autorki – „Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej”), niniejszy artykuł stawia sobie za główny cel odpowiedź na pytanie: JAK to zrobić? Badania prowadzone w latach 2001–2002² obnażyły nie tylko niski poziom świadomości menedżerów w kwestiach zmian zachodzących we współczesnej gospodarce oraz wiedzy z dziedziny nowoczesnych metod zarządzania (ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania wiedzą), ale przede wszystkim pokazały, że nawet menedżerowie zdający sobie doskonale sprawę z wagi zarządzania wiedzą we współczesnej organizacji, nie bardzo wiedzą, JAK to zrobić.

Wyrwykowa znajomość wielu, różnorodnych metod i narzędzi zarządzania wiedzą zdaje się raczej wprowadzać zamieszanie w organizacjach, aniżeli pomagać w efektywnym zarządzaniu wiedzą. Wszak stosowanie licznych, acz niespójnych i sprzecznych z celami strategicznymi, narzędzi może wyrządzić organizacji więcej złego niż dobrego. Znamienny jest tu przykład firmy, która – deklaratywnie promując kulturę wysokiego zaufania, dzielenia się wiedzą, uczenia się na błędach – przeprowadziła audyt wiedzy, który posłużył... redukcji zatrudnienia. I – co szczególnie interesujące – zwolnione zostały osoby uznane za najlepiej dzielące się wiedzą.

W gospodarce opartej na wiedzy sama wiedza może stanowić dla organizacji źródło przewagi konkurencyjnej. Nie wystarczy jednak świadomość, że organizacja dysponuje wiedzą – trzeba nią efektywnie zarządzać, by jej wartość dodana odzwierciedlała się w podejmowanych działaniach i decyzjach. Głównym celem artykułu jest przedstawienie klasyfikacji istniejących, wykorzystywanych w różnych organizacjach narzędzi, zarówno technologicznych, jak i organizacyjnych, aby w ten sposób zoperacjonalizować dorobek wielu autorów od lat zajmujących się teorią zarządzania wiedzą. Jednocześnie przedstawienie na-

rzędzi zarządzania wiedzą w tak syntetycznym ujęciu ułatwi zapewne menedżerom optymalne kształtowanie działań z zakresu zarządzania wiedzą.

Dostosowanie instrumentarium do specyfiki firmy jest w tym przypadku niezwykle istotne – decyduje bowiem o powodzeniu całej inicjatywy.

Jak trafnie zauważył już kilka lat temu prezes Novartis, Joerg Staehli, *wiedza niezamieniona w konkretne działanie jest bezużyteczna, jednak podejmowanie działań bez określonej wiedzy jest niebezpieczne*. Podobnie rzecz ma się z zarządzaniem wiedzą – dopóki menedżerowie nie będą znali odpowiednich mechanizmów, wspierających proces zarządzania wiedzą na różnych jego etapach, dopóty ich wysiłki będą wciąż jedynie zbiorem, często przypadkowych, działań.

Nierzadko zdarza się spotykać firmy wykorzystujące różne, wzajemnie sprzeczne mechanizmy – rodzi to nieuchronnie konfuzję pracowników i niweluje efekty wdrożonych inicjatyw.

Badając mechanizmy (rozwiązania, narzędzia, metody) zarządzania wiedzą, trudno pozostawić jakiegokolwiek wątpliwości co do rozumienia elementarnego terminu, a mianowicie samej definicji wiedzy.

Na potrzeby niniejszych badań wiedza definiowana jest w sposób zaproponowany przez *Nową Encyklopedię Powszechną*, a zatem w ujęciu wąskim jako ogół informacji o faktach, rzeczywistości, o zjawiskach gospodarczych, metodach zarządzania, itp. (wiedza naukowa) oraz w ujęciu szerokim jako zbiór informacji o praktycznej wartości, nabytych często w drodze doświadczenia.

Przyjęcie tak szerokiej definicji wiedzy daje możliwość swobodnego prezentowania bogactwa mechanizmów wspierających zarządzanie wiedzą (zwanym dalej mechanizmami KM – *knowledge management*), uwzględniając tym samym również te z nich, które – choć przy obecnym poziomie rozwoju odnoszą się jedynie do informacji – były „protoplastami” współczesnych systemów lub stanowią element bardziej złożonych rozwiązań.

¹ Artykuł przygotowany został na podstawie raportu z badań prowadzonych przez autorkę w roku 2004 w ramach projektu badań własnych nr 04/E/0037/04.

² Projekt badawczy *Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej*, realizowany w latach 2001–2002 w Katedrze Teorii Zarządzania SGH pod kierunkiem prof. P. Płoszajskiego.

Czynniki różnicujące mechanizmy – optyka klasyfikacji

Zapewne istniejące i stosowane mechanizmy zarządzania wiedzą mogą być klasyfikowane na różne sposoby, niemniej trzy z nich wydają się szczególnie istotne dla organizacji:

- mogą uwzględniać zarówno efekt końcowy, dla osiągnięcia którego dany mechanizm jest stosowany (trzy zasadnicze korzyści biznesowe: podniesienie innowacyjności organizacji, osiągnięcie doskonałości operacyjnej czy poprawa relacji z klientami i ich satysfakcji),
- mogą kłaść nacisk na rodzaj wiedzy (jawna – cicha), jaką zarządzamy oraz kierunek jej konwersji (patrz: model spirali wiedzy Nonaki),
- mogą uwzględniać różnicowanie procesów zarządzania wiedzą, wyróżnianych przez wielu autorów – twórców podejścia procesowego w zarządzaniu wiedzą (m.in. Probst, Davenport i Prusak, Weggeman, Bukowitz i Williams, APQC).

Analizując poszczególne modele (z grupy „procesowych”), można zauważyć, że we wszystkich występują procesy tworzenia wiedzy, jej wykorzystywania oraz transferu (dzielenia się wiedzą). Nie mniej istotnym elementem procesu jest – według cytowanych autorów – pozyskiwanie wiedzy. Jednocześnie wydaje się, że nieco mniejsze znaczenie (sądząc po stopniu wyróżniania procesu spośród innych) przypisywane jest organizowaniu, identyfikowaniu, ewaluacji czy wreszcie zachowywaniu wiedzy. Nie oznacza to bynajmniej, że są to procesy nieistotne, niemniej nie jest im przypisywana aż tak szczególna uwaga, jak poprzednio wspomnianym.

Przedstawiona analiza niezbędna jest dla spójnej klasyfikacji zidentyfikowanych mechanizmów zarządzania wiedzą. A zatem w dalszej części artykułu przyjmuje się wyróżnienie w całym procesie zarządzania wiedzą takich procesów, jak:

- identyfikacja,
- pozyskiwanie,
- tworzenie,
- organizowanie,
- transfer,
- wykorzystanie,
- zachowanie,
- ewaluacja.

Podział ten istotny jest szczególnie z punktu widzenia operacyjnego zarządzania wiedzą – w firmach bowiem skuteczna implementacja zarządzania wiedzą wymaga precyzyjnego określenia obszarów wsparcia czy rodzajów problemów, jakie miałyby być zaadresowane przez system zarządzania wiedzą. Stąd, kierując się głównym celem niniejszych badań, zostały

określone poszczególne obszary oddziaływania zarządzania wiedzą.

Drugim kryterium klasyfikacji prezentowanych mechanizmów KM jest, odnoszący się do dorobku Nonaki oraz klasyfikacji wiedzy w ogóle, podział na wiedzę jawną oraz ukrytą. Jest on o tyle istotny, że – jak podkreślają wszystkie najnowsze opracowania, dotyczące zarządzania wiedzą, a przede wszystkim praktycy tej dziedziny – najtrudniejsza do zarządzania, niełatwo poddająca się usystematyzowanym działaniom, a zarazem najbardziej wartościowa dla organizacji jest wiedza ukryta. I to na umiejętnym zarządzaniu tym rodzajem wiedzy powinny się skupiać organizacje, pragnące budować swą przewagę konkurencyjną w oparciu o wiedzę².

Mechanizmy wspierające zarządzanie wiedzą w organizacjach

Wśród różnych mechanizmów wspierających realizację strategii zarządzania wiedzą można odnaleźć wiele rozwiązań stosowanych przez organizacje jeszcze przed pojawieniem się prac z zakresu zarządzania wiedzą (jak choćby szkolenia, konferencje, seminaria czy firmowe biblioteki), a także nowe, rozwijające się dopiero rozwiązania, dedykowane właśnie programom zarządzania wiedzą w organizacji. Przykładem takich rozwiązań może być taksonomizacja wiedzy organizacji, mechanizmy śledzenia zmian i powiązań w informacjach, systemy dystrybucji zapytań czy – co wydaje się najbardziej związane z zarządzaniem wiedzą – pojawienie się nowej funkcji w organizacjach: brokera wiedzy.

Jak pokazują przeprowadzone badania, większość z mechanizmów wykorzystywanych do zarządzania wiedzą w organizacjach rozwinęło się w ścisłym związku z innymi obszarami aktywności organizacji. Wiele bowiem z prezentowanych poniżej rozwiązań organizacyjnych stanowi dorobek praktyki zarządzania zasobami ludzkimi czy nauk informatycznych (por. rys. 1). Wydaje się jednak najistotniejszym, pamiętać, że zarządzanie wiedzą stanowi podejście interdyscyplinarne, natomiast w swym operacyjnym wymiarze ma za zadanie wesprzeć realizację celów w skali całej organizacji, z wykorzystaniem całego jej potencjału.

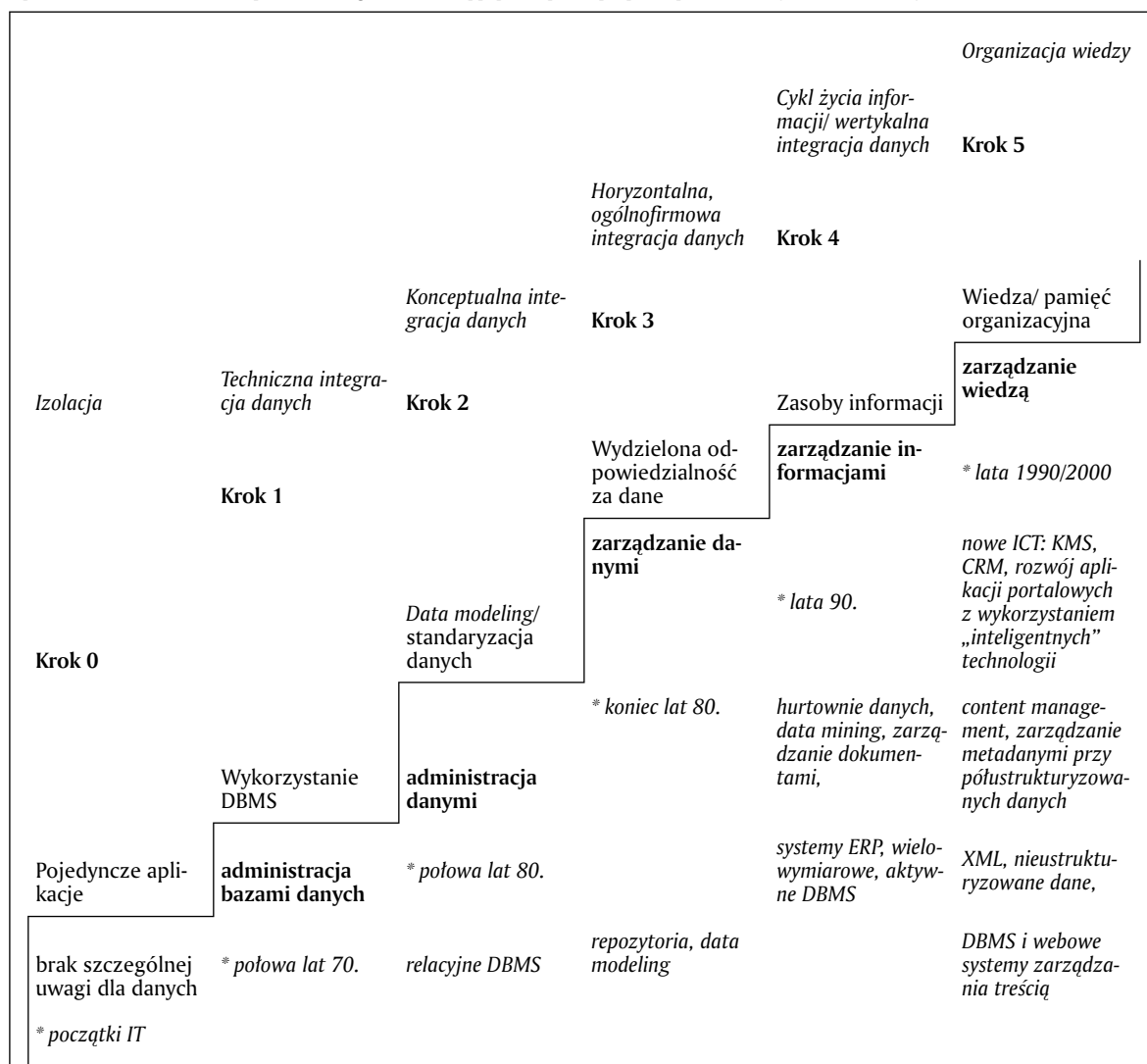
Klasyfikowanie mechanizmów wspierających zarządzanie wiedzą, zarówno technologicznych, jak i organizacyjnych, już na etapie definiowania pojęcia „mechanizm” czy rozgraniczenia na technologiczne i organizacyjne nastęrcza wielu kłopotów. I nie tylko chodzi tu o przenikanie się tych dwóch wymiarów³, ale przede wszystkim o fakt, że niektóre z podstawowych rozwiązań stosowanych w zarządzaniu wiedzą, np. portale korporacyjne, łączą w sobie portlety, realizujące rozmaite funkcje, w tym również stosujące inne,

² Szerzej nt. rozwoju mechanizmów zarządzania wiedzą: B. Mierzejewska, *Rozwój mechanizmów zarządzania wiedzą. Raport z badań*, Warszawa 2004, materiały niepublikowane.

³ Bo czy np. mechanizm *Learned Lessons* należy zakwalifikować do grupy rozwiązań technologicznych, gdyż z reguły w takiej formie występuje, czy raczej istotna jest sama koncepcja zbierania wniosków po zrealizowanych projektach lub zadaniach i oceniaenia, co mogło być wykonane w inny sposób?

Mechanizmy wspierające zarządzanie wiedzą w organizacji

Rysunek 1. Historia rozwoju technologii informacyjnych wykorzystywanych w zarządzaniu wiedzą



Źródło: na podstawie R. Maier, *Knowledge Management Systems. Information and Communication Technologies for Knowledge Management*, Springer, 2002, s. 36

autonomiczne rozwiązania. Z drugiej strony pewne funkcjonalności, np. wyszukiwanie, wykorzystywane są przez wiele narzędzi.

Jednakże, ze względu na postawiony cel kompleksowego zaprezentowania dostępnych rozwiązań, narzędzi, technologii, metod wspierających realizację koncepcji zarządzania wiedzą w organizacji, w niniejszych badaniach przyjmuje się za R. Maier, EIRMA oraz EKMF rozróżnienie na technologie oraz narzędzia technologiczne.

Mapa mechanizmów zarządzania wiedzą

Syntetyczne ujęcie przeanalizowanych mechanizmów prezentuje rysunek 2.

Mapa mechanizmów zarządzania wiedzą wskazuje na główne procesy zarządzania wiedzą oraz rekomendowane mechanizmy wspierające realizację danych

procesów w każdej z perspektyw zarządzania wiedzą, z uwzględnieniem różnych rodzajów wiedzy.

Powstała ona w rezultacie zaprezentowanej powyżej analizy, klasyfikującej poszczególne mechanizmy KM ze względu na główny proces zarządzania wiedzą, którego realizację wspierają. Mapa ta może być dynamicznie rozbudowywana w przyszłości pod warunkiem przyjęcia jako punktu odniesienia tych samych procesów definiujących zarządzanie wiedzą.

Jak widać na załączonej mapie, najbardziej rozbudowane instrumentarium charakteryzuje proces transferu wiedzy. Można w tym obszarze korzystać z różnych narzędzi – zarówno technologicznych, jak i organizacyjnych. Warto dodać także, że podobnie dużo narzędzi klasyfikowanych jest jako dodatkowo wspierające transfer wiedzy. Jednakże większość z nich wspiera proces przekształcania wiedzy jawnej w jawną, co jest relatywnie łatwiejsze aniżeli proces

Rysunek 2. Syntetyczne ujęcie przeanalizowanych mechanizmów

	IDENTYFIKACJA	POZYSKIWANIE	TWORZENIE	ORGANIZOWANIE	TRANSFER	WYKORZYSTANIE	ZACHOWANIE	EWALUACJA
Sojalizacja ukryta-ukryta			Dynamic Teaming IDEOI Cards		Coaching CoP/ Col Kick-off meeting Mentoring Storytelling	Peer Assist		
Eksternalizacja ukryta-jawna	Mechanizmy śledzenia Profile pracowników System dystrybucji zapytań Analiza luk kompetencyjnych Audyt wiedzy Social Network Analysis	Knowledge Elicitation Interview	Virtual Teamworking CoP/ Col IDEOI Cards Konkursy innowacyjne	Broker wiedzy	Groupware Bazy Dobrych Praktyk e-Room FAQ Forum dyskusyjne Frequently Used Solutions Instant messaging Poczta elektroniczna Telekonferencje/ Wideokonferencje Urgent Request Virtual Teamworking CoP/ Col High Potentials Program Job rotation Sesja transferu wiedzy		Extranet Intranet Portale Experience Databases After Action Review Codes of Practice Historia projektu Knowledge Elicitation Interview Lessons Learned Refleksja	Rankingowanie Audyt wiedzy
Internalizacja jawna-ukryta					High Potentials Program Kick-off meeting Sesja transferu wiedzy New Hire's Package Szkolenia tradycyjne Uniwersytet korporacyjny	Metodyki Procedury		
Kombinacja jawna-jawna	Indeksowanie Profile pracowników Profile projektów Mapy wiedzy Sieci ekspertów	Business Intelligence Ontologie Systemy eksperckie Wyszukiwarki Data Mining Mechanizmy Push&Pull Konferencje/targi		Taksonomie Executive Dashboard Katalogi sieciowe Mind Mapping Wersjonowanie Biblioteka	e-Learning Groupware Bazy wiedzy e-Room Poczta elektroniczna Telekonferencje/ Wideokonferencje Job rotation Szkolenia tradycyjne Targi wiedzy Uniwersytet korporacyjny	Case Based Reasoning Multi Agent System Metodyki Procedury	Content Management System Extranet Intranet Portale System zarządzania dokumentami Workflow Hurtownia danych Instant messaging Katalogi sieciowe Project snapshots	Program rozwoju kompetencji

Źródło: opracowanie własne

Mechanizmy wspierające zarządzanie wiedzą w organizacji

Rysunek 3. Mechanizmy KM w przyszłości

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. McElroy, *The New Knowledge Management. Complexity, Learning, and Sustainable Innovation*, KMCI, Butterworth-Heinemann, USA 2003 oraz V. Allee, *The Future of Knowledge: Increasing Prosperity through Value Networks*, Butterworth-Heinemann, USA 2003.

	Tworzenie wiedzy	Integrowanie wiedzy
Wymiar społeczny (ludzie i procesy)	<ul style="list-style-type: none"> - indywidualne uczenie się - grupowe uczenie się - zarządzanie innowacjami i IC - społeczności „zapytań” - KAIZEN - Think Tanks - SNA - knowledge networks 	<ul style="list-style-type: none"> - treningi - społeczności praktyków - pozyskiwanie wiedzy - storytelling - inicjatywy w obszarze kultury organizacji
Wymiar technologiczny (IT)	<ul style="list-style-type: none"> - portale wiedzy - narzędzia zarządzania innowacjami - groupware <ul style="list-style-type: none"> • aplikacje do współpracy • narzędzia Virtual Teaming • e-mail - grupy dyskusyjne 	<ul style="list-style-type: none"> - portale informacyjne - intranety - zarządzanie informacjami - work produkt mgnt. - content management - groupware

socjalizacji czy nawet eksternalizacji. Jednocześnie, jak pokazują badania, dzielenie się wiedzą w organizacjach stanowi jeden z najważniejszych problemów z obszaru zarządzania wiedzą.

Co może być przyczyną tej sytuacji „ekonomii nadmiaru”? Wydaje się, że jednak kluczowym czynnikiem jest tu charakter wiedzy i kultura organizacyjna. Wiedza ukryta jest bowiem takim zasobem, który nie może być siłą „wyekstraktowany” od pracownika. Jeżeli więc w organizacji nie została odpowiednio ukształtowana kultura dzielenia się wiedzą lub pracownicy nie są do tego właściwie motywowani, zastosowanie nawet najbardziej wyrafinowanych mechanizmów może okazać się nieskuteczne.

Ciekawym wnioskiem płynącym z przedstawionej analizy mapy mechanizmów KM może być również ten, iż dwa najważniejsze procesy dla generowania wartości w oparciu o wiedzę (wykorzystanie wiedzy oraz tworzenie nowej wiedzy) mają w niewielkim zakresie rozwinięte instrumentarium. Co więcej, wsparcie w obszarach tych nie jest również realizowane w znaczący sposób przy okazji realizacji innych funkcji.

Oznacza to, że korzystając ze znanych i dostępnych mechanizmów KM, z powodzeniem można zaprojektować system wspierający realizację pośrednich celów, natomiast trudno wybrać z opracowanej mapy narzędzia w bezpośredni sposób oddziałujące na wykorzystanie posiadanej wiedzy czy nakierowane na podniesienie innowacyjności w organizacji.

Przyglądając się jednak istniejącym już dziś mechanizmom zarządzania wiedzą można próbować przewidywać, że – o ile dotychczas prym wśród rozwiązań wiodły narzędzia technologiczne, ukierunkowane na przetwarzanie informacji, zachowywanie wiedzy i czynienie jej niezależną od autora, o tyle nadchodzące lata będą oznaczały rozwój i pojawianie się coraz to nowych narzędzi organizacyjnych. Wydaje się, że największą popularnością spośród już dostępnych powinny cieszyć się te, które prowadzą do umocnienia relacji między uczestnikami systemu.

Z rysunku 3 wynika, iż można przewidywać, że w warunkach podejścia popytowego nawet rozwią-

zania zakwalifikowane do grupy „technologicznych” będą koncentrowały się na wspieraniu interakcji między ludźmi, a nie – jak dotychczas – na uniezależnianiu wiedzy od jej posiadaczy.

Wnioski

W praktyce oraz teorii zarządzania wiedzą można zidentyfikować ponad 100 różnych mechanizmów reprezentujących trzy zasadnicze wymiary zarządzania wiedzą: ludzki, procesowy (w przeprowadzonych badaniach mechanizmy odnoszące się do tych dwóch wymiarów zagregowane zostały i sklasyfikowane łącznie jako rozwiązania organizacyjne) oraz technologiczny, przy czym wśród rozwiązań technologicznych można zidentyfikować zarówno pojedyncze aplikacje wykorzystujące różnorodne funkcjonalności, jak też technologie stosowane w różnych narzędziach. W związku z tym, wydaje się, że mechanizmy technologiczne są na obecnym poziomie rozwoju dominujące, jest ich również więcej.

Poza tym w większości przypadków mechanizmy o charakterze organizacyjnym przynoszą efekty w dłuższym horyzoncie czasowym.

Choć mapa rozwiązań KM wydaje się być imponująca pod względem ilości rozwiązań, to jednak w kluczowych dla generowania wartości procesach – tworzeniu i wykorzystaniu wiedzy – wsparcie ze strony narzędzi jest ograniczone, choćby przez ich nieznaczną ilość. Jednocześnie obszar o najsilniej rozwiniętym instrumentarium – transfer wiedzy – wciąż rodzi najwięcej problemów w firmach. Być może przyczyną tego zjawiska tkwią w kulturze organizacyjnej – pozostaje to tezą do zweryfikowania w wyniku szczegółowych badań.

Jednakże przyszłość zarządzania wiedzą będzie się raczej koncentrować na aspekcie ludzkim – w zarządzaniu wiedzą II generacji można spodziewać się nie tylko wzmoczonego rozwoju mechanizmów ułatwiających budowanie wiedzy organizacyjnej oraz kolektywnego uczenia się, ale przede wszystkim rozwiązań dostosowanych do dynamicznych sieci i systemów złożonych.

Patenty na oprogramowanie, czyli o potęgę poglądów własnych

Michał Goliński

12, 13 i 16 maja Studenckie Koło Naukowe Informatyki zorganizowało doroczne Dni Technologii Informatycznych. Miałem przyjemność być moderatorem dyskusji panelowej poświęconej jednemu z najgoręcej dyskutowanych problemów – patentowaniu oprogramowania.

Zaproszenie do udziału w dyskusji przyjęło zaproszenie sześciorgo znakomych gości, reprezentujących obozy zwolenników i przeciwników patentowania. Obóz „korporacyjno – patentowy” stanowili: dr Małgorzata Kalinowska-Iszkowska (Hewlett-Packard Polska oraz Członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Informatycznego), Michał Jaworski (Dyrektor ds. Promocji Oprogramowania Komercyjnego w Microsoft Polska) oraz Konrad Jakub Pancewicz (Dyrektor Generalny Nokia Poland). Stroną „wolnościowo – antypatentową” byli: Józef Halbersztadt (Urząd patentowy RP oraz Członek Zespołu Doradczego Foundation for a Free Information Infrastructure – FFII), Łukasz Jachowicz (Członek Zarządu Internet Society Polska i Założyciel Ruchu na Rzecz Wolnego Oprogramowania) oraz Władysław Majewski (Prezes Internet Society Polska).

Dyskusję poprzedził krótki quiz. Publiczność miała zadeklarować swą znajomość problematyki, zając stanowisko w kwestii patentowania oprogramowania i wyrazić gotowość do ewentualnej zmiany swych zapatrywań po wysłuchaniu panelistów. Pobieżne przeliczenie podniesionych rąk wykazało, że około połowa słuchaczy miała wyrobione zdanie na „zadany temat”. Znacznie gorzej było z gotowością do ewentualnej rewizji swych poglądów.

W pierwszej turze wypowiedzi paneliści przedstawiali swoje poglądy i starali się odpowiedzieć na dwa pytania:

- kto zyska, a kto straci w razie przyjęcia dyrektywy patentowej?
- jakie szanse i zagrożenia przyniesie to polskim firmom działającym w branży i krajowym użytkownikom technik informatycznych?

Nie było tu większych niespodzianek: „korporacyjni” byli za patentowaniem, „wolnościowcy” przeciw. Używano standardowych, dla obu stron, argumentów, a widoki na jakiegokolwiek zbliżenie stanowisk były mizerne.

Po serii pytań z sali, adresowanych do konkretnych panelistów nastąpiła druga runda, mniej uporządkowana – momentami mająca charakter żywiołowej dyskusji. Jednak obie strony stały niewzruszenie na swych pozycjach.

O trudności przekonania kogokolwiek najlepiej świadczy odpowiedź na pytanie, które zadałem na zakończenie: Kto, pod wpływem wysłuchanych opinii, choćby częściowo zmienił zdanie na temat problematyki patentowej? Nie zgłosił się nikt!

Oznacza to bezsprzecznie, że problem patentowania oprogramowania jest nie tylko złożony ale także mocno obciążony emocjami i swoistym balastem ideologicznym. Jednak z pewnością warto organizować takie dyskusje po to by stwarzać szanse poznania opinii fachowców, którzy są bardzo zaangażowani w tę tematykę.

Pragnę wyrazić serdeczne podziękowania dla organizatorów panelu, a przede wszystkim dla jego świetnych uczestników za poświęcenie swego cennego czasu i wizytę w SGH.

P.S. Co do patentowania oprogramowania i skrajnie różnych ocen jego skutków -jeszcze raz okazało się, jak bardzo uniwersalna jest tischnerowska typologia prawdy, mówiąca, iż istnieją jej trzy rodzaje...

POLECAMY

IV Ogólnopolska konferencja pt. Nowoczesne technologie informacyjne w zarządzaniu NTIZ 2005, 21-23 września 2005, Akademia Ekonomiczna im. O. Langego we Wrocławiu

Celem konferencji jest stworzenie forum dyskusyjnego dla prezentacji dorobku naukowego i badawczego środowisk naukowych z obszaru informatyki ekonomicznej. Tematykę spotkania można podzielić na trzy bloki: systemy, metody, techniki i technologie oraz zarządzanie. W ramach poszczególnych dziedzin będą poruszane m.in. zagadnienia dotyczące nowych trendów w zarządzaniu, kształtujących rozwiązania informatyczne obiektów gospodarczych. Omówione zostaną także tendencje rozwojowe metod, technik i technologii informatycznych wspomagających zarządzanie, narzędzia do budowy systemów informatycznych oraz organizacje wirtualne i sieciowe.

Więcej informacji: <http://credit.ae.wroc.pl/~ntiz/>

Voice over Internet Protocol

– telefonowanie przez internet



Artur Banach

Telefonia internetowa uznawana jest za technologię, która może zrewolucjonizować zarówno tradycyjne, naziemne sieci telefoniczne, jak i sieci komórkowe. Coraz bardziej powszechne zastosowanie standardu Voice over Internet Protocol sprawia, że przyszłość telekomunikacji rysuje się w nowym wymiarze. Na rynku można zaobserwować zwiększającą się liczbę operatorów. Powiększa to konkurencję i wymusza obniżkę cen. Artykuł przedstawia historię telefonii internetowej, jej zalety i wady, rozwój, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Polsce oraz zagrożenia wynikające z jej stosowania.

Trudno dziś wyobrazić sobie świat bez telefonu. Nawet w dobie powszechnego dostępu do internetu, umożliwiającego prowadzenie nieograniczonej korespondencji, rozmowa z drugą osobą jest dla większości najważniejszą formą komunikacji. Dotychczas sieć najczęściej była wykorzystywana do przeglądania stron WWW, sprawdzania i wysyłania poczty elektronicznej, zbierania materiałów na potrzeby nauki i do używania komunikatorów oraz czatu. Telefonia internetowa wykorzystywana jest jako sposób tańszej komunikacji głosowej.

Voice over Internet Protocol to nowoczesny sposób komunikacji głosowej w sieciach teleinformatycznych. Technologia ta oparta jest na transmisji głosu w tzw. postaci pakietowej (podobnie jak ma to miejsce w przypadku transmisji danych) i korzysta z tej samej sieci, która jest używana do transmisji danych. W odróżnieniu od tradycyjnej telefonii, dla której świadczenia potrzebna jest dedykowana sieć.

Telefonia IP to fundamentalna zmiana modelu funkcjonowania rynku telekomunikacyjnego. Dotychczas był on zamkniętym rynkiem rozwiązań producenckich, gdzie wybór centrali telefonicznej konkretnej firmy oznaczał konieczność zakupu konkretnych telefonów systemowych o określonych aplikacjach towarzyszących. Telefonia IP zrewolucjonizowała funkcjonowanie rynku telekomunikacyjnego, wprowadzając otwarte, ogólnodostępne standardy internetowe w miejsce wewnętrznych norm poszczególnych producentów¹.

W przeciwieństwie do tradycyjnej telefonii, która opiera się na połączeniu dwóch rozmawiających ze sobą abonentów jednym fizycznym obwodem telefonicznym, IP pozwala na umieszczenie głosu rozmówców w pakietach danych, które następnie przesyłane są łączami internetowymi i u celu składane w całość. Dzięki kompresji pakiety zawierające rozmowy telefoniczne wymagają mniejszego pasma transmisyjnego niż rozmowy telefoniczne przesyłane w sposób tradycyjny. Dlatego sieci IP są znacznie bardziej efektywne, wymagają mniejszych inwestycji i są bardziej elastyczne².

Początki telefonii internetowej

Połączenia typu Voice over Internet Protocol (VoIP) rozwinęły się początkowo w Stanach Zjednoczonych w latach 90. Główną zaletą tej telefonii są czynione oszczędności. Każda firma posiadająca sieć placówek i dysponująca rozległą siecią, gwarantującą wysoką jakość transmisji, może stosunkowo niewielkim kosztem zmniejszyć wysokość swoich rachunków telefonicznych. Usługa głosowa jest w tym przypadku (także w relacji międzymiastowej) w całości realizowana jako usługa Voice over Internet Protocol. Oznacza to, że wszystkie rozmowy wewnątrz firmy prowadzone są za darmo, a komunikacja na zewnątrz to koszt rozmowy lokalnej w ramach danej strefy telefonicznej³.

Początki technologii VoIP, umożliwiającej przesyłanie głosu przez internet, określa się na rok 1995, kiedy firma Vocaltec stworzyła oprogramowanie pozwalające na rozmawianie przez sieć IP. Jednak dopiero rok później powstało pierwsze urządzenie umożliwiające taką konwersację w czasie rzeczywistym. Usługi VoIP szybko znalazły się w kręgu zainteresowania firm, które widzą w nich szansę na zmniejszenie opłat za połączenia między swoimi oddziałami i klientami znajdującymi się za granicą.

Możliwe oszczędności są tym większe, im więcej i dalej (w sensie geograficznym) wykonywanych jest

¹ R. Mikołajczak, *Głos w pakietach*, „Infotel” 2003, nr 7-8, s. 42.

² P. Jarmoliński, *W jednym gniazdku*, „Businessman” 2004, nr 11(164), s. 108.

³ R. Mikołajczak, dz.cyt., s. 42.

połączeń. Wynikają one w dużej mierze z tego, że głos transportowany jest przez sieć pakietową (np. sieć lokalną, internet) jak najbliższej centrali telefonicznej abonenta–odbiorcy. Dopiero tam „wchodzi” do stacjonarnej sieci telefonicznej z komutacją łączy⁴. Na koszt takiego połączenia składają się więc przede wszystkim cena impulsu lokalnego i opłata za dostęp do sieci osoby inicjującej rozmowę. Biorąc pod uwagę, iż coraz częściej za internet uiszczany jest stały, miesięczny abonament, a rozmowa lokalna, np. w USA, jest bezpłatna, to oszczędności mogą być naprawdę wysokie⁵.

Dlaczego VoIP?

Dynamiczny rozwój szerokopasmowego dostępu do internetu sprawia, że telefonia IP już niedługo zagości w każdym zakątku świata. Dzisiaj najczęściej wykorzystywana jest przez duże firmy i instytucje. W Polsce na wdrożenie kompleksowego systemu komunikacji z wykorzystaniem sieci pakietowej zdecydowała się m.in. Straż Graniczna (ok. 7 tys. telefonów). Na świecie z podobnych możliwości korzystają m.in. Boeing, Ford Motors oraz Bank of America, który posiada około 180 tys. telefonów IP.

Investycja w nowoczesną łączność to często duży wydatek, który jednak szybko się zwraca w postaci mniejszych kosztów eksploatacji. Dodatkowe oszczędności uzyskiwane są poprzez zintegrowanie korporacyjnego intranetu z lokalnymi sieciami telefonii stacjonarnej (własne ramki VoIP). Tego typu przedsięwzięcia otwierają przed użytkownikami zupełnie nowe, niespotykane dotąd możliwości, takie jak np. obsługa poczty elektronicznej za pomocą specjalnego aparatu telefonicznego. Zalety i wady VoIP przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zalety i wady VoIP

Zalety VoIP	Wady VoIP
Niskie koszty połączeń na duże odległości	Wysoki koszt sprzętu dla użytkowników indywidualnych
Darmowe połączenia wewnątrz sieci IP	Możliwe opóźnienia przekazu głosu
Łatwy dostęp do usług VoIP (z komputera lub zwykłego telefonu)	Wymagany dostęp do internetu
Nowe usługi telefoniczne (np. wysyłanie faksów bezpośrednio na adres e-mailowy)	Brak gwarancji jakości świadczenia usługi (QoS)
Możliwość uzyskania stałego numeru telefonicznego niezależnie od miejsca podłączenia do sieci	Brak standardów zabezpieczeń przed podsłuchem
Możliwość integracji telefonu z komputerem	Podatność bramek VoIP na ataki typu DoS
Jedna sieć dla telefonów i komputerów	

Źródło: J. Orłowski, *zVoIPowany świat*, „Chip” 2005, nr 2, s. 23.

⁴ Komutacja łączy – charakterystyczny sposób łączenia i rozdzielania kanałów rozmownych między abonentami sieci telekomunikacyjnej, tradycyjnie stosowany w odniesieniu do central telefonicznych z komutowaniem linii telefonicznych (obwodów, kanałów). W systemach z komutowaniem łączy cały trakt komunikacyjny jest zajęty przez cały czas trwania sesji wyłącznie przez jedno połączenie, czyli dwóch abonentów sieci. Systemy telekomunikacyjne z komutowaniem łączy są obecnie zastępowane przełączaniem pakietów; www.idg.pl, [21.03.2005].

⁵ J. Orłowski, *zVoIPowany świat*, „Chip” 2005, nr 2, s. 22.

⁶ Tamże.

⁷ P. Jarmoliński, dz. cyt., s. 108.

⁸ J. Orłowski, dz. cyt., s. 23.

Małe i średnie firmy najczęściej używają telefonii hybrydowej i wyposażają swoje wewnętrzne centrali telefoniczne w odpowiednie moduły, pozwalające korzystać z usług wybranego dostawcy VoIP. Zaletami są tu zarówno szybkość wdrożenia, jak i prostota obsługi: numery telefonów wybiera się standardowo, a za przekazanie połączenia właściwą linią telefoniczną lub z wykorzystaniem usługi VoIP odpowiedzialne jest oprogramowanie centrali. Coraz częściej można też spotkać stosunkowo tanie routery sprzętowe z opcją VoIP, pozwalające podzielić łącze internetowe na kilka komputerów oraz korzystać z tanich połączeń za pomocą zwykłego aparatu⁶.

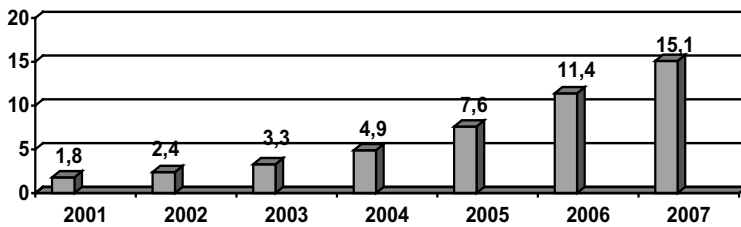
Rozwój telefonii IP

W USA telefonia internetowa już niedługo może stać się najpopularniejszym sposobem porozumiewania się. VoIP umożliwia bowiem operatorowi dużo niższe koszty działalności, dzięki czemu jego usługi mogą być nawet o 70% tańsze od połączeń realizowanych w zwykłej technologii. Operatorzy internetowi nie utrzymują własnej sieci, nie inwestują w kable i centrale telefoniczne oraz nie potrzebują też zatrudniać wielu pracowników⁷. Oto jak międzynarodowe korporacje wykorzystują VoIP:

- 36% – do rozmów wewnątrz firmy,
- 26% – jako bezpłatne numery typu 0-800,
- 25% – jako centra obsługi klienta,
- 24% – do wszystkich połączeń,
- 24% – jako zapasową łączność na wypadek awarii,
- 22% – do rozmów z dostawcami,
- 21% – do pracy zdalnej.

Dynamikę rozwoju rynku i zastosowania telefonii IP przedstawia rysunek 1⁸.

Rysunek 1. Przychody ze sprzedaży systemów VoIP na świecie (w mld dolarów)



Źródło: J. Orłowski, dz.cyt.

VoIP w Polsce

W Polsce połączenia VoIP pojawiły się na początku XXI wieku. Brak jakichkolwiek reakcji czynników oficjalnych na tę próbę obchodzenia monopolu Telekomunikacji Polskiej, sprawił, iż zjawisko to szybko nabrało znaczenia i stało się powszechne. Podczas połączeń VoIP na linii występują opóźnienia rzędu kilku milisekund, co sprawia, że rozmowa nie odbywa się w czasie rzeczywistym, więc nie jest rozmową telefoniczną⁹. Możliwe jest więc zakupienie karty *pre-paid* np. telepin, połączenie się poprzez zwykły telefon z numerem dostępowym i po podaniu kodu dostępu uzyskanie połączenia VoIP np. za 18 groszy netto za minutę z USA. W takim przypadku użytkownik rozmawia przez telefon, jednak według polskiego prawa nie jest to rozmowa telefoniczna¹⁰.

Przez wiele lat w Polsce ceny za połączenia telefoniczne dyktowała Telekomunikacja Polska. Pojawienie się niezależnych firm telekomunikacyjnych tylko nieznacznie tę sytuację poprawiło. Narodowy operator

Tabela 2. Ceny połączeń międzynarodowych realizowanych przez operatorów VoIP w USD

Kierunek	Mediaring		Net2phone		Callserve	
	GSM	Tel.	GSM	Tel.	GSM	Tel.
Anglia	0,29	0,032	0,24	0,049	0,24	0,05
Australia	0,26	0,045	0,31	0,059	0,28	0,05
Francja	0,29	0,039	0,25	0,049	0,26	0,05
Hiszpania	0,39	0,055	0,25	0,059	0,26	0,05
Kanada	0,033	0,033	0,049	0,049	0,05	0,05
Niemcy	0,30	0,039	0,25	0,049	0,26	0,05
USA	0,039	0,039	0,049	0,049	0,05	0,05
Włochy	0,3	0,050	0,29	0,059	0,26	0,05
Polska	0,31	0,129	0,26	0,129	0,29	0,13

Źródło: R. Staszkiwicz, *Telefonia internetowa czyli wykręć numer w sieci*, „Brief” 2004, nr 6 (57), s. 40.

był bowiem w wielu kwestiach, np. połączeń międzynarodowych i międzynarodowych, po prostu monopolistą. Dzięki rozwojowi technologii VoIP, umożliwiającej wykonywanie połączeń przez internet, sytuacja ta uległa radykalnej zmianie. W latach 90. Telekomunikacja Polska oferowała połączenia z USA w cenie ponad 4 zł za minutę rozmowy. Dziś cena wynosi 0,55 zł, co stanowi kilkanaście procent ówczesnych kosztów.

O zaletach telefonii internetowej każdy może przekonać się osobiście.

Ceny dla wybranych połączeń u kilku operatorów VoIP przedstawia tabela 2.

Stosunkowo nową usługą jest Phone2PC, dzięki której korzystając z komputera można odbierać rozmowy przychodzące ze stacjonarnych sieci telefonicznych. Jest to dodatkowa usługa dla klientów, świadczona w ramach oferty PC2Phone. Za uzyskanie i korzystanie z zewnętrznego numeru trzeba jednak dodatkowo płacić. Ciekawostką jest fakt, że można kupić numer z dowolnej strefy numeracyjnej udostępnianej przez operatora. I tak można nabyć numer warszawski, chociaż istnieje nawet możliwość zakupu numeru ze strefy Manhattanu w Nowym Jorku. Posiadając taki numer, można na niego odpowiadać, będąc w każdym miejscu na świecie, a jedynym warunkiem jest posiadanie komputera podłączonego do internetu¹¹.

Ceny usług VoIP są znacznie niższe niż u tradycyjnych operatorów telekomunikacyjnych. Do Stanów Zjednoczonych i Kanady można łączyć się z dowolnego miejsca na świecie za jedyne 1,7 centa amerykańskiego. Taką ofertę przedstawia dialpad.com¹². Cena ta jest niższa niż koszt rozmowy lokalnej za pośrednictwem Telekomunikacji Polskiej. Tańsze jest więc uzyskanie połączenia z budynku głównego Szkoły Głównej Handlowej do San Francisco (ok. 5 groszy za minutę), korzystając z VoIP, niż z Biblioteką Narodową położoną na tej samej ulicy, przy pomocy łączy Telekomunikacji Polskiej (3 minuty połączenia za 36 groszy)¹³.

Zagrożenia

Obserwowany obecnie dynamiczny rozwój telefonii IP jest wynikiem chęci obniżenia kosztów usług telekomunikacyjnych. Dążenie do oszczędności może jednak łatwo prowadzić do strat. Telefonia IP nie jest, wbrew temu, co się o niej sądzi, rozwiązaniem bezpiecznym. Dotyczy to zarówno sfery czysto telefonicznej, jak i faktu, że telefonia IP wykorzystuje

⁹ P. Gamdzyk, S. Kosieliński, *Co nie jest prawem zabronione, jest dozwolone*, „Computerworld” 2003, nr 1(557), s. 8.

¹⁰ www.telepin.pl

¹¹ T. Szetyński, J. Orłowski, *Rozmowy za grosze*, „Chip” 2005, nr 2, s. 28-29.

¹² www.dialpad.com

¹³ Dane według kursu walut i cennika Telekomunikacji Polskiej na dzień 1 marca 2005.

sieć transmisji danych. Oczywiście konsekwencje dla bezpieczeństwa ma także fakt, że telefonia IP opiera się w dużej mierze na rozwiązaniach programowych.

Zabezpieczenie usług telefonii IP działających wewnątrz firmowego intranetu jest stosunkowo łatwe – pod warunkiem wykorzystania architektury sieci przełączanych oraz odpowiedniego zabezpieczenia dostępu do przełączników. Telefonia IP jest jednak wykorzystywana głównie do łączności ze światem zewnętrznym i zabezpieczenie tej właśnie sfery stanowi największe wyzwanie. Usługi VoIP są często uruchamiane na powszechnie znanych, a ponadto w pełni funkcjonalnych systemach operacyjnych, co jest wręcz jawnym zaproszeniem do ataku.

Wykorzystywany przez telefonię do transportu głosu protokół IP powoduje, że usługi telekomunikacyjne nowej generacji są narażone na wszystkie znane ataki wymierzone w ten protokół. Prawdopodobieństwo włamania się do sieci IP jest większe niż w przypadku sieci PSTN. W sieciach tych kryje się ponadto dużo więcej zasobów interesujących potencjalnych włamywaczy niż w sieciach telefonicznych. W kontekście telefonii IP można jak najbardziej mówić o atakach uniemożliwiających korzystanie z usług (*denial of service*), podszywaniu się (*spoofing*), przejmowaniu sesji (*man in the middle*), a nawet złośliwych atakach na mechanizmy QoS, powodujących zakłócenia transmisji przez wprowadzenie zmiennych opóźnień czy też prowadzących do rozsynchronizowania sesji. Oprócz tego możliwa jest kradzież tożsamości użytkowników i urzędzeń, np. w celu nieautoryzowanego korzystania z usług telefonicznych na koszt ofiary¹⁴.

Podsumowanie

Świat telekomunikacji wchodzi w epokę technologii internetowej. Spółki telekomunikacyjne, które ją wprowadzą, mogą zredukować koszty operacyjne o 20–30%, co w porównaniu z wydatkami na telefonię tradycyjną oznaczałoby oszczędności rzędu 7–10 mld dolarów rocznie. To tylko jedna z korzyści technologii VoIP, kolejną polega na tym, że nowe technologie pozwalają dostarczać klientom wiele no-

wych usług. Istnieje możliwość zbudowania szybkiej sieci IP, która pozwoliłaby na zaoferowanie przesyłu głosu, danych i przekazu wideo. Technologia ta jest na tyle wiarygodna, że używa jej m.in. bank Merrill Lynch i kilka innych dużych korporacji¹⁵.

Telefonia IP oznacza ogromne zmiany w świecie telekomunikacji. Badania firmy analitycznej Yankee Group pokazują, że 2/3 europejskich operatorów uważa, iż już w 2006 roku tradycyjne rozmowy telefoniczne będą dostarczać im nie więcej niż połowę przychodów. Wartość klasycznych usług głosowych świadczonych w tradycyjnej telefonii będzie spadać. Odpowiedzią na tę sytuację ma być wprowadzenie nowych usług, w tym migracja operatorów w kierunku sieci IP. Wprowadzenie takich usług do 2007 roku planuje aż 83% badanych operatorów. Według firmy Ovum w 2001 roku z VoIP korzystało 5% internautów, a w 2005 roku światowe przychody z usług telefonii internetowej mogą wynieść aż 6,2 mld dolarów¹⁶.

Obecnie telefonia VoIP osiągnęła już taki stan, że jest łatwo dostępna, prosta w obsłudze i przede wszystkim tania. Niewielkim nakładem pracy i kosztów można z niej korzystać praktycznie w każdym zakątku świata. Koszty połączeń międzynarodowych są o wiele niższe niż w przypadku tradycyjnej telefonii, a wybór wśród operatorów VoIP szeroki. O wyborze usługodawcy każda osoba wyrażająca chęć rozmawiania przez internet, decyduje we własnym zakresie.

Bibliografia

- P. Dorosz, *Telefon z zapalnikiem*, Raport „Computerworld”, styczeń 2004.
- P. Gamdzyk, S. Kosieliński, *Co nie jest prawem zabronione, jest dozwolone*, „Computerworld” 2003, nr 1(557).
- P. Jarmoliński, *W jednym gniazdku*, „Businessman” 2004, nr 11(164).
- R. Mikołajczak, *Głos w pakietach*, „Infotel” 2003, nr 7–8.
- D. Nawojczyk, *Komputerofon*, „Chip” 2005, nr 2.
- J. Orłowski, *zVolPowany świat*, „Chip” 2005, nr 2.
- S. Rosenbush, *Zielone światło dla telefonii*, „BusinessWeek” 2003, nr 7(136).
- T. Szetyński, J. Orłowski, *Rozmowy za grosze*, „Chip” 2005, nr 2.

Autor jest doktorantem w Kolegium Zarządzania i Finansów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Jest absolwentem SGH – kierunku zarządzanie i marketing. Jego głównym obszarem zainteresowania jest public relations i komunikacja internetowa. Posiada doświadczenie zawodowe w działach: finansowym, personalnym oraz zarządzania nieruchomościami zdobyte w Stanach Zjednoczonych.

¹⁴ P. Dorosz, *Telefon z zapalnikiem*, Raport „Computerworld”, styczeń 2004, s. 14.

¹⁵ Rosenbush Steve, *Zielone światło dla telefonii*, „BusinessWeek” 2003, nr 7(136), s. 50–51.

¹⁶ P. Jarmoliński, dz. cyt., s. 109.

POLECAMY



Witold Abramowicz, Paweł Kalczyński, Krzysztof Węcel,
Filtering the Web to Feed Data Warehouses,
Wydawnictwo Springer-Verlag, Londyn 2002.

Informacja jest jednym z kluczowych czynników wpływających na prowadzenie działalności gospodarczej we współczesnym świecie. Zbierana i przechowywana w systemach informacyjnych przedsiębiorstw stanowi ich podstawowy składnik. Systemy te, wspomagane przez takie rozwiązania informatyczne jak hurtownie danych (*data warehouse*), stanowią ważny element zarządzania i funkcjonowania firmy. Rozwiązania takie, opierając się jedynie na wewnętrznych źródłach danych przedsiębiorstwa, nie uwzględniają informacji pochodzących z otoczenia gospodarczego firmy. A dane te mogą mieć istotny wpływ na zarządzanie i funkcjonowanie przedsiębiorstwa w rzeczywistości gospodarczej.

Wychodząc z takiego założenia, autorzy omawiają w tej publikacji zagadnienia związane z poszukiwaniem, filtrowaniem i pobieraniem do wewnętrznych, firmowych baz (hurtowni) danych informacji z tak rozproszonego środowiska informacyjnego, jakim jest internet.

Książka dostępna na stronach wydawcy:

<http://www.springeronline.com/sgw/cda/frontpage/0,11855,3-40109-22-2274811-0,00.html>

<http://www.kneb.org/>

Prezentowana witryna WWW jest bardzo ciekawym serwisem Koła Naukowego Biznesu Elektronicznego (KNEB), utworzonego w marcu 2001 roku przez grupę studentów Wydziału Ekonomicznego Uniwersytetu Gdańskiego.

Serwis zawiera, oprócz informacji o działalności i samym Kole, wiele interesujących informacji, przede wszystkim z zakresu teorii naukowych e-biznesu. Są one zgromadzone w bazie danych KNEB, zaopatrzonej w wyszukiwarkę, ułatwiającą znalezienie materiałów na określony temat. W bazie tej można znaleźć zarówno ogólne artykuły traktujące o różnych aspektach e-biznesu, jak również opracowania, raporty oraz prezentacje badań i rozwiązań praktycznych stosowanych w biznesie elektronicznym. Większość materiałów zgromadzonych w bazie to opracowania angielskojęzyczne. Aby skorzystać z zasobów bazy, niezbędna jest rejestracja w serwisie.

Więcej informacji na: <http://www.kneb.org/index.php>

Elektroniczne kontakty z urzędem

– stan, możliwości, potrzeby

30 czerwca 2005, Warszawa

Kolejna konferencja przygotowana przez Centrum Promocji Informatyki, która poświęcona jest zagadnieniom e-biznesu, a zwłaszcza e-administracji. Główne obszary tematyczne spotkania obejmują zagadnienia, takie jak:

- Usługi e-administracji. Formy i zakres realnego działania. Ocena zapotrzebowania społecznego i mentalnego na elektroniczną usługę publicznych;
- Stan dzisiejszy prawnych regulacji elektronicznych kontaktów, zarówno obywateli, jak i jednostek gospodarczych, z jednostkami administracji. Co się powinno znaleźć w przepisach wykonawczych do ustawy o informatyzacji jednostek świadczących usługi publiczne?;
- Prawne i pragmatyczne aspekty elektronicznych procedur administracyjnych – wnoszenia podań i wniosków, elektronicznego trybu przekazu decyzji administracyjnych.

Jako podsumowanie konferencji organizatorzy planują przeprowadzenie dyskusji na temat: *Usługi e-administracji widziane oczami użytkownika, obywatela, przedsiębiorcy.*

Więcej informacji na: <http://www.e-administracja.org.pl/konferencje/2005/eku/index.php>

Systemy IT wspomagające pracę menedżera (przedsiębiorstwa) SIT 2005 – edycja III

22 czerwca 2005, Warszawa

Organizatorzy spotkania zamierzają przedstawić najważniejsze trendy w rozwoju współczesnych systemów zarządzania oraz ich rolę w budowaniu strategii oraz przewagi konkurencyjnej. Konferencja została podzielona na dwa bloki tematyczne: zarządzanie przedsiębiorstwem oraz zwiększanie efektywności działania przedsiębiorstwa.

Więcej informacji na:

<http://www.itpress.pl/strony/1/p/182.php>

VII Krajowa Konferencja Inżynierii

Oprogramowania Inżynieria oprogramowania

– ewolucja i nowe technologie

18-21 października 2005 r., Kraków

Polskie Towarzystwo Informatyczne oraz Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, organizatorzy konferencji KKIO-'2005 informują, że jej celem będzie dokonanie przeglądu i analizy ewolucji technologii inżynierii oprogramowania w kontekście zmieniających się platform projektowania i wytwarzania oprogramowania, a także nowych wymagań systemów informatycznych, związanych z rozwojem powszechnie dostępnych serwisów informatycznych. Wykład otwierający konferencję wygłosi prof. Niklaus Wirth.

Tematyka konferencji jest bardzo szeroka, obejmuje ona m.in. zagadnienia, takie jak:

- Inżynieria wymagań,
- Projektowanie architektury systemów,
- Modelowanie, projektowanie i implementacja oprogramowania,
- Technologie budowy i eksploatacji systemów udostępnienia usług w sieciach komputerowych,
- Wdrażanie i pielęgnacja oprogramowania,
- Procesy programistyczne i jakość oprogramowania,
- Kierowanie przedsięwzięciem po stronie wykonawcy,
- Kierowanie organizacją wytwarzającą oprogramowanie,
- Kierowanie przedsięwzięciem po stronie inwestora,
- Open source,
- Outsourcing,
- Programy badawcze,
- Edukacja i szkolenie w zakresie inżynierii oprogramowania.

Więcej informacji na:

<http://www.kkio2005.agh.edu.pl/index.htm>

Konferencja *Informatyczne zarządzanie uczelnia* – *Doświadczenia uczelni, oferta firm softwarowych*

Dariusz Nojszewski

19 kwietnia odbyła się w Poznaniu konferencja zatytułowana *Informatyczne zarządzanie uczelnia* – *Doświadczenia uczelni, oferta firm softwarowych*, której organizatorem było Centrum Promocji Informatyki – firma szkoleniowa z Warszawy. Skierowana ona była przede wszystkim do osób odpowiedzialnych za planowanie strategii rozwoju i informatyzacji uczelni, selekcję oraz zakup produktów i technologii informatycznych oraz osób zajmujących się analizą wdrożeniową systemów, konsultantów, analityków, doradców i pracowników administracyjnych uczelni.

Jak czytamy w serwisie informacyjnym konferencji: *Współczesna uczelnia, aby sprostać warunkom rynkowym i posiadać możliwość rozwijania się, musi posiłkować się technologią informacyjną. Pozwalają one nie tylko „zapanować” nad olbrzymią ilością danych, ale także sprawniej funkcjonować i podejmować trafne decyzje. Obecnie jednak optymalizacja procesów zachodzących wewnątrz uczelni nie wystarcza do uzyskania i zachowania przewagi konkurencyjnej. Uczelnie szukają swojej szansy w usprawnieniu i optymalizacji kontaktów z otoczeniem. Stąd potrzeba zorganizowania konferencji przybliżającej zainteresowanym osobom tematykę zarządzania uczelnia i narzędzi informatycznych wspomagających ten proces.*

W programie tego jednodniowego spotkania przewidziano wystąpienia zarówno przedstawicieli wyższych uczelni, którzy prezentowali swoje doświadczenia z wprowadzania i użytkowania systemów informatycznych, jak i przedstawicieli firm komercyjnie zajmujących się tworzeniem i rozwojem tego typu oprogramowania.

Wykład wprowadzający pt. *Rozwiązania informatyczne, stosowane w praktyce szkolnictwa wyższego. Polskie uwarunkowania wdrażania zintegrowanych systemów zarządzania uczelnia* wygłosił prof. Adam Grzech, prorektor Politechniki Wrocławskiej. Było to bardzo interesujące wystąpienie, prezentujące doświadczenia osoby odpowiedzialnej za zarządzanie wyższą uczelnia i wprowadzanie rozwiązań informatycznych, jak również omawiające aktualny stan rozwoju i największe problemy występujące przy wdrażaniu tego typu systemów na uczelni na tle innych ośrodków akademickich oraz przedstawiające perspektywy dalszego rozwoju i wdrażania tego typu systemów informatycznych.

Kolejny wykład prof. Marii Małeckiej dotyczył implementacji suplementu do dyplomu. Obecnie zagadnienie to jest bardzo absorbujące dla administracji wielu uczelni ze względu na konieczność jego szybkiego wdrożenia, co w warunkach ograniczonych zasobów finansowych i organizacyjnych z jednej strony oraz konieczności poniesienia dużego nakładu pracy z drugiej, stanowi spore wyzwanie dla administracji uczelni. Jest

również doskonałym pretekstem do podjęcia próby wprowadzenia systemu informatycznego, który będzie wspomagał tworzenie i wydawanie suplementów do dyplomów.

Wystąpienia przedstawicieli przeplatane były prezentacjami produktów informatycznych wspomagających administrowanie wyższą uczelnia, oferowanymi przez firmy komercyjne.

Do tego bloku należały: prezentacja systemu Trans-Collect, umożliwiającego kompleksowe zarządzanie płatnościami uczelni wyższych (Bank BPH); prezentacja jednolitych systemów poczty elektronicznej dla pracowników i studentów uczelni (Sun Microsystems oraz Politechnika Wroclawska); prezentacja zintegrowanego pakietu do zarządzania wyższą uczelnia (SAP Polska).

Druga część konferencji skoncentrowała się na prezentacji praktycznych rozwiązań z zakresu systemów informatycznych wspomagających zarządzanie wyższą uczelnia. Największe zainteresowanie wzbudziło wystąpienie dr hab. inż. Stanisława Paszczyńskiego z Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Było to praktyczne studium przypadku: *Doświadczenia z informatyzacji uczelni – metody i uwarunkowania wdrażania systemów. Ocena kompatybilności oferowanych systemów i ich dopasowania do potrzeb uczelni*. Prelegent przedstawił w bardzo ciekawy, przystępny i pouczający sposób swoje wieloletnie doświadczenia z zakresu informatyzacji szkoły wyższej. Omówił najistotniejsze przyczyny niepowodzeń tego procesu w polskich uczelniach oraz przedstawił pożądaną strukturę systemu oraz metodykę jego wdrażania. Szczególny nacisk kładąc na aspekty praktyczne wdrażania systemów oraz pokazując efekty ich wprowadzania, również od strony kosztów i korzyści finansowych.

Kolejne wykłady tej części konferencji dotyczyły: kart elektronicznych (*Jak usprawnić zarządzanie zasobami Uczelni za pomocą kart elektronicznych*, OPTTEAM SA), wirtualnej obsługi studentów (*Wirtualny dziekanat – informatyczne zarządzanie tokiem studiów*, SGH) oraz platformy e-edukacyjnej, wspomagającej nauczanie w wyższej uczelni (*Platforma e-learningu dla wyższej uczelni*, SGH). Prezentacja podsumowująca konferencję dotyczyła pozyskiwania środków finansowych dla uczelni z funduszy unijnych.

Trudno w tak krótkim czasie zawrzeć wszystkie możliwe aspekty zarządzania wyższą uczelnia. Konferencja ta na pewno wypełniała lukę w prezentowaniu zagadnień związanych z informatycznymi aspektami zarządzania i obsługi szkoły wyższej. Wydaje się, że należałoby ją kontynuować w przyszłości, prezentując tę tematykę w szerszym kontekście.

Materiały z konferencji (wystąpienia i prezentacje poszczególnych prelegentów) dostępne są na stronie: www.cpi.com.pl/impresy/2005/izu/index.php.

Studia pedagogiki dorosłych w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie wobec Procesu Bolońskiego

Helga Stock

Andragogika jako dyscyplina naukowa oraz przedmiot akademicki zyskuje od wielu lat coraz bardziej na znaczeniu w uczelniach wyższych. Wprowadzenie założeń idei całościowej edukacji do społeczeństw europejskich, mających odzwierciedlenie w dokumentach i raportach Wspólnoty Europejskiej wpływa na kształt oferty edukacyjnej – m.in. studiów pedagogiki dorosłych. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie na przykładzie Uniwersytetu Humboldta w Berlinie procesu modernizacji kształcenia specjalistów edukacji dorosłych w krajach UE.

Wysokie standardy w edukacji dorosłych muszą znaleźć odzwierciedlenie w procesie studiów – w planach nauczania, w działaniach nauczycieli i uczących się oraz w kulturze studiowania.

W toku profesjonalizacji studiów uwzględniono m.in. wytyczne Konferencji Bolońskiej¹, zakładające modernizację akademickiego kształcenia na podstawie założeń europejskiego ujęcia edukacji. Wprowadzanie zaleceń Procesu Bolońskiego było okazją do krytycznej analizy studiów z pedagogiki dorosłych w odniesieniu do nowych uwarunkowań. Ważnym aspektem w tym procesie było zapewnienie odpowiednich relacji między kontynuacją dawnych praktyk a postulowanym unowocześnianiem.

W poniższym tekście zostaną przedstawione najważniejsze działania prowadzone w tym zakresie w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie.

Jakim rozumieniem pedagogiki dorosłych kierowaliśmy się przy doborze oferty edukacyjnej?

Zakładamy, że student podczas studiów powinien nabyć podstawowe andragogiczne kwalifikacje, które odnoszą się do ogólnych, politycznych i kulturowych obszarów działania edukacji dorosłych. Takie szerokie ujęcie sprzyja otwartości na całe spektrum andragogicznej działalności, pozwala na metodyczną różnorodność i stosowanie teorii w praktyce – co dotyczy zarówno studiowania, jak i pracy zawodowej.

Rozumienie pedagogiki dorosłych kształtuje profesjonalizm działań w praktyce andragogicznej

oraz rozwój społeczeństwa i kształcenia dorosłych. Oczekuje się przy tym określonych działań zarówno na płaszczyźnie instytucjonalnej, jak i przemyślanego wdrażania naukowych standardów do praktyki². Gieseke wyjaśnia to w następujący sposób: *Wszystko, co przebiega łagodnie i bez oporów zwykło się określać profesjonalizmem. Profesjonalizm to jednak przede wszystkim zdolność rozwiązywania problemów na wysokim naukowym i teoretycznym poziomie. W ten sposób kształcenie zajmuje ważne miejsce obok zdrowia i prawa.*

Jednakże, aby tym wymaganiom sprostać, potrzebna jest wiedza odnosząca się do całego spektrum oświaty dorosłych, jak również zdolność dokładnej analizy aktualnych i specyficznych sytuacji ludzi dorosłych.

Przyjmujemy, iż profesjonalizm bazuje na wiedzy weryfikowanej przez doświadczenie. Podczas prowadzenia studiów nie wychodzi się więc od z góry zaplanowanego procesu kształcenia, lecz od rozwiązywania specyficznych zadań, interpretacji, tłumaczenia. Są to kompetencje, które cechuje indywidualna odpowiedzialność. Nie chodzi o szybkie wdrażanie schematów postępowania, ponieważ w praktyce nie ma standardowych procedur, oznaczających profesjonalizm. Kształtujemy, jak w przypadku wszystkich akademickich zawodów, indywidualne kompetencje w oparciu o przekaz wiedzy³.

W toku studiów szczególną rolę odgrywają te dziedziny wiedzy, które wywodzą się z działań nauczyciela dorosłych oraz jego ucznia. Z punktu widzenia nauczania i uczenia się dorosłych, potrzeby i oczekiwania uczestników w powiązaniu z uwarunkowaniami środowiskowymi i biograficznymi są bardzo ważnymi czynnikami wpływającymi na odbiór treści nauczania. Teorie uczenia się i nauczania oferują teoretyczne ramy działań. Dlatego też należy rozwijać emocjonalne i komunikacyjne oraz metodyczne kompetencje, jak również zdolności odpowiedniego posługiwania się instrumentami ewaluacji.

Opracowywanie programów kształcenia odgrywa w ramach działalności edukacyjnej na rzecz dorosłych wyjątkową rolę. W projektowaniu programów muszą być uwzględniane odpowiednie struktury wiedzy,

¹ Europejska Przestrzeń Szkół Wyższych, Wspólne wskazania europejskich ministrów edukacji, 19 lipca 1999, Bolonia.

² W. Gieseke, *Professionalität – Paradoxen und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, Wystąpienie w dniu 12 lipca 2004 roku w Salzburgu.

³ Tamże, s. 1.

które mają zaspokajać różne potrzeby, wymagania zainteresowanych podmiotów oraz brać pod uwagę uwarunkowania regionalne i interesy, a także możliwości finansowe.

W edukacji dorosłych coraz bardziej na znaczeniu zyskuje poradnictwo, dzięki rosnącemu zróżnicowaniu ofert edukacyjnych. Szczególną wartość ma obecnie, abstrahując od szerokiej oferty poradnictwa na rynku, poradnictwo decyzyjne, edukacyjne i organizacyjne.

Kolejnym andragogicznym obszarem wiedzy, ważnym w procesie tworzenia studiów andragogicznych są teorie całościowego kształcenia, które tworzą całościowy kształt wiedzy i umiejętności. Są one podstawą wyprowadzania koncepcji działań. Filozoficzno-antropologiczne, psychologiczno-socjologiczne założenia oraz historyczne aspekty instytucji są w tym kontekście bardzo istotne.

Ważną kwestią jest orientacja na osiągnięcia i jakość, która wiąże się z zarządzaniem i dyskusją o jakości, niezredukowaną do aspektów ekonomicznych.

Te wszystkie wyżej wymienione zakresy odnaleźć można w modułach, które tworzą strukturę studiów pedagogiki dorosłych.

Jak jest powiązana treściowo i strukturalnie edukacja dorosłych z pozostałą ofertą Uniwersytetu Humboldta?

Treści dotyczące pedagogiki dorosłych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie oferuje Zakład Edukacji Dorosłych i Edukacji Dalszej. Andragogika wykładana jest zarówno w ramach studiów podstawowych, jak i pod postacią samodzielnego kierunku w ramach studiów podyplomowych. Wszystkie treści nauczania dostępne są w formie modułów.

W programie ogólnym studiów pierwszego stopnia uczestniczą studenci studiów licencjackich (*Bachelor*) i magisterskich (*Master*) – ten podział został wprowadzony w 2002 roku zgodnie z zaleceniami Procesu Bolońskiego. Również studenci pedagogiki studiów magisterskich (*Magisterstudium*) realizują moduły z powyższego programu. Przedmioty z zakresu edukacji dorosłych prowadzone są także na kierunku pedagogika medycyny i pielęgniarstwa (*Medizinpädagogik/Pflegepädagogik*). W podstawowym studium na kierunku pedagogika na poziomie licencjatu należy obowiązkowo zaliczyć moduł *Edukacja dorosłych*. Jest on ukierunkowany na postawy, potrzeby i przebieg uczenia się dorosłych, uwzględniając empiryczne, teoretyczne oraz antropologiczne zagadnienia w tej dziedzinie.

Osoby zainteresowane edukacją dorosłych mogą przez wybór specjalizacji *Edukacja dorosłych* uczest-

niczyć także w rozszerzonych modułach. Przedmioty prowadzone w ramach specjalizacji koncentrują się na różnorodności instytucji, ich programach nauczania, na działaniu i współpracy pomiędzy nauczającym a uczącym się w różnych kontekstach edukacyjnych⁴.

Przedmioty prowadzone na studiach magisterskich (*Masterstudiengang*) nawiązują do najistotniejszych treści nauczania studiów licencjackich z perspektywy teorii i badań naukowych. W programie nauczania modułów zawarte są teoretyczne i empiryczne twierdzenia dotyczące warunków kształcenia i procesu uczenia się dorosłych, tworzenia i doskonalenia programów oraz rozwoju instytucji oświatowych, treści te poddawane są analizie i syntezie przez studentów⁵.

W ramach studiów magisterskich studenci uczestniczą w module obowiązkowym *Pedagogika dorosłych*. Pełni on funkcję wprowadzenia do andragogiki jako dyscypliny naukowej przez realizację głównych przedmiotów dotyczących uczenia się i kształcenia przez całe życie. Na podstawie pozycji teoretycznych i edukacyjno-politycznych są pogłębiane aspekty związane z socjalizacją dorosłych i opracowywane oferty edukacyjne odpowiednie do wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych uczącego się. Formą uzupełnienia modułów obowiązkowych są moduły fakultatywne, ukierunkowane na zinstytucjonalizowane formy działań edukacyjnych, planowanie programów, zarządzanie kształceniem w edukacji dorosłych oraz na kulturę uczenia się i współdziałania w edukacji dalszej⁶.

W ramach studiów dyplomowych z pedagogiki medycyny i pielęgniarstwa oferowany jest moduł obowiązkowy, w którym studenci uzyskują ogólne informacje o teoretycznych i empirycznych podstawach uczenia się i nauczania dorosłych. W ramach zajęć opracowują różnorodne koncepcje, sytuacje dydaktyczne i procedury ewaluacyjne w powiązaniu z wymaganiami instytucji. Rozprawiają o pojęciu kultury uczenia się w jej normatywnym i analitycznym wymiarze. W modułach fakultatywnych zajmują się teoretycznymi i edukacyjno-politycznymi rozważaniami, związanymi z całościową edukacją oraz analizują, z uwzględnieniem socjalizacji dorosłych i dostosowanych do ich potrzeb ofert edukacyjnych, a także biografii w kontekście specyficznych dla zawodu problemów – lub też są wprowadzani w teoretyczne sytuacje doradztwa.

Prowadzone w Uniwersytecie Humboldta podyplomowe studia z zakresu edukacji dorosłych kierowane są do osób, które ukończyły szkołę wyższą i dążą do uzyskania kwalifikacji w zakresie edukacji dorosłych. Studia te nie są traktowane jako doksztalcenie zawodowe, lecz wdrażają w analizę zawodu z naukowej perspektywy. Studiujący uzyskują podstawowe kwali-

⁴ Por. Regulamin studiów i egzaminów na studiach licencjackich na kierunku *Nauki o wychowaniu* Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, nr 55/2002.

⁵ Por. Regulamin studiów i egzaminów na studiach licencjackich na kierunku *Nauki o wychowaniu* Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, nr 25/2003.

⁶ Por. Regulamin studiów i egzaminów na studiach licencjackich na kierunku *Nauki o wychowaniu* Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, nr 30/2003.

fikacje w zakresie pedagogiki dorosłych. Studia trwają regulaminowo 4 semestry i obejmują 6 modułów, w tym jeden moduł fakultatywny.

Pięć obowiązkowych modułów obejmuje następujące treści:

Społeczne i kulturowe determinanty kształcenia dorosłych:

- socjokulturowe uwarunkowania i teoretyczne podstawy unowocześniania kształcenia ustawicznego,
- biografie edukacyjne.

Działania w instytucji i planowanie programów w edukacji dorosłych:

- teoria działania w instytucji oświaty dorosłych,
- analiza porównawcza programów.

Antropologiczne aspekty uczenia się dorosłych:

- antropologiczne rozważania o uczeniu się dorosłego,
- kształcenie i emocjonalność.

Dydaktyka dorosłych, programy dla grup docelowych, metody pracy z dorosłymi:

- teorie uczenia się dorosłych w różnych kontekstach życia,
- struktury czasowe uczenia się dorosłego – czas uczenia się – czas rozwoju,
- teorie działań mikrodydaktycznych.

Diagnoza i ewaluacja procesów kształcenia oraz metody doradztwa w andragogice:

- ewaluacja procesów nauczania-uczenia się – narzędzia i procedury oceny projektowania dydaktycznego,
- wprowadzenie do poradnictwa dydaktycznego i edukacyjnego,
- oferta doradztwa wsparta na teorii – ćwiczenia metod poradniczych.

Zaliczenia modułów przeprowadzane są m.in. w formie referatów, prac domowych, projektów itp. Każdy moduł kończy się egzaminem, który może przyjąć postać egzaminu ustnego, pisemnego lub przygotowania koncepcji.

By ukończyć studia należy przedstawić pracę dyplomową i ją obronić. Absolwenci otrzymują certyfikat Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, który jest ceniony w instytucjach oświaty dorosłych⁷.

Jakimi założeniami kierowaliśmy się przygotowując programy kształcenia?

Pod wpływem Procesu Bolońskiego, który zainicjował proces rewizji programów kształcenia akademickiego, dokonaliśmy ich aktualizacji, tak by program kształcenia był jak najbardziej dopasowany do europejskich standardów edukacyjnych. Przy tym punktami odniesienia uczyniliśmy treści związane z uczestnikami, pracownikami i metodami edukacji dorosłych, akcentując relacje między nimi. Punktem wyjścia naszych rozważań byli uczestnicy, ich dotych-

czasowe wykształcenie oraz stan wiedzy. Program studiów opracowywano zwracając uwagę na potencjalne potrzeby uczestników, tak by mogli je w trakcie studiów dalej rozwijać. Dlatego korzystna okazała się analiza zainteresowań, motywów i postaw wobec edukacji. Do zebranych informacji dopasowano adekwatne metody kształcenia, by umożliwić również włączanie doświadczeń uczestników w proces nauczania.

W przypadku akademickiej kadry dydaktycznej decydującym czynnikiem wpływającym na tworzenie oferty jest ich profesjonalizm w połączeniu z wiedzą merytoryczną, teoretycznym nastawieniem oraz znajomością praktyki. Czynniki te w dużym stopniu wpływają na poziom kształcenia. Umiejętności komunikacyjne wykładowców oraz własna biografia edukacyjna decydują o atmosferze i relacjach między uczestnikami procesu dydaktycznego, co wpływa na skuteczność zastosowanej dydaktyki.

Metody kształcenia stanowią szerokie pole działania. Podstawowymi formami przekazu wiedzy są podręczniki oraz wykłady. Dużą rolę odgrywają także inne materiały dydaktyczne oraz metody m.in. różne odmiany dyskusji, metody grupowe, samokształcenie oraz trening. Proces dydaktyczny wspierany jest także przez wykorzystanie mediów i form e-learningowych.

Jakie metody kształcenia wydawały nam się właściwe w kształceniu andragogów?

Przygotowując ofertę kształcenia andragogów, zwróciliśmy szczególną uwagę na dwa aspekty:

- stosowanie andragogicznych koncepcji metodycznych, wizualizujących treści kształcenia,
- umożliwienie łączenia studiów z pracą zawodową.

Prezentując andragogiczne koncepcje metodyczne, należy zwrócić uwagę na dobre doświadczenia w stosowaniu badawczego uczenia się. Metoda ta stosowana jest m.in. przez autorkę w ramach seminarium kompaktowego na temat ewaluacji i jakości. Seminarium składa się z dwóch bloków, między którymi jest przerwa 5–7 tygodni. Pierwszy blok obejmuje teoretyczne i empiryczne stanowiska wobec tematu seminarium oraz metodyczne instrumentarium rozwiązywania problemów wynikających z treści kształcenia. Studenci otrzymują polecenie, by w trakcie przerwy na bazie zdobytej wiedzy zainicjować, opracować, zrealizować projekt w praktyce lub dla praktyki. Na przykład opracowują w oparciu o naukowe wytyczne narzędzia badawcze dotyczące jakości pracy instytucji edukacji dorosłych (listy kontrolne słabych i mocnych stron instytucji, koncepcje warsztatów jakości), przygotowują instrumenty ewaluacji na podstawie założeń metodologii ilościowej lub jakościowej (wywiady, ankiety), wypróbują je, podejmują badania i analizy instytucji oświatowych, analizują zdobyte wyniki na metapoziomie w konfrontacji ze zdobytą wiedzą teoretyczną, wypracowują

⁷Tamże.

alternatywne modele, przedstawiają na bazie badań empirycznych propozycje zmian itp. Praca ta odbywa się zwykle w grupach, ale indywidualne projekty są także realizowane. Wiele umiejętności, szczególnie zdolność empatii, wymaga znalezienia właściwego pola badawczego i wyodrębnienia konkretnego problemu badawczego. Realizacja projektu wymaga ustrukturyzowanego, etapowego postępowania, które implikuje konieczność uzgodnień, precyzowania, korekty, konfrontowania uzyskanych wyników z teoretyczną wiedzą.

Rezultaty swoich projektów studenci prezentują w drugim bloku seminarium, który przybiera postać kolokwium. Tutaj znów spotykają się wszystkie grupy projektowe. Prezentacje są ograniczone czasowo, by dać okazję do dyskusji nad każdym projektem. Obejmują one przedstawienie problemu badawczego, metodyczne postępowanie, kreatywne rozwiązania dla praktyki. Prezentacja ma za zadanie wzbudzić dyskusję. Musi być ona tak treściowo i technicznie przygotowana, by uczestnictwo w dyskusji przyniosło korzyści dla realizowanego projektu i ewentualnie dalszych prac w tym zakresie. Pozostali studenci poznają w ten sposób inne sytuacje w praktyce, dowiadują się o możliwościach i trudnościach, z jakimi mogą się spotkać w instytucjach oświatowych, co pozwala im konstruktywnie włączyć swoje doświadczenia, poglądy i wiedzę do dyskusji.

W związku z tym, że każdy znalazł się w podobnej sytuacji – każdy zebrał w swoim projekcie różne doświadczenia, osobiście się z nimi skonfrontował oraz zinterpretował w oparciu o teoretyczną wiedzę – wzrasta wrażliwość na cechy szczególne własnej instytucji, własnego projektu przez porównanie z innymi w drodze dyskusji. Osobiste doświadczenia są relatywizowane i włączane do szerokiej wiedzy o edukacji dorosłych. Studenci zyskują odwagę, by kreatywnie zmieniać praktykę.

W odniesieniu do łączenia studiów z pracą staramy się przede wszystkim umożliwić funkcjonalne dopasowanie czasu zajęć do obowiązków zawodowych, proponując seminaria weekendowe, zajęcia wieczorne

i przedpołudniowe. Nie jest to łatwe, ponieważ studenci pracują w bardzo różnych przedziałach czasowych.

Związek teorii z praktyką w programach zajęć zapewniany jest przez wykorzystanie studiów naukowych powstałych na bazie empirycznych badań andragogicznej rzeczywistości. Także kadra dydaktyczna stara się włączać własne doświadczenia z praktyki do akademickiego kształcenia.

Wnioski

Jeśli pokusić się o ocenę studiów z zakresu edukacji dorosłych w Uniwersytecie Humboldta, zorganizowanych zgodnie z wytycznymi Procesu Bolońskiego, można zauważyć następujące zalety:

- przejrzystą strukturę studiów,
- modularyzację i egzaminy zachęcającą do systematycznych studiów,
- uporządkowanie treści według profesjonalnych standardów,
- dobre relacje między wiedzą, metodami kształcenia i refleksyjnością.

Krytycznie należy spojrzeć na:

- biurokratyzację przebiegu studiów,
- ograniczenie indywidualnych możliwości wyboru treści kształcenia,
- niewyjaśniony status nowych tytułów, jak np. licencjat w gospodarce.

Jednakże, kształcenie dorosłych jest jednym z wyzwań społeczeństwa informacyjnego, dlatego tak ważne jest, by studia z zakresu edukacji dorosłych oferowały właściwe treści nauczania oraz kształtowały kompetentnych andragogów. Przedstawiona w artykule oferta Uniwersytetu Humboldta w Berlinie jest dobrym przykładem, jak można wdrożyć nowe europejskie założenia edukacyjne w praktykę kształcenia specjalistów edukacji dorosłych, a także propagować idee kształcenia ustawicznego w innych dziedzinach. Nasuwa się pytanie, kiedy to na wielu polskich uczelniach będzie dostępna zbliżona i tak bogata oferta z zakresu edukacji dorosłych? Wszak od roku jesteśmy już członkami Wspólnoty...

Źródło: dr Hanna Solarczyk, dr Artur Fabiś

Autorka jest pracownikiem Zakładu Edukacji Dorosłych/Dalszej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie. W swoich pracach koncentruje się na badaniu kultury studiowania oraz jakości kształcenia. Od 30 lat współpracuje z Uniwersytetem Warszawskim. Owocem wspólnych projektów są dwujęzyczne publikacje *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni oraz Kultura studiowania w okresie transformacji. Studium porównawcze*.

POLECAMY

Kobieta – skuteczny lider i menedżer, 23 – 24 czerwca 2005, Warszawa

Jest to już druga, największa w Polsce, konferencja dla kobiet menedżerów, zorganizowana przez Instytut Zarządzania. Skierowana jest ona do aktywnych kobiet, dbających o własny rozwój i doskonalenie zawodowe, którym nieobca jest idea edukacji ustawicznej. Tegoroczna konferencja będzie różnić się od tzw. konferencji charakterze biznesowym. Sam wybór miejsca – Fabryka Trzciny w Warszawie (klub/galeria) – ma sprzyjać stworzeniu specyficznej „kobiecej” atmosfery. Podczas konferencji poruszane będą tematy nie tylko dotyczące skutecznego zarządzania czy metod oceny pracowników, ale także związane z szeroko pojętym rozwojem, który często umożliwia odniesienie sukcesu zawodowego. Więcej informacji: <http://www.instytut.org.pl/kobieta/index.htm>.

IX Studencka Konferencja Naukowa specjalizacji andragogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego



Anna Skibińska, Izabela Dyląg

Czy jest wśród nas ktoś, kto nie jest w tej chwili na drodze swojego indywidualnego rozwoju zawodowego? Kariera to pochodna dwóch sfer życia – nauki i pracy. Obie mają wspólny mianownik: aktywność. Jak pokierować swoim rozwojem i aktywnością, by owa droga była w jak największym stopniu zależna od nas samych? Między innymi próbie odpowiedzi na te pytania poświęcona była IX Studencka Konferencja Naukowa specjalizacji andragogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Tegoroczna konferencja na temat *Kariera zawodowa w kontekście całościowej edukacji* pod Honorowym Patronatem Deputowanego do Parlamentu Europejskiego prof. Dariusza Rosatiego, odbyła się 13 kwietnia 2005 roku.

Ideą konferencji była świadoma, zorganizowana i zinstytucjonalizowana analiza obserwowalnych procesów globalizacji, rozwoju nowych technologii i przenikania kultur, które tworzą nową sytuację na rynku pracy. Zdobywanie dyplomu prestiżowej uczelni nie musi gwarantować ani zatrudnienia, ani osiągnięcia zawodowego sukcesu. Ryzyko uniformizacji kultury i głębokie zmiany niesione przez ponowoczesność powodują, że modele i style ludzkiego życia ewoluują. Równocześnie bardzo dynamicznie zmienia się charakter i modele kariery zawodowej. Pojawia się paląca potrzeba ciągłego rozwoju, szkolenia się, poznawania języków obcych i doskonalenia zawodowego. Nowa rze-

czywistość wymaga dużej elastyczności od wszystkich graczy na rynku pracy. W dobie integracji Polski z Unią Europejską potencjalny pracownik musi wykazać się nie tylko certyfikowanymi umiejętnościami teoretycznymi, ale także wiedzą praktyczną i udokumentowanym doświadczeniem. Od podejmowania trafnych decyzji edukacyjnych, potencjału do przyswajania nowej wiedzy oraz zdolności zaangażowania w pracę zależy przyszłość zarówno człowieka, jak i organizacji, która go zatrudnia.

W konferencji uczestniczyli studenci, absolwenci, pracownicy Wydziału Pedagogicznego, studenci pozostałych wydziałów UW oraz studenci innych warszawskich uczelni wyższych, a także goście z polskich ośrodków akademickich: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Łódzkiego. W tym roku po raz pierwszy gościli studenci z zagranicy, z Państwowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Charkowie na Ukrainie.

Opiekę naukową nad studenckim projektem sprawowali dziekan Wydziału Pedagogicznego UW prof. dr hab. Mirosław S. Szymański oraz kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki prof. dr hab. Józef Półturzycki. Pracami studentów IV roku specjalizacji andragogicznej kierował wybrany spośród studentów Komitet Organizacyjny.

Konferencję otworzył prof. dr hab. Miro-

IX Studencka Konferencja Naukowa
Specjalizacji Andragogicznej Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Warszawskiego

**KARIERA ZAWODOWA W KONTEKŚCIE
CAŁOŚCIOWEJ EDUKACJI**

HONOROWY PATRONAT
Prof. dr hab. Dariusz Rosati



13. KWIEŹNIA 2005
Wydział Pedagogiczny
UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
ul. Mokotowska 16/20

Rezerwacja i odbiór zaproszeń od 4.IV do 8.IV.2005
Poniedziałek, Wtorek, Środa, Piątek 9.00-12.00, 16.00-19.00
Czwartek 16.00 - 19.00, Sobota 14.00 - 17.00
ul. Mokotowska 16/20 pok. 422 IY piętro
Tel. 553 - 08 - 15 www.andragogika.waw.pl

NEP
Nestlé
BRIEF
ZPC
DRUKOBA
HORKA
JOBS
BIOACTIVE
STUDENCKA



ślaw S. Szymański. Przypomniął zabranym gościom tematykę poprzednich ośmiu konferencji, które odbywają się corocznie od 1997 roku.

Następnie głos zabrał prof. Józef Pólturzycki, podziękował wszystkim gościom za przybycie i wyraził swoją aprobatę dla dynamicznych i intensywnych działań studentów specjalizacji andragogicznej i Warszawskiego Koła Andragogicznego.

W imieniu Patrona Honorowego prof. Dariusza Rosatego, głos zabrał Piotr Stolarczyk. W swoim przemówieniu zwrócił uwagę, iż w dobie globalizacji, zmian technologicznych i demograficznych w Unii Europejskiej dostrzega się potrzebę ciągłego dokształcania pracowników. Unia nadal pozostaje w tyle za Stanami Zjednoczonymi i Japonią pod względem liczby osób z wyższym wykształceniem, a także nakładów finansowych na badania i rozwój nauki. W przyszłych pracach Komisji Europejskiej (2007–2013) nacisk zostanie położony na poprawę jakości edukacji, a także zwiększenia dostępu do kształcenia i szkolenia na wszystkich etapach rozwoju. Profesor Rosati uważa za szczególnie istotne podkreślenie faktu, iż istnieje potrzeba edukacji przez całe życie, a nie zakończenie jej po otrzymaniu dyplomu.

Program konferencji obejmował dwie części: sesję plenarną oraz zajęcia warsztatowe. W czasie sesji plenarnej zostały wygłoszone cztery referaty ilustrowane prezentacjami multimedialnymi.

Pierwszy referat, autorstwa Izabeli Lewandowskiej pt. *Uczenie się jako proces całościowy*, był teoretycznym rozważaniem na temat rozwoju pojęcia edukacji na przestrzeni wieków. Podjęto próbę wyjaśnienia różnic między edukacją ustawiczną, edukacją dorosłych a całościowym uczeniem się. Celem rozważań zagadnienia zawartego w temacie referatu było udzielenie odpowiedzi na pytanie o przebieg procesu uczenia się, jego intencjonalność i spontaniczność, a także konfrontację z życiem codziennym.

W referacie *Homo Faber w dobie globalizacji* autorki Anna Penconek i Beata Chwiańkiewicz poruszyły za-

gadnienia, takie jak: zarządzanie wiedzą, organizacja ucząca się, zarządzanie zasobami ludzkimi, kultura korporacyjna, poliprofesjonalizacja czy kapitał edukacyjny.

W trzecim referacie, zatytułowanym *Pajęcza sieć kariery zawodowej*, Honorata Mystek-Pałka wyjaśnia proces kariery zawodowej i ewolucję tego pojęcia od rozumienia tradycyjnego do ponowoczesnego. Kolejno zaprezentowane zostały alternatywne modele kariery, czynniki wpływające na sukces zawodowy oraz elementy kariery, które tworzą tytułową pajęczą sieć. Ponadto w referacie podjęto próbę

udzielenia odpowiedzi o początek kariery zawodowej, modele występujące w firmach międzynarodowych, a także przyczyny leżące u podstaw realizacji własnych ambicji i aspiracji zawodowych.

Referat czwarty, autorstwa Magdaleny Cisek i Izabeli Dyląg, stanowił przegląd tematyki związanej ze zjawiskiem *Bilansu Kompetencji* i zawieraniem umów o pracę. Zostały również poruszone zagadnienia dotyczące z kodeksu pracy, m.in. charakterystyka klasycznych regulacji prawnych, a także najczęściej pojawiające się nadużycia ze strony pracodawcy.

Ostatni referat był teoretycznym wstępem do drugiej części konferencji – zajęć warsztatowych, których głównym celem było zdobycie wiedzy dotyczącej etapów planowania kariery zawodowej. Uczestnicy warsztatów dowiedzieli się, czym jest *Bilans Kompetencji*, czemu służy, a także, w jaki sposób się go przeprowadza. Zapoznali się również z funkcjonującymi na rynku europejskim rodzajami CV i sposobami ich konstruowania. Prowadzące wskazały również, jak ważną rolę odgrywa analiza poszczególnych umów o pracę i wybór najwłaściwszej z nich. Przedstawiono także konsekwencje prawne, jakie ponoszą pracodawcy w przypadku niedotrzymania umowy z pracobiorcą. Należy zaznaczyć, iż duże zainteresowanie wywołał zrealizowany przez studentów film o tematyce nawiązującej do zajęć. Uczestnicy wystawili autorom projektu najwyższe noty w arkuszu ewaluacyjnym, co może świadczyć o profesjonalizmie organizatorów. Na zakończenie zajęć zebrani otrzymali certyfikaty uczestnictwa.

Po zakończeniu części oficjalnej konferencji odbyło się spotkanie, w którym uczestniczyli: władze i pracownicy Wydziału Pedagogicznego, sponsorzy, goście z innych ośrodków akademickich z Polski i z zagranicy oraz studenci i absolwenci specjalizacji andragogicznej.

Ze względu na wysoko ocenioną przez uczestników konferencji zawartość merytoryczną referatów programowych, zostaną one opublikowane w jednym z wydawnictw o charakterze pedagogicznym.

Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych



Anna Frąckowiak

Kształcić ustawicznie, czyli...?

Przeglądając strony internetowe amerykańskich uczelni, a także stowarzyszeń edukacyjnych i instytutów, można odnieść wrażenie, że edukacja ustawiczna (*lifelong education*) jest w Stanach Zjednoczonych rozumiana różnie. Pierwszą kwestią, którą należałoby podkreślić, jest fakt, iż najpowszechniejszymi określeniami, używanymi w Stanach Zjednoczonych odnośnie kształcenia ustawicznego są edukacja dorosłych (*adult education*) oraz kształcenie ciągłe (*continuing education*). Ten drugi termin ma jednak węższe znaczenie. Używany jest często na określenie edukacji zawodowej – kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego osób dorosłych. Natomiast w kwestii edukacji dorosłych Amerykanie przyjęli powszechnie obowiązującą definicję, zaakceptowaną na Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi w 1976 roku¹.

W Stanach Zjednoczonych preferuje się również termin edukacja dorosłych, a nie andragogika, choć i ten drugi można spotkać w artykułach wielu autorów amerykańskich. Z pewnością znaczącą kwestią jest to, że edukacja dorosłych ma w Stanach Zjednoczonych wydźwięk bardziej praktyczny, traktowana jest również w kategoriach ruchu społecznego, oddolnych działań i występuje w różnych postaciach. Z kolei kształcenie ustawiczne może być rozumiane głównie jako możliwość podejmowania nauki przez osoby dorosłe. Z drugiej strony spotkać można hasła: *kształcenie ustawiczne zaczyna się tutaj* – w przypadku edukacji wczesnoszkolnej (jak podano na stronie www.earlychildhood.com). Ciekawe, że często na stronach internetowych różnych amerykańskich uczelni pod hasłem edukacja ustawiczna, znaleźć można ofertę edukacyjną wyłącznie dla osób starszych, tzn. po 50. roku życia (np. <http://www.cel.sfsu.edu/olli>, San Francisco State University: Osher Lifelong Learning Institute).

Ta dowolność interpretacji terminu edukacja dorosłych wskazuje na fakt, iż trudno jest tak naprawdę zdefiniować zakres edukacji ustawicznej na terenie Stanów Zjednoczonych. Gdyby jednak za punkt wyjścia w tych poszukiwaniach przyjąć europejski punkt widzenia, tzn. kształcenie przez całe życie, od wczesnego dzieciństwa do późnej starości, to znajdziemy w tym kontekście całe bogactwo form. W artykule pokazany zostanie jedynie niewielki wycinek tej rzeczywistości oświatowej, a mianowicie to, jak kształcenie ustawiczne przejawia się w działaniach i ofertach edukacyjnych amerykańskich szkół wyższych.

Edukacja dorosłych w amerykańskich uczelniach

Najbardziej widocznym przejawem kształcenia przez całe życie, są oferty amerykańskich szkół wyższych skierowane do osób dorosłych. Dotyczą one głównie edukacji o charakterze zawodowym, ale i hobbystycznym. Część oferty ma charakter zajęć z przypisanymi punktami kredytowymi (*credit courses*), część zaś posiada mniej sformalizowaną formę (*non-credit courses*). W wielu uczelniach realizowane są również kursy (*continuing education credit*), mające formę pośrednią między *credit courses* a *non-credit courses*, umożliwiające zdobycie jedynie certyfikatu z danej dziedziny.

Oferta edukacyjna dla dorosłych znalazła swoje miejsce w uczelniach amerykańskich pod koniec XIX wieku. Na początku były to działania nieformalne. Jednak wraz ze wzrostem ich popularności i koniecznością zorganizowania jej pod względem administracyjnym, amerykańskie uniwersytety utworzyły tzw. wydziały rozszerzone. Dziś funkcjonują one pod nazwą uniwersytetu rozszerzonego (*university extension*), stanowiąc potężną jednostkę organizacyjną wielu amerykańskich szkół wyższych. W 1915

¹ Oświata dorosłych oznacza cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych lub innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczną, dzięki czemu osoby uznawane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości oraz uczestniczą w niezależnym społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju; cyt. za: J. Pólturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości*, „Rocznik Andragogiczny 2001”, ATA, Warszawa-Toruń 2002, s. 63.

powstało również stowarzyszenie uniwersytetów rozszerzonych w Stanach Zjednoczonych (The National University Extension Association)². Natomiast największy wzrost zainteresowania amerykańskie uczelnie odnotowały po drugiej wojnie światowej. Związane to było z uchwaleniem ustawy o uprawnieniach weteranów (*G.I. Bill of Rights*) w 1944 roku, umożliwiającej powracającym z wojny żołnierzom odbycie bezpłatnych studiów na wybranej uczelni, by odnaleźli swoje miejsce w powojennym świecie i zmienionej sytuacji gospodarczej. Od tamtej pory liczba „dorosłych studentów” w amerykańskim szkolnictwie wyższym systematycznie rosła³. Dziś sytuacja w wielu uczelniach wygląda tak, iż niemal połowę lub ponad połowę studentów stanowią osoby dorosłe czy też tzw. studenci nietradycyjni – tacy, którzy mają co najmniej 25 lat, zwykle pracują i założyli już własną rodzinę⁴. Widać to zwłaszcza w dwuletnich college'ach środowiskowych⁵.

Edukacja dorosłych w amerykańskich uczelniach przyjmuje postać określoną w następujących formach⁶:

- Uniwersytet rozszerzony (*university extension*), czyli wykłady i odczyty profesorów uniwersyteckich przeznaczone dla szerokiego grona odbiorców, nie-studentów, jak też oferta regularnych studiów akademickich dla dorosłych.
- Studia niezależne (*individual study*), które umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia pracującym osobom dorosłym. Ich specyfika polega na dość dużej elastyczności organizacyjnej, niezależności od formalnych przepisów uczelni. W tym przypadku stosowane są np. specjalne procedury rekrutacyjne, uwzględniające dotychczasowe doświadczenie życiowe i zawodowe dorosłego (*prior learning assessment*), za które można uzyskać awansem określoną ilość punktów kredytowych liczących się do zdobycia stopnia naukowego. Forma ta umożliwia studiowanie w godzinach, które odpowiadają dorosłemu (studiowanie w niepełnym wymiarze godzin – w systemie *part-time*), jak również na odległość.
- Uniwersytety otwarte – będące kontynuacją studiów niezależnych, umożliwiające edukację dostosowaną do potrzeb osób dorosłych, elastyczną organizacyjnie i programowo, wykorzystującą bardziej pracę samokształceniową uczących się dorosłych. Często stosowanym rozwiązaniem są kontrakty edukacyjne, dokładnie określające nakłady pracy, jakie dorosły

musi włożyć, by osiągnąć założone cele (tj. ocena, dyplom). Do znanych uczelni otwartych w Stanach Zjednoczonych należą np. The Empire State College, State University of Nebraska, New York Institute of Technology. Jako ciekawy przykład tej formy edukacji dorosłych można podać The Community College of Vermont. Jak pisze J. Pólturzycki, college ten to instytucja eksperymentalna dla osób pracujących, powstała w roku 1968, a pierwszych studentów przyjęła w roku akademickim 1971/1972. Nie stawia ona wymagań formalnych podczas rekrutacji, a po ukończeniu studiów uzyskuje się dyplom *associate*. *Praca jest prowadzona w ośrodku centralnym, gdzie przygotowuje się materiały dydaktyczne, oraz w ośrodkach regionalnych, gdzie studenci spotykają się z tutorami. W regionalnych ośrodkach, będących punktami konsultacyjnymi, odbywają się seminaria i dyskusje. Samodzielną pracę studentów wspierają wykłady radia i telewizji oraz dostarczane materiały dydaktyczne, poradniki oraz testy przeznaczone do samokontroli. Zniesiono egzaminy, a zaliczenia przedmiotu odbywają się na podstawie przedstawionych przez studenta rezultatów pracy. Studenci rozpoczynając studia, ustalają własny plan i zakres studiów, który po przyjęciu przez komisję jako study contract staje się programem określającym przebieg pracy studenta. Studia prowadzone są w trzech zasadniczych kierunkach ogólnych: nauka o człowieku, administracja i zarządzanie, studia ogólne z przewagą literatury. W tych zakresach studenci wybierają odpowiadające im zagadnienia. Tok studiowania jest indywidualny i dostosowany do czasu i możliwości każdego studenta*⁷. Przytoczony cytat charakteryzuje istotne cechy studiów w systemie otwartym, które odznaczają się głównie daleko posuniętą elastycznością co do treści zajęć i ruchomością planu. Stąd tak wielka ich popularność wśród dorosłych, zwłaszcza pracujących.

- Do przedsięwzięć uniwersytetu otwartego należy również uniwersytet bez ścian (*University without Walls*), którego kontynuacją są inicjatywy kształcenia otwartego prowadzone wspólnie przez Uniwersytet Środkowej Ameryki (University of Mid America, UMA) oraz Uniwersytet Stanu Nebraska (State University of Nebraska, SUN). Kształcenie to w dużej mierze polega na wykorzystaniu przekazu na odległość, połączonego z konsultacjami w punktach regionalnych⁸.
- Studia przemienne – są specyficzną formą studiowania, łączącą nabywanie wiedzy teoretycznej

² M.S. Knowles, *A History of the Adult Education Movement in the United States*, Krieger Publishing Company, Malabra, Florida 1977 (Reissue 1994), s. 47-50.

³ T.J. Marchese, *U.S. Higher Education in the Postwar Era: Expansion and Growth*, "U.S. Society and Values" 1997, vol. 2, No 4.

⁴ Findings from the *Condition of Education 2002: Nontraditional Undergraduates*, U.S. Department of Education, NCES, Washington D.C., Government Printing Office, www.ed.gov

⁵ College środowiskowy jest zwykle niewielką uczelnią, kształcąca osoby mieszkające w najbliższej okolicy, nie posiada kampusu, a po dwóch latach nauki w tej uczelni można otrzymać najniższy stopień naukowy w Stanach Zjednoczonych, tj. *associate (associate of arts/associate of science)*, po czym pójść do pracy lub kontynuować naukę przez następne dwa lata w college'u czteroletnim, w celu uzyskania stopnia bakałarza.

⁶ J. Pólturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.

⁷ J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 317.

⁸ Tamże, s. 318.

na uczelni z praktykami zawodowymi. Czas nauki dzielony jest więc między uniwersytet a pracę. Uczelnie prowadzące taką formę edukacji dorosłych to np. Massachusetts Institute of Technology, North-Eastern University, University of Cincinnati.

- Studia magisterskie uzupełniające (*graduate studies*) – to studia umożliwiające zdobycie stopnia magistra lub doktora, ale także mające na celu doskonalenie zawodowe i podnoszenie uzyskanych już kwalifikacji na wyższy poziom. Ponieważ do zdobycia dobrze płatnej pracy wystarczy w Stanach Zjednoczonych zdobyć stopień *associate*, dalsze studia z reguły nie są już przedmiotem zainteresowania absolwentów studiów licencjackich.
- Kształcenie andragogów – to forma kształcenia specjalistów, których zadaniem będzie praca z uczącymi się dorosłymi. W Stanach Zjednoczonych kształcenie specjalistów edukacji dorosłych odbywa się na poziomie studiów magisterskich. Prawie na każdej uczelni można uzyskać takie kwalifikacje, różnią się oczywiście wymaganiami, które trzeba spełnić (w zależności od ustaleń władz stanowych). Najbardziej znanymi uczelniami kształcącymi andragogów są Instytut Edukacji Dorosłych Kolegium Nauczycielskiego (University of Columbia), University of Chicago, University of California (Los Angeles).

Realizowane są także nieco krótsze niż formy akademickiej edukacji ustawicznej działania edukacyjne, organizowane zazwyczaj w postaci kursów, warsztatów czy regularnych konsultacji dotyczących przebiegu nauki lub też zmiany kierunku studiów. Są to m.in.: szkoły letnie (*summer schools*), kursy niepunktowane (*non-credit courses*), poradnictwo i opieka (*tutoring*), alfabetyzacja (*literacy*) oraz kursy uzupełniające (*remedial courses*).

W ramach partnerstwa uczelni amerykańskich z przemysłem, oprócz badań realizowane są również kursy zawodowe. Oferty takie są konstruowane przez uczelnie wyłącznie na potrzeby doskonalenia zawodowego określonej grupy pracowników danego sektora czy też konkretnej firmy.

Innym przejawem edukacji ustawicznej, jest również tzw. „edukacja powrotna” (*recurrent education*). Polega ona na ponownym podejmowaniu dalszego kształcenia w celu uzupełnienia, podwyższenia, aktualizacji lub zmiany posiadanych kwalifikacji. Ciekawym zjawiskiem jest w tym przypadku podejmowanie kursów zawodowych w college’ach środowiskowych przez osoby posiadające stopień licencjata, a nawet magistra (czyli o wiele wyższe niż college’e te nadają). Dzieje się tak głównie ze względu na szybkie starzenie się wiedzy, zwłaszcza w dziedzinach technologii informacyjnej. College’e środowiskowe zaś oceniane są przez wielu pracodawców jako uczelnie kształcące na bardzo dobrym poziomie specjalistów w tej dziedzinie⁹.

Pisząc o edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych, nie sposób nie wspomnieć o kształceniu na odległość. Tym bardziej, że amerykańskie szkoły wyższe są jednym, z czołowych oferentów tej edukacji. W tej formie również możliwe jest kształcenie całożyciowe, zwłaszcza dla osób pracujących, które nie mają możliwości dojeżdżać na uczelnię, osób niepełnosprawnych, kobiet wychowujących małe dzieci itp. Sektor edukacji na odległość jest w Stanach Zjednoczonych rozwinięty w dużym stopniu, a popularność tej formy kształcenia rośnie nie tylko wśród jej odbiorców, ale i organizatorów.

Cztery główne trendy, które uwidaczniają się w organizacji amerykańskiej edukacji na odległość to¹⁰:

- Tradycyjne uczelnie oferujące niektóre z programów czy pojedyncze kursy *online*, jak np. e-Cornell, NYU Online, the University of Illinois On-Line, University of Maryland University College, Rio Salado Community College, the SUNY Learning Network, Virtual Temple;
- Fuzje uniwersytetów i korporacji, które oferują systemy do zarządzania kursami na odległość, jak np. Campus Pipeline, eCollege, jak i te, które dystrybuują kursy lub zawartość treściową przygotowaną przez uczelnie, jak np. Unext.com, Cenquest, Fanthom, Global Education Network, Quisic, Universitas 21;
- Uczelnie wirtualne, które istnieją wyłącznie w cyberprzestrzeni, jak np. the University of Phoenix Online, Western Governors University, Andrew Jackson University, Cappella University, Jones International University, Kennedy-Warren University;
- Uczelnie korporacyjne lub instytucje szkoleniowe, jak np. Corporate University Xchange, Click2learn.

Nie tylko osoby aktywne zawodowo korzystają z oferty uczelni amerykańskich. Wiele kursów przeznaczonych jest dla osób starszych. Są to oczywiście kursy dotyczące indywidualnych zainteresowań seniorów. Organizuje się je zarówno w formie wykładowej, jak i warsztatowej.

Edukacja dla dzieci i młodzieży w amerykańskich uczelniach

Uniwersytety rozwinęły różnego rodzaju przedsięwzięcia edukacyjne, zachęcające osoby młodsze do podejmowania dalszej nauki. I tak, uczelnie amerykańskie posiadają ofertę skierowaną do młodzieży, a nawet dzieci ze starszych i młodszych klas szkoły podstawowej. Takie działania rozwija np. University of Washington¹¹.

⁹ B.K. Townsend, *Four-Year College Students' Use of Community Colleges: A Middle Class Takeover?*, referat przedstawiony na konferencji *Equity for Whom? Equity Issues Facing the Contemporary Community College*, ASHE, Richmond Virginia, November 2001; <http://358.168.242/paperdeport2001richmond.htm>.

¹⁰ *A Virtual Revolution: Trends in the Expansion of Distance Education*, American Federation of Teachers, May 2001, www.aft.org.

¹¹ www.washington.edu.

Letnie kursy dla młodzieży (*Summer Youth Programs*) – to kursy dla uczniów szkół podstawowych i średnich, przybliżające im w przystępny sposób fascynujące zagadnienia z różnych dziedzin nauki. I tak np. dla uczniów szkół średnich (klasy 9–12) oferowane są kursy z zakresu programowania komputerowego, a także szereg kursów z literatury (np. nauka pisania poezji i krótkich opowiadań) czy wiedzy o języku i jego użyciu w różnych sytuacjach życiowych.

Innym mechanizmem stosowanym, by zachęcić młodzież do dalszej nauki, są programy dualne (*dual enrollment*). Ich głównym celem jest zapobieganie drugoroczności na poziomie szkół średnich, jak i zachęcenie młodzieży do kontynuowania nauki w college'u lub dalszej na uniwersytecie. Programy te mają pełnić rolę pomostu pomiędzy szkołą średnią a wyższą. Wpływają one również na wytrwałość w nauce – istnieje założenie, że większe prawdopodobieństwo jest, że uczeń, który korzystał z tego programu będzie studiował na uczelni, która go prowadziła i to właśnie w tej, a nie innej uczelni skończy swoje studia. Programy te umożliwiają uczniom szkół średnich uczestniczenie w zajęciach na poziomie college'u i w ten sposób zdobycie punktów kredytowych, które liczą się zarówno do ukończenia szkoły średniej, jak i na poczet przyszłego dyplomu szkoły wyższej¹².

Za przejaw edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych uznać można także kursy kompensacyjne (*remedial courses*), ponieważ spełniają one jedną z funkcji uczenia się przez całe życie, tj. właśnie funkcję kompensacyjną. Służą one bowiem uzupełnieniu wykształcenia formalnego lub jego części, jeśli nie udało się tego komuś dokonać w trakcie kształcenia obowiązkowego. Fakty są jednak takie, iż uczelnie amerykańskie organizują kursy kompensacyjne raczej nie z dobrej woli, ale wręcz z przymusu. Dzieje się bowiem tak, iż co roku do szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych trafia coraz więcej osób zupełnie nieprzygotowanych do studiowania, posiadających braki w podstawowych umiejętnościach, tj. czytania, pisania, liczenia. Aby więc ułatwić tym studentom naukę i zabezpieczyć przed rezygnacją ze studiów, uczelnie amerykańskie organizują tego typu kursy.

W 2000 roku 28% studentów zaczynających studia podjęło kursy uzupełniające (11% z zakresu czytania, 14% pisania, 22% matematyki). Częściej podejmowali takie kursy studenci środowiskowych dwuletnich college'ów (42% studiujących) i spędzili na nich najwięcej czasu (63% uczelni dwuletnich, 38% państwowych czteroletnich i 17% prywatnych czteroletnich podało, że studenci spędzili na takich kursach średnio rok). W latach 1995–2000 liczba instytucji podających, że studenci spędzili średnio rok lub więcej na takich kursach wzrosła z 33% do 40%. W szkołach czteroletnich częściej podejmowali

te kursy studenci szkół państwowych niż prywatnych¹³. Jak wynika z przytoczonych danych, uczelnie amerykańskie mają również specjalną ofertę dla tradycyjnej młodzieży studenckiej (w wieku 18–21 lat), której celem jest zachęcenie do kontynuowania nauki, a więc edukacji ustawicznej.

Podsumowanie

Amerykańskie szkoły wyższe ewoluują w stronę instytucji edukacji ustawicznej, co coraz bardziej uwidacznia się w ich praktyce. Uczelnie nie tylko oferują edukację przez cały rok, nie wyłączając lata (*summer schools*), ale zaczynają służyć coraz bardziej wszystkim pokoleniom. I w tym przypadku nie chodzi już tylko o potężnie rozbudowane i elastyczne formy edukacji dorosłych czy osób starszych. Coraz częściej w ofercie uczelni amerykańskich pojawiają się kursy letnie przeznaczone dla młodzieży i dzieci. Celem jest zacieśnianie więzi między szkolnictwem średnim i wyższym, wyzwolenie motywacji do nauki na poziomie ponad średnim, a także umożliwienie dość płynnego przejścia ze środowiska szkoły średniej do dość odmiennego środowiska szkoły wyższej. Jednym z praktycznie stosowanych rozwiązań są w tym przypadku choćby programy dualne. Być może działania te mają po części związek z coraz większą liczbą studentów, którzy każdego roku podejmują kursy uzupełniające na uczelni, gdyż nie są oni właściwie przygotowani do studiowania. Z kolei adresowanie oferty do uczniów młodszych i dzieci jest z jednej strony popularyzacją nauki w zrozumiałej dla nich formie, z drugiej również inwestycją w przyszłość. W ten sposób uczelnie amerykańskie urzeczywistniają postulaty edukacji ustawicznej. Stają się bowiem centrami edukacji takich grup, jak: dzieci, młodzież, dorośli i seniorzy. Wprowadzają pewną płynność w przejściu pomiędzy kolejnymi etapami edukacji, a więc jeszcze większą drożność systemu. Ponadto wykształcają u studentów i innych odbiorców ich oferty pewne umiejętności przydatne w nauce permanentnej, jak np. myślenie krytyczne, samodzielność w uczeniu się, praca w zespole, rozwiązywanie problemów, umiejętności interpersonalne itp.

Wygląda więc na to, że wspólną podstawą rozwoju szkolnictwa wyższego Europy i Stanów Zjednoczonych (jak i innych kontynentów) jest edukacja ustawiczna. Gdyby jednak przyjrzeć się bliżej funkcjonowaniu i ofercie amerykańskich szkół wyższych, to można by stwierdzić, iż realizują one kształcenie ustawiczne w znacznie szerszym zakresie niż uczelnie europejskie. Przynajmniej wobec tego, co znajduje się w oficjalnych dokumentach, zwłaszcza będących podstawą wdrażanych obecnie założeń Procesu Bolońskiego. Jednakże sytuacja nie jest do końca niekorzystna dla Europy. Wystarczy podać

¹² *The Open Door...Assessing the Promise and Problems of Dual Enrollment*, AASCU State Policy Briefing, vol 1, no 1, May 2002, s. 3.

¹³ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2004* (NCES 2004-077), Washington DC: U.S. Government Printing Office, s. 84.

takie przykłady, jak choćby coraz częściej organizowane przez polskie uczelnie festiwale nauki i sztuki, przeznaczone dla wszystkich grup wiekowych. Zrozumienie bowiem, iż kształcenie ustawiczne jest tak naprawdę zasadą, będącą podstawą wszystkich dzisiejszych procesów oświatowych, doprowadzić może do prawdziwego rozkwitu edukacji dla różnych odbiorców na uczelniach.

Bibliografia

M.S. Knowles, *A History of the Adult Education Movement in the United States*, Krieger Publishing Company, Malabra, Florida 1977 (Reissue 1994).

T.J. Marchese, *U.S. Higher Education in the Postwar Era: Expansion and Growth*, "U.S. Society and Values" 1997, vol. 2, No 4.

K. Pleskot-Makulska, *eLearning – nowa postać edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2004.

J. Półturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości*, „Rocznik Andragogiczny 2001”, ATA, Warszawa-Toruń 2002, s. 63.

J. Półturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994.

J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Adam Marszałek, Toruń 1999.

The Open Door...Assessing the Promise and Problems of Dual Enrollment, AASCU State Policy Briefing, vol 1, no 1, May 2002.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2004 (NCES 2004-077)*, Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Netografia

A Virtual Revolution: Trends in the Expansion of Distance Education, American Federation of Teachers, May 2001, www.aft.org.

Findings from the Condition of Education 2002: Nontraditional Undergraduates, U.S. Department of Education, NCES, Washington D.C., Government Printing Office www.ed.gov

Keller Graduate School of Management's, <http://online.keller.edu>.

B.K. Townsend, *Four-Year College Students' Use of Community Colleges: A Middle Class Takeover?*, referat przedstawiony na konferencji *Equity for Whom? Equity Issues Facing the Contemporary Community College*, ASHE, Richmond Virginia, November 2001, <http://358.168.242/paperreport2001richmond.htm>.

Western Interstate Commission for Higher Education, www.wiche.edu, www.washington.edu

Autorka jest doktorantką w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół takich zagadnień jak: edukacja dorosłych, szkolnictwo wyższe i edukacja ustawiczna w Stanach Zjednoczonych, a także wdrażanie założeń Procesu Bolońskiego w Europie. Powyższy artykuł związany jest z tematyką przygotowywanej pracy doktorskiej.

POLECAMY

Poradnik edukatora,
red. Marzena Owcarz,
Centralny Ośrodek
Doskonalenia
Nauczycieli

Publikacja opracowana przez CODN, będąca podsumowaniem doświadczeń zebranych w ciągu 10 lat prowadzenia szkoleń, wspomagających wdrożenie reformy systemu edukacji w zakresie doskonalenia nauczycieli i innych pracowników oświaty. Jest to zbiorowa publikacja kilkunastu specjalistów, szkoleniowców oraz osób zawodowo ściśle związanych z oświatą. W poradniku zawarte są treści o charakterze teoretycznym oraz propozycje praktycznych rozwiązań problemów i sytuacji z jakimi spotyka się edukator. Celem poradnika jest zainspirowanie do podjęcia aktywności w omawianej dziedzinie, przedstawienie, jakim zasobem wiedzy i umiejętności powinien dysponować szkoleniowiec oraz jaka jest historia i prawne uwarunkowania rozwoju ruchu edukatorskiego. Opracowanie kierowane jest do edukatorów, uczestników kursów przygotowujących do pracy edukatorskiej, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, doradców metodycznych, a także studentów uczelni pedagogicznych, szczególnie specjalizacji andragogicznych.

Książkę można nabyć m.in. w:
Nauczycielskiej Internetowej Księgarni Edukacyjnej CODN
<http://www.codn.edu.pl/sklep/>

**Nauczyciel andragog
na początku XXI wieku,**
red. Wojciech Horyń,
Jan Maciejewski,
Wydawnictwo
Uniwersytetu
Wrocławskiego

Publikacja z serii wydawniczej Dolnośląskiego Koła Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, której celem jest wymiana myśli, poglądów i doświadczeń, a także przybliżenie i usystematyzowanie wiedzy z dziedziny andragogiki. Doświadczeniami oraz wiedzą z szeroko pojmowanej edukacji dorosłych podzielili się pracownicy wielu ośrodków akademickich, w publikacji odnajdziemy także teksty wojskowych andragogów przybliżające tak specyficzny obszar edukacji dorosłych. Opracowanie zawiera rozważania andragogów dotyczące poszukiwania nowych trendów i wizji kształcenia człowieka dorosłego, które mogą wnieść nowe spojrzenie na edukację i doskonalenie zawodowe.

Książkę można nabyć w księgarniach internetowych m.in. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
<http://www.wuwr.com.pl>

Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych

Katarzyna Lubrzyńska, Roksana Neczaj

Na przełomie marca i kwietnia 2005 roku w Zakopanem odbyło się coroczne spotkanie naukowe andragogów z cyklu: *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, organizowane przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. Tegoroczna międzynarodowa konferencja naukowa poświęcona była unowocześnianiu procesu kształcenia dorosłych, a obradom przewodniczył prof. Józef Pólturzycki. W konferencji uczestniczyli czołowi przedstawiciele polskiego środowiska andragogicznego, reprezentujący największe krajowe uniwersytety oraz państwowe i prywatne szkoły wyższe. Wśród zaproszonych gości znaleźli się również przedstawiciele ośrodków naukowych z Niemiec i Czech.

Podczas dwudniowej konferencji odbyły się dwie sesje plenarne pt. *Tradycja i nowoczesność w kształceniu dorosłych* oraz zajęcia panelowe poświęcone trzem zakresom tematycznym. W wykładzie inauguracyjnym prof. Józef Pólturzycki zaprezentował współczesne miejsce edukacji dorosłych w teorii andragogicznej oraz przedstawił najnowsze publikacje Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. W ramach sesji plenarnej wygłoszono 18 referatów, poświęconych m.in. zagadnieniom, takim jak: tradycja modernizacji kształcenia dorosłych w Polsce, edukacja dorosłych w ponowoczesnym świecie, wyzwania cywilizacyjne wobec oświaty dorosłych, nowoczesne techniki w przedsięwzięciach edukacyjnych, możliwości wykorzystania komputera i internetu w pracy badawczej andragoga oraz doświadczenia zagraniczne w zakresie edukacji elektronicznej. Na szczególną uwagę zasługuje referat pt. *Komputer i Internet w edukacji dorosłych z pozycji "dinozaura" polskiej andragogiki*, przygotowany przez prof. Józefa Kargula i mgr. Mirosława Gancarza. Relacje między tradycją a współczesnością w edukacji dorosłych zaprezentowali w interesujący sposób profesor Eugenia Anna Wesołowska – w referacie poświęconym etosowi nauczyciela akademickiego oraz prof. Tadeusz Aleksander w wystąpieniu pt. *Tradycje modernizacji kształcenia dorosłych w Polsce*. Profesor Olga Czerniawska przedstawiła niezwykle trafne ujęcie roli podróży w procesie uczenia się osób dorosłych, a dr Alicja Jurgiel w ciekawy i zajmujący sposób ukazała współczesne tendencje w badaniach nad edukacją dorosłych.

Pierwsze zajęcia panelowe zostały poświęcone tematowi *Nauczyciel dorosłych i jego*

warsztat dydaktyczno-metodyczny. Panel drugi podzielono na dwa tematy: *Wykorzystanie nowoczesnych technik w przedsięwzięciach edukacyjnych w ośrodkach akademickich* i *Doświadczenia zagraniczne z wykorzystaniem nowoczesnych środków technicznych w pracy edukacyjnej z dorosłymi*. Największe zainteresowanie wzbudziły prezentacje dotyczące następujących tematów: *Strategie rozwijania kompetencji kluczowych w kształceniu andragogów*, przedstawione przez dr Małgorzatę Rosalską, oraz wystąpienie mgr Anny Gutowskiej *Moja droga do studenta – refleksje młodego nauczyciela akademickiego*. W panelu drugim działalność e-edukacyjną w uczelniach wyższych zaprezentowali m.in. dr Jiri Pavlu w referacie dotyczącym oferty kształcenia na odległość w Czechach oraz mgr Roksana Neczaj w wystąpieniu pt. *Rozwój wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji akademickiej na przykładzie Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH*. Dr Krzysztof Wereszczyński poświęcił swoje wystąpienie inicjatywie dotyczącej stworzenia Andragogicznej Biblioteki Cyfrowej, która umożliwi dostęp do zbiorów literatury – poruszającej zagadnienia edukacji dorosłych w Polsce i zagranicą, szerokiemu gronu studentów i pracowników naukowych. Propozycja ta spotkała się z dużym zainteresowaniem słuchaczy oraz wzbudziła ożywioną dyskusję.

Konferencję zakończono posiedzeniem Koła Andragogiki Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk pod przewodnictwem prof. Tadeusza Aleksandra, który zaprezentował bieżącą działalność organizacji oraz określił kierunki rozwoju pracy naukowej. Ważnym elementem współpracy i wymiany doświadczeń dotyczących popularyzacji idei kształcenia ustawicznego w różnych środowiskach akademickich była inicjatywa przedstawicieli Koła Andragogicznego PAN, promująca dwumiesięcznik Szkoły Głównej Handlowej „e-mentor” jako interesujące czasopismo naukowe poruszające problematykę edukacji permanentnej.



Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO



Daniel Korzan

Wdrażanie do idei uczenia się przez całe życie pociąga za sobą zmianę w podejściu do edukacji. Uczenie się rozprzestrzenia się poza systemy edukacyjne i szkoły, ma miejsce wszędzie, w wielu różnych sytuacjach i warunkach. Obejmuje wszystkie, etapy zawodowego i społecznego rozwoju. Takie pojmowanie edukacji odzwierciedla tezę, że każdy człowiek posiada zarówno zdolność, jak i prawo do uczenia się. Implikuje to kolejną tezę, że człowiek podejmując wyzwania edukacyjne wpływa na przebieg swojego życia¹.

Według postulatów UNESCO, kształcenie ustawiczne obejmuje cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku. Takie ujęcie wnosi istotny wpływ do dotychczasowego systemu oświatowego. Wprowadza nowe cele, formy, metody i treści edukacji. Koncepcja kształcenia permanentnego odzwierciedlana jest w wielu dokumentach opracowanych przez ONZ. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie założeń edukacji obejmującej całe życie człowieka (lifelong education).

Oświata dorosłych w ujęciu rekomendacji i raportów UNESCO

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury – UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) została utworzona w 1946 roku jako wyspecjalizowana agenda Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ), powołana w celu zacieśniania współpracy międzynarodowej w dziedzinie oświaty, nauki i kultury.

Międzynarodowa Komisja do spraw Rozwoju Edukacji, powołana przez UNESCO w 1971 roku dla zbadania aktualnego stanu oświaty i wychowania na świecie oraz w celu opracowania założeń ich przyszłego rozwoju, przygotowała pod kierunkiem Edgara Faure'a raport zatytułowany *Uczyć się, aby być*². Przedstawia on obraz oświaty lat 60. oraz warunki jej rozwoju i upowszechniania. Wyodrębniono w nim trzy elementarne zasady warunkujące dalszy rozwój edukacji:

- zasadę demokratyczności (powszechności) edukacji;
- zasadę ciągłości (ustawiczności) kształcenia;
- zasadę elastyczności programowej, strukturalnej i metodycznej.

Szczególnie istotną rolę z perspektywy kształcenia przez całe życie ma druga z przytoczonych zasad. Raport Faure'a stworzył podwaliny, wytyczne dla dalszego rozwoju teorii edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem permanentnego wymiaru oświaty. W raporcie położono olbrzymi nacisk na wychowywanie społeczeństwa uczącego się, wdrażanie go do samokształcenia i stałego (ciągłego) podejmowania wysiłków edukacyjnych. Wskazano drogę działaniom edukacyjnym w środowisku dorosłych oraz ich szczególną rolę. Wówczas podkreślano już olbrzymią wagę nowych technik oraz rozwijania systemów oświaty jako całości, uwzględniając kształcenie przez całe życie.

Podczas XIX Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi w 1976 roku przyjęto *Rekomendację w sprawie Rozwoju Edukacji Dorosłych (Recommendation on the development of adult education)*. Oświatę dorosłych określono w niej jako: (...) cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych lub innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczną, dzięki czemu osoby, uznawane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości oraz uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym i kulturalnym rozwoju³.

Podczas Konferencji zdefiniowano także szereg celów i zadań stawianych edukacji dorosłych, będących nadal aktualnymi i ściśle korespondującymi z postulatami szeroko pojmowanej oświaty ustawicznej, a także bliskich problemom globalizacji, integracji europejskiej

¹ G. Klimowicz (red.) *Otwarta Przestrzeń Edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Socrates, Warszawa 2002, s. 51–52.

² E. Faure, E. Herrera, A.R. Kaddoura, H.Lopes, A.W. Pietrowski, W. Rahnema, F.C. Ward, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

³ *Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Nairobi 26 November 1976. UNESCO. Za: J. Pólturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991, s. 33–34.

i rodzącego się dziś społeczeństwa informacyjnego. Główne zadania i cele edukacji dorosłych to:

- utrwalanie pokoju, rozwój współpracy i zrozumienia międzynarodowego;
- ułatwianie rozumienia istotnych problemów współczesności i zachodzących zmian społecznych z dążeniem do aktywnego uczestnictwa w rozwoju społecznym w celu osiągnięcia społecznej sprawiedliwości;
- rozwinięcie świadomego stosunku człowieka do otaczającego go fizycznego i kulturalnego środowiska, a także podjęcie starań doskonalenia tego środowiska, poszanowania i ochrony przyrody, ogólnej tradycji i społecznej własności;
- kształtowanie postawy poszanowania różnorodnych obyczajów i kultur w zakresie narodowym i międzynarodowym;
- rozwinięcie i upowszechnienie rozlicznych form porozumiewania i solidarności w różnych grupach społecznych: w rodzinie, w lokalnym środowisku, w regionie, kraju i w skali międzynarodowej;
- rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy (dziś należałoby mówić tu także o nowoczesnych technologiach – przyp. autora), nauczanie zdobywania nowej wiedzy w formach pracy indywidualnej, grupowej i w placówkach oświatowych w zakresie zdobywania wiadomości, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nabywania nowych form zachowania i wszechstronnego rozwoju osobowości;
- dążenie do świadomego i efektywnego połączenia procesu rozwoju i doskonalenia osobowości z działalnością zawodową, osobistych zainteresowań w zakresie wartości duchowych i estetycznych z osiągnięciami nowoczesnej techniki i sposobu realizacji zadań zawodowych;
- rozwijanie właściwego rozumienia problemów związanych z wychowaniem dzieci w warunkach współczesnego życia;
- rozwijanie umiejętności spożytkowania środków masowej informacji, a zwłaszcza radia, telewizji, filmu i druku (warto zwrócić tu uwagę na nowoczesne media, między innymi internet, których zastosowania nie wyklucza się – przyp. autora), uczenie korzystania z nich jako źródeł wiedzy i przekazu opinii społecznej;
- rozwijanie umiejętności uczenia się i samokształcenia⁴.

Idąc w ślad za ustaleniami *Rekomendacji*, J. Półturzycki wymienia dziesięć zasad, na których w praktyce opierać powinna się realizacja wyżej wymienionych celów. Oświata dorosłych powinna:

- uwzględniać potrzeby ludzi dorosłych, wykorzystywać dla rozwoju działalności oświatowej ich różnorodne doświadczenia;
- odbywać się zgodnie z zasadą stałego rozwoju człowieka w ciągu całego życia;
- rozwijać czytelnictwo i rozbudzać zainteresowanie kulturą;
- rozbudzać i rozwijać korzystne oświatowe zainteresowania ludzi dorosłych, nawiązywać do ich doświadczeń, krzewić i umacniać wiarę w ich oświatowe możliwości, organizować i zapewniać aktywny udział w procesie oświatowym na wszystkich jego etapach;
- uwzględniać także konkretne aktualne warunki pracy i życia ludzi dorosłych, właściwości rozwoju ich osobowości, wiek, sytuację rodzinną, środowisko społeczne, miejsce pracy i rodzaje kontaktów międzyludzkich;
- być tak przygotowana i organizowana, aby ludzie dorośli oraz ich grupy lokalne i zawodowe mogły uczestniczyć w planowaniu i organizowaniu działalności oświatowej, włączając w to także określenie potrzeb ludzi dorosłych oraz zmian środowiska, w którym żyją i pracują;
- odbywać się z uwzględnieniem społecznych, kulturalnych, ekonomicznych i instytucjonalnych warunków właściwych dla każdego kraju i społeczeństwa;
- współuczestniczyć w społecznym i ekonomicznym rozwoju całego społeczeństwa;
- w systemie form i działań oświatowych powinny być również takie, które w drodze wzajemnej pomocy i porad pozwolą dorosłym rozwiązywać ich codzienne problemy i kłopoty;
- być tak realizowana, by każdy z uczestników, niezależnie od płci i wieku, a jedynie od doświadczenia i zdobytej wiedzy, był nie tylko uczącym się i zdobywającym wiedzę, ale także nauczającym i udostępniającym własne osiągnięcia i doświadczenia innym⁵.

Kolejnym istotnym w rozwoju założeń edukacji permanentnej dokumentem przygotowanym na zlecenie UNESCO jest *Raport Delorsa*⁶. Jest to raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, powołanej w 1993 roku pod kierownictwem J. Delorsa. *Raport Delorsa*, ukazując się dwadzieścia lat po *Raporcie Faure'a*, kontynuuje dotychczasowe polityczno-oświatowe dokonania UNESCO. Zaprezentowany w nim obraz oświaty jutra ukazywany jest jako przyszły rozwój społeczeństwa, środowiska, pracy⁷.

Raport powstał w perspektywie zbliżającego się XXI wieku. Owa perspektywa budziła zarówno lęk, jak i wiele nadziei. W szeroko rozumianej edukacji

⁴ Zob. szerzej: J. Półturzycki, dz. cyt., s. 36–37.

⁵ Tamże, s. 37–39.

⁶ J. Delors (red.), *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.

⁷ J. H. Knoll, *Raport Delorsa – zagadnienia operacyjne z pozycji Republiki Federalnej Niemiec*, [w:] E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 19, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2000, s. 163–165.

dopatrywano się szans przezwyciężenia trudności. W raporcie ściśle nawiązano do dokumentów przygotowanych przez grupę E. Faure'a. Zwrócono szczególną uwagę na konieczność umożliwienia przez rządy krajów swoim obywatelom dostępu do edukacji ustawicznej, sprowadzającej się do czterech podstawowych filarów współczesnej edukacji:

- uczyć się, aby żyć wspólnie – uczenie harmonijnego współistnienia – rozwijanie rozumienia bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości;
- uczyć się, aby wiedzieć – uczenie zdobywania wiedzy – przekazanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzanie potrzeby uczenia się przez całe życie;
- uczyć się, aby działać – uczenie do działania – rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętności pracy grupowej;
- uczyć się, aby być – uczenie do życia – żaden z ludzkich talentów: pamięć, logiczne myślenie, fantazja, umiejętności manualne, zmysł estetyki, umiejętności komunikacji, naturalna charyzma przewodzenie w grupie nie mogą zostać zaprzepaszczone.

Komisja przywołała idee uczącego się społeczeństwa, bazującego na zdobywaniu, odświeżaniu i wykorzystywaniu wiedzy. Zwrócono jednak szczególną uwagę na nowe możliwości oferowane przez nieustannie rozwijające się nowoczesne technologie, wskazując je jako źródło niezliczonej ilości danych i faktów.

W najnowszych dokumentach UNESCO postuluje, że to właśnie edukacja, w szczególności permanentna, stanowi klucz do nowych technologii – ma ona zapewnić dostęp do wiedzy, gromadzonej i przetwarzanej przez społeczeństwo informacyjne. Pozwala także na selekcję informacji, ich porządkowanie i właściwe wykorzystanie. Proponowane w nich reformy zakładają możliwość powrotu do „szkolnej ławy” w każdym wieku, co da poczucie, że los młodego człowieka nie jest jednoznacznie przesądzony w wieku 14–20 lat. Osiągnięcie takiego stanu w społeczeństwie możliwe jest jedynie dzięki nieprzerwanemu poszerzaniu oferty edukacyjnej. Wiąże się to także ściśle ze wzrostem wymagań, rosnącymi frustracjami i dynamicznym postępem technologicznym. Kształcenie dorosłych, pełniące niegdyś rolę zastępczą, o charakterze kompensacyjnym, staje się obecnie popularną formą aktywności edukacyjnej. Rozwój kultury, rosnące wymagania i motywacje, a także coraz większa dostępność, wspierana nowymi technologiami, powodują upowszechnianie się tej formy. UNESCO jako organizacja prowadząca międzynarodową działalność edukacyjną o charakterze społecznym, mająca na celu popieranie rozwoju oświaty, nauki i kultury ma znaczący wpływ na kształtowanie się globalnego pojmowania i wprowadzania w praktykę terminu edukacja permanentna.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY

Edukacja kulturalna dorosłych.

Raport z badań międzykulturowych,

red. H. Depta,

J. Pólturzycki,

H. Solarczyk,

Wydział

Pedagogiczny

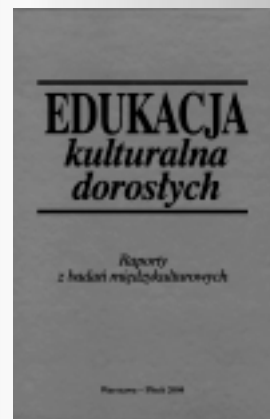
Uniwersytetu

Warszawskiego,

Szkoła Wyższa

im. Pawła Włodkowica

w Płocku



Praca zbiorowa trzydziestu ośmiu autorów, będąca owocem badań nad tematyką edukacji kulturalnej dorosłych na wybranych terenach Niemiec i Polski. Realizacja projektu badawczego miała miejsce w ramach współpracy międzynarodowej między Uniwersytetem Humboldta w Berlinie a polskimi ośrodkami, takimi jak: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Opracowanie zostało przedstawione w sześciu częściach w formie raportu z badań wraz z opisami studiów przypadków: *Podstawy teoretyczne i zakres badań; Edukacja kulturalna dorosłych w Warszawie; Edukacja kulturalna dorosłych w Płocku; Edukacja kulturalna dorosłych w Lubuskiem; Uzupełnienia i podsumowania; Kalendarium projektu*. Praca ciekawa, ukazująca badania i analizy aktualnego stanu edukacji kulturalnej dorosłych w kontekście międzykulturowym.

Ogólnopolska Konferencja Naukowa

Pedagogiczno-Psychologiczne

kształcenie nauczycieli,

17–18 listopada 2005 r., Radom

Organizatorem konferencji są: Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej im. Kazimierza Pułaskiego, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego oraz Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Tematem przewodnim spotkania będą m.in. zmiany funkcji zawodowych nauczycieli oraz współczesne uwarunkowania zmian w kształceniu pedagogicznym studentów, a także nowe tendencje w dydaktyce akademickiej. Konferencja przeznaczona jest dla pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni, pracowników ośrodków metodycznych oraz kadry nauczycielskiej szkół ogólnokształcących i zawodowych.



Is there a Return on Investment for e-Learning?

Bertrand Dory

If you listen to the hype, e-Learning trains staff better and has a massive and rapid Return on Investment (ROI).

But how accurate is this? The author puts forward the theory that, when taken under the microscope, e-learning is not meeting these expectations. In fact, employees are often down-skilled as opposed to up-skilled and the massive ROI is but based on an often deliberate misuse of an ROI methodology.

The author states that, at the heart of the e-Learning myth lies a restrictive calculation of real costs and investment together with assumption about learners' abilities and motivation to learn. In turn, accurate measurement of the didactic and financial success of the project is compromised if not lost.

The author proposes that this does not have to be the case: With effective RIO definition at the onset and a linking of learning objectives to business impact, e-Learning projects can leverage considerably more benefits for employees as well as organizations.

Introduction

One of the boldest claims of e-Learning is that the introduction of e-Learning enables employees to be better trained and at the same time has a massive and rapid Return on Investment (ROI). In reality, this ROI is mainly accounted for by the reduction of the cost of training staff and employees by avoiding sending them away from their desk, reducing travel, administrative and instructors' costs. E-Learning also claims to allow learners to learn what they need when they need it. This is the just-enough, just-in-time and just-for-you concept. All these claims help fuel one of the largest myths: that e-Learning has a very fast ROI, and trains staff better.

We now know that e-Learning is not meeting these expectations, and that, in fact, there is currently a risk that e-Learning is not facilitating the up-skilling of employees, but is rather contributing to the *non-training* of the workforce. There are many reasons why this is happening, some of which are linked to the learning culture within organizations, to peer pressure, or, the fact that employees are at their desks to do productive work and not to learn. Other reasons are linked to the

e-Learning offering not being aimed at the learning needs or goals of individuals and organizations. In fact, all the reasons for failure are mainly the consequences of an ill-defined program, where the Business Objectives have not been defined against the needs of the organization and where the definition of ROI and the measures of the program are not defined.

And so it is that, after all the hype of the last years, we now find that e-Learning does not deliver value for the money invested. In addition, there is even no way of assessing whether learners are learning more or better. In fact, we cannot assess the impact of the program against business indicators.

So is there a return on investment for e-Learning? Or is e-Learning just a way for training managers to reduce the cost of training? Is there a positive and measurable impact of e-Learning?

In this article, I will propose some guidelines for starting e-Learning programs in a way that the business indicators impacted are well defined, allowing for the measurement of the efficiency of the initiative, and the value of the program itself.

I will first make an assessment of e-Learning and then outline how ROI is defined today and then I will propose an approach and a set of recommendations for setting up Corporate e-Learning programs.

E-Learning today

As I mentioned earlier, e-Learning has been accompanied by a lot of hype. And many organizations have implemented massive and very ambitious e-Learning programs, thinking that this will help cut the cost of training their employees. Expectations were and still are very high. E-Learning has too often been defined as a way to bring learning content to the employees at the point of use (usually their desk), accessible at any time, anywhere and tailored for the learner.

Why does e-Learning fail?

So why does e-Learning fail? As mentioned earlier, the way e-Learning is currently introduced into organizations is *top-down*. It is also mainly an economical decision. There is little or no reflection on the business drivers to be impacted, or on the cultural changes

Is there a Return on Investment for e-Learning?

and other pre-requisites for the introduction of this type of program.

There are many assumptions made, such as the motivation of the workforce to learn on their own, on the availability - in the case of on-line collaborative learning - of colleagues, peers, coaches or experts, on the culture of the organization. This last point refers to peer-pressure. Even if the organization would like (and sometimes defines an e-Learning charter) to allow time for employees to go on-line and learn, this time is, in practice, rarely available workforce (they can still do this learning after hours!). The need to deliver, to log hours against billed projects or clients is too often a higher priority for the organization. The same applies for the employees who do not understand that colleagues cannot help them. In reality, there is very little time made available to the employees to focus on their own learning.

So, there is no dedicated time set aside to help employees focus on what it is they need to learn, and then learn it. All e-Learning allows (or should I say dictates) is that employees define their own pace, their own learning curriculum. It is quite a big assumption to think that every employee in an organization can do this!

Finally, the e-Learning offering is neither linked to individual nor business goals. Too often, the decision to purchase a Learning Management Solution and the thousands of hours of unfocused e-Learning content supersedes the analysis of the needs. In all this turgid content employees do not find what they need when they need it. And needless to say in some cases, the boredom of sitting in front of a screen being subjected to non-appealing and non-specific content also contributes to non-usage.

There is one exception here, and I would categorize this as management mandatory training. This could be compliance training, or safety training, for which the organization has set a goal of 100% of staff completing the course. This goal is then measured on a regular basis. In this case, managers and team leaders are making sure that employees are accessing the course.

ROI and e-Learning today

Today, the ROI is defined using very simple rules. Usually, it is a combination of Cost savings versus an initial investment. In other words, the following methodology is used;

$$\text{ROI} = \text{Cost Savings} - \text{Investment}$$

Where the cost savings are:

- how much will I save by not sending X employees that I need to train x cost of travel,
- cost of a trainer to deliver the training,
- cost of the administration for organizing training classes, preparation and booking rooms and venues, etc,
- cost of the time away of the office.

And investment is:

- the cost of a platform (Hardware, LMS or LCMS),
- the cost of content (courseware, SCORM Modules, etc),
- some marketing cost.

Based on this formula, a lot of e-Learning solutions have, at least on paper, a huge Return within a very short time. But unfortunately, this formula is very restrictive, and does not reflect of the real cost, such as the content creation, the sustaining and maintenance cost and all other attached licensing, server monitoring and upgrade costs, and even the program cost.

Also, by using this formula, the only real benefit of using e-Learning is that learners can access the content anywhere. There is no mention of any other benefit (such as the learning effectiveness, or business impact, or motivation, etc).

This formula is usually misused on purpose: to demonstrate that there is a big ROI, and to justify the strategic need for the organization to go in this direction. In fact, as this is a top-down decision, and the sole purpose is to reduce training cost, this approach is very useful.

In reality, there are some obvious costs that are forgotten:

- sustaining costs:
 - for the content, and the learning modules,
 - for the management of Metadata, and other tagging and classification/navigation data,
 - for the platform, such as the upgrade of the Operating System, Antivirus, Backup, new versions, Database, etc,
- administration costs,
- internal marketing cost: this is the program around the internal advertising, coaching, support, etc.

In conclusion, e-Learning, as we know it today, is not meeting all the claims that it is making. E-Learning is contributing more to non-training of the organization. This could impact an organization quite badly, as it can result not only in a down-skilled workforce, but also in poor results and projects for Clients, of even in the de-motivation of the employees. In fact, today, e-Learning is mainly helping e-Learning specialized companies to be prosperous, and to develop their markets.

E-Learning can also be quite expensive: developing customized programs or content can be very efficient, but also very costly. Maintaining the learning management system can also result in high cost.

So should companies run away from e-Learning: this expensive tool that does not help train their employees to help the company maintain a distinct competitive advantage?

In fact, some of the benefits claimed for e-Learning could be leveraged. Combined with the business-driven approach and linked with the business drivers and goals, correct organizational changes and supported by an appropriate program, e-Learning could deliver a lot of benefits for an organization, as well as a ROI. The organization would need to understand that the ROI would be linked to the business objectives,

and the shifting of business drivers, that e-Learning needs a substantial focused investment (i.e. not in the technical environment, but in the organization and the content), and that the ROI will not be based solely on the cost savings.

This is the approach I would like to elaborate on in the rest of the paper.

E-Learning with a ROI

The definition of a ROI and the measures for success are required for any project. For example, when an IT director wants to implement a new Front End Solution costing several tens of thousands of Euro, he/she will need to justify this investment, make a business case supported by added value for the business and by a strong ROI. Unfortunately, this is not the case in corporate e-Learning projects, and this is the main gap, as it does not allow measuring the success and the efficiency of the program.

The impact of E-learning on work practices and the organization itself needs to be measurable and there must be verifiable sets of both tangible and softer benefits. So it is important to define the ROI and the way that the efficiency of an e-Learning program is measured at the very start of the definition of the actual program. In other words, it is at the definition and exploration phase that the objectives, outcomes and measures are implemented.

ROI for e-Learning can be defined, so that there is a way to ascertain whether that the program is making the expected impact, and also to quantify the benefits for the employees and the organization. I will suggest a method to define the ROI, and give some guidelines to define e-Learning projects, and also to select only the ones that have a definitive ROI, and keep conventional training methods for other development needs.

This way of defining e-learning projects is innovative and the results go far beyond the standard cost savings arguments.

The proposed approach

The proposed approach is based on the Kirkpatrick model and the Phillips extension. The Kirkpatrick model is widely used by Training and Organizational Development groups in organizations in order to evaluate the efficiency of courses and training programs. This model is very powerful, but it is not used to its full capacity today. In fact, the model is mainly used for levels 1 and 2, which translates into the use of happy sheets as evaluation, attendance to a session, and some basic questions about the usefulness of the training. In practice, most attendees fill in that the course was useful, pertinent and good, as they do not want to be caught in follow-up sessions, or they do not want to be seen as unpleasant. There is no evaluation or assessment of either learning objectives being met, or business impact.

The Phillips extension allows quantifies the business impact on the organization, and therefore

measures the benefits that the learning or training program brings to the organization in monetary terms. As this is very dependant on the evaluation of the Kirkpatrick levels, this model is very rarely used in organizations.

Here is the model that I will use for the rest of the article. It is not the original Kirkpatrick and Phillips models. For more information, the reader should analyse the original model.

Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
Learning Objectives	Application Objectives	Business Impact Objectives	ROI
What do participants need to know/be able to do/ understand to achieve results?	What must participants actually have done in order to achieve the business impacts?	How will things be different in the business as a result of the learning solution? What business drivers will have shifted?	What is the value of the business Impact – if it can be quantified?

Typically, people try to use this starting with level 2, where the learning objectives are defined. It is true that if a learning or a training program needs to be defined, it is easier to structure it around the concept of modules or classes, and therefore around the Learning Objectives. The others are derived after this (with more or less success). The Business Objectives are tied to the Learning Objectives, and may therefore not be relevant for the success or the growth of the organization.

The trick here is to use the model differently. In fact, it is to start with what is important for the organization and for the business goals, and therefore to start with the Business Indicator we want to impact.

So here is the approach:

1. Definition of the Business Objectives to be impacted: this is the definition of what we want the organization to do differently, and which business drivers need to be shifted. These can be prioritized or weighted against the vision of the company, or used to create a distinct business advantage, or simply to catch up with the competition.
2. From these business objectives, define Level 3: What do we need employees to be able to do in order to achieve the impact these business objectives? By doing this, we define the proficiency of employees to perform specific tasks. Some business objectives as defined for level 4 may not be impacted by having employees perform specific tasks, and are therefore discarded for the rest of the analysis.
3. Once we have identified the Application Objectives, we can derive the Learning Objectives:

Is there a Return on Investment for e-Learning?

What do employees need to learn in order to meet the application objectives? At this stage of the analysis, we can select the application objectives that can be achieved by meeting specific learning objectives. As for the previous step, some application objectives may not be met by Training or by the knowledge. These Application and associated Business Objectives will then be discarded from the analysis. An analysis will also have to be performed at this stage to assess what is the best way to meet these learning objectives: some will be by e-Learning, other by on the job Training, classroom based, a blended approach or by seminars. E-learning is not the answer for all the learning objectives, and only some of the objectives can be, either totally or partially, met by e-Learning.

4. And finally, for the business objectives that are still eligible for the program, we can quantify the gain for the organization.

The result of this analysis could derive the following program charter: *By implementing this Learning program, we want employee to learn X, Y and Z so that they can do the following tasks impacting the following business drivers that will result in an estimated value of xxxx.*

This is the mission of the program! This is what will be communicated to the stakeholders of the program! This is what is going to be communicated to the employees ... to the community of Learners!

By doing this analysis, we are able to link the learning objectives up to the business impact and therefore to the value that this will generate.

Everyone understands the reason for this program and the benefits to them of learning from the material in the program. Peers, colleagues and management also understand the benefits, and therefore facilitate the learning effort, and respect the time allocated for the learning.

The cost aspect

As for any project, there is an investment to be made. In e-Learning projects, the investment is typically around the infrastructure, both Hardware and Software, and on the acquisition of content. I think

that it is important to remind you that e-Learning can be costly, and that the focus should not be on the delivery of the content, but on the content, and the program itself.

Sustaining and maintenance costs can be quite expensive, and it is important not to forget these when defining the ROI plan over several years.

Conclusion

E-Learning is a fantastic tool for helping organizations to meet new business goals, and create or keep a distinct business advantage. When well-defined, the e-Learning programs can leverage benefits for the learners and for the organization. The e-Learning concepts can be maximized.

But, as with many technological solutions, the key resides in the definition of the program, and the link to the business objectives, goals and results. Therefore, the definition of the program must be carried out around these business aspects, so that the program's missions and goals are obvious and easy to communicate.

It is only in this case, i.e. when the program is linked to a business-driven ROI, and measured against this, that you will be able to implement a program that has a positive impact.

I would like to recap some of my recommendations:

- There is no silver bullet. The ROI must be linked to the business objectives.
- Invest in the definition of the business goals and the program. Communicate at every level of the organization.
- Invest in the content, not in the infrastructure. Maybe start with Open Source Software (for example, Moodle, www.moodle.org).
- Ask for help from experts and consultants, preferably small and flexible consultancy organizations that do not have off-the-shelf solutions.
- Create the program, define the plan and stick to the plan.
- Measure and Communicate.

Author is an independent e-Learning and management consultant. Bertrand has more than 15 years experience in project and program management, mainly in IT. He has worked for different companies in diverse sectors, including General Electric, AIG, Clearstream (Luxembourg), Visa and Mastercard Luxembourg, ARBED, Intel and WBT Systems. For the last 5 years, Bertrand has focused on e-Learning, working as the director of development in a LCMS product development company, and then as e-Learning consultant for Intel Ireland. Recently, his focus has been on the development of a leadership development and succession planning management program for Intel. Bertrand is also involved in European Projects, such as iClass and Digital Business Ecosystem, as a contributor to the e-Learning Strategy.

Bertrand Dory recently co-presented a paper *Not just anywhere: e-Learning away from the desk(top)* at the ITEC Conference in London, and presented a paper on ROI and e-Learning at Online-Educa in Berlin.

He is currently working on building a new e-Learning and Knowledge Management Consultancy service with a leading recruitment agency. Bertrand's website is <http://www.calypso-mangement.com>.



Studia na odległość w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku

Jacek Z. Górnikiewicz

Stefan Konstańczak

Głównym celem prezentowanej książki nie jest streszczenie i opisywanie istniejącej praktyki kształcenia na odległość (*Distance Learning – DL*), ale wskazanie trendów, jakie autor dostrzega we współczesnej, coraz bardziej technicyzowanej praktyce edukacyjnej. Sygnalizowany na wstępie zamiar skonfrontowania polskich dokonań w wykorzystaniu DL z praktyką stosowaną w USA sugeruje także autorską próbę nie tylko oceny stanu polskiej rzeczywistości edukacyjnej w tym zakresie, ale zwłaszcza wskazania, na ile rodzima myśl i praktyka pedagogiczna nadążają za osiągnięciami światowymi. Nic dziwnego, że autor rozpoczyna nie tylko od wprowadzenia czytelnika w podjętą problematykę, lecz także stara się przybliżyć motywy, które skłoniły go do napisania książki. Prezentuje również swoje oczekiwania z nią związane. Rozpoczynając lekturę można zauważyć, że zadanie autora nie było łatwe. Chaos terminologiczny, brak spójnych koncepcji, łączących bądź odróżniających tradycyjne i nowe techniki kształcenia, to wszystko powoduje, że wiedza osób spoza grona profesjonalistów w zakresie DL jest wycinkowa, a często nawet błędna, gdyż oparta jest na stereotypach ukształtowanych kilkadziesiąt lat temu. Zapewne dlatego autor stara się wprowadzić w problem tak, aby była to wspólna podróż po tajnikach zagadnienia, tocząc niemal dialog z czytelnikiem. W każdym razie nie ma się wrażenia, że w ten sposób przyswajamy skomplikowane treści związane z najnowszymi trendami w edukacji, opartymi o nowatorskie rozwiązania organizacyjne i techniczne. To naprawdę wielki walor publikacji, że, jak zapowiada sam autor, za pomocą konsekwentnego stosowania „metody kolejnych przybliżeń” nabywamy kompetencji w zakresie, o którym dotąd mieliśmy tylko mgliste pojęcie.

Pierwszy problem, jaki nam sygnalizuje autor, to próba odpowiedzi na pytanie, czym ma być DL? Czy ma być „uzupełnieniem” tradycyjnych technologii kształcenia, a może raczej ma je zastąpić, względnie być realizowany „równoległe”? Autor staje na stanowisku, że w najbliższej przyszłości czeka nas „hybrydyzacja” tradycyjnego i nietradycyjnego modelu kształcenia (s. 30), co wyraża się w opinii, że oba scala się w jednolity model uwzględniający wszystkie ich dotychczasowe dobre strony. Sam autor upatruje zalet DL zwłaszcza w pokonywaniu podziałów administracyjnych, znoszeniu różnic międzykulturowych, przewidywaniu progów

psychologicznych (tremy itp.), niwelowaniu różnic biologicznych (większe bezpieczeństwo itp.), przełamywaniu barier mentalnych w myśleniu o edukacji i w znoszeniu barier geograficzno-klimatycznych, ograniczeń finansowo-bytowych oraz ograniczaniu istniejących podziałów społeczno-politycznych (s. 40-46).

Interesujące są także spostrzeżenia autora, co do motywów wyboru DL oraz charakterystyka socjologiczna studentów obierających taki tok studiów. Jak się okazuje nie są to osoby, których nie stać na tradycyjne studiowanie ze względów finansowych, gdyż są zazwyczaj czynne zawodowo, ale za to ich praca na ogół wiąże się z częstymi zmianami miejsca pobytu. Względem zdrowotne są także popularnym motywem wyboru DL, zwłaszcza wtedy, gdy uniemożliwiają studentom samodzielne przemieszczanie się.

Z książki dowiadujemy się także, że edukacja na odległość ma już ponad 160-letnią tradycję i czytelnik ma okazję zapoznać się z jej historycznymi przeobrażeniami. Autor przychyliła się do propozycji Georga Kearsleya i Michaela Moore’a odnośnie periodyzacji tej historii w postaci koncepcji trzech generacji DL. Studia pierwszej generacji to klasyczna edukacja korespondencyjna, prowadzona za pośrednictwem poczty. Druga generacja rozpoczyna się z chwilą upowszechnienia radia i telewizji, a trzecia, nam współczesna, wykorzystuje nowoczesne technologie informatyczno-komunikacyjne, w tym przede wszystkim internet. Jak zauważa autor, z konieczności pierwsza generacja miała zasięg lokalny, druga ogólnokrajowy, a trzecia ponadnarodowy, by nie rzec – globalny. Interesujący jest przy tym fakt, który nie został wyekspozowany przez autora, że współcześnie dominująca trzecia generacja nie wyparła wcześniejszych. Dla mnie dużo bardziej czytelna jest jednak przytoczona dalej typologia, zaprezentowana przez Eugenię Potulicką, która także wyróżnia trzy fazy w rozwoju DL, ale umieszcza je w ściśle określonych ramach czasowych. Pierwszą fazę (1836–1955) charakteryzuje funkcjonowanie dwóch modeli – tradycyjnego i DL, prowadzonych na ogół równoległe w ramach jednej instytucji oświatowej. Studia te nie były jednak kompatybilne. Druga faza (trwająca od roku 1955 do końca lat 80.) wiąże się z otwarciem uniwersytetów „bez murów” (otwartych). Trzecia zaś trwa już od kilkunastu lat i charakteryzuje się zatarciem granic pomiędzy tymi modelami kształcenia. Także autor da-

lej przyznaje, że ta typologia odpowiada aktualnemu stanowi rozwoju DL (s. 61-62).

Edukacja na odległość w perspektywie badawczej to najbardziej „tradycyjny” fragment całej książki. Wypada tu zgodzić się z autorem, że teoria DL jest ciągle jeszcze w powijkach (w trakcie budowy). Przybliży czytelnikowi więc poszczególne teorie DL, począwszy od pionierskich prac Otto Petersa aż po teoretyków współczesnych w rodzaju Michaela G. Moore’a, autora interesującej teorii transakcyjnego dystansu.

W świetle lektury prezentowanej pracy polskie dokonania w kwestii opracowania teorii DL na tle osiągnięć światowych prezentują się nieźle. Można się o tym przekonać na podstawie prezentacji przedstawionych w książce modeli autorstwa Eugenii Potulickiej, Mirosława Kubiaka oraz Stanisława Juszczyka. W książce nawiązano również do prac Bronisława Siemienieckiego, które stanowią podstawę projektowania takich modeli z wykorzystaniem osiągnięć kognitywistyki.

Autor dalej koncentruje się na problemach organizacji studiów na odległość, w tym zwłaszcza prezentacji wskaźników, które decydują o ich skuteczności. Tę część książki powinien przeczytać każdy, kto zamierza podjąć takie studia. Znaleźć tu można bowiem gotowe procedury dotyczące sprawdzania wiarygodności obranej placówki oświatowej. Można przy okazji jednak dojść do wniosku, że procedury te są uniwersalne i nie zależą od tego, czy decydujemy się kształcić w modelu tradycyjnym, czy też „na odległość”. Autor, przywołując uznanych specjalistów od DL, wskazuje bowiem, że takie procedury sprawdzające wiarygodność są możliwe do przeprowadzenia nawet przez kandydata na studenta. Obejmują one bowiem sprawdzenie stanu bazy, kadry dydaktycznej, procedur przyjmowania na studia oraz rangi dokumentów, jakie uczelnia wystawia po zakończeniu studiów. Ponieważ konkurencyjność na rynku usług edukacyjnych jest duża, więc takiemu sprawdzeniu można poddać każdą placówkę oświatową dostępną dla przyszłego studenta.

Niespotykane na ogół w literaturze pedagogicznej są rozważania autora *techniki studiowania*, służące temu, aby samemu indywidualnie odnieść sukces, osiągając nie tylko cel formalny (zdobycie dyplomu) ale także rzeczywiście wzbogacając swoją osobowość. Oceniam tę część książki bardzo wysoko, gdyż każdy proces edukacyjny zakłada istnienie dwupodmiotowej relacji student – uczeń, w której każda ze stron może uważać „sukces edukacyjny” za coś zupełnie innego, a nawet przeciwstawnego sobie. W propozycji Jacka Górnikiewicza te dwie strony sukcesu mogą nawet złać się w sukces wspólny i tutaj rzeczywiście można dostrzec wyższość DL nad tradycyjnymi technikami kształcenia. Dalej autor oferuje nam wędrówkę po szkołach kształcących w systemie DL. Niewątpliwie jest to bardzo pouczająca lektura dla wszystkich zainteresowanych takimi formami kształcenia. Dowiedzieć się można wiele interesujących rzeczy na temat organizacji takich placówek, ich struktury, natury „wirtualnej klasy”, a zwłaszcza na temat samego procesu edukacji, oceniania i rozliczania studentów na poszczególnych etapach edukacyjnego wtajemniczenia.

W dalszej części książki autor przechodzi do omawiania warsztatu, który muszą opanować organizatorzy DL. Rozpoczyna od prezentacji strategii edukacji na odległość, aby przejść do wskazówek dotyczących sprawnego wdrażania programów. Wiele miejsca poświęca efektywności studiów na odległość, osobno omawiając kwestie efektywności pracy całej szkoły oraz uczestników szkolenia. Autor sugeruje czytelnikom, że skoncentrowanie wielu mediów skutkuje poprawą efektywności studiów, zapewne dlatego, że zakres oddziaływania szkoły na studentów jest wówczas znacznie większy, a w ślad za tym zwiększa się także możliwość kontroli. Sama efektywność studiów na odległość jest przez autora rozpatrywana z wielu płaszczyzn.

Kolejny rozdział swej publikacji Jacek Górnikiewicz poświęca technologii DL. Zaczynamy lekturę od wędrówki przez dzieje wykorzystania osiągnięć technicznych w edukacji na dystans, a kończymy na współczesnych osiągnięciach z wykorzystaniem technik audiowizualnych i internetu. Niezmiernie interesująco przedstawiają się w tym świetle rozważania autora na temat gotowości tradycyjnych uczelni wyższych do prowadzenia edukacji z wykorzystaniem technologii DL. Przytacza za innymi teoretykami dwanaście warunków, które muszą być spełnione, aby uczelnia akademicka mogła utworzyć takie studia. Kończy zaś optymistycznym stwierdzeniem, że choć w Polsce obecnie tylko niektóre uczelnie na Śląsku są gotowe do podjęcia DL, to jednak przyszłość należy do edukacji na dystans i należy liczyć się z tym, że ich liczba będzie nieustannie wzrastać.

W części drugiej książki autor koncentruje się na prezentacji stanu DL w USA oraz próbuje na podstawie istniejącej praktyki odpowiedzieć na pytanie, dlaczego w tamtejszych warunkach istnieje autentyczne zapotrzebowanie i rosnące zainteresowanie takimi studiami w tym kraju. Punktem wyjścia dla autora stała się próba określenia specyfiki amerykańskiej oświaty. Diagnozę stanu aktualnego poprzedza przegląd polskiej literatury poświęconej zagadnieniom systemu oświaty w USA. Liczby przytaczane w książce uświadamiają imponujący rozwój szkolnictwa w tym kraju. Milion pracowników naukowych, w tym blisko 200 noblistów, to wszystko nie tylko wskazuje na jego rozmach, ale i sugeruje wielość problemów związanych z oświatą w USA. Z jednej strony mamy świetnie zorganizowane uczelnie, a z drugiej zaskakuje nas mizéria systemu szkolnictwa podstawowego. Mnogość rodzimej literatury nie idzie jednak w parze z wyważoną oceną fenomenu amerykańskiego systemu oświatowego. Autor wprowadzając nas w zawiloci tego systemu, wskazuje jednocześnie jego specyfikę i uniwersalność. Z jednej strony mamy wielką dbałość o zapewnienie właściwego poziomu kształcenia – czemu służy profesjonalny system audytu (akredytacji), a z drugiej mnogość instytucji mogących udzielać nawet zupełnie bezwartościowych akredytacji. Wartość akredytacji jest ściśle związana z rangą uczelni, gdyż prestiżowe uczelnie korzystają tylko z równie prestiżowych instytucji akredytujących.

Tę część książki kończą rozważania autora na temat specyfiki amerykańskiego systemu kształcenia

na odległość. Swoistość ta wyraża się już w samych zasadach poznawania punktów kredytowych, których otrzymanie nie wymaga czasami nawet uczestniczenia w zajęciach, o ile student wykaże się odpowiednią wiedzą (np. znajomością języka). Autor przybliży praktykę edukacyjną w wybranych uczelniach w USA, wskazując przede wszystkim na sposoby, w jaki zapewniają one efektywność kształcenia studentów. Mogą oni korzystać z wielu udogodnień, w tym z Biura Usług Kredytowych, które pozwala na swoiste „magazynowanie” danych o doświadczeniach edukacyjnych, w tym także na obieranie takich dróg kształcenia, w których te doświadczenia procentują punktami kredytowymi. Z lektury dowiadujemy się więc, iż amerykański system DL stwarza ogromne możliwości indywidualizowania kształcenia. Studenci mogą nawet ubiegać się o stypendia, a wartość uzyskanych przez nich dyplomów praktycznie w niczym nie ustępuje uzyskanym metodami tradycyjnymi.

Specyfika amerykańskiego systemu oświatowego pozwala jednak tylko na ograniczone korzystanie z doświadczeń DL w USA w warunkach polskich. Jacek Górniewicz, omawiając perspektywy DL w Polsce, wskazuje na szereg problemów, które hamują rozwój takiej formy kształcenia w naszym kraju. Obok oczywistych przeszkód materialnych (słabość sieci telekomunikacyjnych, niedostatki w zakresie informatyzacji i edukacji medialnej wszystkich pokoleń), wskazuje także na bariery mentalne – to wszystko powoduje, że doświadczenia amerykańskie są możliwe jedynie do wybiórczego wykorzystania w Polsce. Mimo wszystko autor pozostaje optymistą, widząc możliwość szybkiego rozwoju DL w Polsce, zwłaszcza na poziomie studiów wyższych. Nacreśla także możliwe warianty rozwoju sytuacji odwołując się w tym zakresie do prognoz amerykańskich, zwłaszcza do powstania ogólnoświatowej sieci teleinformatycznej, która spowoduje niejako automatyczne przeniesienie bogactwa oferty amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej do naszych realiów. Nie podzielam jednak w pełni optymizmu autora, co do zrównania skuteczności DL i modelu tradycyjnego. Przynajmniej nie wydaje mi się to możliwe w najbliższej przyszłości. Dostrzegam nawet potencjalne zagrożenie, związane z jednolitym (nawet jeśli najlepszym z możliwych) modelem edukacji. Rozwój nie wynika z jednorodności lecz z różnorodności. Postrzegam więc potrzebę dalszego istnienia niedoskonałych modeli narodowych oraz współzystencji modelu tradycyjnego i nowoczesnego (DL).

Z przedstawionej recenzji widać, iż książka jest dziełem autentycznego pasjonata. Zapewne Jacek Górniewicz jest jednym z prekursorów DL w Polsce, to dzięki niemu i jemu podobnym także w naszej szarej rzeczywistości edukacyjnej pojawiają się ciągle nowe propozycje i rozwiązania. Polecam lekturę tej interesującej książki nauczycielom wszystkich szczebli kształcenia choćby dlatego, aby zdali sobie sprawę, że w modelu kształcenia na odległość jest już zapowiedź i wskazanie dróg dokonania się rewolucji w edukacji, czyli tego, co nas nieuchronnie czeka w nieodległej przyszłości.

POLECAMY

**Conference: *E-education and E-business*,
w dniach od 7–10 lipca br.,
Cambridge, Massachusetts, USA**

Jest to kolejna konferencja zorganizowana przez IPSI i tak jak w przypadku poprzednich, uczestnictwo w tej konferencji jest bezpłatne. Zagadnienia związane z e-edukacją i e-biznesem, internetem oraz inżynierią komputerową, ze szczególnym uwzględnieniem sieci semantycznych i baz danych, będą w trakcie spotkania prezentowane przez elitę świata nauki (podczas ceremonii otwarcia poprzednich konferencji przemawiało aż siedmiu laureatów Nagrody Nobla).

Więcej informacji na:

<http://internetconferences.net/usa2005/index.html>

**4th International Conference on Technology
in Teaching and Learning in Higher Education
11–13 lipca, 2005, Beijing, China**

Kolejna już – czwarta – konferencja z zakresu wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu i uczeniu się na studiach wyższych. Potrzeba tematu wynika z tego, że nowoczesne technologie są wszechobecne w życiu człowieka XXI wieku. Sytuacja ta powoduje, iż zasadniczym zmianom ulega także edukacja. Jest ona w coraz większym stopniu kształtowana przez nowe instrukcyjne systemy, a funkcje uniwersytetów są restrukturyzowane. Wzorem lat ubiegłych organizatorzy zaprosili na to spotkanie przedstawicieli środowiska akademickiego, studentów, administratorów oraz inne osoby zaangażowane w prace organizacyjne i techniczne, związane z edukacją na odległość i nowoczesnymi technologiami.

Więcej informacji:

<http://www2.nl.edu/conferences/overv.html>

***Best practices in e-learning* – Online Conference,
28–30 listopada 2005 r., Calgary, Canada**

Tegoroczna konferencja, której organizatorem jest University of Calgary Continuing Education ma na celu wymianę informacji oraz podzielnie się praktycznymi rozwiązaniami w zakresie e-learningu, wykorzystywanymi zarówno w edukacji, jak i doskonaleniu zawodowym. Podczas konferencji zostaną użyte najnowsze technologie e-learningowe tak, aby mogła ona być dostępna dla osób na całym świecie, co nie byłoby możliwe do realizacji w przypadku tradycyjnej formy konferencji (*face to face*). W tym spotkaniu będzie można uczestniczyć z każdego miejsca na świecie, ograniczając w ten sposób koszty dojazdu i noclegu.

Więcej informacji na:

<http://elearn.ucalgary.ca/conference/>

Którędy do sukcesu? Znowu nostalgicznie o starcie w dorosłe życie...

Grzegorz Myśliwiec, Paweł Garczyński

Do jednego z największych sklepów z puzzlami w Warszawie wchodzi bardzo młody człowiek. Pewnym krokiem podchodzi do lady sklepu i prosi sklepiarza o najtrudniejszą układankę, jaką tylko można zakupić w tym sklepie. - *Dobrze, młody człowieku. Polecam ci układankę z gatunku „Najsłynniejsze Krajobrazy”. 500 elementów. Będziesz ją układał pół dnia* – zapewnia sprzedawca. *Góra pół godziny. Z zegarkiem na lewej ręce* – pewnie, butnie i arogancko odpowiada chłopiec. - *W takim razie, mój mały przyjacielu, zaproponuję ci układankę „Dar Młodzieży”. Ten piękny statek to 3000 elementów...* Chłopiec dalej był nieusatysfakcjonowany. Poirytowany sprzedawca nie wytrzymał i zakończył rozmowę w następujący sposób: - *Wiesz co, mój ty mały, ambitny przyjacielu. Kup sobie kilogram bułki tartej i przy pomocy pęsety ułóż z tego rogalika (...).*

Dwa piękne słowa: ambitny i umotywowany

Ambicja to piękna rzecz. Motywacja także. Często postrzega się obie te cechy jako zalety. Człowiek ambitny i odpowiedzialny umotywowany dąży do osiągnięcia określonego celu. Rogalik z kilograma bułki tartej? Nic trudnego dla człowieka o określonej motywacji i ambicji¹. W każdym razie: do zrobienia, prędzej czy później. W końcu człowieka scharakteryzowanego tylko przez te dwa kryteria cechuje przede wszystkim to, że ma dużo woli do osiągnięcia perfekcji w tym, czego podjął się sam, lub co ma do zrobienia².

Trzy piękne słowa: ambitny, umotywowany, uczciwy

Ambitny i umotywowany to bardzo piękne słowa. Ale czy zawsze? Niewątpliwie dzięki ludziom wytyczającym sobie pewne cele, ambitnym, umotywowanym, świat idzie do przodu. Poszczególne dziedziny naszego codziennego życia się rozwijają. Wszyscy są szczęśliwi. Ambicja i motywacja może mieć jednak także wymiar chorobliwy. Po trupach do osiągnięcia celu? Na małych, kolorowych karteczkach, przyklejonych do monitora komputera, mających przypominać każdego dnia co jest do zrobienia „na wczoraj” lub na najbliższą przyszłość, może pojawiać się także imię i nazwisko współpracownika. Osoby, którą wypadaloby zastąpić. Zachowanie takiego człowieka pozbawione jest szlachetnych reguł *fair play*, elementarnych zasad moralności i etyki. Jakkolwiek byśmy tego nie nazwali – człowiek ten nie postępuje dobrze, ani też uczciwie. Zresztą, w dzisiejszych czasach,

nawet słowo uczciwość nabiera całkiem nowego znaczenia. *Ty oszukiwałeś, i ja oszukiwałem. Graliśmy uczciwie. Wygrał lepszy (...)*. To słowa Jana Nowickiego skierowane do Andrzeja Pieczyńskiego po skończonej partii pokera, pochodzące z klasyki kinematografii polskiej, czyli filmu *Wielki Szu*, w reżyserii Sylwestra Chęcińskiego. Pomyśleć, że film miał swoją premierę w 1983 r., a niektóre treści przekazywane przez występujących w nim aktorów praktycznie do tej pory nie straciły na aktualności i ważności.

Cztery piękne słowa: ambitny, umotywowany, uczciwy, a nawet artysta

W jednym z naszych pierwszych felietonów³, obok kilku innych wątków, zastanawialiśmy się nad cechami, które powinny charakteryzować osobę wiążącą swoją przyszłość z zawodem ekonomisty. Bowiem *człowiek może być artystą w czymkolwiek (...)* To zależy od tego, jak *dobry w tym jest (...)* – jak to bardzo ładnie ujął znany amerykański aktor, Christopher Walken, w filmie *Człowiek w ogniu*⁴. Aczkolwiek odpowiedź na pytanie: być artystą czy też nie, często zależy nie tylko od określonej charakterystyki i umiejętności wykonywania określonej pracy o pewnym standardzie. Zgadza się, człowiek może być artystą w czymkolwiek. Może, ale nie musi.

Pierwsza praca – podarunek, ślepy los czy przyrodzone prawo jednostki?

To zasadne pytanie, jakie są społeczne i psychologiczne przesłanki przejścia z roli ucznia do roli aplikanta. Czy jest to społecznie kontrolowane, czy jesteśmy rzuceni w bezmiar oceanu biznesu na marnej tratwie?

Furtka do sukcesu nr 1 – filantrop

Czy spotkamy na swoim starcie w dorosłość kogoś absolutnie obiektywnego, kto okaże nam maksimum zrozumienia i bezinteresownej sympatii. Może większość naszych potencjalnych partnerów taka powinna być. Postać tę nazwalibyśmy filantropem.

Tu może nas czekać uchylona furtka do sukcesu, jeśli oczywiście aplikant znajdzie się w odpowiednim miejscu i w odpowiednim czasie i o ile – jak już wspomnieliśmy – ktoś stworzy mu warunki do działania, tudzież zagospodaruje potencjał i talent tej osoby. Nawet podpowiadając czy też doradzając od czasu do czasu,

¹ A poza tym wyposażonego w tubkę kleju i pęsetę.

² Oczywiście o ile dostrzeże w tym sens. Ponieważ na dłuższą metę – z punktu widzenia motywacji i motywowania – nie należy wymagać osiągania cudów od osoby, która sama nie wierzy w sens tego, czego się podejmuje.

³ G. Myśliwiec, P. Garczyński, *Aktywność w grupie rówieśniczej jako ważna cecha absolwenta SGH*, „e-mentor” 2004, nr 1 (3), s. 25–26.

⁴ Obraz w reżyserii Tonyego Scotta został oparty na książce A.J. Quinella.

jeśli ktoś wyrazi na to zgodę i jeśli sytuacja naprawdę tego wymaga. Czyli musi to być wielki filantrop. Osoba ta może sobie pozwolić na „ekstrawagancję” dla dobra firmy, a także własnego, jako zatrudniającego.

Są to także wybory bardziej skomplikowane, jak zatrudnienie najlepszych kandydatów do realizacji danego przedsięwzięcia. O ile oczywiście możliwe jest zatrudnienie tego najlepszego, a nie po prostu osoby najbardziej odpowiadającej potrzebom danego projektu właśnie w tym a nie innym czasie. Osoby, dzięki której dane zamierzenie ma szansę powodzenia.

Furtka do sukcesu nr 2 – protektor

Czasem zamiast głównego wejścia do sukcesu są boczne drzwi lub wręcz kuchenne. Czy powinniśmy w ogóle ich szukać?

Tyle już o tym napisano, że 80% zatrudnionych w ostatnim czasie..., że trzeba coś z tym zrobić..., że nigdy więcej...

Zachowanie to jest o tyle właściwe, że – przynajmniej przecież – w tym przypadku nikt nic nikomu nie darował, i może właśnie z tego powodu, w tej konkretnej sytuacji, nikt nikomu po prostu nie daruje. Coś za coś.

Furtka do sukcesu nr 3 – karuzela

Niektóre osoby porównują to, co się dzieje obecnie w naszej gospodarce czy też w kulturze całego świata zachodniego do wesołego miasteczka. Porównanie to nie jest wcale takie niedorzeczne, ani tym bardziej złośliwe, jak to się może niektórym wydawać. Przede wszystkim ze względu na to, że wizytówką takiego miejsca rozrywki jest karuzela. Urządzenie obracające się zazwyczaj bardzo, ale to bardzo szybko. Takie jest praktycznie dzisiejsze życie. A przykłady tego stanu rzeczy oczywiście można mnożyć. Praca nie 8, ale 10 czy też 12 godzin na dobę. Przewracanie najmniej ważnych papierków tego świata albo kreowanie wielkich kampanii reklamowych. Karuzela, koło fortuny, los, ślepy traf... jak wiele od niego zależy. Dlaczego jeden odnosi duży sukces, a drugi mniejszy? Brak logicznych wytłumaczeń!

Przychodzi wreszcie ta wymarzona szansa...

Wilcze doły na drodze do sukcesu – miejsce Dżina i tak jest w butelce...

Kiedy ktoś widzi człowieka, który ma predyspozycje do zrobienia czegoś większego, bardzo często zachowuje się jak dziecko kurczowo ściskające swego ulubionego misia.

Z ust wydobywa się wiele zdań – kluczy o treści: *Ty musisz się jeszcze długo uczyć pod okiem swojego mentora/opiekuna/starszego kolegi⁵ lub Abyśmy się dobrze zrozumieli, nie chcemy, aby ktokolwiek wdrażał nam tutaj innowacje czy też zmieniał cokolwiek w firmie przez najbliższe kilka lat. Wprawdzie poszukiwaliśmy ambitnego pracownika, ale ta ambicja ma się przełożyć raczej na*

określone wyniki firmy a nie na realizację osobistych ambicji czy też wdrażanie zmian itp. Jak to się mówi, wiele osób może by i chciało, ale... boją się. Takie jest codzienne życie. I tak oto prawdziwy lew czy też tygrys pokornie zostaje zaprowadzony do klatki, czarnego konia odprowadza się do stajni, a dżin z powrotem trafia do butelki⁶. Na czas nieokreślony, z możliwością natychmiastowego wypowiedzenia, jak to sformułowano w jednym z rodzajów umowy o pracę. Coraz rzadszym zresztą na polskim rynku pracy.

A jednak wypuszczamy Dżina z butelki – spełniaj życzenia....

Współczesny biznes, polityka i edukacja to sfery działania różnych osób, mających jednak jedno wspólne dążenie – wygrać i utrzymać się na rynku. Dróg jest wiele, cel – praktycznie tylko jeden. Tak jak różne jest podejście samych studentów do kwestii studiowania. Aczkolwiek każda z tych osób ostatecznie wychodzi z jednego, prostego założenia – trzeba zdobyć konkretny tytuł naukowy w określonym czasie, a potem znaleźć dobrą pracę. Ponieważ w tym kraju mieszka 40 milionów osób, z których „każda potrafi” (jak mówi stara maksyma), wierzymy w naszą młodzież i dopingujemy ją już od najmłodszych lat. Przynajmniej zatem, że każdy człowiek ma w życiu do ułożenia swojego rogalika. Niezależnie od tego, czy po jego ułożeniu czeka go kariera piekarza, czy też inna, bardziej odpowiedzialna; w Polsce lub też za granicą⁷. Bowiern *człowiek może być artystą w czymkolwiek. (...) To zależy od tego, jak dobry w tym jest.*

I tutaj pozwolimy sobie na zadanie kilku pytań ku refleksji... Jaki właściwie jest ten modelowy „najlepszy”? Menedżer? Ekonomista? Pracownik? Po prostu człowiek stworzony do działania na płaszczyźnie określonych dziedzin zawodowych, takich jak ekonomia, gospodarka, polityka, biznes. Czy charakteryzują go jakieś uniwersalne cechy, czy też może wymagania wobec niego definiuje się w zależności od przedsięwzięcia, do którego poszukujemy takiego człowieka? Czy współczesny system edukacji, nauki, studiów jest w stanie kształcić prawdziwych artystów? Ewentualnie, na jakie elementy należałoby zwrócić uwagę, aby osiągnąć ten cel? A może same pytania wystarczą, przeżute po stokroć...

Happy End

Pokora, to nie tylko nazwisko jednego ze znaczących aktorów w historii polskiej kinematografii, lecz wartość sama w sobie. Nasz bohater patrzy z pokorą właśnie na pewna rzecz.

Rzecz ta stanowi integralny element wyposażenia biurka naszego bohatera, stoi dumnie, ciągle nieskończony... rogalik. Sklejony z pojedynczych okruszków bułki tartej. Waga – jeden kilogram. W tym kraju mieszka w końcu 40 milionów osób..., z których „każda potrafi”, jak mówi stare polskie powiedzenie...

⁵ Niepotrzebne skreślić.

⁶ Czy też zostaje nabity w butelkę – jak kto woli...

⁷ Drugi wariant jest dla wielu osób bardziej powszechny i lepiej rokujący na przyszłość.