

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



NAUCZANIE PRZEZ INTERNET
ZARZĄDZANIE WIEDZĄ
E-BIZNES

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE
METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA

SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
4 Aktualności
- metody, formy i programy kształcenia**
- 5 Czesne, reforma i liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego
Łukasz Abramowicz, Piotr Labenz, Michał Miąskiewicz
- 11 Dynamicznie rozwijające się narzędzia motywowania pracowników
Anna Kępińska-Jakubiec, Iwona Rafałąt
- 15 Nowe Prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego
Marcin Dąbrowski
- 17 Stan wiedzy studentów SGH w zakresie możliwości wykorzystania internetu
Anna Dąbrowska, Mirosława Janoś-Kresło, Jacek Wójcik
- 22 Perspektywy dalszego rozwoju e-edukacji w świetle wyników badania korzystania z internetu przez studentów SGH
Anna Folbrier, Agata Zadrozna
- e-edukacja w kraju**
- 28 O stylach uczenia się i I-edukacji
R. Robert Gajewski
- 36 Ewolucja języka edukacji zdalnej
Ewa Lubina
- 40 E-learning – badanie potrzeb nauczycieli
Elżbieta Gajek
- 44 eContentplus – lepszy dostęp do treści cyfrowych
Joanna Tabor
- zarządzanie wiedzą**
- 47 IC Rating na tle innych metod oceny kapitału intelektualnego
Peder Hofman-Bang, Henrik Martin
- 55 Akademia korporacyjna – skuteczne narzędzie transferu wiedzy w organizacji
Beata Mierzejewska
- 59 Uczelnia oparta na wiedzy
Marcin Dąbrowski
- e-biznes**
- 60 GIMP – profesjonalny i bezpłatny
Grzegorz Świderek
- 64 Tajwańska praktyka zastosowań ICT i zarządzania wiedzą
Zbigniew Pastuszak
- 67 Przegląd technologii mobilnego dostępu do korporacyjnej poczty elektronicznej
Jarosław Świderek
- 71 XX Seminarium z cyklu *Prawo komputerowe „Zmiany w prawie administracyjnym w zakresie komunikacji elektronicznej”*
Dariusz Nojszewski
- kształcenie ustawiczne**
- 72 Internetowe zasoby niemieckiej andragogiki
Hanna Solarczyk
- 74 Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej
Daniel Korzan
- e-edukacja na świecie**
- 80 *Better Than Being There* – Kiedy e-learning jest najbardziej efektywny
Vlad Wielbut
- 84 *Lifelong E-Learning – EDEN 2005 Annual Conference*
Maria Zajac
- 86 E-Learning in the New University
Tom P. Abeles
- 90 *European Citizenship – New Technologies in Adult Education*
Maria Zajac
- felieton**
- 92 Superstudent – szansa czy przekleństwo dydaktyków?
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) 564 97 23
fax. (22) 646 61 42

e-mail:

redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

przewodniczący
prof. Kazimierz Kloc

prof. Piotr Boltuć
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Maciul
dr Krzysztof Piech
prof. Marek Rocki
prof. Maria Romanowska
dr Maria Zajac
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: mgr Joanna Antonina Tabor
korekta językowa: mgr Marta Sachajko
projekt okładki: Piotr Cuch

Artykuły naukowe zawarte w niniejszym
czasopiśmie są recenzowane.

nakład: 1500 egz.

Z przyjemnością prezentuję po wakacyjnej przerwie nowy numer dwumiesięcznika „e-mentor”. Mam nadzieję, iż w bieżącym roku akademickim zamieszczane na łamach pisma artykuły naukowe, relacje z wydarzeń oraz najnowsze informacje z zakresu e-edukacji, zarządzania wiedzą, e-biznesu, kształcenia ustawicznego i kształcenia na poziomie wyższym będą stanowiły dla Państwa równie cenną lekturę jak dotychczas.

Chciałbym w szczególności polecić opracowanie *Czesne, reforma i liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego*, otwierające łamy niniejszego numeru. Choć artykuł może wydać się kontrowersyjny, jego niewątpliwą wartością jest to, iż wskazuje na istotne i bardzo aktualne problemy szkolnictwa wyższego. Gorąco namawiam Czytelników do podjęcia polemiki i dzielenia się na łamach pisma swoimi opiniami nt. rozwoju kształcenia na poziomie akademickim, jego przyszłości oraz uwarunkowań, jakie niesie ze sobą nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Mam nadzieję, iż głos środowiska będzie miał wpływ m.in. na akty wykonawcze, rozporządzenia uszczegóławiające zapisy tej ustawy.

Pragnę także zarekomendować dwa artykuły poświęcone e-edukacji oraz jeden z zakresu zarządzania wiedzą. O stylach uczenia się i zastosowaniu wiedzy o nich w procesie kształcenia przez internet pisze R. Robert Gajewski. Natomiast Vlad Wielbut ze School of Information Uniwersytetu Michigan analizuje rolę e-learningu we współczesnym szkolnictwie wyższym na świecie. W pierwszej części opracowania autor nawiązuje do bardzo entuzjastycznych początkowych prognoz dotyczących wykorzystywania nowoczesnych technologii w dydaktyce i ich potencjalnego wpływu na rozwój uczelni, jak również budowania przewagi konkurencyjnej. Następnie stara się wykazać, iż pomimo tylko częściowego urzeczywistnienia prognoz, e-learning odgrywa bardzo ważną rolę w procesie kształcenia, tworząc unikalne wartości, często niemożliwe do osiągnięcia w edukacji tradycyjnej. Ostatnim z polecanych w niniejszym numerze, choć zapewne nie ostatnim wartym lektury, jest artykuł poświęcony pomiarowi kapitału intelektualnego. Autorzy prezentują jedną z metod oceny tego kapitału – IC Rating. Niebagatelną zaletą opracowania jest wszechstronna prezentacja tego narzędzia i metodologii, zwłaszcza na tle innych metod oceny.

W okresie letnim miało miejsce wiele wydarzeń istotnych dla środowiska akademickiego. Niektóre z nich relacjonujemy na łamach obecnego wydania „e-mentora”. W szczególności polecam relacje z międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez EDEN w Helsinkach oraz środowiskowego seminarium, które we wrześniu br. zorganizowała Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych nt. nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

Spośród wielu minionych wydarzeń, na które, niestety, zabrakło miejsca na łamach bieżącego wydania pisma, na szczególną uwagę zasługuje jedno, a mianowicie opublikowanie w czerwcu br. na stronie internetowej Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej dokumentu zatytułowanego *Koncepcja wdrożenia w warunkach polskich systemu kształcenia na odległość*. Przedstawiciele Departamentu zorganizowali w ten sposób konsultacje środowiskowe. Pomijając czas ich przeprowadzenia, warto wspomnieć, iż głównym środkiem rozpowszechniania tej wiadomości w środowisku e-edukacyjnym była poczta pantoflowa, a właściwie jej nowoczesna forma – e-maile rozsyłane osobom z zaprzyjaźnionych ośrodków akademickich przez tych, którzy przez przypadek natrafili na owy dokument. *Koncepcja* zawiera szereg kwestii bardzo istotnych dla kierunku rozwoju kształcenia na odległość w Polsce. Z tego też względu pojawiło się w środowisku sporo analiz dokumentu oraz opinii i komentarzy na jego temat. Po krótkiej, jednostronnej „debacie społecznej” (przejawiającej się przesłaniem opinii z kilku ośrodków akademickich w Polsce) ministerialna *Koncepcja* została zdjęta ze strony. Pomimo podkreślania przez wszystkich potrzeby znacznego wydłużenia okresu konsultacji środowiskowych i dogłębnego zrewidowania zapisów *Koncepcji*, nie są znane dalsze losy tego dokumentu.

Na zakończenie mam przyjemność poinformować, iż nakład obecnego (a także grudniowego) numeru został zwiększony do 1500 egzemplarzy. Dodatkowe 300 egzemplarzy trafi przede wszystkim do przedstawicieli szkół ponadgimnazjalnych – zależy nam na popularyzacji tematyki prezentowanej na łamach pisma także wśród młodzieży szkolnej. Warta podkreślenia jest również wysoka popularność wersji internetowej „e-mentora” – zanotowaliśmy dotychczas ponad 220 tys. odwiedzin, co dobitnie świadczy o potęgę tego środka przekazu.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

econet

5 Akademii Ekonomicznych uruchamia wspólnie wykłady w formie e-learningowej

Wirtualna Przestrzeń Współpracy Akademii Ekonomicznych – *econet* to projekt mający na celu rozwijanie działalności e-edukacyjnej przez pięć państwowych uczelni ekonomicznych w Polsce. Projekt koordynuje Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

W semestrze zimowym roku akademickiego 2005/2006 zostało uruchomionych pięć wirtualnych wykładów, w których uczestniczyć będzie po 25 studentów z każdej uczelni (po 5 studentów w każdym z wykładów). Pilotażowe przedmioty online to: *Przywództwo w organizacjach – analiza najlepszych praktyk* (prowadzący z SGH), *Gra sy-*

mulacyjna TEES (prowadzący z AE Kraków), *Podjęcie decyzji z wykorzystaniem modeli hybrydowych* (prowadzący z AE Katowice), *Zarządzanie infrastrukturą informatyczną* (prowadzący z AE Poznań) oraz *Strategia kreatywna w reklamie* (prowadzący z AE Wrocław).

Są to pilotażowe, 15-godzinne wykłady, realizowane przez studentów w ramach oferty dydaktycznej uczelni biorących udział w projekcie. Planowane jest rozwijanie oferty międzyuczelnianych wykładów online.

Zapraszamy na platformę *econet* – <http://www.econet.pl>.

e-sgh

Pierwszy międzynarodowy wykład w formie e-learningowej w SGH

Studenci studiów dziennych SGH uczestniczą w bieżącym semestrze w pierwszym, międzynarodowym wykładzie online – *Rationality and Moral Choice*. Wykład prowadzony jest w ramach *Porozumienia pomiędzy SGH oraz University of Illinois, Springfield, USA*. Amerykańscy i polscy studenci w jednej grupie uczą się, prowadzą dyskusje i wspólne projekty. Grupą opiekuje się dwóch nauczycieli akademickich, reprezentujących macierzyste uczelnie.

Wykład został uruchomiony na nowej, anglojęzycznej platformie e-learningowej *e-sgh* – <http://www.e-sgh.com>. W następnym semestrze planowane jest uruchomienie kolejnego wykładu pt. *Transformation in Central and Eastern Europe*. Porozumienie zakłada dalsze rozwijanie współpracy. Więcej informacji nt. pierwszego wykładu można znaleźć na stronie internetowej Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH <http://www.cren.pl/uis/>.

16 pełnych wykładów online na studiach zaocznych w SGH

W ramach Programu Powszechnego Uzupełniania Studiów Zaocznych w SGH w bieżącym semestrze studenci mają możliwość udziału w jednym z szesnastu internetowych wykładów.

Każdy student IV, V i VI semestru studiów licencjackich oraz wszystkich semestrów studiów magisterskich realizuje od bieżącego semestru dodatkowy 20-godzinny przedmiot z gamy 16 przedmiotów w formie e-learningowej i 10 przedmiotów w formie tradycyjnej. Przygotowane wykłady online odpowiadają 320 godzinom dydaktycznym. Dzięki tej inicjatywie program studiów został wzbogacony o kolejne 140 godzin dydaktycznych. W ramach tego samego projektu w zeszłym i obecnym roku akademickim przedmioty podstawowe na studiach zaocznych zostały wzbogacone materiałami

w formie e-learningowej odpowiadającymi 346 godzinom dydaktycznym.

16 pełnych wykładów online na studiach zaocznych to: *Nadzór korporacyjny w Polsce i na świecie, Rynek nieruchomości, Negocjowanie i zawieranie umów z partnerem handlowym, E-marketing, Społeczne funkcje mediów masowych, Lokalizacja przedsiębiorstw, Podstawy przedsiębiorczości technologicznej, Zarządzanie jakością usług, Finanse międzynarodowe, Wybrane polityki Unii Europejskiej, Przywództwo w organizacjach – analiza najlepszych praktyk, Konkurencyjność regionów, Rozwój gospodarczy, Nowoczesne systemy dystrybucji w przemyśle i handlu, Sztuczna inteligencja, E-learning korporacyjny i akademicki*.

Więcej informacji na temat wykładów na: <http://www.e-sgh.pl/pwo/>.

**Laboratorium e-sgh**

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie uruchomiła laboratorium *e-sgh*. Jest to sala dla osób pragnących zdobywać wiedzę przez internet, wyposażona w multimedialne komputery. Studenci mogą w laboratorium uczyć się i korzystać z zasobów e-learningowych platformy *e-sgh.pl*. Tu też otrzymają fachową pomoc i wskazówki, jak w pełni wykorzystywać funkcje systemu. Sala otwarta jest codziennie od godz. 8.00 do godz. 20.00. Laboratorium zostało przygotowane dzięki wsparciu Banku PKO BP.

Więcej informacji na <http://www.e-sgh.pl/laboratorium/>.

Czesne, reforma i liberalizacja ryнку szkolnictwa wyższego



Łukasz
Abramowicz



Piotr Labenz

Michał Miąskiewicz



Od czasu uformowania się z początkiem XIX wieku nowoczesnych, humboldtowskich uniwersytetów szkolnictwo wyższe stanowi jedną z centralnych sił rozwoju kulturalnego i społecznego. W związku z rozwojem badań naukowych staje się ono również w coraz większej mierze siłą napędową rozwoju gospodarczego. Bez masowego dostępu do wyższego wykształcenia dobrej jakości nie może być mowy o nowoczesnej gospodarce opartej na wiedzy. Z tego powodu szkolnictwo jest nie tylko dobrem kulturowym i społecznym, ale zarazem dobrem, na które istnieje popyt i podaż. Wykształcenie, choć z pewnością nie jest tylko towarem, jest nim jednak w sensie ekonomicznym – ci, którzy dyplom zdobyli, osiągają z tego powodu wymierne zyski na rynku pracy. Stąd uzasadnionym jest myśleć o rynku szkolnictwa wyższego, na którym działają konkurencyjne podmioty oferujące usługi edukacyjne.

Obecnie w Polsce rynek ten jest skrępowany sztucznymi uwarunkowaniami regulacyjnymi. Po stronie podaży istnieje uprzywilejowana grupa uczelni państwowych, nie tylko nieraz posiadających wyrobioną markę, ale i korzystających z funduszy publicznych – w przeciwieństwie do nowych uczelni prywatnych finansujących się z własnych środków. Z kolei po stronie popytu istnieje uprzywilejowana grupa studentów dziennych na uczelniach państwowych, studiujących za darmo, w przeciwieństwie do studentów zaocznych i wieczorowych na uczelniach państwowych i wszystkich na uczelniach prywatnych. Studenci niepłacący pochodzą przy tym często z bardziej uprzywilejowanych grup społecznych niż płacący, a studia bezpłatne są, paradoksalnie, lepsze i bardziej wartościowe na rynku pracy od płatnych.

Przepisy nakazujące bezpłatność studiów dziennych dzielą więc w sposób sztuczny rynek usług edukacyjnych (wielka liczba miejsc oferowanych przez uczelnie publiczne na studiach wieczorowych i zaocznych wynika przecież nie z rzeczywistego zapotrzebowania na te formy studiów wśród młodych ludzi, ale z zapotrzebowania uczelni na możliwe do uzyskania tą drogą środki finansowe). Zaburzają też konkurencję na tymże rynku – uczelnie publiczne, zamiast koncentrować się na zwiększeniu prestiżu i przychodów poprzez ogólną poprawę jakości swojej edukacyjnej oferty (co miałyby miejsce w warunkach otwartej konkurencji), są w stanie

niewielkim wysiłkiem utrzymywać prestiż, ograniczając dostęp do studiów bezpłatnych, a przychodów szukać zmuszając studentów, którzy nie dostali się na studia dzienne do płacenia za studia wieczorowe i zaoczne. Przepisy te z oczywistych względów ograniczają również rozwój uczelni prywatnych oraz ograniczają lub wręcz likwidują konkurencję pomiędzy uczelniami prywatnymi a uczelniami publicznymi, co sprawia, że innowacje wprowadzane (lub potencjalnie wprowadzane) przez jedne mają niewielki wpływ na działanie i ofertę drugich.

Szkodliwa dla polskiego rynku edukacyjnego regulacja nie ogranicza się jednak do przepisów dotyczących odpłatności za studia. Równie ważny jest fakt, że polskie uczelnie nie mają na przykład swobody tworzenia motywacyjnych systemów płac i awansów swoim pracownikom naukowym – pensje naukowców na uczelniach państwowych są ustalane odgórnie i zależą nie od wkładu danej osoby w dorobek naukowy i dydaktykę uczelni, ale od jej statusu określanego tytułem naukowym; również model kariery naukowej (doktorat, habilitacja, profesura) oraz rodzaje obowiązków, które uczelnie mogą powierzyć swoim pracownikom są definiowane ustawowo. Uczelnie nie mają także wolności wyboru modelu, według którego będą zarządzane – statuty organów zarządzających uczelni czy też *job descriptions* dla rektorów nadal pisze państwo. Istnieje wreszcie niebezpieczeństwo, że nowa *Ustawa o szkolnictwie wyższym*, przyznająca ministrowi zadanie ustalania nazw i ramowych programów kierunków studiów, uniemożliwi najbardziej odważnym wydziałom czy uczelniom radykalne zerwanie z anachronicznymi programami nauczania. Można więc pokusić się o tezę, że polskie uczelnie uzyskały po 1989 roku zbyt dużo wolności, by uchronić większość z nich przed mierzotnością i patologiami wynikającymi ze słabości etosu tych organizacji, ulegającego korupcji od wewnątrz, a niekorygowanego z zewnątrz, ale jednocześnie zbyt tej wolności mało, by naprawdę pozwolić wyróżniającym się spośród nich na wprowadzenie na własnym podwórku radykalnie lepszych praktyk i czerpanie z tego wysiłku pełni korzyści.

Reforma polskiego szkolnictwa wyższego zatrzymała się więc w pół drogi – w jakim kierunku należy ją kontynuować? Czy należy ograniczać wolność działania

uczelni w nadziei na administracyjne poprawienie jakości i wyeliminowanie patologii, czy przeciwnie, mądrze ją zwiększać, godząc się tym samym z nieuchronnością negatywnych odstępstw od pożądanej normy, ale również oczekując w dłuższej perspektywie zróżnicowania się rynku, pojawienia się na nim wybitnych „produktów” edukacyjnych i wreszcie, w wyniku konkurencji, poprawy ogólnej jakości studiów w Polsce? Autorzy w niniejszym opracowaniu opowiadają się za drugą z tych strategii. Twierdzimy, że konsekwentnie wprowadzona liberalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce, a więc zniesienie wymienionych wyżej sztucznych regulacji, w tym wprowadzenie odpłatności za studia, ściśle połączone ze sprawiedliwym społecznie systemem stypendiów lub zwolnień z odpłatności, daje większą szansę na rzeczywistą poprawę jakości polskich uczelni niż alternatywne scenariusze reformy.

Polskie uczelnie potrzebują reform

Postulat przeprowadzenia gruntownej, a nie tylko powierzchownej – czyli ograniczającej się do przystosowania formalnej struktury polskich uczelni do zasad *Karty Bolońskiej* – reformy systemu edukacji uniwersyteckiej ma jednak rację bytu tylko przy założeniu, że jest co naprawiać. Jeśli bowiem – jak chcieliby pewnie przeciwnicy zmian – nasze uczelnie kształcą masowo i na dobrym poziomie, a receptą na malejące zainteresowanie Polaków studiami w Polsce jest zwiększony nabór studentów w Chinach, to nie ma potrzeby niczego zmieniać.

W rzeczywistości jednak poziom badań i dydaktyki na polskich uczelniach utrzymuje się, ogólnie rzecz biorąc, na niskim poziomie. Uczelnie nie realizują idei uniwersytetu jako intelektualnej wspólnoty profesorów i studentów, żywotnej również w poprzek podziałów dyscyplinarnych – są bowiem rozbite na niekomunikujące się ze sobą, hierarchicznie zorganizowane oddzielne księstwa (wydziały, zakłady), które zbyt często rządzą się logiką utrzymywania układu personalnego, a nie budowania postępu naukowego. Najlepsi polscy naukowcy nie kryją w prywatnych rozmowach, że bardzo wielu ich kolegów zwyczajnie pozoruje pracę naukową i nie uczestniczy w międzynarodowym obiegu idei. Młodzi doktoranci, którzy potencjalnie mogliby zmienić ten stan rzeczy, borykają się, wobec niedoboru stypendiów, z ciężkimi problemami finansowymi oraz jednoczesnym niebezpieczeństwem demoralizacji ze strony tych pracowników naukowych, którzy tłumaczą im (jak docent Jakub w „Barwach ochronnych” Zanusiego), że nieważne jest, na jaki temat będzie „szybki doktoracik”, ale u kogo. Trudno się więc dziwić, że również poziom dydaktyki jest, generalizując, słaby. Studenci są protekcyjnie traktowani przez sfrustrowanych wykładowców nadużywających swej władzy; mało czasu spędzają na samodzielnej pracy intelektualnej, co nie dziwi skoro „na wydziale” spędzają, niczym w liceum, nawet 40 godzin tygodniowo, „realizując” przestarzałe, sztywne, skrajnie przeładowane programy nauczania.

Nic z powyższego nie ma na celu zanegowania niewątpliwych osiągnięć niektórych polskich uczonych czy

ośrodków akademickich, oraz bardzo dobrych wyników osiąganych przez polskich studentów, w niektórych dyscyplinach (np. programowaniu) zajmujących wręcz czołową pozycję na świecie. Nie powinno to jednak usypiać naszej czujności – Polska jest 40-milionowym krajem o jednym z największych w Europie potencjałów intelektualnych. Obecnie jednak potencjał ten – energia naukowców i studentów – niejednokrotnie marnuje się w starciu z wrogim „systemem” szkolnictwa wyższego. Polskie uczelnie pilnie potrzebują reform.

Kilka wypróbowanych rozwiązań można by przednieść z zagranicy: na przykład na poziomie studiów licencjackich edukacja na wydziale powinna zasadniczo zostać zastąpiona edukacją na uczelni. Przyjęty na uczelni student podążałby obraną przez siebie (z pomocą opiekuna naukowego) ścieżką kształcenia, realizując znacznie odchudzone i unowocześnione minimum programowe dla swojego kierunku studiów, a resztę pól w indeksie wypełniając zajęciami, które interesują go intelektualnie lub pasują do „profilu absolwenta”, z którym chciałby się zaprezentować na rynku pracy. Nadrzędnym celem studiów licencjackich byłoby poszerzenie horyzontów intelektualnych studenta, a absolwenci z dyplomem licencjackim powinni stanowić większość na rynku pracy. Wymagałoby to zmiany oczekiwań pracodawców, co jednak powinno nastąpić naturalnie w momencie, gdy ci zdadzą sobie sprawę, że tacy absolwenci będą lepiej przygotowani do wkroczenia na rynek pracy niż absolwenci studiów magisterskich – w momencie otrzymania dyplomu będą od nich nie tylko młodszy, lecz przede wszystkim bardziej wszechstronnie wykształceni. Pozwoliłoby to pogodzić umasowienie studiów wyższych z ochroną ich akademickiej jakości, nie skazując przy tym nikogo na studia poniżej jego aspiracji i potrzeb (ale też nie powyżej nich).

Innym niezbędnym rozwiązaniem jest wprowadzenie rzetelnych standardów menedżerskich na uczelniach publicznych. Długoplanowe zarządzanie finansami uczelni zostałyby powierzone doświadczonym menedżerom zatrudnianym na atrakcyjnych warunkach finansowych, którzy otrzymaliby szerokie uprawnienia. Mogliby na przykład przeprowadzać redukcje zatrudnienia, na co – pomimo ewidentnych danych porównawczych (dla przykładu, jeden z instytutów na UW zatrudnia 76 pracowników naukowych, podczas gdy dwa czołowe wydziały w tej samej dyscyplinie na prestiżowych uczelniach amerykańskich odpowiednio 20 i 38) – nie zdobyły się do tej pory żadne władze uczelniane, złożone wyłącznie ze „starszyny naukowej”, tłumacząc to rolą czynników demograficznych.

Słabość etatystycznej koncepcji reformy

Jak jednak przeprowadzić konieczne reformy (powyższe przykłady są jedynie punktem wyjścia)? Pozostawić uczelniom swobodę decydowania o własnym losie, a więc swobodę wprowadzenia śmiałych zmian, ale też swobodę dryfowania, czy reformować system z pomocą rozwiązań ustawowych, z założenia wiążących ogół uczelni w Polsce?

Czesne, reforma i liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego

Ostatnie piętnaście lat ujawniło paradoks: polskie uczelnie publiczne uzyskały niespotykany dotąd stopień autonomii, ale okazały się w istocie niezdolne do autoreformy. Od 1990 roku kolejne rządy zwiększały zakres autonomii uniwersytetów (według OECD spośród krajów europejskich tylko uczelnie holenderskie cieszą się podobną wolnością) i dawały im wolną rękę w zarządzaniu majątkiem. Dość beztrudnie samozwolnienie się uczelni z myślenia rynkowego (szybko opanowanego przez polskie firmy), połączone do niedawna z brakiem konkurencji na rynku usług edukacyjnych, doprowadziło jednak do tego, że polski uniwersytet jest nieefektywny kosztowo, słabo zarządza jakością swojej oferty edukacyjnej i działa z niewielkim rozpoznaniem potrzeb rynku pracy.

Uczelnie publiczne podejmowały próby reform. Jednym z pomysłów na nowoczesne kształcenie były studia międzywydziałowe, wprowadzone najpierw na UW, a z czasem także na innych uniwersytetach. Reformowanie systemu od środka zupełnie się jednak nie powiodło – zamiast zmienić system, studia międzywydziałowe zostały wchłonięte przez stare struktury i stają się niczym więcej niż wygodniejszą ścieżką kariery dla osób chcących studiować najbardziej oblegane kierunki studiów. Zmienić to ma wprowadzenie w Polsce, zgodnie z europejską *Konwencją Bolońską*, systemu 3-4-letnich wszechstronnych studiów licencjackich, a po nich studiów specjalistycznych – niekoniecznie z tej samej dziedziny – dla zainteresowanych pracą naukową i dyplomami zawodowymi (prawo, medycyna, zarządzanie). Dotychczasowe doświadczenia każą jednak obawiać się, że reforma bolońska nie przyniesie prawdziwej zmiany myślenia nt. struktury i programów studiów wyższych. Na przykład, zgodnie z literą *Konwencji Bolońskiej*, wiele wydziałów polskich uczelni wprowadziło już wymóg pisania licencjatu na koniec trzeciego roku studiów. W znakomitej większości przypadków licencjatów staje się jednak jedynie dodatkowym wymogiem administracyjnym, nie pozwalając ani zakończyć studiów (to akurat wina jego postrzegania na rynku pracy), ani nawet zmienić ich kierunku – co jawnie klóci się z duchem modelu bolońskiego.

Wobec porażki „oddolnych” prób reformy polskich uczelni, naturalna może więc wydawać się refleksja, że czas na sankcje „odgórne”, wprowadzane metodą prawnego i administracyjnego przymusu. Pewne nowe regulacje prawne (nasuwa się na myśl przepis o obligatoryjnej utracie tytułu naukowego przez osoby, którym udowodniono plagiat) przysłużyłyby się niewątpliwie zdrowiu polskiego życia akademickiego. Regulacja – jak większość medykamentów – po przekroczeniu pewnej (zwykle małej) dawki, zamiast leczyć zaczyna jednak szkodzić. Przykładem tego jest wchodząca w życie od września nowa ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Ten skrajnie etatystyczny dokument nie wprowadza żadnych istotnych zmian w obszarach, które już dziś leżą w kompetencji państwa (np. w sklerotycznym modelu kariery naukowej, blokującym młodym i aktywnym drogę awansu na uczelniach), nadaje natomiast ministrowi edukacji prawo regulowania, wydawać się by mogło, wszel-

kich pozostałych aspektów działania uczelni, od ich organizacyjnej struktury aż po wzór i koszt wydania legitymacji dla doktorantów (sic! art. 197).

Szkodliwość nadmiernej regulacji dobrze ilustruje przepis (art. 9) dający ministrowi prawo określania nazw kierunków studiów oraz ich ramowych programów. Trudno uwierzyć, że minister zwoła międzynarodowe konsylium najlepszych specjalistów, które nakreśli, zgodnie ze współczesnym stanem badań, programy nauczania dla politologii czy ekonomii (a nawet gdyby tak się stało, to czy pod wpływem rozporządzenia dobrze i nowocześnie, jak Polska długa i szeroka, zaczną uczyć ci profesorowie, którzy dotąd wykłady odczytywali z pożółkłych ze starości kartek?). Znacznie bardziej prawdopodobne jest, że ministerialne rozporządzenie proklamuje po prostu jako powszechnie obowiązujące programy nauczania będące wypadkową programów realizowanych obecnie w największych państwowych szkołach wyższych, których przedstawiciele cieszą się najsilniejszą pozycją w ciałach doradczych ministra. Rozporządzenie utrudni więc być może proceder najbardziej fasadowym z uczelni niepublicznych, w których ekonomii (a to się naprawdę zdarza) uczy pracownica miejscowego banku, skrępuje jednak ręce również tym „awangardowym” uczelniom, wydziałom lub po prostu zespołom idealistycznie nastawionych pracowników naukowych, którzy chcieliby odrzucić anachroniczne polskie programy i na swoim podwórku realizować światowe standardy dydaktyki i badań.

Generalizując, teza o możliwości „odgórnej” reformy polskiego systemu szkolnictwa wyższego jest wewnętrznie sprzeczna. Nie da się wprowadzić reformy zasługującej na to miano, jeśli za założenia mają jej podlegać wszystkie uczelnie w Polsce (art. 1, pkt. 1 ustawy), również te najgorsze, gdzie wyniki są najslabsze, a kadry administracyjne i naukowe najbardziej zdemoralizowane. Wszelkie reformy musiałyby się bowiem wówczas sprowadzać do najniższego możliwego mianownika, a przedstawiciele środowisk zainteresowanych wyłącznie obroną własnych przywilejów uzyskiwaliby *de facto* prawo weta wobec odważnych propozycji środowisk i osób, którym poprawa obecnego stanu rzeczy jest rzeczywiście droga. Wprowadzanie głęboko ingerujących w życie uczelni rozwiązań ustawowych nie służy więc poprawianiu jakości, lecz równa się niejednokrotnie państwowemu sankcjonowaniu mierności.

Liberalizacja jako *sine qua non* zmian

Psychologicznym motywem hiperregulacji jest zapewne po części zwyczajowa troska o utrzymanie elementarnej jakości „polskiego szkolnictwa wyższego”, strach przed dalszym jej zróżnicowaniem. To przyzwyczajenie zrozumiałe, będące spuścizną dziesięcioleci, gdy edukacja uniwersytecka była dziedziną elitarną i ściśle reglamentowaną. Dziś jednak musimy zdać sobie sprawę, że próba utrzymania możliwie jednolitej fasady owego „szkolnictwa” jest nie tylko zawracaniem kijem Wisły, lecz szkodzi reformie. Nie do

zaakceptowania jest nie tyle proliferacja szkół i szkółek, które nie trzymają nie tylko polskich, ale żadnych w ogóle standardów, co fakt, że obok wydziałów bardzo dobrych istnieją liczne dziedziny, w których nie istnieje w Polsce ani jeden wydział uniwersytecki czy politechniczny, który uczyłby na światowym poziomie. W USA bez trudu znajdziemy „uniwersytety” w których stopień doktora można uzyskać korespondencyjnie; coż jednak z tego, skoro istnieją tam również dobre uniwersytety stanowe, spełniające masowe potrzeby oraz elitarne uniwersytety, takie jak Harvard czy Penn, które wytyczają standardy dla całego świata.

Punktem pierwszym myślenia o reformie powinna być więc zgoda na dywersyfikację polskich uczelni. Państwowa regulacja powinna ograniczać się do rzeczywiście systemowych obszarów, takich jak finansowanie uczelni publicznych, pewnych aspektów rekrutacji na studia oraz wydawania stopni naukowych, najszerzych ram organizacyjnych szkolnictwa wyższego. Natomiast dozwolone, wręcz pożądane byłoby zróżnicowanie się uczelni pod względem struktury wewnętrznej, modelu zarządzania, programów kształcenia, modelu rekrutacji, wynagradzania kadry naukowej, itp. Nadzieję dla polskiej edukacji uniwersyteckiej jest bowiem to, że w *warunkach wolności dla innowacji* znajdują się w Polsce zespoły, w ramach uczelni publicznych bądź prywatnych, które odważą się na zaoferowanie wyraźnie nowego na polskim rynku, ufundowanego na zdrowych zasadach produktu edukacyjnego, i tym samym wytyczą nowy standard dla innych. Najbardziej predestynowani do bycia inicjatorami reformy są młodzi pracownicy nauki oraz menedżerowie posiadający doświadczenie zachodnich systemów edukacyjnych, wsparci autorytetem najbardziej światłych profesorów średniego i starszego pokolenia. Elementarną rolę państwa natomiast powinno być stworzenie przestrzeni, w której innowacyjne ośrodki mogłyby swobodnie się rozwijać. Na tym poziomie, „regulacyjna” rola państwa polegać powinna w istocie na *deregulacji*: należałoby na przykład znieść wymóg habilitacji (ułatwiłoby to awans do pozycji kierowniczych młodym osobom potencjalnie najbardziej zainteresowanym reformą) i zezwolić uczelniom na samodzielne ustalanie warunków zatrudnienia – w tym płac – pracowników naukowych (zachęciłoby to dobre uczelnie, by zamiast zatrudniać nowych pracowników i tym samym kontynuować kadrową opuchliznę, przeznaczać zaoszczędzone pieniądze na motywacyjne opłacenie najlepszych swoich naukowców i dydaktyków lub na ich rekrutację spośród pracowników innych uczelni.)

Alternatywnym wobec ustawowo-administracyjnego (i jedynym obiecującym) scenariuszem poprawy

jakości polskich uczelni jest więc pojawienie się programów, wydziałów, a najlepiej całych uczelni, które wyróżnią się od pozostałych poziomem badań, nowoczesnością modelu kształcenia i niespotykaną do tej pory w Polsce troską o studenta, a w konsekwencji przyciągną do siebie najlepszych studentów i pracowników naukowych, dzięki czemu osiągną nad swymi konkurentami prestiżową i finansową przewagę, a wreszcie również i tych ostatnich zmuszą do zwiększonego modernizacyjnego wysiłku. O ile proces ten miałby charakter organiczny, a kluczową pracę musiałyby wykonać, z własnej inicjatywy, same uczelnie, państwo może go aktywnie wspomagać i przyspieszać, dostarczając uczelniom promodernizacyjnych „zachęt” (*incentives*). Aby bowiem mógł wystąpić efekt „kuli śniegowej”, uczelniom-pionierom musi się ich wysiłek opłacać, również w wymiarze ściśle finansowym. Uczelnie dbające o jakość nauczania i oszczędne funkcjonowanie oraz przyjazne studentom, które obecnie nic ze swoich wysiłków nie mają, powinny więc zostać wynagrodzone napływem najlepszych studentów i większych funduszy. Dzięki tym środkom mogłyby ściągnąć najlepszych wykładowców, zainwestować we współpracę z zagranicą, utworzyć specjalistyczne ośrodki badawcze. W ten sposób powstałoby rynkowe sprzężenie zwrotne, prowadzące do różnicowania uczelni pod względem jakości i premiujące najlepsze spośród nich, a tym samym podnoszące poziom nauczania i badań w kraju. To dzięki takim sprzężeniom USA, Wielka Brytania czy Holandia mogą poszczycić się najlepszymi ze światowych uczelni. Ten mechanizm ukarałby również uczelnie najslabsze – skazując je na wegetację z najgorszymi studentami i budżetami – skuteczniej niż odgórna kontrola jakości.

Jak jednak doprowadzić do powstania w Polsce takiego mechanizmu? Po pierwsze, państwo musi skończyć z *urawniówką* w polityce budżetowej i bardziej selektywnie przyznawać uczelniom środki budżetowe i europejskie (w szczególności z puli przeznaczonej na inwestycje i badania naukowe), uzależniając przyznanie dotacji nie od stażu danego wniosku w kolejce, ale od jego celowości i ogólnej jakości uczelni¹. Państwo musi więc określić listę zadań, na których realizacji mu zależy ze względu na interes publiczny (np. prowadzenie badań naukowych w danej przyszłościowej dziedzinie, kształcenie młodzieży na terenie zacofanym gospodarczo, stworzenie bibliotek akademickich z prawdziwego zdarzenia, zapewniających szeroki dostęp do obcojęzycznej literatury), i przydzielać dotacje tym uczelniom – bez względu na ich publiczny bądź prywatny status – które są w stanie najlepiej te cele zrealizować.

¹ Nie jest tajemnicą że obecnie pieniądze z dotacji ministerialnych są niejednokrotnie wydawane bardzo nieefektywnie. Dla przykładu, jeden z dużych uniwersytetów regionalnych uzyskał w ostatnich latach państwową dotację na budowę centralnej biblioteki. Budynek prezentuje się rzeczywiście okazale, po zakończeniu budowy okazało się jednak, że uniwersytet nie dysponuje w zasadzie zbiorami, którymi mógłby bibliotekę zapełnić; postanowiono je wobec tego zdobyć kosztem rozrzuczonych na obszarze trzech miast bibliotek wydziałowych, które z kolei wszczęły protest przeciwko ograbianiu ich z książek, z których z powodzeniem korzystali do tej pory lokalni pracownicy nauki i studenci.

Czesne, reforma i liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego

Po drugie, choć państwo może do pewnego stopnia samo odgrywać rolę punktującego jakoś „odbiorcy” oferty badawczo-edukacyjnej uczelni poprzez inteligentną politykę budżetową, równie ważne jest, by bardziej niż ma to miejsce dzisiaj, nogami zagłosowali sami maturzyści i studenci i by w ślad za ich decyzjami na lepsze uczelnie zaczęły wędrować pieniądze. Pozyskanie studenta (zwłaszcza zdolnego) przez daną uczelnię stanowiłoby tym samym wymierną stratę dla pozostałych uczelni – innymi słowy poprawa jakości w części instytucji wywierałaby konkurencyjną presję na pozostałe. Jedynie w ten sposób, w przeciwieństwie do ostatnich 15 lat, przypadki śmiałych koncepcyjnie reform na uczelniach nie pozostaną odizolowane, lecz lepsza moneta zacznie wypierać gorszą.

Aby tak naszkicowany mechanizm konkurencyjny mógł rzeczywiście zadziałać, musi jednak zostać spełnionych kilka warunków. Po pierwsze, spaść powinien popyt na studia wyższe; w przeciwnym wypadku uczelnie zbyt łatwo podzielią się rynkiem. W latach 90. nietrudno było uczelniom zwiększać liczbę miejsc na studiach, nie poprawiając jednocześnie ich jakości w sytuacji, gdy kolejne roczniki uderzały na studia drzwiami i oknami. Do ograniczenia popytu doprowadzi jednak nadchodzący niż demograficzny (według prognoz GUS w ciągu następnych 15 lat liczba ludności w wieku 19-24 lat spadnie w Polsce o połowę). Okoliczność ta będzie sprzyjała poprawie jakości studiów w Polsce, pod warunkiem jednak, że będzie wywierała równomierny nacisk na cały rynek.

Tak jednak w tej chwili nie jest. Jak już zostało zasygnalizowane na wstępie, podmioty grające na rynku nie mają równych szans, po stronie podaży rynek jest sztucznie pofragmentowany na studia bezpłatne i płatne, natomiast po stronie popytu maturzyści nie mają wystarczająco silnej motywacji, by premiować jakość oferowanych im edukacyjnych produktów; zamiast szukać najlepszego spośród produktów o zbliżonej cenie, koncentrują się oni na zdobyciu miejsca na studiach bezpłatnych, nawet jeśli byłyby to studia nieodpowiadające ich zainteresowaniom lub na słabej uczelni. Aby zapewnić zdrową konkurencję, państwo powinno więc, po pierwsze, dążyć do wyrównania wyjściowej pozycji uczelni publicznych i niepublicznych likwidując pozostałe jeszcze przywileje uczelni publicznych. Po drugie, powinno się usunąć wymienione na we wstępie ograniczenia regulacyjne, dzielące uczelnie na płatne i bezpłatne, a studentów na płacących i niepłacących. To zaś wymagałoby zasadniczo wprowadzenia odpłatności za studia.

Czesne w służbie jakości oraz sprawiedliwości społecznej

Wiele już powiedziano na temat elementarnej niemoralności i społecznej szkodliwości obecnego systemu w którym, według danych Banku Światowego, już tylko jedna trzecia studentów (często z dużych miast i dobrze sytuowanych rodzin, absolwentów dobrych liceów i kursów przygotowawczych) korzysta

z bezpłatnych studiów, podczas gdy pozostałe dwie trzecie (często pochodzące z małych miast lub wsi, pragnące być pierwszymi w rodzinie absolwentami wyższej uczelni) obciąża budżety rodzinne lub pracuje, by zarobić na studia zaoczne lub w szkołach prywatnych, niejednokrotnie otrzymując przy tym gorsze wykształcenie. W pełni zgadzamy się z tą analizą i mimo świadomości również i negatywnych konsekwencji wprowadzenia odpłatności za studia uważamy, że dostatecznie uzasadnia ona dokonanie odpowiednich zmian w Konstytucji i ustawach. Reforma systemu odpłatności za studia powinna przenieść ciężar opłacania czesnego ze studentów, którzy nie dostali się na studia dzienne (niejednokrotnie nie ze względu na brak zdolności czy motywacji, ale ze względu na niezawiniony brak przygotowania do matury czy egzaminu wstępnego) na studentów, których rodziny na to czesne stać. Czesne nie powinno być aplikowane ślepo; być może jego wysokość powinna progresywnie zależeć od dochodów studenta i jego rodziny, tak, że rodziny zamożne płaciłyby pełną wysokość czesnego, natomiast studenci w przeciętnej lub trudnej sytuacji finansowej płaciliby niewiele lub nic – pozostałą część dopłacałoby państwo. W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę, że przesłanką przemawiającą za wprowadzeniem odpłatności są nie tylko względy sprawiedliwości społecznej, zrównoważonego rozwoju Polski A i Polski B, ale również fakt, że wprowadzenie odpłatności wydatnie wspomogłoby naszkicowane przez nas rynkowe mechanizmy sprzyjające poprawie jakości polskiego szkolnictwa wyższego.

O ile bowiem obecnie państwo finansuje uczelnie bezpośrednio, w oparciu o algorytmy oraz decyzje administracyjne, które nie mają koniecznego związku z jakością finansowanych podmiotów, w proponowanym powyżej modelu pieniądze na działalność uczelni przepływałyby przez rynek, a rozdzielane byłyby przez setki tysięcy tych, którym najbardziej zależy na jakości otrzymywanego produktu – przez samych przyszłych studentów. Z kolei uczelnie konkurowałyby jakością nie tylko o potencjał twórczy studenta, ale również o jego zasoby finansowe (jego pieniądze lub przyznane mu państwowe stypendium), a dzięki temu o możliwość dalszego rozwoju. Wprowadzenie odpłatności wzmocniłoby przy tym zdrową konkurencję pomiędzy uczelniami publicznymi i prywatnymi, likwidując jedno ze źródeł obecnego uprzywilejowania tych pierwszych. Konkurencja taka byłaby jednak w dobrze pojętym interesie również i uczelni publicznych – jeśli student musiałby z zasady płacić za naukę także na państwowych uniwersytetach, akademiach czy politechnikach, te musiałyby się bardziej postarać, by go do siebie przyciągnąć. Wreszcie, zasada odpłatności za studia wymusiłaby dojrzsze i bardziej racjonalne podejście maturzystów do wyboru uczelni i kierunku. Dziś zbyt często uczniowie szkół średnich ulegają modzie lub idą za wyborem kolegów i koleżanek. W warunkach odpłatności maturzyści na pewno uważniej rozważyliby, gdzie warto zainwestować swoje pieniądze czy stypendium.

Konkluzja

Reasumując, słabością polskiego szkolnictwa wyższego jest nie tylko na ogół niska jakość, ale przede wszystkim fakt, że obecny regulacyjny system z jednej strony utrudnia potencjalnie wybitnym podmiotom działanie na zdrowych, motywacyjnych zasadach (w celu poprawy jakości kadry, programów, badań), z drugiej zaś uniemożliwia potencjalnie wybitnym uczelniom czerpanie należytych zysków z ich wysiłków. Powszechna odpłatność za studia nie jest cudownym panaceum, ale w połączeniu z deregulacją powinna uruchomić mechanizmy rynkowe, które w pierwszym rzędzie nagrodziłyby najlepsze podmioty, a w dłuższej perspektywie wywarłyby presję na te, które tkwią w stagnacji, i je również zmusiły do reformy.

Oczywiście, aby mechanizmy te zadziałały w pożądanym sposób – to jest prowadząc do dywersyfikacji, presji konkurencyjnej i poprawy jakości – muszą one zostać wprowadzone niezwykle starannie. Choć braku tu miejsca na szczegóły, trzeba podkreślić, że od konstrukcji i wdrożenia systemu odpłatności za studia zależy bardzo wiele i powinny one zostać przygotowane na podstawie najlepszych wzorców zagranicznych i rzetelnych analiz. Że jest to możliwe, każe wierzyć analogia z innymi rynkami dóbr mającymi duże znaczenie społeczne (energii, komunikacji publicznej, usług lekarskich itd.), których liberalizacja w wielu krajach się powiodła i doprowadziła do poprawy jakości dla konsumentów.

Mówiąc ogólniej, wprowadzenie czesnego byłoby dla polskiego szkolnictwa wyższego rewolucją. Jasne jednak jest, że w obecnym stanie szkolnictwo to wymaga radykalnych zmian; by je wprowadzić, trzeba przewyciężyć powszechną wciąż inercję, utrzymującą w dotychczasowym stanie ośrodki słabe i utrudniającą rozwój ośrodkom dążącym do poprawy jakości. Uważamy, że nierealistyczne byłoby próbować przewyciężyć ową inercję odgórnymi metodami administracyjnymi – trzeba więc wyzwolić drzemiące w systemie siły mogące to uczynić samorzutnie. Temu właśnie miałyby służyć liberalizacja.

Łukasz Abramowicz jest absolwentem Uniwersytetu Warszawskiego, doktorantem na Uniwersytecie Pensylwanii w Filadelfii, ekspertem Forum Rozwoju Edukacji Ekonomicznej.

Piotr Labenz jest absolwentem III LO w Gdyni, Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Amsterdamskiego, pracuje jako konsultant w międzynarodowej firmie doradztwa strategicznego.

Michał Miąskiewicz jest absolwentem III LO w Gdyni i Uniwersytetu Harvarda, studentem Kolegium Europejskiego w Natolinie.

Zachęcamy Czytelników do podjęcia polemiki i dzielenia się na łamach „e-mentora” opiniami nt. rozwoju kształcenia, jego przyszłości oraz uwarunkowań, jakie niesie ze sobą nowe Prawo o szkolnictwie wyższym.

POLECAMY

C.K. Prahalad,
Venkat Ramaswamy,
Przyszłość konkurencji,
PWE, Warszawa 2005

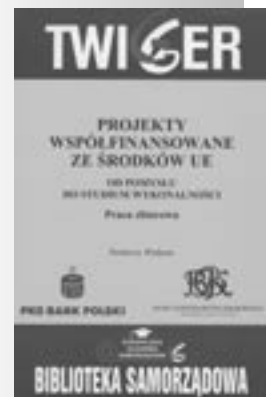


Rynek staje się coraz bardziej konkurencyjny. W jaki sposób powinna działać organizacja, która chce przetrwać i umacniać swoją pozycję? Jakie czynniki staną się podstawą do oceny konkurencyjności firmy w przyszłości? Swoją wizję przedstawiają w nowej publikacji *Przyszłość konkurencji* C.K. Prahalad i Venkat Ramaswamy. Podtytuł *Współtworzenie wyjątkowej wartości wraz z klientami* jest wyrazem poglądów autorów, którzy sugerują, że w przyszłości pojawi się całkiem nowe podejście do wartości – będzie ona tworzona wspólnie przez firmę i jej klientów.

Celem książki jest zachęcenie czytelnika do działania i kreowania zmian w swoim otoczeniu. Autorzy namawiają menedżerów do zerwania z dotychczasowym sposobem działania i poszukiwania nowych okazji, nowego kapitału strategicznego, który pomoże organizacji przekształcić się w firmę nowej klasy, firmę konkurencyjną. Publikacja będzie jednak ciekawą lekturą nie tylko dla kierowników; liczne przykłady i wskazówki mogą być pomocne również dla wykładowców i studentów zajmujących się zagadnieniami rynku i konkurencji.

Publikacja dostępna jest na stronach wydawnictwa: www.pwe.pl

Projekty współfinansowane ze środków UE – Od pomysłu do studium wykonalności,
red. J. Skrzypek,
TWIGGER SA,
Warszawa 2005



Analizując dotychczasowe doświadczenia polskich instytucji w zakresie pozyskiwania funduszy unijnych, można zauważyć, że nie braknie dobrych pomysłów na projekty, lecz pojawia się wciąż wiele trudności podczas konstruowania wniosku o dotację. Publikacja *Projekty współfinansowane ze środków UE* pod redakcją

J. Skrzypka to kompendium wiedzy na temat tworzenia, zarządzania i realizacji projektów współfinansowanych z funduszy strukturalnych. Będzie ona niezwykle pomocna dla osób, które zamierzają starać się o dofinansowanie i poszukują informacji na ten temat.

W publikacji autorzy omawiają podstawowe zasady funkcjonowania funduszy unijnych, przedstawiają zasady konstrukcji studium wykonalności oraz biznesplanu projektu. Książka zawiera również prezentacje produktów i usług bankowych wykorzystywanych podczas absorpcji środków oraz opis wybranych funduszy celowych Banku Gospodarstwa Krajowego. Do poradnika dołączono CD-ROM z materiałami uzupełniającymi. Publikacja dostępna jest na stronach wydawnictwa: www.twigger.pl

Dynamicznie rozwijające się narzędzia motywowania pracowników



Anna Kępińska-Jakubiec



Iwona Rafałąt

W artykule skoncentrowano się na analizie budowy przewagi konkurencyjnej firmy poprzez rozwój i doskonalenie zasobów ludzkich. Potrzeba wykorzystywania nowoczesnych narzędzi w pobudzaniu zaangażowania i motywowaniu pracowników do pracy zapewnia podniesienie potencjału ludzkiego firmy. W dobie, kiedy wiedza staje się kluczowym elementem sukcesu firmy, niebagatelne znaczenie ma niestanna dbałość o rozwój jej pracowników oraz umiejętne gospodarowanie kapitałem ludzkim i organizacyjnym. Z zebranych informacji dotyczących analizy technik motywacyjnych oraz wykorzystania w nich e-learningu wynika, iż firma korzystająca z tej nowoczesnej formy, zwiększa kapitał ludzki, budując tym samym swoją przewagę na rynku.

W społeczeństwie opartym na wiedzy jednym ze strategicznych czynników budowania przewagi konkurencyjnej firmy staje się rozwój zasobów ludzkich. Firma musi stale określać własne możliwości, pozwalające na sprostanie wymogom otoczenia, formułować strategię zmian i sposoby ich realizacji. Długookresową przewagę konkurencyjną osiągają firmy, które ciągle dostosowują się do zmian w tym dynamicznym procesie, a potencjał ludzki staje się

kluczowym czynnikiem umożliwiającym budowanie trwałej przewagi konkurencyjnej firmy w zmieniającym się otoczeniu.

Przygotowanie firmy do działania w trudnych i nietypowych sytuacjach, staje się w dzisiejszym świecie coraz cenniejszą wartością. Receptą może stać się rozwój elementów inteligencji organizacji uczącej się, które zostały przedstawione w tabeli 1. Organizacja może wzmacniać swoją konkurencyjność poprzez ciągłą naukę, zwiększanie potencjału intelektualnego pracowników, zarządzanie ich wiedzą, dbanie o ich ciągły rozwój i wdrażanie kultury samokształcenia, poprzez umiejętne gospodarowanie kapitałem ludzkim i organizacyjnym. Wychodząc z założenia, że każda z inteligencji organizacji opiera się i wynika z wiedzy pracowników, silnym argumentem zapewniającym rozwój firmy jest inwestowanie w kapitał ludzki. Podnosząc umiejętności zawodowe pracowników i wzbogacając ich wiedzę, pobudzane są nowe rozwiązania i pomysły wspierające rozwój firmy, poprawiana jest jej konkurencyjność. Stwarza się w ten sposób nowe możliwości dające siłę samej firmie, firma bowiem nabywa cech organizacji samokształcącej się.

Tabela 1. Elementy kształtujące inteligencję firmy

Inteligencja technologiczna	wyrażająca się w umiejętnym tworzeniu, nabywaniu i wykorzystywaniu właściwych technologii oraz ciągłym ich doskonaleniu w celu uzyskania wyrobów wysokiej jakości i rozwijania nowych dziedzin produkcji
Inteligencja innowacyjna	postrzegana jako stałe poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań, a także stwarzanie korzystnych warunków finansowych, motywacyjnych i psychospołecznych promowania innowacji i kreatywnego zachowania się pracowników
Inteligencja społeczna	wyrażająca się w trosce o ludzi, stałym doskonaleniu warunków pracy, płacy, awansu, delegowaniu uprawnień
Inteligencja organizacyjna	wyrażająca się w zdolności przystosowania organizacji do zmienionych zadań, kreowania struktur prostych, elastycznych, samodzielnie operujących i zapewniających doskonałą komunikację wewnętrzną
Inteligencja finansowa	przejawiająca się w umiejętnym gospodarowaniu finansami, ich racjonalnym dzieleniu i wydatkowaniu na cele bieżące i inwestycje służące poprawie warunków funkcjonowania firmy w przyszłości
Inteligencja marketingowa	wyrażająca się w stałym badaniu rynku, szybkim postrzeganiu potrzeb i życzeń klientów, zdolności poszukiwania nisz rynkowych i wchodzenia na nowe rynki
Inteligencja ekologiczna	wyrażająca się w szczególnej trosce o ochronę środowiska, ograniczeniu szkodliwych emisji i działań

Źródło: opracowanie na podstawie: W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk (red.), *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Warszawa 2001, s. 99-100.

Fakt, że pracownicy są strategicznym kapitałem firmy, decydującym o jej rozwoju i sukcesie, sprawia, że dostrzeżenie związków pomiędzy sukcesem firmy a rozwojem i doskonaleniem zasobów ludzkich oraz analiza tego zjawiska są nie tylko ciekawym zagadnieniem naukowym, lecz także mają szereg implikacji praktycznych. Takie szerokie spojrzenie na potencjał firmy – rozwój i doskonalenie zasobów ludzkich, jako strategiczny czynnik budowania przewagi konkurencyjnej, wydaje się podejściem nowym i wartym naukowej eksploracji. Można postawić hipotezę, że nieinwestowanie w rozwój pracowników, w tak burzliwym otoczeniu, w jakim przyszło działać współczesnym firmom, pozwala co najwyżej na „marne trwanie” organizacji, uniemożliwiając jej rozwój i osiągnięcie trwałej przewagi względem konkurentów. Wiedza w gospodarce globalnej traktowana jest bowiem jako strategiczny czynnik sukcesu firmy, a ustawiczne szkolenia pracowników umożliwiają przedsiębiorstwu uzyskanie przewagi konkurencyjnej.

Wzrost znaczenia pozafinansowych narzędzi motywacyjnych

Motywowanie do pracy to jedna z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych, funkcji zarządzania. Polega na wpływniu na zachowania pracowników za pośrednictwem takich bodźców, które zostaną przez nich przekształcone w działanie zgodne z celami organizacji. Problematyka ta nabiera coraz większego znaczenia w okresie zmian społecznych i gospodarczych, jakie zaistniały i nadal dokonują się na polskim rynku pracy. Dowiedziono, że trwałą, silną pozycję i konkurencyjność firma uzyskuje dzięki znaczącym rezultatom działań pracowników. Z kolei ich osiągnięcia zależą w głównej mierze od motywacji. W teorii kierowania zespołami ludzkimi formuluje się nawet tezę, że przydatność zawodowa mierzona jest tym, co pracownik wnosi w rozwój firmy, jest ona funkcją jego kwalifikacji i motywacji. Obie te wartości muszą się wzajemnie wspomagać, a człowiek źle motywowany może być dla przedsiębiorstwa mało przydatny, choćby miał wysokie kwalifikacje.

W nauce zarządzania kształtowanie motywacji uznawane jest za jedną z głównych funkcji kierowania, a nawet jedną z technik zarządzania. Ciągłe jednak otwarte jest pytanie, co tak naprawdę motywuje ludzi do działania, jak na ich motywację wpływają takie czynniki, jak: inspirowanie, pobudzanie, zachęcanie, a nawet wymuszanie. Przy założeniu, że zmieniają się zarówno ludzie, jak i warunki, interesujące jest pytanie, w jakich warunkach ludzie chcą wydajnie pracować, w jakim kierunku powinny iść zmiany w systemach motywowania firm. Z całą pewnością na zmiany czynników motywowania ma wpływ znacząca zmiana na rynku pracy oraz w konsekwencji zmiana świadomości pracowników i pracodawców na temat tej sytuacji. Nie jest to jednak wystarczający czynnik motywujący, który wskrzesza w pracowniku możliwości i nie zwalnia pracodawcy z potrzeby motywacyjnego oddziaływania.

W trudnych warunkach funkcjonowania firm szczególnie rola przypada pracownikom o wysokim poziomie wiedzy. Dostrzeżenie roli wiedzy w utrzymaniu przewagi konkurencyjnej doprowadziło do rozwoju, w wielu firmach, wynagradzania za kompetencje.

Kompetencje mają swój wymiar ekonomiczny – ich posiadanie powoduje wzrost korzyści osiągniętych przez przedsiębiorstwo. Kompetencje to nie tylko zbiór umiejętności, wiedzy i zdolności. W firmach nacisk kładzie się już nie tylko na cel, do którego one dążą, ale również na sposób, w jaki się to dzieje.

Właściwie opracowany system, bazujący na kompetencjach, pozwala na dokonywanie różnego rodzaju ocen przez porównanie stanu „idealnego” ze stanem „obecnym”. W przedsiębiorstwach, w których wynagradza się za kompetencje, wskazuje się, że:

- W firmie jest pewna kategoria pracowników, których rola w realizacji jej strategii jest bardzo duża. Do nich kierowane są cele szczegółowe, będące elementem celu strategicznego firmy. Pracownicy ci posiadają określone kompetencje, do których przykładowo zalicza się: podejmowanie ryzyka, inicjatywę, twórcze podejście do rozwiązywania złożonych problemów, orientację na wyniki ekonomiczne, dobre komunikowanie się z klientami. Dlatego powinni oni być wynagradzani za kompetencje;
- Wynagradzanie za kompetencje pozwala na rozwój umiejętności, zmianę postaw, zachowań pracowników. Rozwój umiejętności, uczenie nowych zachowań i postaw są możliwe wówczas, jeżeli wynagradza się za kompetencje, których znaczenie w warunkach danego przedsiębiorstwa jest szczególnie duże;
- Ten sposób wynagradzania pozwala na posiadanie bardziej elastycznej i wykwalifikowanej kadry, co jest szczególnie cenne w warunkach dużej zmienności w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa. Dla identyfikacji najważniejszych umiejętności i zachowań pracowników, które sprzyjają realizacji celów strategicznych przedsiębiorstwa, służą modele kompetencyjne. Lista kompetencji dla każdego stanowiska określa wiedzę, jakiej oczekuje się od pracowników, oraz umiejętności i zachowania potrzebne do odgrywania określonych ról.

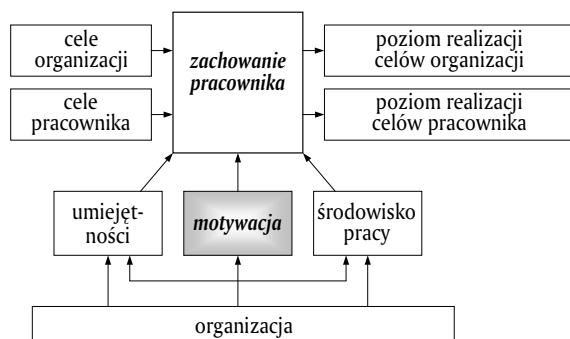
Skutecznie motywować – to osiągać coraz większą harmonię między oczekiwaniami pracodawcy a oczekiwaniami pracownika. Sukcesy na tym polu możliwe są tylko tam, gdzie pracownicy dostrzegają i rozumieją, że dążenie do realizacji celów pracodawcy leży także w ich interesie. Szanse własnego rozwoju uznawane są za istotny element kształtowania pozytywnej postawy wobec firmy oraz znaczący motywator, pobudzający działania pracowników na rzecz realizacji jej celów.

Zasadniczym problemem stojącym przed teoretykami i praktykami zarządzania jest określenie metod pozwalających na prawidłowe przewidywanie i sterowanie zachowaniami pracowników, które wpływają na poziom realizacji celów organizacji i pracownika. Na

Dynamicznie rozwijające się narzędzia motywowania...

rysunku 1 przedstawiono główne czynniki warunkujące zachowania pracowników.

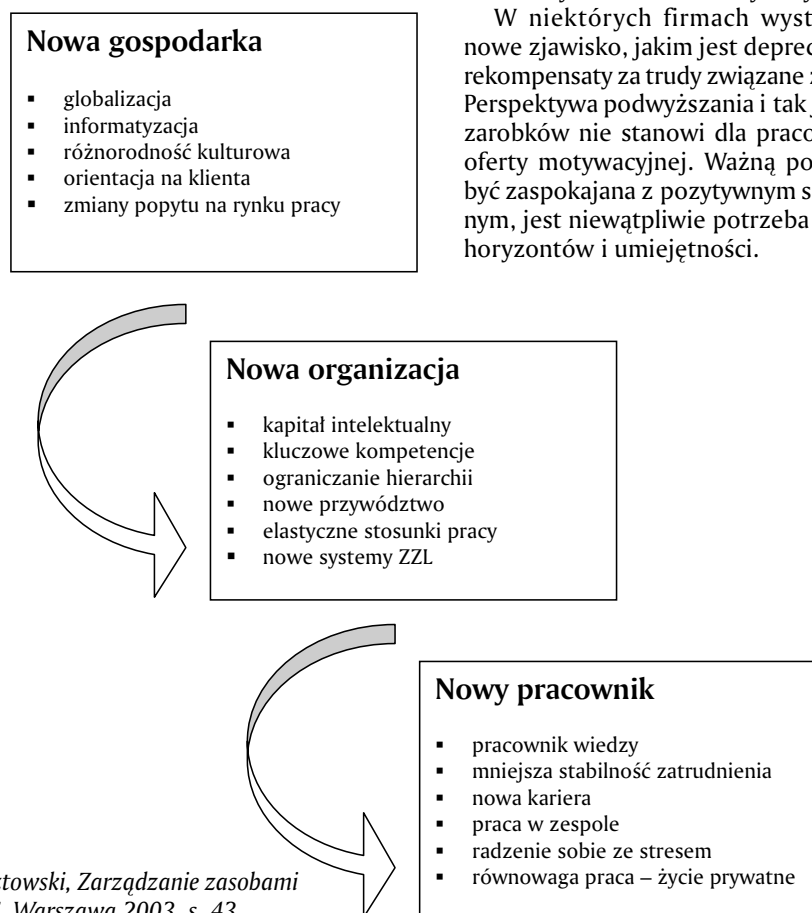
Rysunek 1. Wpływ organizacji na zachowanie pracownika



Źródło: R. Karas, *Teorie motywacji w zarządzaniu*, wyd. AE w Poznaniu 2003, s. 10.

Aby sprostać wyzwaniom, jakim muszą stawić czoło współczesne przedsiębiorstwa (na rysunku 2 przedstawione zostały typowe czynniki występujące

Rysunek 2. Wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi



Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 43.

we współczesnej gospodarce, które wpływają na ład organizacyjny przedsiębiorstw oraz na miejsce i rolę zatrudnionych w nim pracowników), nie wystarczy konkurować z wykorzystaniem tradycyjnych czynników, takich jak koszty, nowe technologie, systemy produkcji i dystrybucji czy cechy produktów, lecz należy sięgać po czynniki o charakterze organizacyjnym, takie jak szybkość działania, elastyczność, zdolność szybkiego uczenia się, wysokie kompetencje pracowników. Potrzeba rozwijania tych czynników stanowi szansę określenia nowej roli funkcji personalnej i podniesienia jej rangi w organizacji.

Zmieniają się zasady postrzegania ludzi pracujących w firmie, zmienia się w związku z tym także stosunek do sprawy motywowania działań pracowniczych. Epoka, w której elastyczność w wyznaczaniu celów jest elementarnym obowiązkiem każdej firmy, wymaga ciągłego rozwijania umiejętności pracowników – nie tylko kwalifikacji czysto fachowych, lecz także możliwości przyjmowania nowych postaw czy wartości. Coraz szersze poparcie zdobywa reguła postępowania, w myśl której pracodawca powinien przyjmować wobec zatrudnionych postawę aktywną i inspirującą, nie tylko odpowiadając na już istniejące potrzeby, ale i motywując pracowników do działań na rzecz celów firmy. Poprzez uruchamianie nowych motywacji, kreować nowe potrzeby pracownika, poszerzać jego zakres zainteresowań i zwiększać tym samym zasięg skutecznych bodźców motywacyjnych.

W niektórych firmach występuje stosunkowo nowe zjawisko, jakim jest deprecjacja pieniędzy jako rekompensaty za trudy związane z wykonaniem pracy. Perspektywa podwyższania i tak już wywindowanych zarobków nie stanowi dla pracowników atrakcyjnej oferty motywacyjnej. Ważną potrzebą, która może być zaspokajana z pozytywnym skutkiem motywacyjnym, jest niewątpliwie potrzeba poszerzenia swoich horyzontów i umiejętności.

E-learning we współczesnych organizacjach

Naturalną konsekwencją współczesnego rozwoju technologii komputerowej i powszechnego dostępu do sieci jest wdrażanie takich rozwiązań, jak popularny ostatnio e-learning. Poszukiwane są nowe metody przygotowywania i przeprowadzenia kursów, mające na celu zmniejszenie kosztów oraz zwiększenie dostępności szkoleń dla pracowników firmy.

Głównym czynnikiem decydującym o wdrożeniu rozwiązań w przedsiębiorstwie jest zwrot z inwestycji. Rozwiązania e-learningowego kształcenia zintegrowanego mogą mieć także znaczny wpływ na wyniki finansowe przedsiębiorstwa. Oprócz uniknięcia potencjalnych strat przychodów, spowodowanych niedostatecznym wyszkoleniem pracowników, mogą pojawić się korzyści w postaci bardziej produktywnego wykorzystania czasu pracy, wzrostu liczby dni poświęconych na pracę (dzięki skróceniu czasu szkoleń), zwiększenia efektywności partnerów oraz uzyskania nowych źródeł przychodów dzięki wyższym kwalifikacjom pracowników.

Być może najważniejszymi czynnikami (choć najtrudniejszymi do zmierzenia) są tzw. korzyści „miękkie”, związane z konkurencją, wynikające z kształcenia zintegrowanego. Trudno jest określić wartość takich korzyści, jak: bezpośredniość, jednolita realizacja, certyfikacja i przekazywanie wiedzy, sprzężenie zwrotne, skupienie się na brakujących kwalifikacjach, stałe uzyskiwanie informacji kontrolnych, wyższe morale pracowników, które bardzo często stają się czynnikami decydującymi o przewadze konkurencyjnej.

E-learning, charakteryzując się złożonym środowiskiem, ma dość znaczącą przewagę nad innymi formami szkolenia. Wspierając proces zarządzania zasobami ludzkimi, umożliwia:

- poprawę współczynników ekonomicznych organizacji,
- precyzyjne zarządzanie kompetencjami i umiejętnościami osób szkolonych,

- organizowanie procesu opracowywania wszelkiego rodzaju materiałów szkoleniowych,
- zarządzanie szkoleniami dowolnej postaci,
- komunikowanie się i współpracę na odległość (efektywne „edukowanie” klientów, serwisowanie produktów, zdalne wsparcie),
- zarządzanie bazą wiedzy korporacyjnej,
- prowadzenie wielowymiarowej ewaluacji procesu szkoleniowego,
- publikowanie zasobów szkoleniowych poprzez różne media.

W dzisiejszej rzeczywistości gospodarki globalnej wykorzystywanie nowych rozwiązań ma niebagatelne znaczenie dla rozwoju i sprawnego funkcjonowania firmy. Zastosowanie najnowszych technologii informatycznych podnosi atrakcyjność, skuteczność, a przy tym powoduje obniżenie kosztów szkoleń.

Podsumowanie

Kapitał ludzki staje się w dzisiejszym świecie coraz cenniejszą wartością. Rozwój firmy jako inteligencji organizacji uczącej się realizuje się poprzez: ciągłą naukę, zwiększanie potencjału pracowników, zarządzanie ich wiedzą, dbanie o ich ciągły rozwój i wdrażanie kultury samokształcenia oraz umiejętne gospodarowanie kapitałem ludzkim i organizacyjnym.

Firma powinna wykorzystywać coraz więcej pozafinansowych narzędzi motywacyjnych, zwiększając w ten sposób zaangażowanie swoich pracowników. Właściwie opracowany system zarządzania, bazujący na kompetencjach, pozwala na dokonywanie różnego rodzaju ocen działalności pracowników, a jego posiadanie powoduje wzrost korzyści osiąganych przez przedsiębiorstwo.

Nowoczesne narzędzia i technologie zarządzania wiedzą stwarzają nowe możliwości, których wykorzystanie zwiększa kapitał ludzki oraz inteligencję firmy, pozwalając tym samym na zdobycie przewagi na rynku.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Anna Kępińska-Jakubiec jest asystentem w Katedrze Organizacji i Zarządzania Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie, od 3 lat zajmuje się problematyką nauczania na odległość. Jej zainteresowania dotyczą tematyki wykorzystania e-learningu w budowaniu przewagi konkurencyjnej firm. Ma na swoim koncie prace i publikacje z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, e-learningu i konkurencyjności.

Iwona Rafaląt jest asystentem w Katedrze Organizacji i Zarządzania Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie, doktorantką w Katedrze Zarządzania Zasobami Ludzkimi w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego w Warszawie. Od 5 lat zajmuje się problematyką zarządzania zasobami ludzkimi, w szczególności metodami motywowania pracowników. Jest autorką wielu prac i publikacji z zakresu strategii zarządzania zasobami ludzkimi.



Nowe Prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego

Marcin Dąbrowski

Nowe Prawo o szkolnictwie wyższym weszło w życie 1 września br. O jego wpływie na funkcjonowanie ośrodków akademickich nikogo nie trzeba przekonywać. Warto jednak zastanowić się nad długofalowymi skutkami nowych uregulowań prawnych dla autonomii uczelni. Czy nowa ustawa będzie wspomagała rozwój oferty programowej, kierunków studiów oraz metod i form kształcenia? Jak wpłynie na zarządzanie uczelnią – organizację jej pracy, budżet, obowiązki i uprawnienia poszczególnych grup społeczności akademickiej?

Na te i inne nurtujące nasze środowisko pytania starano się odpowiedzieć w czasie seminarium *Nowe Prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, które Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych wraz z SGH, Akademią Ekonomiczną i PTE miała przyjemność zorganizować 22 września br. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie.

Problematyka poruszana na seminarium przyczyniła się do bardzo dużego zainteresowania nim – mogliśmy gościć reprezentantów ośrodków akademickich z całej Polski (ponad 70 osób). Uczestnicy mieli możliwość zapoznania się z referatami 9 prelegentów. Znaczną część czasu organizatorzy przeznaczili na dyskusję, dzięki czemu zebrani mogli podzielić się opiniami, a także zapoznać się z тезami zgłoszonymi dodatkowo przez uczestników przed spotkaniem.

Obrazy uroczyste otworzył prof. Adam Budnikowski, Rektor SGH, a ich prowadzenie powierzył Przewodniczącemu Rady Programowej Seminarium – prof. Markowi Rockiemu.

Pierwszym z występujących tego dnia był prof. Jerzy Błażejowski. Zaprezentował on z punktu widzenia Przewodniczącego Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego wpływ nowych uregulowań prawnych na kierunki studiów i standardy kształcenia oraz na możliwości formułowania programów nauczania.

Kolejnym prelegentem był prof. Łukasz Turski (PAN). Wystąpienie Profesora, zatytułowane *Czy potrzebna nam jest Ustawa o szkolnictwie wyższym, a jeżeli tak, to po co?*, wywołało znaczne ożywienie na sali, a także zachęciło do burzliwej dyskusji nt. zasadności wprowadzenia nowych uregulowań, jakości ich zapisu, jak również wyzwań stojących przed szkolnictwem.

Dalsze wystąpienia, reprezentantów SGH – dr. Romana Sobieckiego i prof. Wojciecha Morawskiego, koncentrowały się na bardzo istotnych aspektach wpływających na obraz kształcenia akademickiego w Polsce, a mianowicie możliwości tworzenia kierunków studiów przez uczelnie oraz dwustopniowości studiów w relacji do ich akademickości.

Ostatnie w I sesji wystąpienie, dr. Roberta R. Gajewskiego (PW), dotyczyło pracy nauczycieli akademickich, jej rozliczania, wymiaru pensum, nakładów pracy na przygotowanie zajęć, ale przede wszystkim kształcenia na odległość i tego jakie możliwości daje – lub też nie – nowa ustawa.

Przed przerwą rozgorzała dyskusja pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami nowego Prawa. Na głosy z sali odpowiadał m.in. prof. Błażejowski. Warto odnotowania były wystąpienia prof. Jana Wojtyły oraz Michała Miąskiewicza. Dziekan Wydziału Finansów i Ubezpieczeń Akademii Ekonomicznej w Katowicach zabrał głos jako ekspert i współtwórca jednego z projektów ustawy o szkolnictwie wyższym, wskazując na zalety wprowadzonych rozwiązań, jak również odpowiadając na zarzuty ich przeciwników. Z kolei M. Miąskiewicz (absolwent Uniwersytetu Harvarda) dzielił się swoimi doświadczeniami dotyczącymi rozwiązań przyjętych w sektorze szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Do dyskusji dołączył się także prof. Jerzy Menkes (SGH), który zwrócił uwagę na możliwości, jakie dała nowa ustawa w zwalczaniu patologii w szkolnictwie wyższym – w szczególności nagłaśnianych medialnie, na szczęście sporadycznych, nieetycznych postaw rektorów.

Sesję II otworzył prof. Rafał Krawczyk (Wyższa Szkoła Handlu i Prawa w Warszawie) wystąpieniem pt. *Wolność akademicka a sukces naukowo-dydaktyczny uczelni wyższej*. Skoncentrował się on na procesach powstawania wiedzy, tworzenia nowoczesnej gospodarki i sektora szkolnictwa wyższego, tak na gruncie dydaktyki, jak i nauki, w kontekście swobody akademickiej oraz ingerencji czynnika administracyjnego i państwa.

Bardzo istotnym wystąpieniem była prezentacja przygotowana przez dr. Krzysztofa Leję z Politechniki

Nowe prawo
szanse i zagrożenia
dla szkolnictwa wyższego

Gdańskiej, która koncentrowała się na roli administracji w uczelniach. Prelegent zwrócił uwagę na niemal pominięcie tej grupy społeczności akademickiej w nowych uregulowaniach prawnych, co uznać należy za mankament teże ustawy. Wskazał także na zmiany w zakresie organów kierujących administracją, wykazując równocześnie, iż są one w dużym stopniu kosmetyczne – pojawienie się kanclerza uczelni nie wnosi nic nowego, gdyż przejmuje on – niejako z urzędu – obowiązki i uprawnienia dotychczasowego dyrektora administracyjnego.

Dr Krzysztof Piech (SGH) podzielił swoje wystąpienie na dwie części. W pierwszej skoncentrował się na prezentacji stanu szkolnictwa wyższego w Polsce na tle jego rozwoju w krajach OECD (co potwierdziło po raz kolejny przepaść pomiędzy Polską a krajami – przede wszystkim – Europy Zachodniej). Druga część wystąpienia poświęcona została porównaniu nowych zapisów prawnych z dotychczas obowiązującymi, z podkreśleniem tych najbardziej interesujących, często niewskazywanych w publicznych dyskusjach jako te najważniejsze, zmian.

Przed podsumowującym wystąpieniem prof. Marek Rocki poprosił o krótkie prezentacje też nadesłanych przez dr Annę Murdoch (SGH) oraz dziekana prof. Zenona Foltynowicza (Akademia Ekonomiczna w Poznaniu). Pierwsze z tych wystąpień koncentrowało się na aspektach etyki w działalności uczelni i kształceniu, drugie zaś na procedurach postępowania w przewodzie habilitacyjnym i „profesorskim”.

Na zakończenie prof. Marek Rocki przypomniał uczestnikom spotkania przebieg prac nad tworzeniem teże *Ustawy*, podkreślając fakt koncentrowania się w procesie uchwalania nowego *Prawa* na sprawach drugorzędnych, jak lustracja profesorów i tym samym pomijania znacznie istotniejszych kwestii. Jedną z nich jest zapewne wprowadzenie dofinansowania przez MEN studiów dziennych w niepublicznych uczelniach kosztem dotychczasowego, częściowego dofinansowania studiów wieczorowych i zaocznych w uczelniach państwowych. Choć algorytm wyliczenia dotacji był w ostatnich latach stały i właściwie żadne działania uczelni nie wpływały znacząco na zmianę wysokości dotacji, teraz – przy potrzebie dofinansowania uczelni niepublicznych – uczelnie publiczne mogą spodziewać się jej obniżenia. Seminarium zamknęła ogólna dyskusja na temat stanu szkolnictwa wyższego, nowego *Prawa*, jak również perspektyw dla kształcenia akademickiego w Polsce.

Warto podkreślić, iż społeczność akademicka stoi obecnie przed szansą wprowadzenia nowych rozwiązań, pomyślnych dla rozwoju szkolnictwa wyższego. Nowe *Prawo* w swojej znacznej części daje uczelniom duże możliwości i swobodę działania. Dla jego pełnego funkcjonowania potrzebne są jednak rozporządzenia regulujące szczegółowe zasady działania i pracy. Głos środowiska przy tworzeniu przepisów wykonawczych może mieć ogromne znaczenie dla ich treści. Zachęcam zatem do dyskusji środowiskowej, zgłaszania propozycji zmian i wizji rozwoju szkolnictwa wyższego na łamach dwumiesięcznika „e-mentor”.

Pospiesz się i wygraj staż w banku inwestycyjnym CA IB!

Jeszcze tylko do 31 października przyjmowane są zgłoszenia do pierwszej edycji konkursu *Innowatorzy Rynku Kapitałowego* – cyklicznej inicjatywy organizowanej przez Bank Inwestycyjny CA IB.

Daje ona szansę studentom z całej Polski na odbycie stażu w Polskich i zagranicznych oddziałach CA IB.

Udział w konkursie może wziąć każdy student 4. lub 5. 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.



**innowatorzy
rynku
kapitałowego**

POLECAMY

European Academy of Business in Society
www.eabis.org

European Academy of Business in Society (EABIS – Europejska Akademia Odpowiedzialnego Biznesu) to koalicja uczelni akademickich, firm oraz instytucji zaangażowanych w promowanie odpowiedzialnego biznesu. Strona internetowa EABIS zawiera szczegółowe informacje nt. misji, celów oraz działalności Akademii. Na stronie opublikowana jest również lista założycieli, partnerów i członków EABIS (SGH jest członkiem stowarzyszonym). W dziale poświęconym badaniom można znaleźć opisy prowadzonych projektów, a w katalogu – listę instytucji zaangażowanych w działania związane z odpowiedzialnym biznesem. Strona zawiera również kalendarz wydarzeń oraz *Press room* z aktualnościami.

Stan wiedzy studentów SGH

w zakresie możliwości wykorzystania internetu



Anna
Dąbrowska



Mirosława Janoś-Kreśło

Jacek Wójcik



Rośnie znaczenie wiedzy i umiejętności posługiwania się internetem. Akcentuje się znaczenie społeczeństwa informacyjnego, jako zdolnego do ciągłego pogłębiania stanu wiedzy, w którym to procesie coraz częściej wykorzystywany jest internet – symbol współczesnych czasów.

Studenci zdają się nie mieć wątpliwości, że internet otwiera przed nimi nowe możliwości w procesie studiowania, a przekonanie jest tym większe, im większe są umiejętności posługiwania się tym medium.

W 2004 roku autorzy niniejszego opracowania zrealizowali zamierzenie badawcze nt. *Internetowa edukacja studentów SGH – szanse i bariery*, którego celem było:

- rozpoznanie stanu wiedzy studentów SGH na temat możliwości, jakie daje internet w procesie studiowania i w dokonywanych wyborach dydaktycznych (Dziekanat Wirtualny);
- rozpoznanie stanu wiedzy studentów SGH na temat możliwości, jakie daje internet w poszukiwaniu ofert pracy;
- rozpoznanie barier po stronie użytkownika internetu w rozwoju e-edukacji.

Dla realizacji powyższych celów i znalezienia odpowiedzi na nurtujące autorów pytania przygotowano narzędzie badawcze – kwestionariusz ankietowy. Jak wspomniano wcześniej, dla potrzeb niniejszego opracowania przeprowadzono badanie przy wykorzystaniu kwestionariusza ankietowego. Badaniem objęto 1496 studentów. Po weryfikacji, do analizy zakwalifikowano 1487 ankiet.

Wykorzystanie internetu przez studentów SGH

Popularność internetu rośnie w bardzo szybkim tempie. Sprzyja temu rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnej i związany z nim spadek kosztów dostępu do sieci. Internet, który powstał jako przedsięwzięcie naukowe, wykorzystywane do celów wojskowych, już dawno zatracił ten charakter.

Obecnie służy przede wszystkim celom komercyjnym. Nadal jednak może, i powinien, być wykorzystywany do celów edukacyjnych. Osobom studiującym oferuje ogromne zasoby informacyjne oraz różne formy komunikowania się.

W zrealizowanym badaniu starano się określić umiejętności wykorzystywania internetu przez studentów SGH do celów edukacyjnych, przyjmując, że jest to uzależnione od kilku czynników, a mianowicie od:

- dostępu do internetu (miejsce, jakość łączny);
- umiejętności korzystania z internetu.

Te dwa podstawowe czynniki decydują o tym, z jakich usług internetowych korzysta użytkownik, a tym samym warunkują wykorzystanie internetu w procesie kształcenia. Umiejętności studentów starano się określić, pytając o samoocenę oraz usługi, z których korzystają studenci. Zadano także pytanie kontrolne, dotyczące używania programów blokujących reklamy. Przyjęto założenie, że osoby deklarujące zaawansowane umiejętności korzystania z internetu będą takie programy wykorzystywały. Pośrednio o umiejętnościach (alfabetyzm technologiczny) wykorzystania ICT świadczą też dane o posiadaniu własnych stron internetowych oraz liczbie wykorzystywanych kont poczty elektronicznej. Zadano też pytanie o serwisy wykorzystywane do celów edukacyjnych.

Wykorzystanie internetu przez studentów SGH jest powszechne i częste. Tylko co 10 student deklaruje, że robi to rzadko. Prawie 2/3 studentów korzysta z niego codziennie. Są to bardzo wysokie wskaźniki, które znacznie przekraczają polską średnią dla porównywalnych grup wiekowych. Korzystanie z internetu deklaruje co piąty Polak w wieku 15 lat i więcej (dokładnie 21%). Częściej czynią to mężczyźni (23,2%) aniżeli kobiety (18,9%). Znacznie częściej z internetu korzystają osoby w wieku 15-24 lata (49,5%), studenci i uczniowie (62,7%) oraz dyrektorzy i osoby wykonujące wolne zawody (62%)¹. Trzeba podkreślić, że w cytowanym badaniu za internautę uważa się osobę, która deklaruje korzystanie z sieci przynajmniej raz w miesiącu, podczas gdy w badaniu

¹ Osoby mające 15 lat i starsze, deklarujące korzystanie z internetu w ciągu ostatnich 30 dni, Badanie NetTrack, grudzień 2003, SMG/KRC.

przeprowadzonym w SGH przy odpowiedzi „rzadko” był dopisek „kilka razy w miesiącu”. Szczegółowe dane o deklarowanym użytkowaniu internetu przez studentów SGH przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Częstotliwość wykorzystania internetu przez studentów SGH

Częstotliwość korzystania z internetu	Liczba osób	Udział %
wcale	9	0,6
tak, rzadko (kilka razy w miesiącu)	166	11,1
tak, często (kilka razy w tygodniu)	409	27,3
tak, codziennie	909	60,8
brak odpowiedzi	3	0,2
ogółem	1496	100,0

Źródło: Opracowanie własne

Do dalszej analizy uwzględniono studentów, którzy korzystają z internetu rzadko, chociaż kilka razy w miesiącu.

Studenci korzystają z internetu nie tylko w domu, ale także w pracy oraz szkole. Dostęp i wykorzystanie sieci w domu przyjmuje się jako kluczowy w ocenie penetracji ICT (w krajach bardziej zaawansowanych także dostęp za pomocą stałych łącz szerokopasmowych). Wskaźnik ten wypada w SGH bardzo dobrze (3/4 respondentów korzysta z internetu z domu). Można powiedzieć, że w przypadku studentów SGH nie ma istotnych barier technologicznych w tym zakresie.

Tabela 2. Miejsca, w których studenci SGH korzystają z internetu

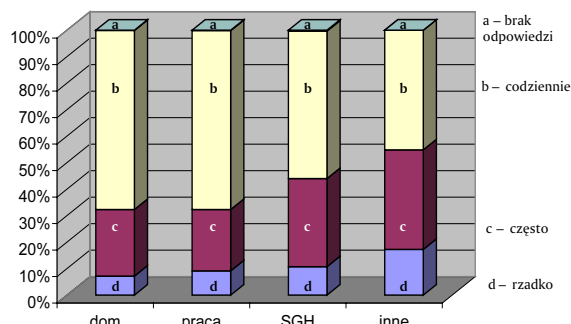
Miejsce korzystania z internetu (procent wszystkich korzystających z sieci – 1487 osób*)	Liczba osób	Udział %
dom	1127	75,8
praca	700	47,1
SGH	616	41,4
inne	197	13,5
brak odpowiedzi	3	0,2
ogółem	1487	100,0

* Możliwe były odpowiedzi wielokrotne.

Źródło: opracowanie własne

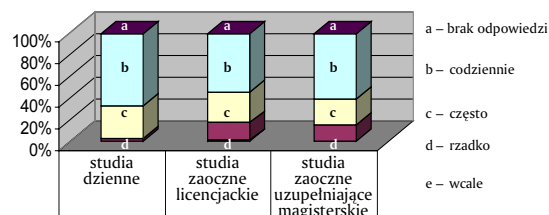
Wykorzystaniu internetu sprzyja łatwy dostęp do niego. Większość osób posiadających dostęp do sieci w domu lub w pracy korzysta z niego codziennie. Im trudniejszy dostęp (SGH, kawiarenki, inne miejsca), tym częstotliwość korzystania z internetu maleje. Jest to oczywista zależność. Trzeba podkreślić, że nawet osoby mające utrudniony dostęp korzystają z niego bardzo często np. w SGH robi to codziennie ponad połowa respondentów. Szczegółowe dane przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Częstotliwość korzystania z internetu przez studentów SGH według miejsca korzystania (w %)



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 2. Częstotliwość korzystania z internetu przez studentów SGH według rodzaju studiów (w %)



Źródło: opracowanie własne

Częstotliwość korzystania z internetu jest podobna wśród kobiet i mężczyzn. Rośnie wśród studentów kolejnych lat studiów. Największa jest wśród studentów studiów dziennych – rysunek 2.

W wielu badaniach statystycznych jako pierwsze kryterium określania populacji internautów przyjmuje się korzystanie z internetu w domu. Kolejnym istotnym kryterium jest rodzaj łącza, z jakiego korzystają internauci. To parametry domowych łączy i ich koszt w znacznym stopniu decydują o wykorzystywanych usługach sieciowych. Korzystanie z wielu usług, np. oglądanie filmów „na żądanie”, ma sens tylko w przypadku rozwoju stałych łączy o wysokiej przepustowości.

Studentom SGH także zadano pytanie o stosowane w domu łącza. Dla podpowiedzi podano szybkości, jakie były oferowane w czasie badania (wiosna 2004) przez TP SA w usłudze Neostrada. Usługa ta jest, ze względu na pozycję firmy, wyznacznikiem standardów na rynku w zakresie dostępu do internetu przez użytkowników prywatnych.

Dostęp do sieci za pomocą łączy stałych szybszych niż 320 kb/s deklaruje co trzecia z osób korzystających z niej w domu. Oznacza to (biorąc pod uwagę odsetek osób korzystających z internetu w domu), że co piąty student ma dostęp do internetu w domu za pomocą szybkich łączy – tabela 3.

Wymienione wskaźniki są porównywalne z takimi krajami, jak np. Stany Zjednoczone, gdzie co drugi internauta amerykański korzysta ze stałych łączy, pozostali łączą się z siecią za pomocą modemów². Co

² Nielsen/Netratings, U.S. broadband connections reach critical mass, crossing 50 percent mark for web surfers, according to Nielsen/Netratings, http://www.nielsen-netratings.com/pr/pr_040818.pdf, [20.08.04].

Tabela 3. Rodzaje domowego łącza internetowego studentów SGH

Rodzaj łącza	Liczba osób korzystających z internetu w domu	Odsetek osób korzystających z internetu w domu
modem	404	35,8
łącze stałe o szybkości do 320 kb/s	295	26,2
szybsze łącze stałe	393	34,9
nie wiem	31	2,8
brak odpowiedzi	4	0,3
ogółem	1127	100,0

Źródło: Opracowanie własne

prawda liderzy, tacy jak Korea Południowa, wykazują dostęp do internetu za pomocą łącza szerokopasmowych wśród 70% gospodarstw domowych (w czołówce są także Hong Kong, Singapur, Tajwan, Japonia oraz Kanada)³. Nie zmienia to faktu, że studenci SGH posiadają bardzo dobre warunki do korzystania z internetu.

Podsumowując, łącza, z jakich korzystają studenci SGH w domu, umożliwiają dostęp do kształcenia metodami online. W przypadku około 40% respondentów są to łącza stałe, pozwalające nawet na kształcenie z wykorzystaniem materiałów multimedialnych. W przypadku upowszechniania form kształcenia oferowanych „na odległość” istotne jest, aby dostęp do nich mieli także studenci spoza Warszawy mieszkający w akademikach (ograniczenia w dostępie do intranetu wskazano jako jeden z istotniejszych problemów funkcjonowania Wirtualnego Dziekanatu).

Jednym z ważniejszych przejawów wykorzystania ICT jest komunikowanie się za pomocą poczty elektronicznej, a liczba kont poczty elektronicznej pośrednio świadczy o wykorzystaniu tej technologii.

Studenci SGH chętnie korzystają z tej usługi o czym świadczą dane o liczbie posiadanych kont

Tabela 4. Liczba kont poczty elektronicznej używanych przez badanych studentów SGH

Liczba kont poczty elektronicznej	Liczba osób korzystających z kont poczty elektronicznej	Odsetek osób korzystających z kont poczty elektronicznej
1	318	21,4
2	675	45,4
3 i więcej	487	32,7
brak odpowiedzi	7	0,5
ogółem	1487	100,0

Źródło: Opracowanie własne

i częstotliwości ich wykorzystywania. Jedynie co piąty respondent deklaruje posiadanie tylko jednego konta poczty elektronicznej. Co trzeci ma ich trzy i więcej. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 4.

Najwięcej kont pocztowych posiadają studenci studiów dziennych. Wydawałoby się, że to studenci studiów zaocznych powinni przodować w tych statystykach, ze względu na to, że mają w pracy konta użytkowane do celów zawodowych, a do celów prywatnych powinni korzystać z kont dodatkowych (choćby ze względu na monitoring korespondencji stosowany przez pracodawców). Na podstawie posiadanych danych nie można stwierdzić, jakie czynniki wpływają na liczbę kont, ale będą to prawdopodobnie:

- aktywność społeczna (liczba osób, z którymi utrzymuje się kontakt);
- sytuacja zawodowa;
- posiadanie stałego łącza (usługa idąca w parze z udostępnieniem przestrzeni na dysku na własną stronę WWW oraz konto pocztowe);
- usługi, z jakich korzysta internauta (w wielu przypadkach niezbędna rejestracja, w której kluczowym elementem jest konto pocztowe).

Ze względu na powszechność wykorzystywania poczty elektronicznej przez studentów SGH wskazane byłoby lepsze jej wykorzystanie w relacjach szkoła – student. Możliwość wykorzystania tej formy komunikacji przez szkołę jest uzależniona od posiadania adresów studentów. W tej chwili student na żadnym etapie studiowania nie jest zobowiązany do posiadania konta i poinformowania o tym szkoły. Wydaje się, że nie można tego oczekiwać również w przyszłości. Dlatego szkoła powinna dążyć, aby studenci korzystali z kont w domenie SGH. Obecnie każdy student może mieć takie konto, którego adres jest kombinacją jego inicjałów i numeru albumu. Jednak mniej niż połowa z nich korzysta z tej możliwości – por. tabela 5.

Tabela 5. Korzystanie przez badanych studentów z konta poczty elektronicznej w domenie SGH

Korzystanie z konta poczty elektronicznej w domenie SGH (procent wszystkich korzystających z internetu)	Liczba osób korzystających z kont poczty elektronicznej	Odsetek osób korzystających z kont poczty elektronicznej
korzysta	680	45,7
nie korzysta	798	53,7
brak odpowiedzi	9	0,6
ogółem	1487	100,0

Źródło: Opracowanie własne

Z kont w domenie SGH korzysta większość studentów studiów dziennych. Odwrotna sytuacja jest na studiach zaocznych (w szczególności na studiach uzupełniających magisterskich), gdzie większość

³ Emarketer, *Global perspective on US broadband adoption*, <http://www.emarketer.com/Article.aspx?1003041>, [15.09.2004].

osób z takich kont nie korzysta. Bardzo niekorzystnie wygląda też odsetek użytkowników kont studenckich na piątym roku (ostatni rok studiów dziennych oraz drugi uzupełniających studiów magisterskich). Ponad 80% studentów przed opuszczeniem uczelni przestaje korzystać z kont uczelnianych. W rezultacie szkoła traci możliwość kontaktowania się z nimi, gdy stają się absolwentami. Środowisko absolwentów to przecięź w perspektywie kilku lat potencjalni pracodawcy, słuchacze studiów podyplomowych, a nawet donatorzy.

W badaniu starano się określić przyczyny tak małej popularności kont szkolnych. Do podstawowych przyczyn należą⁴:

- adres – studenci uważają, że adres (inicjały oraz numer albumu) jest nieatrakcyjny, zbyt długi, trudny do zapamiętania;
- hasło – zbyt częsta zmiana haseł, blokada konta po wygaśnięciu hasła, brak znajomości procedur niezbędnych do ponownego uruchomienia konta po wygaśnięciu hasła;
- ograniczenia w konfiguracji konta, sposobie jego funkcjonowania (spam) i samodzielnego zarządzania kontem;
- problemy z dostępem do konta np. szybkość działania serwera, przerwy w jego działaniu, kłopoty z połączeniem, odbiorem poczty;
- brak wiedzy o tym, jak konfigurować swoje programy w komputerze, by korzystanie z konta było łatwe i wygodne, np. konfiguracja programu Outlook;
- brak wiedzy o tym, jak takie konto założyć (skrajna wypowiedź „nie wiedziałem, że jest”);
- problemy z założeniem konta – funkcjonowanie biura obsługującego studentów w tym zakresie.

Nie wszystkie zarzuty, które formułują studenci wobec działania kont pocztowych są zasadne – np. dotyczące możliwości konfiguracji konta, odbierania poczty za pomocą programów pocztowych typu Outlook. Pojawianie się tych zarzutów jest wynikiem polityki informacyjnej, prowadzonej przez Centrum Informatyczne, do której można mieć zastrzeżenia.

Zwiększenie skali wykorzystywania szkolnych kont pocztowych nie wymaga prawdopodobnie bardzo dużych nakładów finansowych, a możliwości, jakie zyskiwałaby Uczelnia w komunikacji ze studentami byłyby nieocenione.

Znaczenie poczty elektronicznej potwierdza się, gdy zostanie przeanalizowana popularność usług internetowych. Najbardziej popularne usługi internetowe to poczta elektroniczna, przeglądanie stron WWW oraz korzystanie z wyszukiwarek. Znaczący też jest odsetek osób ściągających pliki inne niż muzyczne oraz osób słuchających i ściągających muzykę. Co czwarty badany dokonywał zakupów produktów lub usług za pomocą internetu. Stosunkowo niewielki odsetek osób korzysta z czatów i bierze udział

w forach. Najbardziej zaskakujący jest fakt, że tylko niecałe 18% respondentów korzysta z newsletterów (por. tabela 6). Jest to usługa oferowana przez wiele fachowych serwisów. Duża popularność przeglądania stron WWW i wyszukiwarek, przy jednoczesnej niskiej popularności newsletterów może świadczyć o niewyrobionych zainteresowaniach studentów.

Należy zauważyć, że:

- W badaniu pytano o usługi, z których respondent korzystał w ostatnim tygodniu. W typowych badaniach ankietowych realizowanych przez instytuty badawcze pyta się o usługi z ostatniego miesiąca;
- Możliwe były odpowiedzi wielokrotne;
- Odpowiedzi zamieszczono według liczby wskazań.

Tabela 6. Korzystanie przez badanych studentów z różnych usług internetowych w ostatnim tygodniu

Miejsce	Korzystanie z różnych usług internetowych w ostatnim tygodniu	Liczba osób	% wskazań
1	e-mail	1401	95,6
2	przeglądanie stron WWW	1410	94,8
3	wyszukiwarka	266	90,6
4	ściągnięcie plików innych niż muzyczne	235	41,6
5	słuchanie i ściągnięcie muzyki	316	33,9
6	handel elektroniczny, e-bankowość	1347	24,9
7	fora dyskusyjne	504	21,2
8	newsletter	619	17,9
9	czat	370	15,8

Źródło: Opracowanie własne

Struktura wykorzystywanych usług jest podobna bez względu na to, z jakiego miejsca student łączy się z siecią, na którym roku i na jakich studiach się uczy. Płeć także nie różnicuje sposobu wykorzystania internetu (z wyłączeniem ściągnięcia plików muzycznych i innych, co mężczyźni czynią prawie dwa razy częściej niż kobiety).

W dodatkowym pytaniu ustalono, że co dziesiąty z ankietowanych studentów posiada własną stronę internetową (dokładnie 11,03%, nie posiada jej 88,57%, a nie odpowiedziało na to pytanie 0,40% respondentów). Częściej własne strony posiadają mężczyźni oraz studenci studiów dziennych. Biorąc pod uwagę powyższe dane, można postawić hipotezę, że wśród mężczyzn jest więcej osób o większej biegłości technologicznej.

Studenci SGH aktywnie korzystają z internetu, co nie musi oznaczać zaawansowanego użytkownika. Na przykład osoba regularnie odbierająca pocztę elektroniczną oraz korzystająca z polskich portali w celu przeczytania wiadomości czy prognozy pogody to bierny użytkownik.

⁴ Opracowano na podstawie komentarzy zamieszczonych w ankiecie udzielonych na pytanie, dlaczego respondent nie korzysta z konta szkolnego.

nik sieci. Długość przebywania w danym serwisie może oznaczać czytanie dużej ilości informacji albo nieumiejętność wyszukania tych najwartościowszych. Dlatego interesująca wydała się próba ocenienia umiejętności internetowych studentów SGH. Umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi informatycznych są warunkiem osiągnięcia biegłości informacyjnej, czyli umiejętności wykorzystania informacji do rozwiązania konkretnych problemów. W badaniach ankietowych trudno ocenić, jakie są ich umiejętności w tym zakresie. Sposób oceny umiejętności internetowych nie jest oczywisty. Wymagałby dalszych pogłębionych badań, w których wykorzystano by monitorowanie rozwiązań, z wykorzystaniem internetu, określonych sytuacji problemowych. W opisywanym badaniu postanowiono spytać o samoocenę studentów, a następnie skonfrontować ją z arbitralnie przyjętym wskaźnikiem weryfikującym – umiejętnością korzystania z narzędzi blokujących reklamy internetowe.

Studenci oceniają swoje umiejętności i wiedzę na temat internetu jako bardzo dobre i dobre (w sumie 3/4 respondentów, z czego 1/4 bardzo dobrze). Mniej niż 2,5% badanych oceniło je jako „raczej złe” i „złe”. Szczegółowe informacje przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Samoocena umiejętności i wiedzy na temat internetu

Samoocena wiedzy i umiejętności	Liczba osób	Udział %
bardzo dobrze	357	24,0
raczej dobrze	786	52,9
ani dobrze, ani złe	308	20,7
raczej złe	32	2,1
złe	3	0,2
brak odpowiedzi	1	0,1
ogółem	1487	100,0

Źródło: Opracowanie własne

Struktura ocen wśród studentów kolejnych lat studiów jest podobna. Częstość korzystania z internetu koreluje dodatnio z częstotliwością korzystania z niego. Osoby korzystające z takich usług, jak newsletter oraz korzystające z handlu elektronicznego zdecydowanie częściej wystawiały sobie oceny bardzo dobre (ponad 40%). Podobny odsetek ocen bardzo dobrych

wystawili sobie studenci wykorzystujący programy blokujące reklamy. Wśród osób o wyższej samoocenie przeważają mężczyźni (uwzględniając proporcje obu płci w strukturze badania).

Wysoka samoocena internetowych umiejętności respondentów jest zastanawiająca, jeśli weźmie się pod uwagę dane o korzystaniu z programów blokujących reklamy internetowe. Jeśli założymy, że reklama w przypadku większości widzów i słuchaczy jest rzeczą niepożądaną (a na to wskazują liczne badania), to niekorzystanie przez blisko 85% respondentów z ogólnie dostępnych i bezpłatnych programów do blokowania reklam jest zastanawiająca. Z programów blokujących reklamy korzysta jedynie 13,52% ankietowanych (nie udzieliło odpowiedzi 2,02% respondentów). Zdecydowanie częściej korzystają z tych programów mężczyźni.

Analiza udzielonych odpowiedzi na pytanie, jakie to programy, wskazuje, że niektórzy respondenci myślą programy antyspamowe z programami blokującymi reklamy typu pop-up, co wyraźnie zaznaczono w pytaniu. Prawdopodobnie więc osób, które potrafią konfigurować swoją przeglądarkę, tak by uniknąć reklam jest jeszcze mniej. W świetle tych odpowiedzi można postawić tezę, że samoocena studentów jest zawyżona. Jednak aby móc obiektywnie ocenić alfabetyzm technologiczny studentów, należałoby przeprowadzić analizę statystyk z serwisu SGH oraz przeprowadzić pogłębione badanie empiryczne.

Chcąc dodatkowo zweryfikować opinie studentów dotyczące ich umiejętności, poproszono o podanie informacji, z jakich serwisów korzystają. Nazwy podawanych serwisów to w większości polskie strony i portale (w tym wielokrotnie podawana strona SGH) oraz wszelkiego rodzaju strony encyklopedyczne. Podano niewielką liczbę witryn obcojęzycznych i fachowych. Napawa to obawą, czy rzeczywiście internet jest właściwie wykorzystywany w procesie studiowania. Warto by podjąć dalsze badania, dotyczące tego, jak często w swoich pracach dyplomowych sięgają studenci do zasobów wirtualnych.

Podsumowanie

Podsumowując, można powiedzieć, że studenci SGH bardzo aktywnie korzystają z internetu. Robią to znacznie częściej i w sposób bardziej urozmaicony niż inni Polacy w tej grupie wiekowej. Nie oznacza to jednak, że właściwie wykorzystują internet w procesie studiowania.

Anna Dąbrowska jest adiunktem w Katedrze Poziomu Życia i Konsumpcji SGH. Jej zainteresowania koncentrują się wokół problematyki szeroko pojętej sfery usług, e-usług, małych i średnich przedsiębiorstw, edukacji konsumentów, co znalazło wyraz w licznych publikacjach.

Mirosława Janoś-Kresło jest adiunktem w Katedrze Poziomu Życia i Konsumpcji SGH. Jej zainteresowania koncentrują się wokół problematyki organizacji *non-profit*, marketingu usług, konsumpcji, ochrony konsumentów. Autorka licznych publikacji dotyczących sfery usług społecznych.

Jacek Wójcik jest pracownikiem Katedry Marketingu SGH. Doktorat poświęcony wykorzystaniu sztucznej inteligencji w kształceniu ekonomistów. W sferze jego obecnych zainteresowań naukowych znajduje się zachowanie konsumentów na rynku internetowym.

Perspektywy dalszego rozwoju e-edukacji

w świetle wyników badania korzystania z internetu przez studentów SGH



Agata Zadrozna



Anna Folbrier

Studenckie Koło Naukowe Badań Marketingowych zrealizowało projekt dotyczący korzystania z internetu przez studentów Szkoły Głównej Handlowej¹. W ramach tego projektu przeprowadzono badanie ilościowe, w którym wzięło udział 386 studentów studiów dziennych od I do IV roku. Badanie przeprowadzono w wylosowanych grupach języka A² w maju 2004 roku, co wykluczyło z badania studentów V roku oraz tych, którzy wcześniej zakończyli naukę tego języka. Ważne jest to, że badanie było przeprowadzone według złożonego schematu losowania, tj. losowania zespołowego³, co umożliwia wnioskowanie na całą populację studentów SGH. Studenci samodzielnie wypełniali rozdane im ankiety. Poniżej przedstawione zostało podsumowanie wyników tego badania oraz wnioski, które wynikają z nich dla szerszego wykorzystania internetu w edukacji na SGH.

Warto dodać, że już na etapie projektowania naszego badania zostało założone, że niemożliwe jest, żeby student SGH w ogóle nie korzystał z internetu. System studiów w SGH wymaga od każdego studenta korzystania z sieci – np. system zapisów na przedmioty (Wirtualny Dziekanat), a także program zajęć z informatyki. W związku z tym w kwestionariuszu ankietowym nie znalazło się pytanie o to, czy respondenci w ogóle korzystają z sieci.

Studenci SGH a internet

Przeгляд wyników badania ilościowego

Przedmiotem opracowania nie jest dokładna prezentacja wszystkich wyników przeprowadzonego badania, ponieważ w większości pokrywają się one z wynikami uzyskanymi przez A. Dąbrowską, M. Janoś-Kresło i J. Wójcika⁴, z tą różnicą, że ograniczają się do studentów studiów dziennych, którzy na ogół w większym stopniu wykorzystują możliwości internetu. Poniżej przedstawione są w skrócie najważniejsze z nich.

Ze zrealizowanej ankiety wynika, że aż 87% studentów SGH dysponuje własnym komputerem w miejscu

zamieszkania w czasie studiów (czyli w Warszawie), z tego 46% ma stałe łącze, 21% łączy się z internetem przez modem, 2% deklaruje inny rodzaj dostępu, a 18% (21% wszystkich studentów) nie ma dostępu.

Jeśli chodzi o studentów spoza Warszawy, to rodzaj dostępu do internetu uzależniony jest od miejsca zamieszkania studenta. Ponieważ domy studenckie SGH wyposażone są w stałe łącze, taki rodzaj dostępu do sieci deklarują prawie wszyscy studenci mieszkający w akademikach. Za to wśród studentów mieszkających na stacji stałe łącze to rzadkość – ma je zaledwie 14%.

Kolejna sprawa, która była przedmiotem zainteresowania autorów, to częstotliwość korzystania z internetu przez studentów SGH. Czy aby studenci nie łączą się z siecią tylko okazjonalnie, żeby zapisać się na zajęcia? Wyniki naszej ankiety wskazują, że nie.

Siedmiu na dziesięciu studentów SGH korzysta z internetu codziennie. 17% – 4-6 razy w tygodniu, 13% – 1-3 razy w tygodniu, a tylko jedna osoba na sto robi to rzadziej niż raz w tygodniu. Również w tym przypadku wyniki pokrywają się z uzyskanymi w badaniu A. Dąbrowskiej, M. Janoś-Kresło i J. Wójcika.

Jak już wspomniano powyżej, większość studentów SGH korzysta z internetu codziennie. Przeciętny student każdego dnia spędza w sieci półtorej godziny. Nawet studenci deklarujący brak dostępu do internetu w miejscu zamieszkania, poświęcają na korzystanie z niego prawie godzinę dziennie. Więcej czasu w sieci spędzają mężczyźni, studenci starszych lat oraz mieszkańcy akademików.

Cele wykorzystania internetu

Nieco więcej miejsca warto poświęcić sposobowi, w jaki studenci SGH wykorzystują internet, szczególnie, że jest on z całą pewnością uzależniony od umiejętności w tym zakresie.

¹ Badanie pt. *Przyszłości Internetu wśród studentów – szanse i zagrożenia*, pod kierunkiem dr J. Perek-Białas, było realizowane z Rezerwy Rektora SGH w roku 2004.

² Studenci SGH wybierają dwa języki obce. Język A jest na wyższym poziomie zaawansowania.

³ Podziękowania dla pracowników Centrum Nauki Języków Obcych SGH.

⁴ Wyniki te są prezentowane w artykule *Stan wiedzy studentów SGH w zakresie możliwości wykorzystania internetu*, opublikowanym w bieżącym numerze „e-mentora”.

Perspektywy dalszego rozwoju e-edukacji...

W badaniu zostały wyróżnione cztery podstawowe obszary zastosowania internetu: komunikacja, nauka i zdobywanie informacji, rozrywka oraz usługi internetowe. Badani studenci byli poproszeni o rozdzielenie stu punktów pomiędzy te obszary, proporcjonalnie do czasu, jaki poświęcają na każdy z nich. Najwięcej z czasu spędzanego w internecie – średnio 41% – pochłania studentom komunikacja (wysyłanie maili, sms-ów, czaty, komunikatory), prawie równie dużo – 37% – zdobywanie informacji i edukacja. Średnio 15% czasu spędzonego w internecie studenci poświęcają na rozrywkę (czyli gry w sieci, ściąganie muzyki, itp.), a tylko 7% na korzystanie z usług internetowych.

Przyjęto, że liczba wykorzystywanych możliwości, jakie daje internet, ma stanowić miarę umiejętności w tym zakresie oraz przygotowania do korzystania z e-learningu. Respondenci zostali podzieleni na trzy segmenty. Kryterium podziału stanowiła liczba wskazanych przez studenta możliwości, które wykorzystuje. Z 22 usług wymienionych w ankiecie, wzięto pod uwagę 19. Zostały wyłączone blogi i IRC ze względu na bardzo niski odsetek korzystających z tych opcji oraz strony pornograficzne, z których korzystanie nie ma wielkiego wpływu na umiejętności związane z obsługą internetu.

W pierwszym segmencie znalazły się osoby, które zadeklarowały korzystanie z 0 do 5 opcji, czyli grupa która wykorzystuje internet w stopniu podstawowym. W kolejnej grupie są studenci średnio zaawansowani, pod względem wykorzystywanych funkcji internetu (od 6 do 12). Do trzeciego segmentu zaliczono respondentów, którzy w najwyższym stopniu wykorzystują bogactwo internetu – od 13 opcji w górę. Poniższa tabela przedstawia strukturę segmentów.

Tabela 1. Struktura segmentów

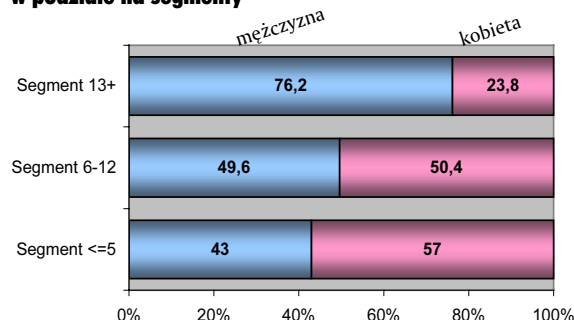
Segment	Liczba respondentów	Odsetek
do 5	47	12,5
6–12	286	76,1
13 i więcej	43	11,4
Ogółem	376	100,0

Źródło: opracowanie własne

Wyróżnione segmenty różnią się między sobą ze względu na cechy demograficzne i zwyczaje korzystania z internetu. Jak widać, grupa słabo orientująca się w możliwościach internetu stanowi niewiele ponad 12% studentów, nie jest więc liczna. Podobnie niezbyt liczna jest grupa studentów posiadających największe umiejętności w zakresie wykorzystania internetu.

Warto przyjrzeć się strukturze demograficznej segmentów. Kto wśród studentów najlepiej, a kto najgorzej zna się na internecie? W segmencie 1 i 2 przeważają kobiety, z tym że w przypadku średnio zaawansowanych jest to bardzo niewielka przewaga. Natomiast w grupie osób najbardziej zaawansowanych zdecydowanie dominują mężczyźni – ponad 3/4 grupy.

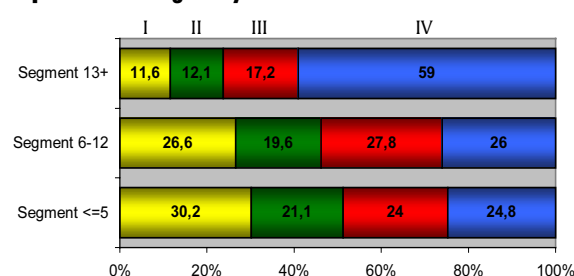
Wykres 1. Struktura demograficzna ze względu na płeć w podziale na segmenty



Źródło: opracowanie własne

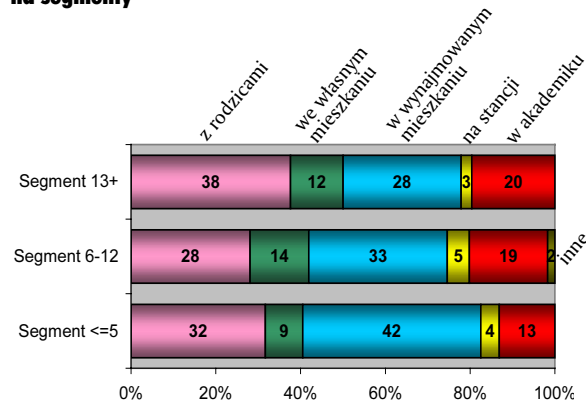
Między segmentem osób wykorzystujących internet w stopniu podstawowym oraz średnio zaawansowanych nie ma dużych różnic w strukturze według roku studiów. W przypadku tego pierwszego trochę więcej jest studentów młodszych lat (I i II roku), a mniej starszych (III i IV roku). Natomiast w 3 grupie w przewadze są studenci czwartego roku – prawie 60%.

Wykres 2. Struktura demograficzna według roku studiów w podziale na segmenty



Źródło: opracowanie własne

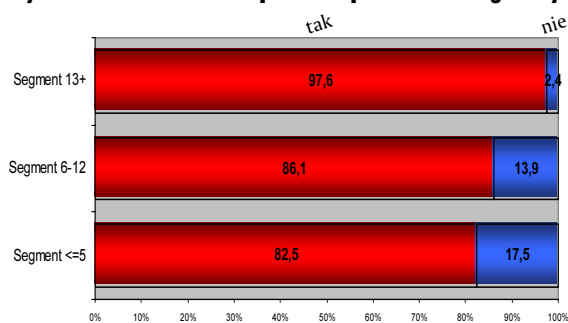
Wykres 3. Struktura demograficzna według miejsca zamieszkania studenta podczas studiów w podziale na segmenty



Źródło: opracowanie własne

W segmencie 3., czyli studentów najbardziej zaawansowanych, tylko około 2,5% nie ma własnego komputera w miejscu zamieszkania. Dla dwóch pozostałych grup ten odsetek jest wyższy i wynosi kilkanaście procent.

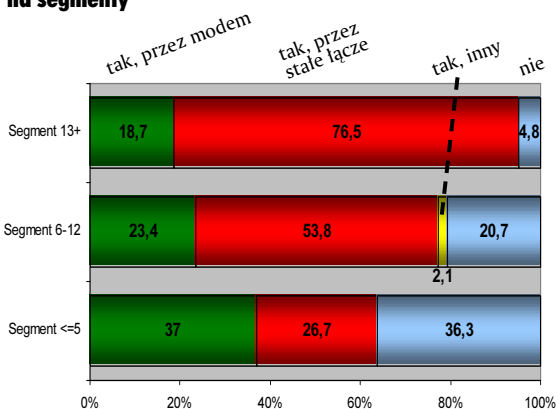
Wykres 4. Posiadanie komputera w podziale na segmenty



Źródło: opracowanie własne

Rodzaj dostępu do internetu zdecydowanie różnicuje segmenty. W grupie najbardziej zaawansowanych ponad 95% ma dostęp w ogóle, a ponad 76% deklaruje, że posiada dostęp do internetu przez stałe łącze. W segmencie drugim już ponad 20% nie ma internetu w miejscu zamieszkania. Ponad połowa ma dostęp szerokopasmowy. W grupie studentów wykorzystujących podstawowe funkcje internetu ponad 36% nie ma dostępu w miejscu zamieszkania, tylko około 27% ma stałe łącze, a 37% ma modem, czyli więcej niż w dwóch pozostałych grupach.

Wykres 5. Rodzaj dostępu do internetu w podziale na segmenty



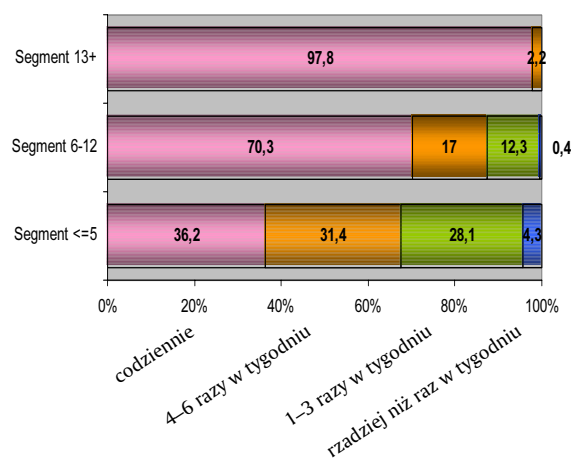
Źródło: opracowanie własne

Najbardziej zaawansowani studenci, czyli segment 3., w zdecydowanej większości (prawie 98%) korzystają z internetu codziennie, a pozostali robią to 4 do 6 razy w tygodniu. W grupie „średniaków” codziennie „bywa” w internecie 70% studentów, a około 13% robi to 3 lub mniej razy w tygodniu. Wśród studentów ostatniej

grupy również w przewadze są ci, którzy korzystają na co dzień z internetu, ale odsetki korzystających 4-6 razy w tygodniu i 1-3 razy w tygodniu są tylko o kilka punktów procentowych niższe i wynoszą odpowiednio 31 i 28%. W tej grupie znaleźli się również tacy, którzy do internetu „wchodzą” rzadziej niż raz na tydzień.

Struktura demograficzna poszczególnych grup potwierdza wpływ posiadanego sprzętu komputerowego, rodzaju dostępu do internetu, płci i roku studiów na wykorzystanie internetu i umiejętności badanych w tym zakresie.

Wykres 6. Częstotliwość korzystania z sieci w podziale na segmenty



Źródło: opracowanie własne

Studenci należący do grupy najmniej zorientowanej w możliwościach internetu używają przede wszystkim poczty elektronicznej. W mniejszym stopniu poszukują materiałów do nauki, przeglądają serwisy informacyjne i internetowe wydania gazet. W internecie spędzają jednak średnio 5 godzin tygodniowo, czyli więcej niż wynosi średnia krajowa dla internautów (por. punkt *Studenci SGH a ogół polskich internautów*).

Osoby należące do grupy o przeciętnych umiejętnościach w zakresie obsługi internetu, korzystają z tego, z czego korzysta pierwsza grupa, a dodatkowo wysyłają SMS-y, używają komunikatorów, szukają w internecie ofert pracy, korzystają ze słowników, a przede wszystkim ściągają filmy, programy i muzykę. W sieci spędzają tygodniowo średnio 11 godzin – ponad dwukrotnie więcej niż pierwsza grupa.

Studenci z trzeciej grupy, najpełniej wykorzystującej możliwości, jakie daje im internet, bardzo często

Tabela 2. Średnia liczba godzin spędzonych w internecie w ciągu tygodnia w podziale na segmenty (n = 374)

Segment	Wielkość segmentu	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
do 5	47	1,00	20,00	5,1380	4,20575
6-12	284	1,00	80,00	10,9679	10,34322
13 i więcej	43	1,00	60,00	19,0830	11,95993

Źródło: opracowanie własne

„wchodzą” na czaty, należą do grup dyskusyjnych, słuchają przez sieć radia, mają internetowe rachunki bankowe, dokonują zakupów przez internet, biorą udział w aukcjach, stosunkowo często także przez sieć grają i mają własne strony www. W internecie spędzają bardzo dużo czasu, średnio 20 godzin tygodniowo.

Rzeczywiście, co zauważono w artykule A. Dąbrowskiej, M. Janoś-Kresło i J. Wójcika, grupa studentów biegle posługujących się internetem jest niewielka. Z drugiej strony nawet ta grupa studentów, którzy najmniej znają się na internecie korzysta z poczty elektronicznej, serwisów informacyjnych i poszukuje materiałów do nauki, co oznacza, że mają oni wystarczającą wiedzę, by skorzystać z e-learningu. Wydaje się, zatem że umiejętności zdecydowanej większości studentów SGH są wystarczające, aby możliwe było dalsze rozwijanie na tej uczelni e-edukacji.

Można również zauważyć, że umiejętności w zakresie wykorzystania internetu rosną wraz z rokiem studiów (w najlepiej orientującej się w sieci grupie trzeciej przeważają studenci IV roku), może to oznaczać, że w czasie studiów na SGH studenci doskonalą swoje umiejętności w tym zakresie. Być może dalszy rozwój e-edukacji na SGH spowodowałby również wzrost umiejętności studentów, jeśli chodzi o korzystanie z internetu i nie należy się obawiać, że niedostateczne umiejętności studentów będą dla niego przeszkodą.

Studenci SGH a ogół polskich internautów

Ciekawe wydaje się porównanie wyników badania ze statystykami w opracowaniu IAB (*Internet Advertising Bureau*) – *Raport Strategiczny IAB Polska. Internet 2004 – Polska, Europa i Świat*. Według definicji opracowanej przez IAB, internautą jest każda osoba, która przynajmniej raz w miesiącu korzysta z internetu. Przyjmując bardziej restrykcyjną definicję, a mianowicie, że internautą jest student, który korzysta z internetu co najmniej raz w tygodniu, okazuje się, że 99% studentów dziennych SGH to internauci.

Posiadanie własnego komputera i rodzaj dostępu do internetu

Porównując dane dotyczące studentów do danych z badania polskich internautów, można stwierdzić, że odsetek studentów mających stałe łącze jest dużo wyższy niż wśród ogółu internautów (53% w porównaniu do 25%). Odsetek łączących się przez modem jest taki sam zarówno wśród badanych studentów, jak i internautów – wynosi 24%. Jeszcze w 2003 roku więcej internautów w Polsce deklarowało dostęp do internetu przez modem niż przez stałe łącze.

W miejscu zamieszkania z internetu korzysta 57% internautów, natomiast dla studentów ten odsetek jest dużo wyższy i wynosi 79% (53% jeśli weźmie się pod uwagę tylko tych, którzy zadeklarowali, że korzystali bardzo często z internetu w miejscu zamieszkania). Drugim pod względem częstości miejscem korzystania z internetu jest szkoła lub uczelnia – łączy się tam

z siecią 26% internautów i aż 95% studentów. Związane jest to z tym, że studenci uczęszczają na zajęcia komputerowe, podczas których mogą skorzystać z internetu. Bardzo często na uczelni używa internetu około 23% studentów SGH. Korzystanie z internetu w pracy deklaruje 22% internautów i 11% studentów. 86% badanych studentów SGH nie pracuje zawodowo, stąd popularność tego miejsca jest wśród nich niższa niż wśród ogółu internautów. Studentom zdarza się korzystać z internetu u znajomych, w kawiarenkach internetowych oraz w domu u rodziców (ta kategoria nie występuje w badaniu Net Track SMG/KRC), ale niewielu robi to bardzo często.

W maju 2004 roku internauta spędzał w sieci średnio 3,1 godziny tygodniowo, a student SGH poświęcał na korzystanie z sieci ponad 3,5 razy więcej czasu, co daje ponad 11 godzin tygodniowo.

Tabela 3. Aktywność polskiego internauty a aktywność studenta SGH

	maj 2004	listopad 2004
Średni czas spędzony w sieci w tygodniu	3 godz. 17 min.	3 godz. 54 min.
Średni czas spędzony w sieci przez studenta SGH w tygodniu	11 godz. 10 min.	–

Źródło: GemiusTraffic, Gemius oraz na podstawie badań SKN BM 2004

Jeśli porówna się dane z Megapanelu PBI/Gemius z listopada 2004 z danymi z badania przeprowadzonego przez SKN Badań Marketingowych pół roku wcześniej, to widać, że zarówno studentki, jak i studenci SGH spędzają więcej czasu w internecie niż przeciętny polski internauta. Dysproporcja ta byłaby zapewne większa, gdyby porównywać dane z tego samego okresu.

Tabela 4. Aktywność ze względu na płeć. Średni czas spędzony w sieci w tygodniu

	Megapanel PBI/Gemius – listopad 2004	SKN BM 2004 – maj 2004
Kobiety	3,6 godz.	9 godz. (mediana 7 godz.)
Mężczyźni	4 godz.	13,2 godz. (mediana 10 godz.)

Źródło: GemiusTraffic, Gemius oraz na podstawie badań SKN BM 2004

Blisko 70% studentów SGH korzysta z internetu codziennie, a tylko niecały 1% robi to rzadziej niż raz w tygodniu. Natomiast codziennie lub prawie codziennie według raportu IAB łączyło się z siecią 44,4% internautów, a 14% robiło to rzadziej niż raz w tygodniu.

Z internetowych wydań gazet (dzienników) korzysta 86% studentów SGH oraz sześciu na dziesięciu internautów. 45% internautów deklaruje, że słucha radia przez internet. Wśród studentów SGH odsetek ten wynosi 23%. W 2004 roku według badania TNS OBOP 23% użytkowników sieci robiło zakupy w internecie – również 23% studentów SGH kupowało przez internet.

Podsumowując, większy odsetek wśród studentów SGH niż wśród ogółu internautów:

- ma stałe łącze,
- korzysta z internetu w domu/miejscu zamieszkania,
- korzysta z internetu codziennie.

Ponadto, studenci spędzają więcej czasu tygodniowo w internecie. Zarówno wśród studentów, jak i wśród ogółu internautów więcej czasu w sieci spędzają mężczyźni.

E-edukacja na SGH a wyniki badania studentów – rekomendacje

Na SGH od kilku lat funkcjonuje platforma nauczania przez internet e-sgh.pl, jednak z pewnością nie jest ona jeszcze w pełni wykorzystywana przez studentów studiów dziennych i wykładowców. W związku z tym na SGH spodziewać się można dalszego rozwoju e-edukacji. Analiza wyników naszego badania pozwala dostrzec czynniki, które sprzyjają korzystaniu przez studentów z możliwości oferowanych przez e-sgh, a także czynniki, które mogą okazać się przeszkodą w rozpowszechnieniu się nauczania przez internet.

Czynniki sprzyjające dalszemu rozwojowi e-edukacji na SGH

- Internet jest bardzo dobrą drogą dotarcia do studentów SGH, która bez trudu jest przez nich akceptowana. Obecnie już wszyscy studenci dzienni korzystają z internetu, a większość robi to codziennie (69%, a tylko 1% rzadziej niż raz w tygodniu). Bez wątplenia uznaliby oni taki sposób komunikacji za wygodny.
- Szczególnie obiecującą i już często spotykaną formą komunikacji pomiędzy studentami a wykładowcami jest poczta elektroniczna. Korzystają z niej niemal wszyscy studenci (99%), a służyć może ona zarówno do komunikacji, jak i do przesyłania materiałów do nauki.
- Z czatów i komunikatorów korzysta wyraźnie mniej studentów (odpowiednio 30% i 67%), więc mogą na razie być wykorzystywane jako uzupełnienie komunikacji mailowej.
- Większość studentów SGH ma komputer (86%) i dostęp do internetu w miejscu zamieszkania (79%), co bardzo ułatwiłoby wprowadzanie elektronicznych form kształcenia, ponieważ studenci nie są uzależnieni od sprzętu komputerowego dostępnego na uczelni.
- Ci studenci, którzy nie mają dostępu do internetu w miejscu zamieszkania (21%), korzystają z niego na uczelni (81% często lub bardzo czę-

sto) i to dość intensywnie (27% codziennie, 35% 4-6 razy w tygodniu), co oznacza, że korzystanie z sieci w tym miejscu nie stanowi dla nich problemu.

- Korzystanie z internetu jest dla studentów SGH naturalną formą poszukiwania materiałów do nauki, wykorzystywaną przez większość (93%). Ponadto czytają oni w internecie gazety (86%), korzystają z serwisów informacyjnych (84%) oraz słowników online (67%). Wydaje się, że internet jest traktowany przez studentów jako bardzo ważne źródło wiedzy, często pierwsze, w którym poszukują potrzebnych informacji.
- Okazuje się, że zdobywanie informacji i edukacja to drugi co do ważności obszar wykorzystania internetu przez studentów SGH (37% czasu spędzanego w sieci). Nieznacznie ważniejsza okazała się komunikacja (41% czasu), która zresztą również ma duże znaczenie w kształceniu.
- Zdecydowana większość studentów ściąga z sieci artykuły (96%). Pozwala to przypuszczać, że bez trudu akceptują oni materiały do nauki w formie elektronicznej zamiast w papierowej.
- Ściąganie e-booków (książek w formie elektronicznej) jest nieco mniej popularne (36%), prawdopodobnie ze względu na ich mniejszą dostępność. Mimo pewnych niedogodności związanych z korzystaniem z książek w formie elektronicznej, wydaje się, że studenci przychylnie przyjęliby pomysł stworzenia wirtualnej biblioteki i korzystaliby z jej zasobów, w szczególności jeśli chodzi o trudno dostępne pozycje.
- Aby umożliwić dalszy rozwój e-edukacji, uczelnia stara się zapewnić wystarczającą liczbę komputerów np. uruchomiono laboratorium komputerowe przeznaczone do korzystania z platformy e-learningowej.

Bariery dla dalszego rozwoju e-edukacji na SGH:

- Pewna część studentów (21%) nie ma dostępu do internetu w miejscu zamieszkania, a 13% nie ma również własnego komputera. Może to spowolnić dalszy rozwój e-edukacji. Dobrym posunięciem w tym wypadku wydaje się otwieranie laboratoriów e-learningowych, co zresztą jest czynione. Z drugiej strony bariera ta z pewnością będzie malała, bo prawdopodobnie w niedługim czasie wszyscy studenci będą dysponowali własnym sprzętem.
- Łatwiej jest wprowadzić edukację internetową dla studentów starszych roczników, bo większość z nich posiada komputer (84% na I roku i 95% na IV roku) i częściej korzystają z internetu (61% na I roku i 78% na IV roku codziennie). Studenci, którzy dopiero zaczynają studia nie zawsze są dobrze przygotowani do korzystania ze wszystkich możliwości internetu. Uczą się tego dopiero w czasie studiów (niekoniernie na zajęciach).

- Mogą pojawić się pewne problemy z interaktywnymi formami e-edukacji, ponieważ nie wszyscy studenci mają w miejscu zamieszkania dostęp do internetu przez stałe łącze (27% ma innego rodzaju dostęp), a niektórzy wcale nie mają dostępu (21%).

Z powyższych rozważań wynika, że e-edukacja na SGH ma dużą przyszłość, a możliwości dalszego rozwoju są znaczne. Aby był on możliwy, konieczne jest zwiększenie możliwości korzystania z internetu na uczelni, a działania w tym zakresie są cały czas podejmowane. Innym rozwiązaniem byłaby pomoc uczelni dla mniej zamożnych studentów w zakupie komputera. Natomiast program zajęć z informatyki na pierwszym roku powinien przygotowywać studentów do wykorzystania internetu w kształceniu.

Innymi formami e-edukacji, które studenci na pewno zaakceptowałyby bez trudu byłyby: studencki portal, na którym mogliby oni wymieniać i umieszczać własne materiały do nauki oraz udostępnianie zasobów biblioteki SGH w formie elektronicznej (szczególnie popularnych a trudno dostępnych pozycji).

Na podstawie wyników naszego badania można dojść do wniosków przeciwnych niż w wspomnianym już artykule A. Dąbrowskiej, M. Janoś-Kresło i J. Wójcika – wiele wskazuje na to, że umiejętności studentów SGH w zakresie korzystania z internetu są wystarczające i nie stanowią bariery dla dalszego rozwoju e-edukacji. Wniosek ten ograniczony jest oczywiście wyłącznie do studentów studiów dziennych, których objęło nasze badanie. Największą barierą dla rozpowszechnienia edukacji z użyciem internetu na SGH stanowi jednak, naszym zdaniem, niewystarczający dostęp do stałych łącz w miejscu zamieszkania⁵, który równoważony jest jednak dostępem na uczelni.

Anna Folbrier jest absolwentką SGH, w roku akademickim 2003/2004 działała w SKN Badań Marketingowych.

Agata Zadrozna jest absolwentką SGH, w roku akademickim 2003/2004 działała w SKN Badań Marketingowych, obecnie pracuje w Dziale Badań Społecznych i Politycznych TNS OBOP.

⁵ Co było również opisywane we wspomnianym wcześniej artykule A. Dąbrowskiej, M. Janoś-Kresło i J. Wójcika.

POLECAMY



**Innowacje kształcenia w uczelni wyższej,
24 października 2005 r., Wrocław**

Katedra Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu organizuje w październiku seminarium naukowe poświęcone innowacjom kształcenia w szkolnictwie wyższym. Spotkanie ma na celu wymianę poglądów na temat procesu kształcenia w uczelniach wyższych, szczególnie w ujęciu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym.

Więcej informacji na: www.wso.wroc.pl

**MAKING KNOWLEDGE WORK
Building Sustainable Communities
through Partnerships in: Place Management,
Social Capital and Lifelong Learning,
25–28 października 2005,
University of Stirling, Szkocja**

Trzecia międzynarodowa konferencja organizowana przez PASCAL umożliwi uczestnikom podzielenie się wiedzą i doświadczeniami w zakresie projektów tworzenia strategii, budowania społeczności i innych, prowadzonych na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym i międzynarodowym. Celem konferencji jest zbadanie stosowanych modeli zarządzania, roli kapitału społecznego i rozwoju regionów edukacyjnych, a także zdefiniowanie kolejnych obszarów badawczych, które wynikają z istniejącej praktyki.

Organizatorzy zapraszają na konferencję decydentów i menedżerów, liderów budujących społeczności, osoby ze środowiska akademickiego oraz wszystkich zajmujących się zarządzaniem (*place management*), kapitałem społecznym oraz kształceniem ustawicznym.

Więcej informacji na:
<http://www.obs-pascal.com/demoproj.php?doc=86>



O stylach uczenia się i I-edukacji

R. Robert Gajewski

W życiu nieustannie wypełniamy różne role. Jesteśmy kierowcami, ale czasami pieszymi, bo nie da się wszędzie dojechać samochodem. (Dobrze więc, aby kierowcy nie zapominali o perspektywie pieszego!). Jesteśmy nauczycielami, ale także uczniami, bo bez podnoszenia kwalifikacji staniemy się... belframi. Warto chyba spojrzeć z obu perspektyw – ucznia i nauczyciela – na zagadnienie stylów uczenia się.

Każdy z nas uczy się najlepiej w unikatowy dla siebie sposób, który często jest mieszaniną różnych stylów uczenia się. Z drugiej strony, nauczyciele rzadko kiedy prezentują wiedzę w sposób najlepiej nam odpowiadający. Jest to chyba najczęstsza przyczyna porażek edukacyjnych – niedostosowanie sposobu przekazywania wiedzy do stylu uczenia się odbiorcy. Jeśli uczniowie twierdzą, że nie potrafią się samodzielnie uczyć, to najprawdopodobniej wynika to z niewiedzy dotyczącej własnego stylu uczenia się. Ponieważ każdy z nas uczy się w inny sposób, staramy się dostosować do swoich potrzeb, jeśli jest to możliwe, style, które najbardziej nam odpowiadają. Szczególnie widoczne jest to w zakresie Technologii Informacyjnej. Część z nas, chyba znikoma, rozpoczyna pracę z nowym programem od mozolnego studiowania dokumentacji. Są osoby, które rozpoczynają ten proces od prośby o instruktaż na żywo, pokazanie, jak to się robi. Spora grupa rozpoczyna pracę z nowym programem nieco na żywioł, starając się doświadczać na nowo narzędzie. Wszystko to jest wynikiem istnienia różnych stylów uczenia się.

Moje ponad 25-letnie doświadczenia edukacyjne w dziedzinie indywidualizacji i dostosowywania formy przekazu do preferencji uczniów są bardzo negatywne. Nie da się tego po prostu zrobić na sali, gdzie jest 30 studentów i jeden prowadzący. Realizacja postulatu dostosowania materiałów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb osoby uczącej się możliwa jest w pełni dopiero dzięki I-edukacji. Punktem wyjścia powinna

tu być identyfikacja stylu uczenia się. Literatura tego zagadnienia jest bardzo bogata. Niestety, nie ma w zasadzie żadnych polskojęzycznych opracowań na ten temat.

W literaturze znanych jest wiele tego typu metodologii i związanych z nimi narzędzi. Oto niektóre z nich.

- Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index (CSI),
- Apter's Motivational Style Profile (MSP),
- Dunn and Dunn model and instruments of learning styles,
- Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST),
- Gregorc's Mind Styles Model and Style Delineator (GSD),
- Herrmann's Brain Dominance Instrument (HBDI),
- Honey and Mumford's Learning Styles,
- Index of Learning Styles (ILS) – Felder, Silverman, Solomon,
- Questionnaire (LSQ),
- Jackson's Learning Styles Profiler (LSP),
- Kolb's Learning Style Inventory (LSI),
- Memletics Learning Styles,
- Myers-Briggs Type Indicator (MBTI),
- Paragon Learning Style Inventory (PLSI),
- Riding's Cognitive Styles Analysis (CSA),
- Sternberg's Thinking Styles Inventory (TSI),
- Vermunt's Inventory of Learning Styles (ILS).

W dalszej części artykułu dokładniej zostanie omówionych pięć wybranych spośród nich.

Kolb Learning Style Inventory (LSI)

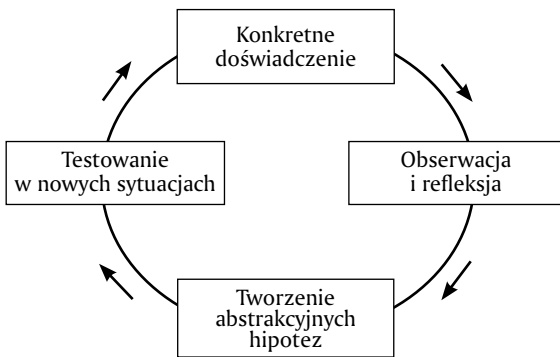
Początki prac Kolba dotyczących stylów uczenia się sięgają lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku¹. W swojej pionierskiej pracy dotyczącej *Experimental Learning*² Kolb wyróżnia cztery podstawowe etapy procesu uczenia się (rys. 1):

¹ D.A. Kolb, R. Fry, *Toward an applied theory of experiential learning*, [w:] C. Cooper (red.), *Theories of Group Process*, John Wiley, London 1975; D.A. Kolb, *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Ma.: McBer, Boston 1976.

² D. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

O stylach uczenia się i l-educacji

Rysunek 1. Etapy procesu uczenia się



Źródło: <http://www.infed.org/images/explrn.gif>

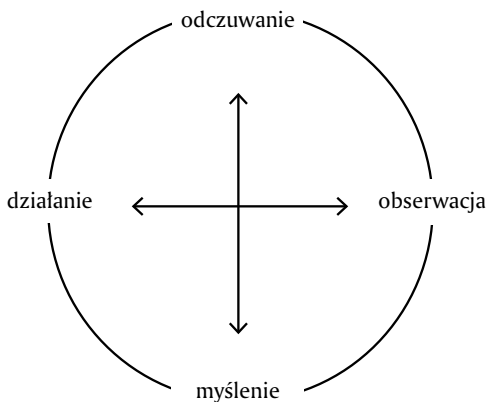
Efektywne uczenie się sprowadza się więc do posiadania i rozwijania w sobie czterech zdolności i umiejętności:

- konkretnego doświadczania (*concrete experience, CE*),
- refleksyjnej obserwacji (*reflective observation, RO*),
- tworzenia abstrakcyjnych hipotez (*abstract conceptualization, AC*),
- aktywnego prowadzenia eksperymentów (*active experimentation, AE*).

Według Kolba w procesie uczenia się można wyróżnić cztery podstawowe czynności (rys. 2):

- odczuwanie (*feeling*),
- obserwacja (*watching*),
- myślenie (*thinking*),
- działanie (*doing*).

Rysunek 2. Podstawy procesu uczenia się



Źródło: <http://www.businessballs.com/images/kolbstyles1.jpg>

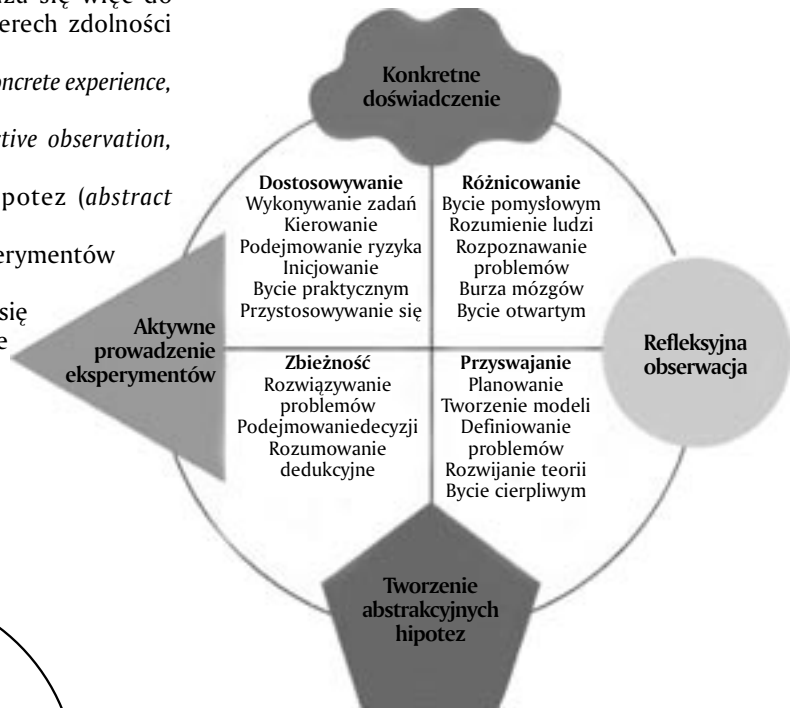
W wyniku tego rozróżnienia Kolb³ zidentyfikował cztery podstawowe style uczenia się, będące kom-

binacją czterech umiejętności (czynności), w zależności od tego, które etapy procesu uczenia się są dominujące.

Podstawowe style uczenia się można także zestawić w postaci tabelarycznej.

	Działanie <i>Active Experimentation</i>	Obserwacja <i>Reflective Observation</i>
Odczuwanie <i>Concrete Experience</i>	Accommodating Dostosowywanie	Diverging Różnicowanie
Myślenie <i>Abstract Conceptualization</i>	Converging Zbieżność	Assimilating Przyswajanie

Rysunek 3. Podstawowe style uczenia się



Źródło: http://www.hayresourcesdirect.haygroup.com/Images/products/LSI_Chart_full.gif

Dokładną charakterystykę stylów uczenia się można znaleźć w wielu publikacjach⁴.

Converger – lubi stawiać pytania typu *jak?*, 30% populacji (*Jak to działa? Jak to się stało?*)

- jego siłą jest praktyczne wykorzystywanie pomysłów;
- potrafi skoncentrować się na dedukcyjnym rozumowaniu;
- zdecydowanie nieemocjonalny;
- ma raczej wąskie zainteresowania.

³ D. Kolb, *Learning Style Inventor*, MA: McBer and Company, Boston 1981.

⁴ M.in. w *David A. Kolb on Experimental Learning*, <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>, [29.08.2005].

Diverger – lubi stawiać pytania typu *dlaczego?*, 15–20% populacji (*Dlaczego tak to wygląda?*)

- silną stroną jest bogata wyobraźnia,
- łatwo tworzy nowe pomysły,
- potrafi widzieć sprawy z różnych punktów widzenia,
- interesują go ludzie,
- ma szerokie zainteresowania kulturalne.

Assimilator – lubi stawiać pytania typu *co?*, 35–40% populacji (*Co jest przyczyną, a co skutkiem?*)

- posiada zdolność do tworzenia teoretycznych modeli,
- przoduje w indukcyjnym rozumowaniu,
- jest bardziej zainteresowany abstrakcyjnymi ideami niż ludźmi.

Accomodator – lubi stawiać pytania typu *jeżeli...*, 15–20% populacji (*Jeżeli coś zmienię, to jakie będą tego następstwa?*)

- jego najsilniejszą stroną są konkretne czyny, przedsięwzięcia,
- ma zdolność do podejmowania ryzyka,
- znakomicie się sprawdza w sytuacjach, w których jest wymagana reakcja na niespodziewane okoliczności,
- rozwiązuje problemy w sposób intuicyjny.

Klasyczny kwestionariusz Kolba składa się z dwunastu zdań, do których należy dopasować cztery możliwe zakończenia (uszeregowane pod względem trafności), biorąc pod uwagę bieżące doświadczenia. Wykorzystanie tego kwestionariusza jest, niestety, odpłatne i chronione prawami autorskimi. W literaturze istnieje wiele wariantów, mutacji typologii i kwestionariuszy Kolba.

Wariant holenderski

W tym wariantcie opracowanym przez *Educatieve Faculteit Amsterdam* zasadnicze różnice dotyczą zarówno nazewnictwa stylów uczenia się, jak i liczby pytań w przeprowadzanym teście. Podstawowe cztery typy stylów uczenia się to⁵:

Observers – obserwatorzy

Obserwatorzy w głównej mierze są beneficjentami współpracy i wymiany myśli. W systemie klasowym muszą podejmować sporo inicjatyw, aby skłonić nauczycieli do przedstawienia właściwych przykładów, które wywołają ich żywe zainteresowanie. W systemach, gdzie nacisk jest kładziony na indywidualną pracę, napotykają na trudności w przypadku zadań wymagających samodzielności. Preferują pracę z innymi.

- Obserwatorzy są skoncentrowani na informacjach zawierających fakty;
- Obserwatorzy często uczą się obserwując realne wydarzenia i myśląc o nich, a także zapoznając się z refleksjami innych osób, co zwiększa dostępną dla nich bazę wydarzeń;
- Osoby o tym stylu uczenia się chcą czuć się zaangażowane w to, czego się uczą – uczenie się jest dla nich prostsze, jeśli widzą, jaka jest praktyczna korzyść z opanowywanego materiału;
- Ulubione pytanie obserwatora to: *co zdarzy się dalej i dlaczego?*

Thinkers – myśliciele

W systemie klasowym myśliciele napotykają na znaczne trudności, jeśli zbyt dużo materiału edukacyjnego jest przygotowane wstępnie. Rozkwitają w systemie, w którym dominuje indywidualizacja i niezależność uczenia się. W realnych pozaszkolnych sytuacjach wymagają dodatkowego zewnętrznego impulsu motywującego do działania.

- Osoby wykorzystujące ten styl uczenia się lubią prowadzić badania i czytać opracowania o charakterze teoretycznym;
- Myśliciele lubią znać opinię ekspertów z danej dziedziny;
- W przypadku nowej problematyki lubią zapoznawać się z nią poprzez lekturę opracowań na jej temat, badanie zagadnień pokrewnych i analizę;
- Ulubione pytanie myśliciela to: *co wiadomo na ten temat?*

Deciders – decydenci

Większość klasycznych zajęć prowadzonych w klasach najlepiej odpowiada właśnie temu stylowi. Uczestnictwo w tego typu zajęciach nie jest dla osób reprezentujących ten styl żadnym problemem. Kłopoty zaczynają się, gdy istnieje potrzeba samodzielnego uczenia się lub prowadzenia badań. Osoby tego typu potrzebują w takich sytuacjach dużo opieki i nadzoru.

- Osoby reprezentujące ten styl uczenia się preferują sytuację, w której są nauczani (uczeni, kształceni) w zakresie zagadnień teoretycznych oraz ich praktycznych zastosowań;
- Preferują pracę w dokładnie zdefiniowanych strukturach, zorganizowaną w sposób praktyczny;
- Lubią pracować z teoretycznymi koncepcjami i modelami jako podstawą działania;
- Cenią sobie znajomość reguł i zasad;
- Ulubione pytanie decydenta to: *jak to działa i jak to można wykorzystać?*

⁵ *Free learning styles inventory (test, quiz or questionnaire)*, <http://www.learning-styles-online.com/inventory/questions.asp>, [29.08.2005].

Doers – ludzie czynu

Tego typu osoby sprawiają duże kłopoty w klasycznym systemie klasowym. W innych systemach uczenia się – gdzie jest więcej swobody i możliwości pracy indywidualnej – rozkwitają. Mimo umiejętności niezależnej pracy, wymagają pomocy w zrozumieniu teoretycznych podstaw omawianych zagadnień.

- Osoby wykorzystujące ten styl uczenia się uczą się na błędach i dzięki samodzielnemu odkrywaniu rzeczywistości;
- Łatwo dostosowują się do zmian;
- Ludzie czynu lubią różnorodność i łatwo adaptują się do niespodziewanych sytuacji;
- Istotnym elementem działania jest dla nich podejmowanie ryzyka;
- Często dochodzą do poprawnych wniosków na zasadach intuicyjnych;
- Ulubione pytanie ludzi czynu to: *co dobrego może być efektem tego zdarzenia?*

Honey and Mumford Learning Styles

W tym modelu, opisanym dokładnie w publikacji P. Honeya i M. Mumforda *The Manual of Learning Styles*⁶, odmienne jest nazewnictwo stylów uczenia się⁷.

Activist (podstawowy eksperyment)

- Preferuje uczenie się przez działanie ponad czytanie instrukcji;
- Lubi nowe doświadczenia i aktywność;
- Często wybiera pracę w grupie;
- Ceni sobie wymianę myśli i weryfikowanie pomysłów;
- Jego siła tkwi w otwartości myślenia i entuzjzmie.

Reflector (analiza)

- Preferuje pozostawanie w cieniu i obserwację;
- Dąży do zgromadzenia możliwie dużej ilości informacji przed podjęciem decyzji;
- Zamiast gwałtownych reakcji woli uzyskać ogólny obraz sytuacji będący sumą własnych minionych doświadczeń i spostrzeżeń innych osób;
- Jego siła tkwi w drobiazgowym gromadzeniu danych i ich analizie w celu doprowadzenia do konkluzji.

Theorist (synteza, stawianie hipotez)

- Preferuje adaptację i integrację wszystkich obserwacji w postaci teorii lub ram działania;

- Łatwo odnajduje związki pomiędzy poszczególnymi spostrzeżeniami i obserwacjami;
- Nową wiedzę łączy z własnymi teoriami, zadając pytanie, jak pasują one do nich;
- Jego siła polega na tym, że przy próbie rozwiązywania nowego problemu wykorzystuje krok po kroku istniejące informacje.

Pragmatist (zastosowania)

- Zawsze szuka nowych pomysłów, które mógłby wprowadzić w życie;
- Podstawowym kryterium oceny teorii jest możliwość ich potencjalnego praktycznego wykorzystania;
- Siłą tego typu osób jest łatwość korzystania z nowych idei i wprowadzania ich do codziennej pracy.

Metodologia ta została z powodzeniem wykorzystana w badaniach stylów uczenia się w ramach studiów BSc w zakresie *Computing Scheme* na *University of Glamorgan* w Wielkiej Brytanii⁸.

Felder & Solomon Index of Learning Styles

Innego rodzaju taksonomię zaproponowali Felder i Solomon⁹. W ich sposobie inwentaryzacji stylów uczenia się mamy do czynienia z następującymi kategoriami osób uczących się¹⁰.

Active and Reflective learners (Act/Ref) – **Aktywni i Refleksyjni** uczący się

- Aktywni najlepiej przyjmują i zachowują informacje przez aktywne wykonywanie czynności – dyskusję lub tłumaczenie innym;
- Refleksyjni wolą najpierw przemyśleć zagadnienie;
- Aktywny mówi: *spróbujmy tego i zobaczmy jak to działa*;
- Odpowiedź refleksyjnego jest zdecydowana – *najpierw przemyślimy sprawę!*;
- Aktywni preferują pracę grupową, podczas gdy refleksyjni wolą pracować samodzielnie i niezależnie;
- Wykład, w czasie którego nie ma żadnej innej formy aktywności poza przepisywaniem do zeszytu treści zapisanych na tablicy jest trudny do zniesienia dla obu typów, szczególnie jednak dla aktywnych.

⁶ P. Honey, A. Mumford, *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Publications, 1986.

⁷ Por. *Action Learning for Lifelong Professional Development*, <http://www.bilk.ac.uk/college/research/allpd/TMP1001493393.htm#learnstyle>; UniS Skills Project Pilot Pack: Improving Own Learning and Performance, <http://www.surrey.ac.uk/Skills/pack/styleq.html>, [29.08.2005].

⁸ *Learning to learn*, http://www.ics.ltsn.ac.uk/pub/conf2003/dave_farthing.htm, [29.08.2005].

⁹ R.M. Felder, *Matters of style*, American Society of Electrical Engineers, „Prism” 1996, nr 6(4), s. 18–23. R.M. Felder, *Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education*, „College Science Teaching” 1993, nr 23(5), s. 286–290.

¹⁰ *Memletics Accelerated Learning Manual's Overview Chapter*, <http://www.memletics.com/overview.asp>, [29.08.2005].

Sensing and Intuitive learners (Sen/Int) – Racjonalni i Intuicyjni uczący się

- Racjonalni preferują poznawanie faktów, podczas gdy intuicyjni – odkrywanie możliwości i relacji;
- Racjonalni lubią rozwiązywać problemy dobrze znanymi metodami i nie lubią komplikacji i niespodzianek; intuicyjni lubią innowacje, nie cierpiąc powtarzania działań rutynowych;
- Racjonalni będą częściej protestować, gdy na teście pojawi się pytanie dotyczące materiału nieomówionego na zajęciach;
- Racjonalni są bardziej cierpliwi w opanowywaniu szczegółów i zapamiętywaniu faktów oraz wykonywaniu prac laboratoryjnych; intuicyjni szybciej przyjmują nowe pomysły i lepiej radzą sobie z abstrakcyjnymi pojęciami i sformułowaniami matematycznymi;
- Racjonalni są znacznie bardziej praktyczni i ostrożni niż intuicyjni; z drugiej strony intuicyjni pracują szybciej;
- Racjonalni nie lubią kursów, które nie są dobrze osadzone w otaczającej ich rzeczywistości; intuicyjni nie lubią kursów, które wymagają pamięciowego opanowania materiału i wielu rutynowych obliczeń.

Visual and Verbal learner (Vis/Vrb) – Wzrokowi i Werbalni uczący się

- Wzrokowi najlepiej zapamiętują to, co widzą – rysunki, diagramy, filmy i demonstracje;

- Werbalni więcej czerpią ze słów – wyjaśnień zarówno pisanych, jak i mówionych;
- Wszyscy jednak najczęściej zyskują i korzystają, jeśli informacja prezentowana jest w obu formach – zarówno pisemnej, jak i obrazowej.

Sequential and Global learners (Seq/Glo) – Sekwencyjni i Globalni uczący się

- Sekwencyjni mają tendencję do uczenia się krok po kroku, gdzie każdy kolejny krok jest logicznym następstwem poprzednich;
- Globalni mają tendencję do uczenia się dużymi skokami i przyswajania materiału nieco na losowych zasadach, bez poszukiwania wzajemnych powiązań;
- Sekwencyjni najczęściej w poszukiwaniu rozwiązania postępują krok po kroku; globalni często potrafią rozwiązać problemy szybciej – mają jednak często kłopoty z uzasadnieniem rozwiązania.

W sieci dostępny jest test¹¹, który pozwala ocenić własny styl uczenia się zgodnie z Felder & Solomon Index of Learning Styles.

Paragon Learning Style Inventory

Paragon LSI¹² wykorzystuje typologię Junga (*introversion/extroversion, intuition/sensation, thinking/feeling, judging/perceiving*), stosowaną także w *Myers-Briggs Type Indicator, Murphy Meisgeir Type Indicator* oraz *Keirsey-Bates Temperament Sorter*.

Tabela 1. Typologia uczących się według Paragon LSI

Extrovert (Typ ekstrawertyczny) 60% populacji	Zalecenia edukacyjne
<ul style="list-style-type: none"> • Najlepiej uczy się praktycznie. • Swobodny i pewny siebie społecznie. • Lubi wiedzieć, jak postępują inni. • Czerpie energię z kontaktów społecznych. • Jest ochotnikiem i często wyraża opinie. • Czerpie inspirację do nowych hipotez i pomysłów z zewnętrznych impulsów. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystuj pracę grupową i wspólne uczenie się. • Wykorzystuj przerwy na pytania. • Dawaj czas na ruch i ćwiczenia. • Doceniaj ekspresję, zabieranie głosu w dyskusji.
Introvert (Typ introwertyczny) 40% populacji	Zalecenia edukacyjne
<ul style="list-style-type: none"> • Lubi przeprowadzić obserwację przed działaniem. • Preferuje pracę samodzielną lub z niewielką liczbą osób. • Jeśli to możliwe, ustala własne standardy. • Lubi ciche miejsce do pracy. • Wygląda na osobę skomplikowaną i trudną do zrozumienia. • Nowe przemyślenia i hipotezy mają źródło we własnych przemyśleniach. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystuj indywidualne zadania. • Kontaktuj się regularnie. • Dostarczaj pisemnych zadań do przemyśleń. • Doceniaj elementy refleksyjne – uwzględnij to w formułowaniu kryteriów ocen.

¹¹ *MSECRC/Self Test/take the test*, http://www.crc4mse.org/ILS/self_test.html, [29.08.2005].

¹² *Paragon Learning Style Inventory*, <http://www.oswego.edu/plsi/index.html>, [29.08.2005].

O stylach uczenia się i I-edukacji

<p>Sensate (Typ zdroworozsądkowy) 65% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jest bardziej praktyczny i realistyczny. • Jest bardziej cierpliwy i stały. • Częściej wykorzystuje doświadczenia i zdrowy rozsądek. • Lubi procedury i porządek. • Zwraca uwagę przede wszystkim na to, co jest rozsądne i aktualne. • Żyje tym, co jest tu i teraz. 	<p>Zalecenia edukacyjne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dostarczaj zajęć typu <i>hands-on</i>. • Dawaj precyzyjne instrukcje krok po kroku. • Wyjaśniaj praktyczne zastosowanie danych zajęć. • Unikaj długich abstrakcyjnych i teoretycznych wywodów. • Doceniaj jakość wykonywanej pracy.
<p>Intuitive (Typ intuicyjny) 35% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jest obdarzony większą wyobraźnią i intuicją. • Lubi nowe wyzwania i pracę pod wpływem silnych bodźców. • Ceni sobie harmonię, nie lubi starć i konfliktów. • Wierzy w to, co jest dla niego racjonalne. • Nie lubi zajęć rutynowych i dopracowywania szczegółów. 	<p>Zalecenia edukacyjne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stwarzaj możliwości do wykorzystywania kreatywności. • Dostarcz uczniom pełen, całościowy obraz ich pracy. • Wykorzystuj strategię nauczania problemowego, jeśli jest to możliwe. • Co pewien czas wykorzystuj mechanizmy indukcji. • Nie zwracaj zbyt dużej uwagi na szczegóły.
<p>Feeler (Typ uczuciowy) 65% kobiet, 45% mężczyzn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bardziej interesują go ludzie niż idee. • Koncentruje się bardziej na relacjach międzyludzkich. • Lubi harmonię, nie znosi konfliktów. • Potrafi dostrzec odczucia innych. • Jest ciepły i potrafi wzbudzić entuzjazm. • Decyzje podejmuje kierując się sercem. 	<p>Zalecenia edukacyjne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pamiętaj, aby okazywać mu ciepłe uczucia. • Unikaj konfliktów. • W kontakcie używaj, jeśli to możliwe, pochwał. • Unikaj bycia zbyt krytycznym. • Wyrażaj, jeśli to możliwe, swoją radość i zadowolenia. • Doceniaj elementy osobistego zaangażowania („włożone serce”) w pisemnych pracach.
<p>Thinker (Typ myślący) 55% mężczyzn, 35% kobiet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jest bardzo zainteresowany nowymi i fascynującymi sprawami. • Preferuje sprawy przejrzyste i uzasadnione. • Potrafi walczyć o swoje poglądy i myśli. • Preferuje logiczną zwartość. • Zachowuje zimny spokój w sytuacjach konfliktowych. • Podejmuje decyzje na podstawie racjonalnych przesłanek. 	<p>Zalecenia edukacyjne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie opieraj się w kontaktach zbyt silnie na pochwałach. • W odpowiedziach bądź konkretny i precyzyjny. • Nie musisz być przesadnie ostrożny w krytyce. • Bądź konsekwentny w stosowaniu zasad. • Odrobina lekkiego konfliktu może być konstruktywna. • Doceniaj logikę i precyzję w pisemnych pracach.
<p>Judger (Typ osądzący) 45% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> • Łatwiej podejmuje szybkie decyzje niż dogłębnie i z zainteresowaniem analizuje dany problem. • Lubi dobrze zaplanowane i zdefiniowane działania. • Ma dobrze zdefiniowane i sprecyzowane osądy. • Dobrze się czuje, gdy sprawy są załatwione, a zadania wykonane. • Lubi porządek i dobrą organizację. • Czasami podejmuje decyzje zbyt szybko. 	<p>Zalecenia edukacyjne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dostarczaj precyzyjnych i pisemnych poleceń i kryteriów ocen. • Uprzedzaj o ewentualnych zmianach planów. • Dostarcz pewnych standardowych, rutynowych elementów. • Doceniaj punktualność i dokładność. • Staraj się trzymać ustalonego terminarza i schematu.
<p>Perceiver (Typ postrzegający) 55% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> • Z większą łatwością analizuje problemy, niż podejmuje decyzje. • Lubi sprawy niezaplanowane, wynikające spontanicznie. • Jest fleksybilny i tolerancyjny, łatwo adaptuje się. • Jego opinie są otwarte. • Szuka raczej zrozumienia spraw niż mechanizmów ich zarządzania. • Może mieć kłopoty z podejmowaniem decyzji. 	<p>Zalecenia edukacyjne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zezwól na odrobinę swobody w formie oddawanej pracy. • Używaj różnorodności. • Dostarczaj precyzyjnych pisemnych poleceń i kryteriów ocen. • Dopuść możliwość zmian terminu ukończenia pracy. • Doceniaj nowatorstwo i otwartość myślenia.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji na stronie: <http://www.oswego.edu/plsi/>

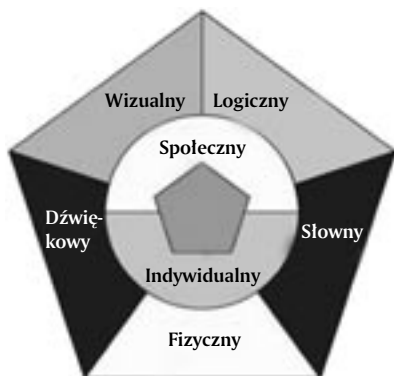
W sieci dostępny jest test¹³ pozwalający na ocenę własnego stylu uczenia się zgodnie z PLSI.

Memletics Learning Styles

Zgodnie z tą typologią, rozróżniamy siedem podstawowych stylów uczenia się¹⁴ (porównaj rysunek 4.):

- **Wizualny** – *Visual (spatial)*
Preferencje dla obrazów i rozumienia przestrzennego;
- **Dźwiękowy** – *Aural (auditory-musical)*
Preferencje dla dźwięku i muzyki;
- **Słowny** – *Verbal (linguistic)*
Preferencje dla słowa mówionego i pisanego;
- **Fizyczny** – *Physical (kinesthetic)*
Preferencje dla wykorzystania ciała, rąk, dotyku;
- **Logiczny** – *Logical (mathematical)*
Preferencja dla wykorzystania logiki i racjonalnego rozumowania;
- **Społeczny** – *Social (interpersonal)*
Preferencja dla uczenia się w grupach bądź też z innymi ludźmi;
- **Indywidualny** – *Solitary (intrapersonal)*
Preferencja dla samodzielnego uczenia się, samokształcenia.

Rysunek 4. Memletics Learning Styles

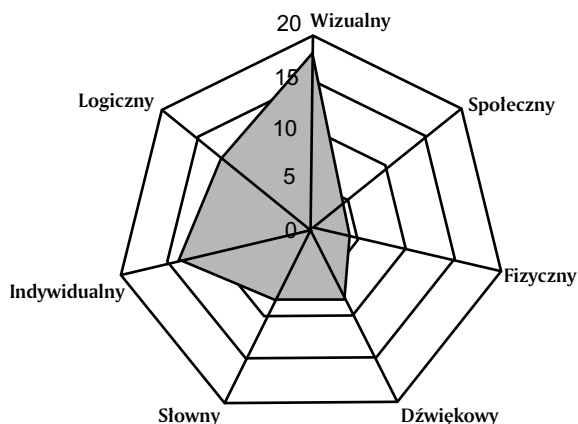


Źródło: <http://www.memletics.com/manual/images/mem-styles.jpg>

Kwestionariusz zawiera 70 pytań, na które możliwe są trzy odpowiedzi:

- Stwierdzenie całkowicie do mnie nie pasuje;
- Stwierdzenie częściowo pasuje do mnie;
- Stwierdzenie w pełni odpowiada mojej osobie.

Rysunek 5. Memletic Styles Graph



Źródło: <http://www.memletics.com/manual/images/single-stylesgraph.gif>

Istnieją trzy wersje kwestionariusza¹⁵ online, plik PDF i plik XLS. Wyniki przykładowego testu przedstawia rysunek 5.

Uwagi końcowe

W klasycznym modelu edukacyjnym, bazującym na kredzie i tablicy, przy niewielkich liczebnie grupach, nauczyciele doskonale znali swoich uczniów i ich charakter. W masowej edukacji studenci są anonimowi. Jeszcze gorsza jest sytuacja w I-edukacji. Studenci są w tym przypadku w zasadzie całkowicie nam nieznani. Jedyną szansą na zmianę tej sytuacji może być automatyczny test, określający styl uczenia się. Tego typu informacja może być pomocna zarówno dla nauczycieli przygotowujących odpowiednie materiały edukacyjne, jak i dla uczniów, którzy mogą korzystać z najbardziej odpowiednich dla siebie materiałów.

Co przykładowo typologia Kolba mówi uczniom i nauczycielom? Posłużmy się jeszcze raz przykładem oprogramowania. Nie zmuszajmy na siłę kogoś, kto preferuje *aktywny eksperyment* do studiowania dokumentacji. Z drugiej strony nie pozbawiajmy tych, którzy preferują studiowanie dokumentacji dostępu do tego typu materiałów. Rolą tutora (mentora) jest określenie stylu uczenia się i zaproponowanie najwłaściwszego zestawu materiałów.

Artykuły i wypowiedzi zachodnich specjalistów w dziedzinie stylów uczenia się wskazują na konieczność prowadzenia zakrojonych na szeroką skalę

¹³ PLSI Version 48a, <http://www.oswego.edu/plsi/plsi48a.htm>, [29.08.2005].

¹⁴ Memletics Accelerated Learning Manual's Overview Chapter, <http://www.memletics.com/overview.asp>, [29.08.2005].

¹⁵ Free learning styles inventory (test, quiz or questionnaire), <http://www.learning-styles-online.com/inventory/questions.asp>, [29.08.2005].

teoretycznych badań naukowych w tej dziedzinie, po partych eksperymentami. Co więcej, osoby i instytucje prowadzące te badania powinny być niezależne, to znaczy niezwiązane bezpośrednio z żadną ze znanych typologii. Istnieje paląca potrzeba odpowiedzi na wiele pytań, choćby takich jak:

- Jaki jest wpływ stylów uczenia się na nauczanie i uczenie się?
- Jaka jest wiedza środowisk nauczycielskich na temat stylów uczenia się?
- Czy uczniowie i nauczyciele wiedzą, jak można udoskonalić mechanizmy uczenia się?

Pomoże to rozwiązać wiele problemów edukacyjnych w XXI wieku.

Znakomitym podsumowaniem tych wszystkich, trochę może teoretycznych wywodów o stylach uczenia się, mogą być słowa dotyczące pokrewnego zagadnienia – typów osobowości.

We All Have Special Gifts! There are no „good” or „bad” types. All types contribute special gifts to the world. Knowing your type can help you understand and develop both

Rysunek 6. Różnimy się!



Źródło: Na podstawie <http://www.trendal.org/myersbriggs/images/itsawar.gif>; http://www.trendal.org/myersbriggs/images/angelpoint_2.gif

*your most and least preferred functions, as well as help you understand and work with other people*¹⁶.

Bibliografia

- R.M. Felder, *Matters of style*, American Society of Electrical Engineers, „Prism” 1996, nr 6(4).
- R.M. Felder, *Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education*, „College Science Teaching” 1993, nr 23(5).
- P. Honey, A. Mumford, *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Publications, 1986.
- D. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.
- D. Kolb, *Learning Style Inventor*, . MA: McBer and Company, Boston 1981.
- D.A. Kolb, R. Fry, *Toward an applied theory of experiential learning*, [w:] C. Cooper (red.), *Theories of Group Process*, John Wiley, London 1975.
- D.A. Kolb, *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Ma.: McBer, Boston 1976.

Netografia

- Action Learning for Lifelong Professional Development*, <http://www.bilk.ac.uk/college/research/allpd/TMP1001493393.htm#learnstyle>, [29.08.2005].
- david a. colb on experimental learning*, <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>, [29.08.2005].
- Free learning styles inventory (test, quiz or questionnaire)*, <http://www.learning-styles-online.com/inventory/questions.asp>, [29.08.2005].
- Kolb's learning styles test*, <http://www.efa.nl/onderwijs/2000/addictEUN/addictweb/Kolb&Vermunt.htm>.
- Learning to learn*, http://www.ics.ltsn.ac.uk/pub/conf2003/dave_farthing.htm, [29.08.2005].
- Memletics Accelerated Learning Manual's Overview Chapter*, <http://www.memletics.com/overview.asp>, [29.08.2005].
- MSECR/ILS Explained*, http://www.crc4mse.org/ILS/ILS_explained.html, [29.08.2005].
- MSECR/Self Test/take the test*, http://www.crc4mse.org/ILS/self_test.html, [29.08.2005].
- Paragon Learning Style Inventory*, <http://www.oswego.edu/plsi/index.html>, [29.08.2005].
- PLSI Version 48a*, <http://www.oswego.edu/plsi/plsi48a.htm>, [29.08.2005].
- The Myers-Briggs Personality Types*, <http://www.trendal.org/myersbriggs/personhome.htm>, [29.08.2005].
- UniS Skills Project Pilot Pack: Improving Own Learning and Performance*, <http://www.surrey.ac.uk/Skills/pack/styleq.html>, [29.08.2005].

Autor jest adiunktem w Zakładzie Zastosowań Informatyki w Inżynierii Lądowej Politechniki Warszawskiej. Problematyką szeroko rozumianej l-edukacji zajmuje się od ponad dziesięciu lat. Jest autorem kilkudziesięciu prac naukowych na ten temat. Jego zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia takie jak: zarządzanie procesem kształcenia i obiektami wiedzy oraz stosowanie multimediów i metod sztucznej inteligencji w l-edukacji.

¹⁶ *Każdy z nas ma jakiś talent. Nie ma „złych” i „dobrych” typów ludzi. Każdy na swój sposób przyczynia się do tworzenia świata. Poznanie swojego stylu pozwala na rozwijanie najlepszych i najgorszych cech. Dzięki temu możemy również zrozumieć innych i lepiej z nimi współpracować.* Źródło: *The Myers-Briggs Personality Types*, <http://www.trendal.org/myersbriggs/personhome.htm>.



Ewolucja języka edukacji zdalnej

Ewa Lubina

Technologia informacyjna i komunikacyjna wprowadziła do życia codziennego i zawodowego szereg narzędzi, które dzięki swej efektywności zyskały ogromną popularność. W naturalny sposób wywołało to znaczące konsekwencje w postaci zmian w sposobach komunikowania się ludzi, nie w rozumieniu technicznym, a w rozumieniu mechanizmów porozumiewania się. Znaczącą rolę odgrywają tutaj nie tyle same środki techniczne (komputer, telefon komórkowy), ile pokonywanie przy ich pomocy naturalnych barier: zmniejszanie przestrzeni, przyspieszanie i synchroniczność kontaktu, dostępność w każdym miejscu i czasie, możliwość przekazywania dużych ilości informacji, dostępność najdoglejszych zakątków świata, bogactwo możliwości przekazu, swobodny przekaz dźwięku i obrazu, możliwości wyboru kontaktu bezpośredniego lub pośredniego w zależności od potrzeb. W e-edukacji, która dysponuje różnymi formami komunikowania się i różnorodnością środków technicznych, duże znaczenie mają wszystkie mechanizmy komunikacji międzyludzkiej. Komunikacja w e-learningu jest bowiem podstawą procesów nauczania-uczenia się, a funkcje techniki prymarnych, takich jak język, gest i mimika, przejmują funkcje wtórne, oparte na technicznym przekształcaniu mowy, transmisji dźwięku i obrazu¹.

Miejsce języka w komunikacji zdalnej

Internet to stosunkowo nowe środowisko dla komunikacji międzyludzkiej. Jednakże nasze sieciowe zachowania tak naprawdę niewiele różnią się od tych tradycyjnych, ponieważ często przenosimy tam wyuczone, znane reguły i sposoby komunikowania się. Gdy w wirtualnej rzeczywistości okazują się one niewystarczające, wykształcamy kanony lepiej przystosowane do specyficznych cech komunikacji w cyberprzestrzeni², takie jak:

- ograniczenie doświadczeń sensorycznych (dominuje pisemna forma przekazu);
- elastyczność tożsamości i anonimowość (internauta może ujawniać dowolne składniki swojej tożsamości);

- zrównanie statusu użytkowników (przestrzeń wirtualna daje równe prawa wypowiedzenia się swym uczestnikom niezależnie od rasy, zamożności, statusu społecznego itp.);
- pokonywanie ograniczeń przestrzennych (odległość fizyczna nie ma znaczenia dla e-komunikacji);
- rozciąganie i zagęszczanie czasu (poruszaniu się w sieci towarzyszy subiektywne odczuwanie mijającego czasu);
- zwiększona dostępność kontaktów (dzięki stosownym opcjom można porozumiewać się z pojedynczymi użytkownikami albo z grupami osób);
- możliwość permanentnego zapisu interakcji (kontakty i rozmowy można dokumentować w postaci plików);
- przeżywanie zmienionych stanów świadomości przypominających marzenia senne (w trakcie czytania e-maila lub przeprowadzania rozmów zdarza się, że niektórzy doświadczają zlewania się w jedną harmonijną całość umysłów obcych sobie osób);
- przeżycia typu „czarne dziury” (*black holes experiences*, czyli sytuacje przerywania kontaktu; w każdej chwili uczestnik może wyłączyć się z sieci, co czasem powoduje negatywne reakcje u odbiorców).

Fizyczna nieobecność nauczyciela w procesie kształcenia zdalnego, jak podkreśla Stanisław Juszczyk³, tworzy potrzebę wykreowania nowych kanonów komunikacyjnych, które pomogą mu efektywnie wykonywać zadania i stworzyć związek między nauczycielem i uczniem. Zdarza się często, że uwaga nauczyciela skupiona jest w większym stopniu na wyjaśnianiu nauczanych treści niż na atrybutach przekazu werbalnego i niewerbalnego. Jednak obok nurtu objaśniającego rozwija się nurt języka komunikacji interpersonalnej, będącego narzędziem budowania interakcji w społeczności edukacyjnej.

¹ B. Szlachta, *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 545–547.

² J. Suler, *Psychology of cyberspace*, [za:] H. Wawrzynowicz, *Obywatele sieci – tworzenie społeczności*, [w:] P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Poznań-Warszawa 2005, s. 365.

³ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość, kodyfikacja reguł i procesów*, Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 201.

Język w świecie komunikowania się miał i ma znaczenie podstawowe ze względu na swą uniwersalność i zdolność wyrażania abstrakcyjnych myśli. Jest on naturalnym, bezpośrednim i spersonalizowanym środkiem komunikowania⁴. W dobie rozwoju społeczeństwa opartego na komunikacji medialnej dużo mówi się o tym, że postęp technologiczny może zniszczyć język. Uważa się, że internet, jako bardzo popularne medium, ma ogromną siłę opiniotwórczą – sankcjonuje modę, również językową, oswaja ze zmianą, ugruntowuje zwyczaje, toruje nawyki – dysponuje zatem narzędziami, które nadają językowi nowy kształt. Wydaje się jednak, że te alarmujące głosy są nieco przesadzone – trzeba pamiętać, że media nie wytwarzają wzorców – one je upowszechniają, popychają język na drodze, którą ten już podąża⁵.

Specyfika środków technicznych powoduje coraz bardziej widoczną i coraz powszechniejszą zmianę języka używanego w komunikacji internetowej i poprzez telefony komórkowe (szczególnie dotyczy to SMS). Trzeba pamiętać, że język ze względu na swą elastyczność dopasowuje się do wymagań o wiele lepiej niż jakikolwiek istniejący system znaków⁶. Warto prześledzić, czy rzeczywiście można upatrywać bezpośredniego wpływu tych mediów na zmiany w języku.

Język internetu jest częścią języka potocznego, używanego powszechnie i mającego za sobą długą tradycję narodową. Jest integralną częścią złożonego systemu, jego rozwijającym się odgałęzieniem i pomimo jego kontrowersyjnych aspektów (wulgaryzmów i prymitywizmów) nie może być traktowany jako zjawisko marginesowe. Rozwija się w głównym nurcie ewolucyjnym właściwym dla języka w ogóle. W nurcie tym ścierają się tendencje do utrzymania zasadniczego kształtu języka i tendencje dostosowywania tego języka do wygody użytkownika (uproszczenia). *Zmysł równowagi i równoczesna skłonność do jej łamania to niezbędne cechy języka jako bytu*⁷. Język internetu jest przykładem takiego właśnie ścierania się równowagi i jej zakłócania, a to ścieranie jest jego szansą na rozwój.

Internet daje do dyspozycji kilka narzędzi do interaktywnej komunikacji synchronicznej oraz narzędzia do komunikacji asynchronicznej. Pozwalają one na nawiązanie łączności i szybkie porozumienie pomiędzy ludźmi. Wytwarzają specyficzną konwencję, której głównymi cechami są szybkość, dynamika i precyzja komunikatu. Obok tych wymagań język internetu powinien spełnić wszystkie podstawowe funkcje języka, który musi posłużyć do:

- wydawania poleceń,
- wyrażania uczuć,

- nawiązywania kontaktów społecznych,
- mówienia o języku (jego kształcie i znaczeniach),
- prowadzenia gier słownych,
- zadawania pytań,
- a przede wszystkim:
- dostarczania informacji⁸.

Większość z wymienionych funkcji ma charakter wiodący w organizacji procesu nauczania-uczenia się w sieci.

Drogi ewolucji języka

Pośrednictwo internetu w komunikacji międzyludzkiej wprowadza szereg zmian w sposobie realizowania tych funkcji. Różnice te wynikają ze specyfiki wykorzystanego medium. Elementarnym narzędziem komunikacji internetowej jest słowo pisane (w e-mailach, czatach, wypowiedziach na forum), które ma funkcję kreatywną. Słowa, które płyną w internecie, mają taką samą naturę, jak te, których używa się w normalnym liście czy rozmowie. Różnica polega jedynie na szybkości i synchroniczności interakcji. Tak więc komunikacja sieciowa skazana jest na werbalizm i to werbalizm pisemny (możliwość wykorzystania narzędzi do komunikacji głosowej przez komputer są nadal ograniczone). Jest to duże utrudnienie. Ograniczenie kontaktu do prostego zapisu ogranicza często rozmowę do przekazu treści intelektualnych. Język powszechny jest rozbudowany – ma swoją wersję mówioną i pisaną. Specyfika języka internetu polega na tym, że nosi jednocześnie cechy jednego i drugiego: używany głównie w postaci pisemnej ma kształt języka mówionego. Robi wrażenie w pełni uprawnionej do istnienia hybrydy, w której można jednocześnie wskazać zalety i wady obydwu części składowych.

W komunikacji językowej mamy do czynienia z czterema kodami obejmującymi różne znaki: foniczne (brzmieniowe), prozodyczne (intonacyjne), kinetyczne (dotyczące gestykulacji i mimiki mówiącego), proksemiczne (określające odległość bezpośrednią między osobami)⁹. W stosunku do mowy język pisany ma charakter wtórny¹⁰. W komunikacji internetowej posługujemy się głównie językiem pisany, ograniczając w ten sposób komunikację wyłącznie do jednego kodu. Niemniej ciągle postępuje proces kompensacji braków powstałych na skutek tego ograniczenia: rozwija się system znaków zastępujących ekspresję brzmieniową i intonację (oddające emocje) i zachowań sieciowych zastępujących zachowania pozawerbalne (oddające nastawienia).

⁴ B. Szlachta, dz. cyt., s. 549.

⁵ J. Aitchinson, *Ziarna mowy*, PIW, Warszawa 2002, s. 286.

⁶ Tamże, s. 285.

⁷ R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, M. R. Mayenowa (red. nauk.), PIW, Warszawa 1989 s. 120.

⁸ J.A. Holmes, *An Introduction to Sociolinguistics*, Longman, Londyn 1992, s. 286.

⁹ K. Ożóg, *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, J. Bartmiński (red.), t.2, Wrocław 1993, s. 236.

¹⁰ S. Juszczak, *Komunikacja człowieka z mediami*, [w:] J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta (red.), *Edukacja medialna*, Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 208.

Język komunikacji internetowej nie posiada brzmienia, zatem jest w praktyce uboższy o ten składnik (wykorzystywanie opcji głosowej ze względów technicznych nie jest powszechne). Pojawia się więc potrzeba jakiejś innej formy ekspresji, która by uzupełniła ten brak w sposób satysfakcjonujący. Funkcję tę do pewnego stopnia przejęły emotikony. Emotikony są właściwie niewerbalną formą ekspresji, są zjawiskiem ulokowanym na styku słowa i znaku: nie posiadają kształtu słowa, ale mają jego bogactwo znaczeniowe. Spełniają jednocześnie podstawowe kryterium nowoczesnego języka – szybkość i nośność informacyjną.

Organizacja słów w komunikacji internetowej jest także podporządkowana tym kryteriom. Pełne struktury zdaniowe będące przywilejem języka pisanego nie spełniają kryteriów szybkości przekazu. Muszą być zastąpione strukturami krótkimi, formami uproszczonymi, co dotychczas znamionowało słaby rozwój językowy, było cechą języka niższego poziomu. Uproszczenia idą dalej: niektóre wyrażenia, zwroty, a nawet proste formy zdaniowe są zastępowane akronimami (4U [for you] – dla ciebie, dla was) lub emotikonami (:-# buzia na kłódkę, :-)8 jestem już dużą dziewczynką). W strukturach zdaniowych pojawiają się w pełni uprawnione skróty wyrazów, oparte na uproszczeniu zapisu (*nara* w miejsce *lub wawa* w miejsce *Warszawa*) lub na odrzuceniu polskich znaków, wydłużających proces wpisywania do komputera (*cze* w miejsce *cześć*). Zmiany upraszczające bardzo często mają tendencje do utrwalania się i do ekspansji w kierunku innych zachowań językowych, takich jak potoczny język mówiony, który już obecnie wchłonął powstałe skróty, doceniając powstałą oszczędność czasową.

Akt mowy przybiera postać komunikatu pisanego zachowując swój kształt werbalny¹¹. Jest to szczególnie wyeksponowane w komunikacji internetowej. Jednak należy zwrócić uwagę, że postać zapisu wprowadza istotne zmiany w charakterze komunikatu:

- wzmacnia ważność argumentów,
- wydłuża czas ekspozycji komunikatu,
- zmienia jego percepcję,
- wzmacnia ciężar emocjonalny słów,
- zwiększa ilość możliwych interpretacji,
- zwiększa ilość możliwych zakłóceń na poziomie dekodowania,
- zwiększa znaczenie sprawności posługiwania się językiem pisanym,
- zwiększa ryzyko zakłóceń spowodowanych przenoszeniem nawyków języka mówionego,
- zmienia kryteria skuteczności,
- zmienia obyczaje językowe i komunikacyjne.

Formy organizacji brzmieniowej tekstu, decydujące o jego znaczeniu i sposobie oddziaływania na odbiorcę, przejmują tutaj funkcje tradycyjnych komunikatów pozawerbalnych:

- formułowanie komunikatów w kompletne zdania (lub niekompletność zdań);
- długość i rozbudowanie zdań (lub też skracanie, posługiwanie się równoważnikami);
- rozmieszczenie tekstu (w wiadomości);
- grupowanie krótkich i dynamicznych (lub przeciwnie rozwiniętych i skomplikowanych) słów;
- opisowość przekazu (lub syntetyczny komunikat);
- dobór sformułowań nacechowanych emocjonalnie;
- stosowanie zdrobnień, zgrubień, wulgaryzmów;
- stosowanie żargonu środowiskowego, gwary;
- stylizacja językowa na charakterystyczną, nacechowaną kulturowo formę wypowiedzi;
- częstotliwość przesyłania komunikatów (także milczenie, czyli brak komunikatu), opóźnienia i długość reakcji¹²;
- przerwy (ciche i wypełnione, nacechowane znaczeniem);
- literówki, ilość błędów;
- powtórzenia;
- opuszczanie słów lub ich części;
- włączanie obrazków i emotikon;
- układanie rysunków ze znaków interpunkcyjnych;
- dołączanie linków i dodatkowych plików, zawierających zdjęcia, materiały, miniprogramy i inne formy ilustracyjne;
- a także inne, niezwiązane bezpośrednio z językiem elementy, które mogą pojawić się w komunikatach.

Uniwersalne cechy języka, wspólne wszystkim językom świata to:

- istnienie samogłosek i spółgłosek,
- tworzenie z głosek większych jednostek,
- rzeczowniki na określenie ludzi i rzeczy,
- czasowniki na określenie akcji,
- możliwość zestawiania ze sobą słów,
- możliwość wyrażenia, kto komu co zrobił,
- istnienie wypowiedzi zaprzeczonych,
- możliwość zadawania pytania,
- istnienie zależności strukturalnej,
- istnienie rekurencji (czyli budowanie treści poprzez powtórzenia, nadmiary)¹³.

Obserwacja języka internetu pokazuje, że nie wszystkie powyższe cechy dotyczą tego języka. Cztery pierwsze nie zawsze są w języku internetowym realizowane: dotyczy to głosek w ogóle (zastępowanych przez ich znaki graficzne), jak również rzeczowników i czasowników zastępowanych niekiedy przez znaki graficzne, kombinacje znaków interpunkcyjnych lub akronimy. Takiej tendencji nie można jednak uznawać za defekt języka internetowego – wszak język migo-

¹¹ I. Kurcz, *Język i komunikacja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2003, s. 270.

¹² Relacje międzyludzkie odzwierciedla częstotliwość komunikowania się. Jest to szczególnie ważna niewerbalna internetowa forma skrócenia dystansu konwersacyjnego przez internet. Por. M.L. Knapp, J.A. Hall, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2000, s. 227.

¹³ J. Aitchinson, dz. cyt, s. 232.

wy już dawno zmierza w podobnym kierunku, choć nie posługuje się technicznymi środkami przekazu. Języki migowy i internetowy można więc traktować jako próby stworzenia wizualnego odwzorowania komunikacji dźwiękowej.

Znaczenie wyrazów to taki obszar zmian językowych, który budzi zapewne najmniej zastrzeżeń. Powszechna jest bowiem świadomość konieczności rozwoju zasobów leksykalnych języka, zwłaszcza w okresie burzliwych zmian cywilizacyjnych. Nie powinny więc dziwić tendencje do poszerzania zasobów językowych o nowe wyrazy, zmiany znaczeń wyrazów istniejących i zapożyczenia z języków obcych – w tym wypadku z języka angielskiego, który dla internetu jest językiem naturalnym. W języku polskim użycie angielskich terminów odnoszących się do komputera i internetu jest niestety koniecznością. Pomimo wielu prób, spolszczenie większości terminów komputerowych jest skazane na niepowodzenie. W sieci pojawiają się od czasu od czasu propozycje spolszczeń, choć ich efekty są raczej komiczne (np. *click* tłumaczony jako *ciapnięcie* lub *mlaskanie*, *interface* jako *międzymordzie*). Tworzy się pokaźna grupa żywotnych zapożyczeń. Nie należy takiej tendencji traktować jako zagrożenia – język, gdy ma podstawowy zasób jednostek leksykalnych, może go spożytkować w celu szybkiego rozwoju własnego. Gdy ten proces już ruszy, może rozbudowywać i przebudowywać język korzystając z już istniejących zasobów¹⁴.

Ten ostatni kierunek zmian – rozbudowa języka przez zapożyczenia jest szczególnym zjawiskiem dostrzeganym w e-edukacji. Ujawnia się ono w sytuacji, gdy uczestnicy procesu kształcenia z różnych przyczyn wymagają szczegółowych instrukcji (a takie sytuacje dość często się zdarzają). Język instrukcji ma za zadanie nazwać zjawiska oraz procedury, a to staje się impulsem do rozwoju. Instrukcja ustna (niewzbogacana demonstracją) jest sama w sobie trudna, instrukcja pisemna w sieci, obciążona terminologią techniczną, wielokrotnie trudniejsza. A trzeba pamiętać, że warunkuje efektywność działań edukacyjnych.

Innym niepokojącym zjawiskiem, staje się prymitywizacja języka. Elegancja w języku pisanim, zasady kompozycji tekstu nabyte w szkole tu już nie obowiązują. Pisze się prosto – przenosi się do zapisu język mówiony z całą jego przypadkowością, wtrętami, powtórzeniami. Wręcz do dobrego tonu należy pomijanie znaków diakrytycznych i literówek. Lekką ręką wpisuje się słowa niecenzuralne. Odnotowuje się większą swobodę w posługiwaniu się słowem i większą ekspresję emocjonalną na granicy agresji – nazwano to zjawisko „sieciowym płomieniem”¹⁵. Jest to tym łatwiejsze, że uczestnik kontaktu nie zawsze występuje we własnym imieniu.

Podsumowanie

Ewolucją języka rządzą stałe zasady, z których dwie są szczególnie ważne¹⁶:

1. Zmiany są jednokierunkowe. *Język rozwija się wzdłuż osi czasu, w prądzie, który sam wytwarza*¹⁷. Zmiany językowe zachodzą zawsze w kierunku rozwoju;
2. Więcej tego samego. Każdy język ma tendencję do powtarzania i poszerzania własnych wzorców.

Język internetu dojrzewa z upływem czasu, ewoluuje zgodnie ze ścierającymi się tendencjami do wzbogacania i upraszczania. Wchłania on określenia nowe, wytwarza nowe struktury, które lepiej niż dotychczasowe służą porozumieniu. Jednocześnie język internetu redukuje formy zbyt długie i czasochłonne, rezygnując z elegancji na rzecz praktycyzmu. Jednak zawsze można liczyć na to, że język, jako twór żywy, posiada struktury i hierarchie, które są głównym czynnikiem trzymającym język w ryzach. Zapobiegają one niekontrolowanemu rozwojowi prowadzącemu do utraty nośności informacyjnej¹⁸ i wymknięciu się języka spod kontroli kulturowej. Istnieje więc zupełnie realna perspektywa, że będzie on dobrze spełniał swoją funkcję głównego narzędzia komunikacji edukacyjnej i komunikacji w ogóle.

Bibliografia

- J. Aitchinson, *Ziarna mowy*, PIW, Warszawa 2002.
A.J. Holmes, *An Introduction to Sociolinguistics*, Longman, Londyn 1992.
R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, M.R. Mayenowa (red. nauk.), PIW, Warszawa 1989.
S. Juszczyk, *Edukacja na odległość, kodyfikacja reguł i procesów*, Adam Marszałek, Toruń 2002.
S. Juszczyk, *Komunikacja człowieka z mediami*, [w:] J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta (red.), *Edukacja medialna*, Adam Marszałek, Toruń 2002.
M.L. Knapp, J.A. Hall, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2000.
J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, B. Suchodolski (red. nauk.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.
I. Kurcz, *Język i komunikacja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2003.
K. Ożóg, *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] J. Bartmiński, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław 1993.
E. Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, PIW, Warszawa 1978.
B. Szlachta, *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
J. Suler, *Psychology of cyberspace*, [za:] H. Wawrzynowicz, *Obywatele sieci – tworzenie społeczności*, [w:] P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Dom Wydawniczy Elipsa, Poznań-Warszawa 2005.

¹⁴ Tamże, s. 206.

¹⁵ S. Juszczyk, dz. cyt., s. 224.

¹⁶ Tamże, s. 280–281.

¹⁷ E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*. Wybrane eseje, PIW, Warszawa 1978, s. 58.

¹⁸ J. Aitchinson, dz. cyt., s. 258.



E-learning – badanie potrzeb nauczycieli

Elżbieta Gajek

W edukacji dorosłych jednym z najważniejszych czynników wpływających na efektywność nauki jest dostosowanie treści i metod kształcenia do potrzeb uczących się. W przypadku kursów prowadzonych w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów treści kształcenia dobrze odpowiadają oczekiwaniom nauczycieli w nich uczestniczących. Dotychczas stosowana forma 40-godzinnych kursów stacjonarnych, odbywających się w określonym dniu tygodnia podczas roku szkolnego albo przez cały tydzień w trakcie ferii zimowych lub wakacji letnich, jest akceptowana przez nauczycieli. Zmiana sposobu kształcenia, polegająca na wprowadzeniu kursów na odległość, łączy się z koniecznością poznania opinii uczestników szkoleń na temat planowanej innowacji.

W sierpniu i wrześniu 2003 roku zostało przeprowadzone badanie opinii nauczycieli, uczestniczących w kursach stacjonarnych prowadzonych w czasie wakacji oraz nauczycieli informatyki, którzy brali udział w zebraniach metodycznych w OEIIZK. Zostali oni poproszeni o wypełnienie ankiety dotyczącej kształcenia online.

Podstawowym celem ankiety było poznanie opinii nauczycieli o systemie edukacji na odległość, zbadanie zainteresowania tą formą nauki w danej chwili, oszacowanie, na ile zmiana formy nauki może wpłynąć niekorzystnie na uczestnictwo nauczycieli w aktualnie oferowanych kursach, a o ile może zwiększyć zainteresowanie nimi. Celem pośrednim była edukacja nauczycieli w obszarze zarówno informacji o planach OEIIZK, jak i osobistej refleksji dotyczącej korzystania z edukacji niestacjonarnej.

Uzyskano odpowiedzi od 341 respondentów – nauczycieli różnych przedmiotów, w tym w większości

nauczycieli informatyki. Wszyscy oni aktywnie korzystają z kursów stacjonarnych prowadzonych w OEIIZK. Z jednej strony stanowią grupę docelową, ponieważ mają potrzebę doksztalcenia się oraz dobrą opinię o kursach prowadzonych w OEIIZK, z drugiej zaś mają również czas i możliwości uczestniczenia w stacjonarnym systemie kształcenia, a celem wprowadzenia innowacji jest z jednej strony wzbogacenie i zróżnicowanie oferty oraz dostosowanie jej do potrzeb i możliwości nauczycieli, którzy z różnych powodów nie mogą uczestniczyć w kursach stacjonarnych.

Badanie należy traktować jako studium przypadku odnoszące się do grupy nauczycieli z Warszawy i województwa mazowieckiego. Nie zostaną dokonane analiza i wnioskowanie statystyczne, ponieważ grupa ta nie jest losową próbką określonej populacji. Wydaje się jednak, iż ze względu na liczebność grupy (341 osób) opis wyników uzyskanych, w tym studium przypadku może być interesujący dla czytelników „e-mentora”. O ile odpowiedzi dotyczące techniki mogą być obecnie (2005 rok) inne z powodu zmieniającej się dynamicznie oferty rynkowej dostawców usług internetowych, o tyle odpowiedzi dotyczące opinii i postaw wydają się być ciągle aktualne. Technika zmienia się bardzo szybko, a kultura bardzo powoli.

Pytanie pierwsze dotyczyło głównych powodów, wpływających na podjęcie decyzji o doksztalceniu. Należało wybrać 3 z 5 podanych odpowiedzi i uszeregować je według ważności (1 – powód najważniejszy, 3 – najmniej ważny). Rozkład odpowiedzi udzielonych na to pytanie prezentuje tabela 1.

Jak widać, zdobycie nowych umiejętności i wiedzy stanowi najważniejszy powód podjęcia szkolenia. Cel

Tabela 1. Odpowiedzi udzielone na pytanie: Jakie są główne powody podejmowania przez Ciebie kształcenia?

ODPOWIEDZI RANGA (w %)	a) uzyskanie zaświadczenia o ukończeniu kursu	b) zdobycie nowych umiejętności	c) zdobycie nowej wiedzy	d) spotkanie innych ludzi o podobnych zainteresowaniach	e) rozmowy w kuluarach są dla mnie równie ważne jak treść kursu
1	2,05	57,77	16,42	0,29	0,29
2	6,45	14,96	45,16	7,04	1,47
3	33,72	1,47	5,87	19,06	13,49
Bez nadania rangi	5,57	19,94	15,84	4,69	3,23
Suma	47,80	94,13	83,28	31,09	18,48

Źródło: opracowanie własne

doraźny, jakim zwykle jest uzyskanie zaświadczenia, znajduje się na trzecim miejscu. Należy zauważyć, że kontakty społeczne nawiązywane podczas kursu są również ważne (patrz wyniki w punktach d i e na trzecim miejscu lub bez nadania rangi).

Drugie pytanie dotyczyło dotychczasowych doświadczeń związanych z uczestnictwem w kursach na odległość. Niewielka liczba odpowiedzi pozytywnych (17,6%) świadczy o braku tradycji kształcenia niestacjonarnego wśród nauczycieli. Mniej niż co piąta osoba miała jakiegokolwiek doświadczenia w tym zakresie, a 79% badanych nigdy nie uczestniczyło w kursach e-learningowych. Niewątpliwie, pozytywne bądź negatywne opinie o kursach niestacjonarnych, w których badani wcześniej uczestniczyli, mogą silnie wpływać na decyzję o wyborze tej formy kształcenia.

Kolejne, trzecie pytanie dotyczyło poziomu umiejętności obsługi narzędzi często towarzyszących kształceniu na odległość. Sprawne posługiwanie się pocztą elektroniczną zadeklarowało 85% respondentów, przeglądarką internetową – 90%, programami do synchronicznej komunikacji (czat) – 55%, a edytorem tekstu – 90%.

11,44% respondentów, którzy jeszcze nie potrafili sprawnie posługiwać pocztą elektroniczną to uczestnicy wakacyjnych kursów dla początkujących. Programem czat nie potrafiło sprawnie posługiwać się 33,72% respondentów, co może oznaczać przeszkodę w komunikacji synchronicznej podczas kursu online.

Na pytanie czwarte, które brzmiało: *Kto może Ci pomóc w przypadku problemów technicznych z internetem?* uzyskano następujące odpowiedzi:

- a) członkowie rodziny (36,66%),
- b) przyjaciele (48,68%),
- c) nikt (7,33%),
- d) nie mam problemów technicznych (17,89%).

Dużą liczbę odpowiedzi wskazujących na bardzo dobrą sprawność techniczną uzasadnia fakt, że odpowiadającymi byli nauczyciele informatyki. Część z nich (a także nauczyciele innych przedmiotów) może uzyskać pomoc rodziny i przyjaciół. Wydaje się, że nie należy spodziewać się, aby problemy techniczne stanowiły jakąkolwiek przeszkodę w efektywnej nauce na kursach online.

Piąte pytanie dotyczyło miejsca korzystania z sieci, a odpowiedzi kształtowały się następująco: a) w domu (57,48%), b) w szkole (56,89%), c) w innym miejscu (5,87%).

Można było zakreślić kilka odpowiedzi. Punkty a i b zakreśliło 21,7% badanych, natomiast odpowiedzi a lub b lub c – 95,89%. Wynika z tego, że nauczyciele nie mają żadnego problemu z dostępem do internetu.

Odpowiedzi na powyższe pytanie są zbieżne z wynikami uzyskanymi w pytaniu szóstym, brzmiącym: *Kto płaci za Twój dostęp do internetu?* Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że 58,65% badanych samodzielnie pokrywa koszty korzystania z sieci, nieco ponad 50% korzysta z internetu na koszt pracodawcy, a w przypadku około 3,5% respondentów koszty ponosi ktoś inny. Czynniki finansowy ma istotne znaczenie. Jeżeli połowa respondentów sama ponosi koszty dostępu

do internetu, może mieć to wpływ na tendencję do ograniczenia czasu nauki online. Od autorów kursu wymaga się również przygotowania materiałów w sposób „przyjazny”, to jest z możliwością szybkiego pobrania materiałów w celu późniejszej pracy offline lub wydrukowania ich.

Pytanie siódme dotyczyło rodzaju łącza, wykorzystywanego przez badanych nauczycieli. I tak, za pomocą modemu z internetem łączy się 36,36% respondentów, 62,76% korzystało ze stałego łącza, 9,1% z obu rodzajów łącza, natomiast 6,74% nie wie, jaki jest rodzaj połączenia. Odpowiedzi na to pytanie mogą podlegać szybkim zmianom w czasie, wynikającym z reakcji klientów na ofertę rynkową firm świadczących usługi internetowe.

Kolejne dwa pytania dotyczyły zalet i wad e-learningu (w obu możliwa była więcej niż jedna odpowiedź). Odpowiedzi udzielone na pytanie o najważniejsze dla badanych zalety tej formy kształcenia kształtowały się następująco:

- a) oszczędność czasu przeznaczonego na dojazdy – 61,29%;
- b) oszczędność pieniędzy przeznaczonych na podróże i/lub zakwaterowanie w miejscu szkolenia – 33,72%;
- c) możliwość nauki bez opuszczania domu – 39,59%;
- d) możliwość dopasowania czasu nauki do własnego trybu życia i pracy – 66,28%;
- e) możliwość koncentracji na nauce w jednym znanym miejscu – 10,26%;
- f) stała możliwość konsultacji z nauczycielem przez e-mail lub na czacie – 35,78%;
- g) stała możliwość kontaktu przez internet z innymi uczestnikami kursu – 17,60%;
- h) możliwość samooceny po wykonaniu zadań i testów – 19,65%;
- i) większa aktywność wynikająca z samotnej nauki – 13,49%.

Podstawowe zalety e-learningu, wskazane przez nauczycieli, dotyczą spraw organizacyjnych – zarządzania czasem, a w następnej kolejności miejsca nauki – w domu. Ważny okazał się kontakt z nauczycielem-edukatorem oraz aspekt finansowy edukacji.

Jeśli zaś chodzi o wady e-learningu, stanowiące przeszkodę w nauce, rozkład odpowiedzi przedstawiono poniżej:

- a) trudności w organizacji czasu nauki – odkładanie wykonania zadań na później – 36,66%;
- b) brak stałego i wygodnego dostępu do łącza internetowego – 43,11%;
- c) brak doświadczenia w samodzielnej nauce za pomocą komputera – 23,46%;
- d) konflikty z otoczeniem z powodu dłuższego czasu dostępu do internetu – 7,33%;
- e) brak bezpośrednich kontaktów z nauczycielem – 34,60%;
- f) brak bezpośredniego kontaktu z innymi uczestnikami kursu – 17,60%;
- g) bardzo trudno uczyć się w samotności – 9,97%;

- h) samotna nauka pochłania znacznie więcej czasu – 16,13%;
i) inne (jakie?) – 0,59%.

Wśród wad nauczyciele na pierwszym miejscu wymieniają czynniki organizacyjne – techniczne, zarządzanie czasem i społeczne – brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem-edukatorem. Wydaje się, że mają one bardzo ścisły związek z motywacją do nauki i przyzwyczajeniami respondentów. Stałe terminy kursu stacjonarnego wymuszają dyscyplinę organizacji czasu. W nauce online liczy się nie tylko dostęp do internetu, lecz także jego jakość i wygoda korzystania z techniki.

Na pytanie dziesiąte: *Czy chciał/a/byś uczestniczyć w kursie przez internet?* uzyskano 72,73% odpowiedzi pozytywnych i 24,05% negatywnych. Interesujący jest fakt, że co piąta osoba, która miała doświadczenie w edukacji niestacjonarnej (12 respondentów), nie chce podjąć nauki w tym systemie ponownie. Jednak opinia zdecydowanej większości jest pozytywna.

Kolejne pytanie nawiązywało do poprzedniego i brzmiało: *Jeśli na pytanie 10 odpowiedział/a/s „Tak”, to ile czasu możesz przeznaczyć tygodniowo na samodzielną naukę?*

Odpowiedzi poniżej 2 godzin udzieliło – 16,72% badanych, od 2 do 5 godzin – 44,57%, 5–10 godzin – 11,14% i powyżej 10 godzin – 1,76%. Ilość czasu, który nauczyciele mogą poświęcić na naukę tygodniowo decyduje o intensywności kursu. Wpływa też na strukturę treści.

Podobnie pytanie 12 odwoływało się do odpowiedzi udzielonej w pytaniu dziesiątym: *Jeśli na pytanie 10 odpowiedział/a/s „Nie”, to napisz jaka jest tego główna przyczyna?* Pytanie to miało charakter otwarty i nie liczni respondenci, którzy udzielili na nie odpowiedzi (72 osoby – 21% ogółu ankietowanych), jako przyczyny niechęci do nauki w systemie zdalnym, wskazywali na czynniki wymienione w tabeli 2¹.

Ostatnie, trzynaste, pytanie dotyczyło możliwości wyboru kursu o tej samej treści i zróżnicowanej formie. 17,60% respondentów wybrałoby kurs odbywający się w siedzibie OEIIZK np. jeden raz w tygodniu przez 8 tygodni po 5 godzin; 26,69% – kurs odbywający się w siedzibie OEIIZK np. w soboty i niedziele – 5 spotkań po 8 godzin; 32,55% – kurs w systemie na odległość przez internet – 12 tygodni bez potrzeby przyjeżdżania do OEIIZK i najczęściej, bo 47,21% badanych zdecydowałoby się na tygodniowy kurs wakacyjny lub podczas ferii zimowych.

Znacząca przewaga wyboru kursów wakacyjnych potwierdza ich ogromną, od wielu lat, popularność wśród nauczycieli. Edukacja przez internet znajduje się jednak na drugim miejscu. Oznacza to szansę wykorzystywania tej formy kształcenia w projektach oświatowych.

Cele bezpośrednie ankiety zostały osiągnięte. Okazało się, że :

1. Nauczyciele mają pozytywne nastawienie do tej formy edukacji i chcą uczestniczyć w szkołach online;
2. Około 30% osób dotychczas korzystających aktywnie z oferty OEIIZK jest gotowych podjąć naukę online;
3. Materiał kursu powinien być podzielony na jednostki wymagające od 2–5 godzin pracy tygodniowo;
4. Budowanie społeczności uczących się musi być jednym z istotnych czynników systemu wspierania nauki ze względu na wielokrotnie występujące w ankiecie wskazanie ważności społecznego aspektu nauki.

Podsumowując, wyniki ankiety wskazują, że chociaż zdobycie nowej wiedzy, czyli czynnik merytoryczny, jest najważniejszym powodem podejmowania kształcenia, to czynnikami decydującymi o wyborze

Tabela 2. Czynniki uznane przez badanych za przyczyny niechęci do nauki w systemie zdalnym

CZNNIK	Liczba respondentów	Wynik w % (100% = 72)	Wynik w % (100% = 341)
brak kontaktu z prowadzącym	27	37,50	7,9
brak czasu	12	16,67	3,5
brak dostępu do internetu	8	11,11	2,3
brak stałego łącza	6	8,33	1,7
brak silnej woli	6	8,33	1,7
brak doświadczenia	3	4,17	0,9
chętnie uczestniczy w kursach	2	2,78	0,6
brak komputera	1	1,39	0,3

Źródło: opracowanie własne

Najważniejsze okazały się czynniki społeczne (brak kontaktu z prowadzącym, chętnie uczestniczy w kursach – 29 respondentów), techniczne (brak dostępu do internetu, stałego łącza i komputera – 15 respondentów), organizacyjne (brak czasu – 12 respondentów), oraz psychologiczne (brak silnej woli, doświadczenia – 9 respondentów).

formy edukacji są uwarunkowania organizacyjne – głównie czas, oraz społeczne – kontakty z prowadzącymi kursy i innymi uczestnikami szkoleń. W tej grupie respondentów czynniki techniczne – dostęp do internetu i jakość łącza – oraz psychologiczne – silna wola i poczucie osamotnienia w nauce niestacjonarnej – mają mniejsze, choć także istotne znaczenie.

¹ Sześć pojedynczych przypadków nie zostało opisanych w tabeli.

POLECAMY

Marek Hyla, *Przewodnik po e-learningu*
Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005

O kształceniu przez internet mówi i pisze się coraz więcej. Przejawem wysokiego zainteresowania e-edukacją są coraz liczniej organizowane konferencje i warsztaty, tak przez środowisko akademickie, jak również świat biznesu. Na gruncie polskim idee e-learningu propaguje „e-mentor”. Nieoceniony wkład w promocję e-edukacji miały też czasopisma elektroniczne „MEWa” i „Wirtualna Edukacja”. Ważnymi pozycjami w biblioteczce każdego entuzjasty nowoczesnych technologii w dydaktyce są również publikacje pokonferencyjne. Brak jednak oferty zwartych publikacji monograficznych, kompleksowo ujmujących problematykę e-learningu. Próbę przełamania tego stanu rzeczy stanowią zapewne starania takich osób, jak Marek Hyla. To już druga książka tego autora, reprezentanta e-learningu korporacyjnego. Publikacja w sposób wszechstronny prezentuje problematykę e-learningu. Jak pisze autor, na e-learning składają się zarówno technologia oraz treści szkoleniowe, jak i usługi wsparcia procesu nauczania.

Przewodnik po e-learningu tworzy sześć rozdziałów. Pierwszy z nich wprowadza czytelnika w problematykę e-edukacji, prezentuje e-learning na tle procesów szkoleniowych, technologii i oprogramowania, zarządzania kadrami w firmie, rozwoju internetu. Rozdział drugi to swoisty przegląd technologiczny. Osoby zainteresowane w szczególności technologią powinny sięgnąć również po pierwszą książkę – *E-learning – od pomysłu do rozwiązania*. Trzeci rozdział koncentruje się na oprogramowaniu. Czytelnik może zapoznać się z charakterystyką nie tylko systemów LMS, LCMS, ale również systemów służących do zarządzania kompetencjami i umiejętnościami, wspierania pracy zawodowej oraz testowania wiedzy. Część czwarta koncentruje się na treściach szkoleniowych. Autor prezentuje klasyfikacje kursów e-learningowych, omawia wachlarz barier utrudniających sprawną realizację procesu e-szkolenia, przytacza zasady i standardy budowy struktur kursów oraz ich treści, jak również analizuje gamę podstawowych komponentów technologicznych treści szkoleniowych. Na zakończenie autor podjął się także zaprezentowania strony organizacyjnej otoczenia procesów e-learningowych, efektów e-szkoleń, sposobów i kosztów wdrożenia zarówno technologii, jak i prowadzenia kursów, o czym traktują kolejno rozdziały piąty i szósty.

Po tak krótkim opisie szerokiego wachlarza zagadnień podejmowanych w książce warto podkreślić, iż zakres poruszanej problematyki wpłynął niekorzystnie na stopień wyczerpania każdego z tematów. Miejscami też trudno zgodzić się z opiniami autora, jednakże książka ta napisana jest bardzo przystępnym językiem i adresowana do wszystkich zainteresowanych problematyką, w szczególności rozpoczynającym swoją przygodę z e-learningiem. Dodatkowo autor postawił na atomizację prezentowanych treści. Zaletą tego jest możliwość „wybiórczego czytania książki”. Podsumowując, należy podkreślić, iż pozycja ta wyróżnia się na jeszcze ciągle młodym i rozwijającym się rynku e-learningu w Polsce i jest niewątpliwie bardzo cenna. Miejmy nadzieję, że uboga oferta publikacji z tego zakresu będzie nadal wzbogacana o kolejne, zglębiające tematykę monografie.

Zachęcamy do lektury książki Marka Hyla.

Publikacja dostępna jest na stronach wydawnictwa: <http://www.oe.pl/>



International Joint Conferences on Computer, Information, and Systems Sciences, and Engineering (CISSE 05), 10-20 grudnia 2005, University of Bridgeport, USA

CISSE 05 to wirtualna konferencja organizowana przez University of Bridgeport. Prelegenci będą prezentować swoje referaty z użyciem narzędzi internetowych, a sesje konferencyjne będą dostępne wyłącznie online – jedyne, czego potrzeba, aby uczestniczyć w tym międzynarodowym forum wymiany poglądów to dostęp do internetu.

CISSE 05 składa się z czterech konferencji: *International Conference on Industrial Electronics, Technology & Automation (IETA 05)*, *International Conference on Telecommunications and Networking (TeNe 05)*, *International Conference on Systems, Computing Sciences and Software Engineering (SCS² 05)*, *International Conference on Engineering Education, Instructional Technology, Assessment and E-learning (EIAE 05)*. Więcej informacji na: <http://www.cisse2005.org>

Menedżerski Klub Mind Mappingu

Idea mind mappingu zyskuje w Polsce coraz większe grono zwolenników. Menedżerowie często wykorzystują techniki map myśli w zarządzaniu projektami i zadaniami, a także w procesie planowania przyszłych działań w swoich firmach. W lipcu br. z inicjatywy firmy K2Lider powstał Menedżerski Klub Mind Mappingu, który ma na celu stworzenie platformy wymiany poglądów i doświadczeń, a także organizację mniej formalnych spotkań dla osób zainteresowanych tą dziedziną. *E-mentor* sprawował patronat medialny nad spotkaniem inauguracyjnym powstania Klubu, które odbyło się w budynku Centralnej Biblioteki Wojskowej w Warszawie. Wykład wprowadzający, nt. *Diagnoza a efektywność działania w zarządzaniu, biznesie, rozwoju i życiu prywatnym, z wykorzystaniem Mind Mappingu* wygłosił Kazimierz Franciszek Nalepa – założyciel i dyrektor firmy consultingowo-szkoleniowej Top Management Transmission. Po wykładzie odbyła się dyskusja. Klub zamierza kontynuować comiesięczne spotkania. Więcej informacji na: www.k2lider.pl

eContentplus

– lepszy dostęp do treści cyfrowych

Joanna Tabor

Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 9 marca 2005 r. ustanowiono na lata 2005-2008 program eContentplus, którego celem jest zwiększanie dostępności, użyteczności i wykorzystania we Wspólnocie zasobów cyfrowych¹. Program, wdrażany przez Komisję Europejską jako kontynuacja eContent realizowanego w latach 2001–2004, ma być spójny i komplementarny z innymi inicjatywami o podobnym zakresie tematycznym, m.in. eTEN, eLearning, MODINIS.

W Polsce za wdrażanie programu eContentplus odpowiedzialne jest Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, którego Departament Społeczeństwa Informacyjnego pełni tymczasowo rolę Krajowego Punktu Kontaktowego programu. W najbliższym czasie zostanie wybrana instytucja, która przejmie zadania KPK². MNIi zorganizowało w dn. 5 września br., Dzień Informatyczny programu eContentplus, podczas którego zainteresowane osoby mogły zapoznać się z procedurami aplikacji o dofinansowanie projektów.

Zebranych przywitał dr inż. Dariusz Bogucki, dyrektor Departamentu Społeczeństwa Informacyjnego MNIi, który zapowiedział wystąpienie Kristera Olsona z Komisji Europejskiej (DG Społeczeństwo Informacyjne i Media). Olson przedstawił główne założenia programu, podkreślając kilkakrotnie, że – w odróżnieniu od eContent

– eContentplus nie koncentruje się na budowie kolejnych treści cyfrowych, lecz ma za zadanie ułatwić dostęp do istniejących zasobów. Jako przykład podał zasoby edukacyjne, których w internecie jest bardzo dużo, ale są trudno dostępne i nie można w prosty sposób wykorzystać ich do nauki.



eContentplus

Cele programu:

- realizacja założeń i2010 – Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia,
- poprawa warunków dostępu, wykorzystania i zarządzania zasobami cyfrowymi w wielojęzycznym i wielokulturowym środowisku UE,
- tworzenie produktów i usług o wartości dodanej na poziomie europejskim.

Budżet programu:

- 149 mln euro,
- w tym 26,6 mln euro na pierwszy konkurs.

Kluczowe obszary programu:

- dane geograficzne,
- treści o charakterze edukacyjnym,
- treści naukowo-badawcze i kulturalne.

Typy projektów:

- Targeted projects,
- Content enrichment projects,
- Thematic networks.

Partnerzy:

- kraje członkowskie UE,
- Norwegia, Islandia, Lichtenstein (EEA/EFTA),
- kraje kandydackie (z dofinansowaniem jeśli podpisały Memorandum of Understanding),
- inne kraje i organizacje międzynarodowe (bez dofinansowania).

Olsen opisał cele programu i typy projektów, które będą akceptowane przez Komisję. Przedstawił również poszczególne elementy wstępnych wersji dokumentów aplikacyjnych³. Zwrócił uwagę na szczególnie ważne dla Komisji elementy aplikacji, w tym możliwość dalszego finansowania projektu. Za dużo jest już projektów, które po zakończeniu dofinansowania od Komisji przestały istnieć – takie pieniądze można uznać za zmarnowane, więc eksperci będą z większą starannością sprawdzać możliwości finansowe projektu po zakończeniu wsparcia. Komisja stawia również na duże projekty o budżecie kilku milionów euro i obszarze oddziaływania 5–15 krajów⁴. Wsparcie Komisji obejmuje od 50% do 100% kosztów bezpośrednich (ale tylko do 30% kosztów osobowych) i od zera do 100% kosztów pośrednich⁵.

¹ Decyzja nr 456/2005/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 9 marca 2005 r. ustanawiająca wieloletni program wspólnotowy mający na celu zwiększenie dostępności, użyteczności i wykorzystania zasobów cyfrowych w Europie.

² Krajowy Punkt Kontaktowy programu eContent, z którego wywodzi się eContentplus, działał w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

³ Kilka dni po konferencji, 9 września br., Komisja Europejska przyjęła Plan pracy Programu eContentplus oraz tekst Ogłoszenia I konkursu. Dokumenty pobrać można ze strony: <http://europa.eu.int/econtentplus>.

⁴ W zależności od typu projektu.

⁵ W zależności od typu projektu.

eContentplus – lepszy dostęp do treści cyfrowych

Druga część spotkania poświęcona była podsumowaniu zakończonego programu eContent i prezentacji wybranych projektów realizowanych w jego ramach. Tomasz Mardal z Państwowego Instytutu Geologicznego zaprezentował projekt *eEarth*, a Wojciech Sadowicz ze Stowarzyszenia „Miasta w Internecie” projekt *eP-SINet CEE*. Agnieszka Chrzęszcz z Krajowego Punktu Kontaktowego programu z AGH przedstawiła doświadczenia zebrane podczas pracy nad programem oraz zadania KPK. Programem zainteresowało się niemal 800 polskich instytucji⁶, które kierowały do Punktu pytania lub prosiły o doradztwo podczas aplikowania o fundusze.

Do najczęściej napotykanym problemów A. Chrzęszcz zaliczyła poszukiwanie partnerów, rozumienie pojęcia europejskości oraz kreowanie pomysłów na projekty. Dużą barierą okazały się rów-

nież zawiłe procedury finansowania, a także aspekt rynkowy i innowacyjność. Instytucje często nie posiadały doświadczenia w realizowaniu projektów na taką skalę.

Kolejny prelegent dr inż. Dariusz Bogucki wspominał o *i2010* – inicjatywie Komisji Europejskiej, której założenia będzie realizował program *eContentplus*, a która ma być strategią dalszych działań w zakresie trzech „i” – tworzenia europejskiej przestrzeni informacyjnej (*information space*), innowacyjności i wzrostu inwestycji w badaniach i rozwoju w sferze ICT (*innovation & investment*), a także integracji (*inclusion*). Polska, która ma największe obszary wykluczenia cyfrowego⁷, będzie wdrażać wieloletni Plan Informatyzacji Państwa. Powinna również korzystać z możliwości uczestnictwa w programach europejskich, które pomogą w nadrobieniu zaległości w tym obszarze.

eContent w Polsce:

- duże zainteresowanie,
- udział w ponad 100 złożonych projektach,
- ok. 20 projektów zarekomendowanych do współfinansowania w latach 2001-2004 (na podstawie broszury Projekty eContent, wydanej przez KPK AGH).

Tabela 1. Wybrane projekty eContent w Polsce

Skrót nazwy	Nazwa	Krótki opis	Polski partner i adres strony internetowej projektu	Kraje uczestniczące
DIAS	Europejski Cyfrowy Serwer Górnej Atmosfery	Serwer ułatwi dostęp do informacji o stanie górnej atmosfery nad Europą. Skoordynuje pracę stacji europejskich i stworzy sieć publicznych instytutów badawczych i sektora prywatnego.	Centrum Badań Kosmicznych, PAN www.iono.noa.gr/DIAS	Grecja, Polska, Wielka Brytania, Włochy, Szwecja, Niemcy
EAT	Europejska Baza Danych o Technologiach w Rolnictwie	Baza umożliwiająca łatwy dostęp do technicznych informacji nt. hodowli oraz możliwości komercyjnych.	Stowarzyszenie „Partnerzy dla Samorządu” www.eat-database.com	Dania, Wielka Brytania, Szwecja, Polska, Łotwa, Norwegia
eEARTH	Dostęp do Ziemi za pomocą otworów wiertniczych	Nowoczesne oprogramowanie umożliwiający wielojęzyczny dostęp do narodowych zbiorów danych o Ziemi.	Państwowy Instytut Geologiczny www.eearth.nitg.tno.nl	Holandia, Wielka Brytania, Niemcy, Czechy, Litwa, Polska
eMarCon	Electronic Maritime Cultural Content	Narzędzie umożliwiający odległym geograficznie muzeom przygotowanie i udostępnianie przez internet wspólnej wirtualnej kompozycji.	Centralne Muzeum Morskie www.emarcon.net	Belgia, Portugalia, Hiszpania, Włochy, Niemcy, Polska
eMeteoSrv	Cross-Border Meteorological Information Service	Opracowanie biznesplanu realizacji zaawansowanych serwisów GSM oraz internetowych bazujących na danych z meteorologicznych serwisów hydrologicznych prognoz.	Instytut Meteorologii i Gospodarki Wodnej, Xylab Sp. z o.o. www.emeteosrv.xylab.com	Polska, Francja, Słowacja
EPSINET CEE	European Public Sector Information Network for Central and Eastern Europe	Stworzenie w różnych krajach grup ekspertów, działających w sferze informacji publicznej i promocja Dyrektywy o powtórny wykorzystywaniu informacji sektora publicznego z 17 listopada 2003.	Stowarzyszenie „Miasta w Internecie” www.epsigate.org	Polska, Wielka Brytania, Luksemburg, Węgry, Holandia

⁶ Według bazy danych instytucji, które zapisywały się na newsletter informacyjny.

⁷ Według badań Komisji Europejskiej.

EuL-Invest	European Legal Investment Information System	Wysoce innowacyjna, wielojęzyczna baza wiedzy modelująca ogólne procesy i transakcje inwestycji zagranicznych zawierające informacje o przepisach prawnych, dane statystyczne itp.	Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis Sp. z o.o. www.eulinvest.org	Bulgaria, Polska, Rumunia
EurotermBank	<i>Współpraca instytucji terminologicznych przy gromadzeniu europejskich zasobów terminologicznych</i>	Scentralizowany bank online danych terminologicznych w językach nowych krajów członkowskich powiązany z istniejącymi bankami i zasobami danych UE.	Ośrodek Przetwarzania Informacji www.opi.org.pl	Łotwa, Niemcy, Szwecja, Litwa, Węgry, Polska, Estonia
M-CAST	Wielojęzyczny system agregacji informacji	Wielojęzyczny system umożliwiający przeszukiwanie i integrację zasobów danych tekstowych i multimedialnych, takich jak biblioteki internetowe, zasoby wydawnictw, agencji prasowych i naukowe bazy danych.	Infovide S.A. Wojewódzka Biblioteka Publiczna – Książnica Kopernikańska, TiP Sp. z o.o. www.m-cast.infovide.pl	Polska, Francja, Portugalia, Włochy, Czechy,
SPREAD		Wsparcie przedsiębiorstw branż informatycznych oraz multimedialnych w ekspansji na rynki europejskie i wykorzystaniu funduszy UE przez m.in. szkolenia i doradztwo.	Akademia Ekonomiczna im. O. Langego, Wrocław	Wielka Brytania, Niemcy, Belgia, Węgry, Słowenia, Włochy
VIAL	Informatorium technologiczne i ekonomiczne w rolnictwie	System monitoringu informacji rolniczych i rolno-spożywczych publikowanych na francuskich, hiszpańskich i polskich stronach WWW.	Ośrodek Przetwarzania Informacji www.opi.org.pl	Francja, Hiszpania, Polska

Źródło: Broszura informacyjna „Projekty eContent”, wydana przez Krajowy Punkt Kontaktowy programu eContent

Więcej informacji:

Strona internetowa programu eContentplus – <http://europa.eu.int/econtentplus/>

Punkt kontaktowy programu (tymczasowo w MNiI) – <http://www.mnii.gov.pl>

Pytania i wstępne propozycje projektów – econtentplus@cec.eu.int

POLECAMY



Online Educa Berlin 2005, 30 listopada–2 grudnia 2005, Berlin, Niemcy

Jedenasta edycja największej konferencji e-learningowej *Online Educa*, organizowanej co roku w Berlinie, z pewnością zgromadzi wybitnych ekspertów zajmujących się edukacją online (w ubiegłorocznej, jubileuszowej edycji wzięło udział ponad 1700 osób z 66 krajów, w tym 4% pochodziło z Polski). Podczas spotkania będzie można wysłuchać ponad 300 mówców z ponad 40 krajów, którzy podzielą się swoimi doświadczeniami i oglądami na temat zagadnień, którym poświęcona jest konferencja. Istnieje również możliwość uczestniczenia w warsztatach i seminariach, a także wydarzeniach towarzyszących konferencji (spotkaniach, pokazach produktów, prezentacji najlepszych praktyk).

Więcej informacji na: <http://www.online-educa.com>

International Joint Conferences on Computer, Information, and Systems Sciences, and Engineering (CISSE 05), 10–20 grudnia 2005, University of Bridgeport, USA

CISSE 05 to wirtualna konferencja organizowana przez University of Bridgeport. Prelegenci będą prezentować swoje referaty z użyciem narzędzi internetowych, a sesje konferencyjne będą dostępne wyłącznie online – jedyne, czego potrzeba, aby uczestniczyć w tym międzynarodowym forum wymiany poglądów to dostęp do internetu.

CISSE 05 składa się z czterech konferencji: *International Conference on Industrial Electronics, Technology & Automation (IETA 05)*, *International Conference on Telecommunications and Networking (TeNe 05)*, *International Conference on Systems, Computing Sciences and Software Engineering (SCS² 05)*, *International Conference on Engineering Education, Instructional Technology, Assessment and E-learning (EIAE 05)*.

Więcej informacji na: <http://www.cisse2005.org>



IC Rating na tle innych metod oceny kapitału intelektualnego

Peder Hofman-Bang



Henrik Martin

Już pobieżna analiza listy 100 najbardziej wartościowych przedsiębiorstw wg „Forbesa” pokazuje, że większość czołowych firm łączy jedna charakterystyczna cecha – akcjonariusze i potencjalni inwestorzy gotowi są zapłacić za te firmy znacznie więcej niż wynosi ich wartość księgową (ich wartość rynkowa znacznie przewyższa wartość księgową). Należy przy tym dodać, iż nie oznacza to jednak, że różnica między księgową a rynkową wartością przedsiębiorstwa bierze się w większości z dodanej (lub odjętej) wartości jej kapitału intelektualnego. Wartość rynkowa uzależniona jest również (a często przede wszystkim) od np. perspektyw rozwoju sektora lub zmian w innych podstawowych parametrach otoczenia firmy. Już od lat 80. ubiegłego stulecia zarówno naukowcy, jak i menedżerowie zastanawiają się, jak najlepiej odzwierciedlić prawdziwą wartość przedsiębiorstwa. Jedną z odpowiedzi na dręczące ich wątpliwości wydaje się być prezentowanie kapitału intelektualnego organizacji zamiast skupiania się jedynie na jej księgowej wartości. Jednakże, choć metod oceny kapitału intelektualnego znamy coraz więcej, wciąż brak zgody co do tego, czy powinna być to ocena jakościowa, punktowa, wyrażona w jednostkach pieniężnych... I w końcu, co powinno być w niej brane pod uwagę. Jedną z propozycji oceny kapitału intelektualnego, coraz częściej wykorzystywaną przez organizacje, jest metodologia IC Rating. Łączy ona w sobie dotychczasowy dorobek metodyczny ocen ratingowych oraz wiedzę nt. kapitału intelektualnego.

Historia pomiaru kapitału intelektualnego rozpoczęła się na początku lat 80. W 1986 r. w Szwecji K.E. Sveiby opisał przedsiębiorstwo oparte na wiedzy (*Knowledge Company*), a dwa lata później powstała grupa Konrada¹, która w swoim raporcie po raz pierwszy przedstawiła format pomiaru kapitału *know-how* (kapitału intelektualnego). Począwszy od roku 1988 kilka szwedzkich firm (np. WM-data, KREAB, Jacobson&Widmark) zaczęło tworzyć raporty o kapitale intelektualnym zgodnie

z modelem grupy Konrada. W 1991 roku w szwedzkiej grupie finansowej Skandia zostało utworzone pierwsze na świecie stanowisko dyrektora ds. Kapitału Intelektualnego. Dzięki wysiłkowi zespołu Skandii w 1993 roku powstał model planowania biznesowego Skandia Navigator; w tym samym roku zaprezentowana została Strategiczna Karta Wyników² R. Kaplana i D. Nortona. Od roku 1994 amerykańskie firmy zaczęły eksperymentować z pomiarem i zarządzaniem kapitałem intelektualnym, a jednocześnie zarówno w OECD, jak i w strukturach Unii Europejskiej rozpoczęły się prace nad włączeniem kapitału ludzkiego w system obowiązujących rocznych sprawozdań finansowych³. Canadian Imperial Bank of Commerce (CIBC), Dow Chemical, Hughes Aircraft były pierwszymi amerykańskimi przedsiębiorstwami, które zajęły się tematyką zarządzania i pomiaru kapitału intelektualnego⁴.

Obecnie, wśród najbardziej popularnych metod oceny kapitału intelektualnego, wymienia się:

- Skandia Navigator (Edvinsson),
- Intangible Assets Monitor (Sveiby),
- IC-Rating (IC-Sweden),
- Intangible Value Framework (Allee),
- Intellectual Capital Monitor (Stam),
- VAIC,
- Value Explorer (KPMG),
- Value Creation Index (E&Y),
- ValueReporting (PWC),
- Universal Valuation Framework,
- MAGIC (QPR),
- IVM (M’Pherson),
- Business Logics Model (Giertz),
- Human Capital Index (Watson Wyatt),
- Meyermonitor (Lachotzki),
- EFQM,
- INK-model,
- Balanced Scorecard (Kaplan & Norton)⁵.

¹ Grupa Konrada – grupa założona w 1987 roku przez szwedzkich naukowców i przedstawicieli biznesu, zajmująca się problematyką wyceny przedsiębiorstw *know-how* i problematyką kapitału intelektualnego.

² Idea kart punktowych/kart wyników (*scorecards*) wykorzystywana jest obecnie w wielu metodykach oceny kapitału intelektualnego.

³ K.E. Sveiby, *The Swedish Community of Practice*. Materiały na Konferencję *Personal Economics Institute*, Sztokholm 25 października 1996, www.sveiby.com, [25.06.2002].

⁴ T.A. Stewart, *Your company's most valuable asset: Intellectual capital*, „Fortune” 1994, 3 października, www.proquest.com, [27.06.2002].

⁵ <http://www.intellectualcapital.nl/>, [14.09.2005].

Ojcem merytorycznym IC Rating jest Leif Edvinsson, pierwszy dyrektor ds. Kapitału Intelktualnego w Skandii. Narzędzie to uznawane jest za niefinansowy odpowiednik finansowych *ratingów* prowadzonych przez firmy, takie jak Standard&Poor's oraz Moody's.

Większość współczesnych metod wykorzystywanych do analizowania organizacji oparta jest o wyniki finansowe. System stosowany w raportowaniu finansowym sięga XV. wieku, kiedy to Luca Paccioli wynalazł i zaczął stosować włoski system księgowania. System Paciollego został później spopularyzowany w erze industrialnej i zaczęto go powszechnie stosować z uwagi na jego przejrzystość oraz wbudowany mechanizm autokorekty.

Obecnie, niewątpliwie, erę industrialną zastępuje era informacji. Za znak czasów należy uznać fakt, iż coraz większa część aktywów organizacji w ogóle nie jest odzwierciedlana w jej bilansie, jak np. patenty, baza klientów, marka itp., a zarządzanie organizacją w coraz większym stopniu oznacza zarządzanie ludźmi niż zarządzanie fizycznymi czy finansowymi aktywami. Zmiany te powinny być także odzwierciedlone w sprawozdawczości organizacji. IC Rating jest próbą uchwycenia unikalnych aspektów niematerialnych wartości organizacji. Opracowany został, by dostarczyć firmom praktycznego narzędzia przydatnego do pomiaru, analizy, zarządzania oraz raportowania tych nienamacalnych elementów budujących ich wartość.

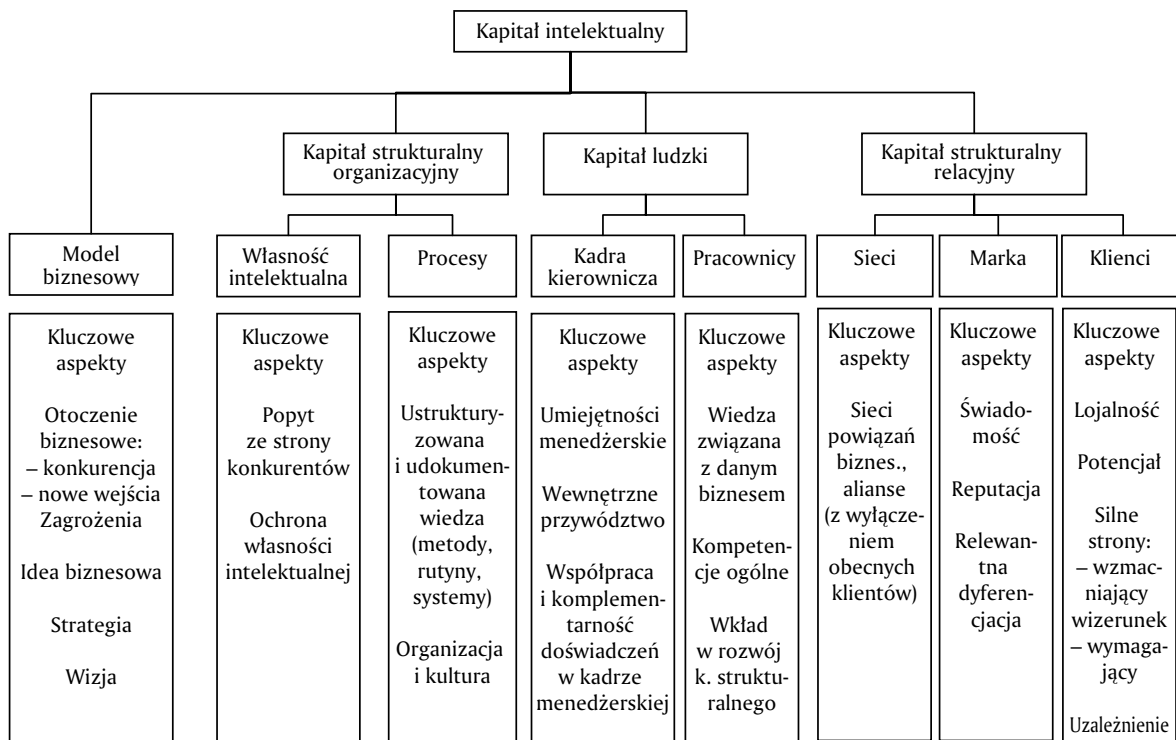
Czym jest kapitał intelektualny?

Obszar kapitału intelektualnego „zalany” jest wprost różnymi terminami, koncepcjami czy metaforami, wprowadzającymi jedynie niepotrzebną konfuzję. Jaka jest bowiem – dla przykładu – różnica między aktywami niematerialnymi a kapitałem intelektualnym? Czy aktywa niefinansowe są tożsame z aktywami niematerialnymi? Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmuje się następującą definicję kapitału intelektualnego: *wszystkie czynniki krytyczne dla przyszłego sukcesu organizacji, które nie są ukazane w tradycyjnym bilansie*⁶.

Model kapitału intelektualnego

Model IC (kapitał intelektualny – *intellectual capital*) oryginalnie oparty został na koncepcji Karla-Erika Sveiby'ego, w której dokonano podziału na aktywa wewnętrzne, zewnętrzne oraz rynkowe, jak również na dorobku i doświadczeniach Leifa Edvinssona. Opisany model obejmuje trzy główne obszary kapitału intelektualnego: kapitał strukturalny organizacyjny (*organisational structural capital*), kapitał ludzki (*human capital*) oraz kapitał strukturalny relacyjny (*relational structural capital*). Poniżej wszystkie te elementy zostaną szczegółowo omówione.

Rysunek 1. Model Kapitału Intelktualnego



Źródło: IC Sweden

⁶ Należy jednak wyłączyć z powyższej definicji czynniki dla firmy zewnętrzne, takie, na które nie ma ona wpływu.

Kapitał ludzki

Kluczowym elementem modelu IC jest czynnik ludzki. W warunkach gospodarki opartej na wiedzy staje się on najważniejszym niematerialnym aktywem większości organizacji.

Czynnikami decydującymi o jego wartości są wiedza pracowników, ich umiejętności, zdolności, innowacyjność, doświadczenie. Na współczesnym rynku firmy poszukują przede wszystkim pracowników wiedzy, ludzi o specyficznych umiejętnościach, które będą mogli oni zastosować w danej organizacji. Następnie, najważniejszym czynnikiem sukcesu firmy jest transformacja ich wiedzy do struktur firmy, konwersja tej cichej wiedzy w wiedzę cichą innych pracowników czy grup tak, aby budowała ona kapitał strukturalny organizacji. Jak zostanie przedstawione w dalszej części, ta kategoria obejmuje firmowe praktyki, metody, procesy stanowiące źródło jej przewagi konkurencyjnej.

Kapitał ludzki w modelu IC dzielony jest na dwie części: kadre kierowniczą (*management*) oraz pracowników. Są dwa powody tego:

- 1) odgrywają one różne role. Jeżeli wierzyć, że zoptymalizowanie IC pozwoli zoptymalizować przyszły sukces firmy, to rolę kadry kierowniczej jest właśnie optymalizacja kapitału intelektualnego, rolę pracowników zaś budowanie (kontybuowanie) tego kapitału intelektualnego. Badania pokazują, że u podstaw 70% zróżnicowania pod względem możliwości zatrzymania kluczowych ludzi w firmie jest przywództwo oraz zaangażowanie pracowników;
- 2) doświadczenia zgromadzone dotychczas podczas wdrażania IC Rating pokazują, że kadra menedżerska stanowi centralny punkt decydujący o sukcesie organizacji.

W obszarze kadry kierowniczej brane są pod uwagę przede wszystkim takie czynniki (najważniejsze), jak jakość przywództwa, umiejętności komunikacyjne, umiejętności strategiczne, strategiczne myślenie itp. Można przy tym zadać pytanie, czy menedżerowie w równym stopniu rozwijają swoje strategiczne i operacyjne umiejętności przywódcze? Czy menedżerowie funkcjonują równie dobrze w perspektywie wewnętrznej, jak i zewnętrznej? Czy *management* (zarówno sposób zarządzania, jak i sami menedżerowie) firmy jest odpowiednio dostosowany do zdefiniowanego modelu biznesowego (*business recipe*)?

W obszarze pracowniczym należy zwrócić szczególną uwagę na takie aspekty, jak lojalność, motywacja, kompetencje, doświadczenie... Czy firma posiada odpowiednią wiedzę ekspercką do realizacji swojego modelu biznesu? Czy pracownicy osiągają najwyższy poziom wydajności? Czy gotowi są dzielić się swoją wiedzą i włączać ją w kapitał strukturalny organizacji i wykorzystywać w działaniu?

Kapitał strukturalny

Poza kapitałem ludzkim opisywany model obejmuje jeszcze dwa rodzaje kapitału strukturalnego. Pierw-

szym z nich jest kapitał organizacyjny (lub wewnętrzny kapitał strukturalny). Nawet jeżeli firma posiada właściwie ukształtowane podstawy w obszarze ludzkim, może napotykać znaczne trudności w osiągnięciu sukcesu, o ile nie zapewni odpowiedniego poziomu rozwoju w obszarze kapitału strukturalnego. Oto dlatego wiele z firm nieposiadających właściwych metod transferu wiedzy, procedur czy systemów nie jest w stanie przekształcić bogatych zasobów wiedzy indywidualnej w wiedzę organizacyjną i właściwie jej skapitalizować. Podobne problemy napotymane są w obszarze relacji zewnętrznych.

Model IC Rating dzieli wewnętrzny kapitał strukturalny na dwie części:

Własności intelektualne, na które składają się patenty, licencje, znaki towarowe itp.

Kapitał procesowy, który wydaje się być najszerszą kategorią modelu. Składa się na niego całość wewnętrznych procesów (np. procesy rekrutacyjne, marketingowe itp.), modeli (np. metodyki projektowe), systemów IT oraz dokumentacja. W tym miejscu model IC zwraca szczególną uwagę na następujące aspekty: czy firma posiada najbardziej efektywne narzędzia i metody? Czy wszystkie procesy są ustrukturyzowane i udokumentowane? Jeśli procesy są ustrukturyzowane czy udokumentowane, to do jakiego poziomu (stopnia) szczegółowości są one wykorzystywane?

W opisywanym modelu jako jeden z elementów kapitału strukturalnego analizowana jest także *kultura* organizacji. Aspekty kulturowe obejmują ocenę stopnia centralizacji bądź decentralizacji, stopnia hierarchizacji organizacji, poziom internalizacji kultury oraz zakres, w jakim komunikowane są w organizacji wizja, wartości oraz strategia.

Jedną z zasadniczych kwestii w zarządzaniu kapitałem intelektualnym jest – jak już wcześniej wspomniano – konwersja pewnych elementów z obszaru kapitału ludzkiego do kapitału strukturalnego. Jest to krytyczne dla organizacji o tyle, że w jej posiadaniu może znajdować się jedynie kapitał strukturalny, nie zaś ludzki. Co więcej, pozwala to lewarować kapitał strukturalny i redukować poziom uzależnienia od kapitału ludzkiego. Niemniej, z drugiej strony należy zdać sobie sprawę z tego, że dobrze rozwinięty, silny kapitał ludzki jest niezbędny, gdyż stanowi on główny punkt styku z klientami. A zatem, to wzajemne relacje pomiędzy kapitałem ludzkim, strukturalnym oraz klienckim decydują o wartości kapitału intelektualnego.

Kapitał relacyjny

Trzecim elementem budującym kapitał intelektualny organizacji jest kapitał relacyjny (lub zewnętrzny kapitał strukturalny). Składają się nań zewnętrzne relacje organizacji:

- 1) jej sieć: dostawców, dystrybutorów, organizacji hobbyistycznych. Analiza sieci powiązań organizacji powinna koncentrować się w szczególności na intensywności i rozległości kontaktów, jakie organizacja posiada i jakie są istotne dla jej funkcjonowania. Warto zwrócić też uwagę,

czy powiązania te wykorzystywane są w najlepszy możliwy sposób? czy sieć daje organizacji dostęp do dodatkowych kompetencji, zasobów finansowych, mediów itp.?

- 2) marka: podstawowymi aspektami badanymi w tym obszarze są podejście, preferencje, reputacja itp. Ważnymi pytaniami definiującymi poziom tych czynników mogą być: czy firma jest dobrze znana? czy grupa docelowa organizacji darzy ją wysokim zaufaniem? czy rynek postrzega firmę jako mającą silną przewagę konkurencyjną?
- 3) klienci: stanowią oni nie tylko bezpośrednie źródło generowania strumieni pieniężnych, ale też są jednym z najważniejszych źródeł przewagi konkurencyjnej. Czy klienci postrzegają firmę jako ich strategicznego dostawcę, czy raczej jako partnera? Czy klienci firmy decydują o jej wizerunku wśród jej konkurentów? Czy klienci są lojalni i na jak długi okres? Czy firma ma bliskie relacje ze swoimi klientami? Warto także dodać, że im więcej wie ona o swoich klientach oraz im silniejsze relacje udało jej się nawiązać z klientami tym trudniej będzie im podjąć decyzję o odejściu.

Wszystkie trzy elementy kapitału intelektualnego, opisane powyżej (kapitał ludzki, strukturalny i relacyjny), wspólnie decydują o tzw. efektywności operacyjnej organizacji. Jeśli organizacja odznacza się wysokim stopniem efektywności operacyjnej, można uznać, że dobrze robi to, co robi. Nie oznacza to jednak jeszcze, że robi ona „właściwe” rzeczy. Te trzy różne kategorie czynników niematerialnych muszą być zatem jeszcze skonfrontowane z kontekstem strategicznym.

Model biznesowy (*Business recipe*)

Dla większości firm kontekst strategiczny wyraża się przez ich ideę biznesową oraz strategię, jaką obierają w celu realizacji tej idei. Firma, definiująca swoją wizję oraz jasno nakreślająca strategię prowadzącą do jej realizacji, stawia się w znacznie lepszej pozycji wyjściowej dla nakreślenia roli, jaką powinien odgrywać kapitał intelektualny w realizacji tej wizji. Różne firmy będą przy tym w różny sposób definiowały rolę ich kapitału intelektualnego. Zestaw tych ról, jakie firmy przyjmują (przypisują swojemu kapitałowi intelektualnemu), zależy w dużej mierze od rodzaju firmy, jej wizji własnego rozwoju, przyjętej strategii.

W IC Rating, w obszarze modelu biznesowego wyróżnia się trzy części:

- 1) Wizję/Misję i ideę biznesową
Wizja organizacji odzwierciedla jej długoterminowy cel działania oraz wyobrażenie o jej przyszłym miejscu w świecie. Jest ona zazwyczaj rozwijana przez *top management* i wskazuje na pogląd menedżerów dotyczący przyszłego rozwoju firmy. Idea biznesowa nieco bardziej szczegółowo przedstawia tę wizję. Koncentruje się ona na możliwościach tkwiących w organizacji i stanowi wyraz czynników wyróżniających organizację

spośród konkurentów. Idea biznesowa pokazuje także, co firma pragnie osiągnąć w długim i krótkim okresie, uwzględniając potrzeby rynku, technologię, klientów oraz jej produkty.

- 2) Strategię biznesową
Stanowi ona dalszą operacjonalizację idei biznesowej. Pozwala odpowiedzieć na pytanie o plany i konkretne działania, jakie zamierza podjąć firma w celu osiągnięcia przyjętej wizji. Obejmuje ona także rodzaj i obszar kreowania przewagi konkurencyjnej organizacji.
- 3) Uwarunkowania otoczenia biznesowego
W wymiarze tym wyróżnia się czynniki zaliczane do otoczenia biznesu, mogące mieć wpływ na organizację, a wśród nich w szczególności: sytuację konkurencyjną, liczbę graczy w branży, czynniki technologiczne, ekologiczne czy społeczne itp.

Model biznesowy jest właściwie „odzwierciedleniem w pigułce” całego kapitału intelektualnego organizacji. Może on stanowić zarówno o słałości całej organizacji, jak też być doskonałym punktem wyjścia dla osiągnięcia sukcesu w przyszłości (pod warunkiem, że również efektywność operacyjna jest wysoka).

Ograniczenia klasyfikacji

Opisywany model jest w zasadzie systemem klasyfikacji. Wywołuje to z pewnością wątpliwości dotyczące przydatności stosowania go (jako statycznego ujęcia) w kontekście oceny kreacji wartości. Mówi się bowiem, że wartość może być wykreowana jedynie dzięki unikalnej kombinacji zasobów niematerialnych, nie zaś poprzez sam fakt ich istnienia czy posiadania. Firmy osiągają sukces jedynie dzięki jednoczesnemu wykorzystywaniu tych zasobów, nie zaś poprzez wydzielanie w ramach kapitału organizacji jej kapitału ludzkiego, strukturalnego czy klienckiego. To właśnie synergia, jaka zachodzi w procesie wykorzystywania wszystkich dostępnych zasobów oraz ich interakcji, pozwala firmie budować jej wyjątkowość oraz bogactwo.

Choć autorzy modelu w pełni podzielają przedstawiony punkt widzenia, to jednak kierując się pragmatyzmem i możliwościami praktycznego zastosowania znanych „całościowych” modeli, uznają, że dla miarodajności analizy oraz oceny IC korzystny jest przedstawiony podział. Ponadto, poszczególne elementy oraz parametry dyskutowane w artykule mają dynamiczny charakter, a wiele z nich odzwierciedla interakcje zachodzące między różnymi typami czynników niematerialnych organizacji.

IC Rating jako narzędzie

W oparciu o przyjęty model kapitału intelektualnego, przedstawiony powyżej, zostało opracowane narzędzie służące do oceny zarządzania kapitałem intelektualnym, w sposób całościowy uwzględniająca różne jego rodzaje.

IC Rating pozwala zarazem spojrzeć na niematerialne aktywa organizacji w trzech różnych perspektywach – z punktu widzenia efektywności, ryzyka

IC Rating na tle innych metod oceny kapitału intelektualnego

oraz zdolności do odnowy. Podczas gdy tradycyjna rachunkowość krytykowana jest za jej historyczność oceny organizacji, prezentowane narzędzie stara się raczej uwzględnić stan obecny (efektywność) oraz przyszłą perspektywę. W tym celu analizie poddawane są podejmowane wysiłki oraz zdolność organizacji do odnowy i rozwoju, jak również ryzyko obniżenia obecnego poziomu efektywności.

- 1) Efektywność – jest odpowiedzią na pytanie, jakie wyniki osiąga dziś organizacja oraz czy wykorzystuje ona posiadane zasoby niematerialne w optymalny sposób.
- 2) Ryzyko – w perspektywie tej analizowane są zagrożenia dla obecnego poziomu efektywności. Oceniane jest także prawdopodobieństwo ich pojawienia się. Dla przykładu, w obszarze kapitału ludzkiego analizuje się prawdopodobieństwo opuszczenia organizacji przez kluczowych pracowników. Jeśli jest ono wysokie, może być to uznane za zagrożenie, przy czym może to też być wyrazem wrażliwości. Tym większy będzie przy tym poziom ryzyka, im większą wiedzę (doświadczenie) – a w szczególności wiedzę kluczową (krytyczną) dla organizacji – posiada dany pracownik, zamierzający rozstać się z firmą.
- 3) Odnowa i rozwój – najważniejszym elementem brany w tej perspektywie pod uwagę jest wysiłek prowadzący do rozwoju obecnego poziomu efektywności firmy. Czynniki najlepiej go odzwierciedlającymi będą np.: innowacyjność, rozwój (także nowych) produktów, kształcenie oraz rozwój pracowników itp.

Wspólnie te trzy perspektywy ilustrują niejako prerekwizyty dla przyszłego sukcesu organizacji – jej możliwości i potencjał.

Metodologia

Metodologia używana w IC Ratingu obejmuje ewaluację ponad 200 czynników niematerialnych wpływających na wyniki organizacji. Czynniki te sklasyfikowane są w poszczególnych częściach (obszarach) modelu kapitału intelektualnego. Najwięcej parametrów ocenianych jest w wymiarze strukturalnym kapitału intelektualnego.

Celem oceny jest odkrycie (odnalezienie, identyfikacja) unikalnych, specyficznych dla danej organizacji kluczowych czynników sukcesu, z uwzględnieniem jej wybranego lub pożądanego kontekstu strategicznego. Innymi słowy, *rating* pozwala zanalizować i odpowiedzieć na pytanie, czy firma posiada właściwe aktywa niematerialne dla osiągnięcia obranych celów oraz czy aktywa te wykorzystywane są w najbardziej efektywny sposób.

Głównym źródłem informacji niezbędnych do sporządzenia *ratingu* są wewnętrzni i zewnętrzni in-

teresariusze, posiadający największą wiedzę w danym obszarze. Dane (informacje) pozyskiwane są poprzez wywiady pogłębione, przeprowadzane z pracownikami, kadrą menedżerską, klientami, partnerami, przedstawicielami władz⁷.

Wyniki analizy prezentowane są na trzech poziomach:

- 1) zarządczym,
- 2) operacyjnym,
- 3) respondentem.

Poziom zarządczy

Jest to ogólne, całościowe przedstawienie stanu organizacji w trzech perspektywach: efektywności, ryzyka oraz zdolności do odnowy i rozwoju.

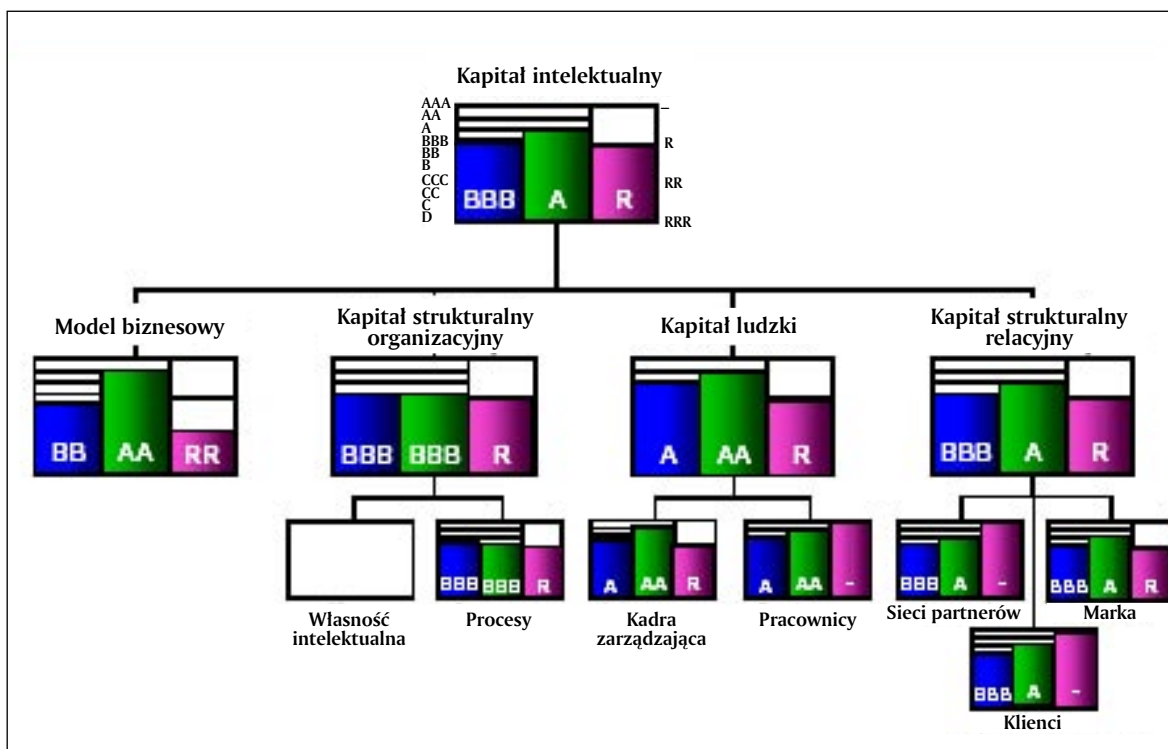
Przyjęta klasyfikacja (stopniowanie) czerpie inspirację z terminologii Standard&Poor's, gdzie „AAA” jest najlepszą oceną, zaś „D” – najgorszą. Kolorowe słupki odzwierciedlają rezultaty *ratingu*: im wyższy słupek, tym lepsza ocena. W perspektywie „ryzyka” niższe słupki oznaczają wyższe ryzyko niż wyższe słupki. W konsekwencji – tym lepsza ocena organizacji, im wyższe są słupki.

Poniżej przedstawiona została graficzna ilustracja przykładowych wyników oceny na poziomie zarządczym. W każdym z obszarów pierwszy słupek oznacza *rating* pod względem efektywności, drugi – perspektywę rozwoju, trzeci zaś – *rating* ryzyka. Wyniki IC Rating dla prezentowanej firmy można uznać za dobre, jest to firma o relatywnie wysokim poziomie efektywności, dobrze ukierunkowanych wysiłkach zapewniających jej rozwój oraz o umiarkowanym poziomie ryzyka. Silna konkurencja w sektorze oraz duży, silni gracze znajdujący się w nim, stanowią główną przyczynę relatywnie niskiej oceny efektywności w obszarze modelu biznesowego. Niemniej, firma podejmuje pewne kroki, mające na celu poprawę w tym obszarze, co pokazują wyniki perspektywy „odnowy i rozwoju”. Najsilniejszym obszarem omawianego przykładu wydaje się być kapitał ludzki, gdzie zarówno kadra zarządzająca, jak i pracownicy odznaczają się wysoką efektywnością oraz bardzo silnym dążeniem do rozwoju. Za główną przyczynę zaś nieznacznie podwyższonego poziomu ryzyka w tym obszarze (*management*) można uznać pewną zależność organizacji od pojedynczych osób z zespołu zarządzającego oraz ich przywódczych cech osobowości. Innym, relatywnie słabym obszarem przedstawionej organizacji są jej procesy. Obejmuje to zarówno jej procesy wewnętrzne, jak też kulturę organizacyjną. Jako że omawiana firma nie wykorzystuje (czy też nie ma zdefiniowanych) żadnych elementów o charakterze własności intelektualnych w swoim biznesie, czynnik ten nie został ujęty w ogóle w ocenie⁸.

⁷ Respondenci odpowiadają na pytania korzystając z ośmiostopniowej, jednolitej skali. Ponadto, są oni zachęceni do wzbogacania odpowiedzi własnymi refleksjami (wypowiedziami), odpowiedziami otwartymi.

⁸ Sytuacja taka może nierzadko mieć miejsce, z uwagi na ostrość kryteriów definiujących własność intelektualną.

Rysunek 2. Przykładowe wyniki oceny na poziomie zarządczym



Źródło: IC Sweden

Tabela. 1. Skala ocen IC Rating

Efektywność	Odnowa	Ryzyko
AAA – wybitnie wysoka efektywność	AAA – wyjątkowo silne dążenie do odnowy	– ryzyko porażki bez znaczenia
AA – bardzo wysoka efektywność	AA – bardzo silne dążenie do odnowy	R – nieznaczny poziom ryzyka
A – wysoka efektywność	A – silne dążenie do odnowy	RR – wysoki poziom ryzyka
BBB – relatywnie wysoka efektywność	BBB – relatywnie silne dążenie do odnowy	RRR – bardzo wysoki poziom ryzyka
BB – przeciętna efektywność	BB – przeciętne dążenie do odnowy	
B – relatywnie niska efektywność	B – relatywnie niskie dążenie do odnowy	
CCC – niska efektywność	CCC – słabe dążenie do odnowy	
CC – bardzo niska efektywność	CC – bardzo słabe dążenie do odnowy	
C – wyjątkowo niska efektywność	C – wyjątkowo słabe dążenie do odnowy	
D – brak efektywności	D – brak dążenia do odnowy	

Źródło: IC Sweden

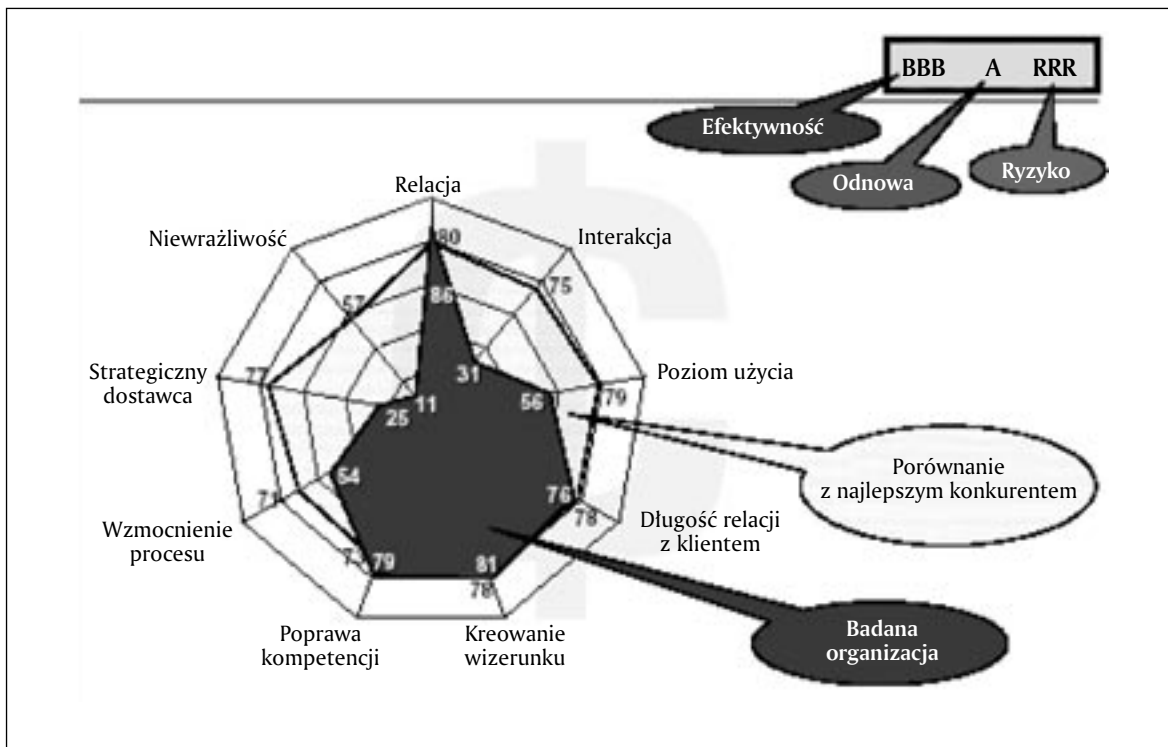
Poziom operacyjny

Poziom operacyjny analizy dostarcza dodatkowych informacji. Oceny prezentowane są na wykresach radarowych i opracowywane są dla każdego obszaru odrębnie. Poniżej zaprezentowany został zestaw parametrów opisujących obszar kliencki.

Warto dodać, że wykresy przygotowywane dla każdego z obszarów prezentują ocenę nie tylko badanej firmy, ale również wyniki, jakie uzyskuje najlepszy jej konkurent. Im wyższa jest ocena danego czynnika, tym lepiej. Nierzadko sporządza się także odrębne wykresy pokazujące ocenę wewnętrznych oraz zewnętrznych

IC Rating na tle innych metod oceny kapitału intelektualnego

Rysunek 3. Przykładowe wyniki oceny perspektywy klienckiej



Źródło: IC Sweden

interesariuszy organizacji – pozwala to skonfrontować samoocenę organizacji z percepcją rynku.

Poziom respondent

Aby w pełni zrozumieć poziom operacyjny, należy przyrzeć się wynikom oceny z punktu widzenia respondentów. Na poziomie ocen pojedynczych respondentów przygotowywane są pisemne raporty, prezentujące otwarte wypowiedzi poszczególnych respondentów (przedstawione w sposób anonimowy), sklasyfikowane według kategorii i poszczególnych pytań. Ujmuje to niekwantyfikowalną wiedzę przekazywaną w procesie badania kapitału intelektualnego organizacji.

Czy warto oceniać kapitał intelektualny?

Można zapytać o sens prowadzenia takich analiz i opracowywania raportów o kapitale intelektualnym. Dotychczasowe doświadczenia zebrane podczas przygotowywania IC Ratingów pozwalają wskazać kilka zasadniczych korzyści, a wśród nich:

- lepsze zrozumienie niefinansowych aktywów oraz ich wpływu na kreowanie wartości firmy;
- poprawę wewnętrzną firmy, a zwłaszcza usprawnienie zarządzania jej kapitałem intelektualnym (dotychczas nieuwzględnianym lub traktowanym niepriorytetowo w procesach zarządczych);
- podniesienie poziomu przejrzystości działań oraz wyższa świadomość wiedzy cichej i procesów nieskodyfikowanych, zachodzących w organizacji;

- aspekt pedagogiczny: uwspólnienie języka, znaczeń, terminologii w firmie – „wspólne i jednakowe rozumienie”.

IC Rating najczęściej wykorzystywany bywa w procesie oceny wartości firmy, benchmarkingu oraz rozwoju organizacji.

Podsumowanie

Banki, fundusze typu *venture capital*, giełdy, prywatni inwestorzy – wszystkie te jednostki łączy zainteresowanie potencjałem rozwojowym czy efektywnością firm. Od wielu lat starają się one opracować odpowiednie narzędzie, pozwalające im oceniać ryzyko inwestycyjne, uwzględniając strategię, wewnętrzną strukturę, kulturę organizacyjną, ludzi oraz relacje. Badania przeprowadzone w 1998 roku w USA wśród menedżerów zarządzających portfelem pokazały, iż najczęściej stosowanymi niefinansowymi miernikami były:

- realizacja strategii,
- zaufanie do managementu,
- jakość strategii,
- innowacyjność,
- zdolność do przyciągania pracowników.

Narzędzie, takie jak IC Rating może z powodzeniem stanowić platformę ułatwiającą ocenę niematerialnych czynników oddziałujących na wartość organizacji. Z pewnością nie jest to jedyna metodologia, wydaje się jednak, że w stosunkowo miarodajny sposób ujmuje te elementy, których trudno doszukać się w tradycyjnych sprawozdaniach finansowych.

Mówi się, że podejmowanie decyzji dotyczących rozwoju firmy na podstawie historycznych informacji (a takie właśnie możemy znaleźć w sprawozdaniu finansowym) jest niczym kierowanie samochodem oparte jedynie na spoglądaniu w lusterko wsteczne.

Pragnąc podejmować decyzje prowadzące do sukcesu firmy w przyszłości, należy szczegółowo przyrzeć się jej potencjałowi rozwojowemu, a w tym niewątpliwie może menedżera wesprzeć IC Rating.

Tłumaczenie i adaptacja: Beata Mierzejewska

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Henrik Martin jest dyrektorem zarządzającym w firmie Intellectual Capital Sweden AB. Dotychczas przeprowadził on ponad 200 ocen kapitału intelektualnego. Był wielokrotnym prelegentem na licznych międzynarodowych konferencjach i seminariach dotyczących zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym, np. KM Asia, KM Poland czy Roundable of Knowledge Champions.

Peder Hofman-Bang jest wiceprezesem w firmie Intellectual Capital Sweden AB. Uczestniczył w ponad 150 międzynarodowych projektach dotyczących kapitału intelektualnego, w tym w szczególności: fuzji i przejęć, strategii, rozwoju firmy, ryzyka operacyjnego czy *corporate governance*. Przez ostatnie dwa lata zajmował się tworzeniem globalnej sieci osób zajmujących się kapitałem intelektualnym ICPC (*Intellectual Capital Partner Community*). Szkolił firmy m.in. w Europie, Australii, USA, Japonii, Singapurze, Chinach i na Tajwanie.

Artykuł powstał dzięki współpracy redakcji i wsparciu ze strony partnera IC Sweden AB w Polsce – Innovatika Sp.z o.o.



POLECAMY

Leif Edvinsson, *Corporate Longitude. What you need to know to navigate the knowledge economy?*, Prentice Hall, 2002

W biznesie zbyt często zbieramy informacje i staramy się jak najwięcej dowiedzieć o przeszłej sytuacji (finansowej) firmy, nie posiadając wystarczającej wiedzy na temat teraźniejszości, a tym bardziej potencjału, który zadecyduje o jej przyszłej pozycji.

Leif Edvinsson, jeden z autorów koncepcji kapitału intelektualnego, w swojej kolejnej – po *Kapitale intelektualnym* – książce pokazuje Czytelnikowi, co tak naprawdę jest ważne dla przyszłego sukcesu firmy. W metaforyczny, niezwykle inspirujący sposób snuje on opowieść o nieodkrytych lub niedostrzeganych obszarach firmy, wskazując na te, w których w szczególności należy dopatrywać się ukrytych źródeł jej wartości.

Czy w tradycyjnej analizie firmy odnotowujemy rezygnację z pracy kluczowych osób? W jaki sposób mierzymy stratę kluczowych klientów? A niepowodzenia w projektach? Edvinsson przekonuje, że mierniki, jakich najczęściej używamy do oceny stanu firmy czy zarządzania nią, pozwalają nam tylko częściowo zrozumieć, w którą stronę się poruszamy.

Współczesna firma najczęściej zarządzana jest głównie w oparciu o wyniki finansowe. Autor określa to metaforycznie jako *korporacyjną szerokość geograficzną*. Ale jak wiemy, sama znajomość szerokości geograficznej niewiele mówi żeglarzom o ich faktycznej pozycji. Do tego potrzebna jest jeszcze druga zmienna – długość geograficzna. Leif Edvinsson pomaga Czytelnikowi odkryć praktyczne metody pomiaru kapitału intelektualnego oraz zarządzania nim – swoistą „korporacyjną długością”. Jego zdaniem, jest to jedyna sensowna droga do efektywnego wykorzystania potencjalnej energii organizacji.

Przeciwstawia on klasycznej ekonomii Adama Smitha reguły Nowej Gospodarki, a wśród nich rolę przywództwa, kształtujących się rynków wiedzy, unikalnego modelu biznesowego, od których rozpoczyna on swą „podróż”. W dalszych częściach zwraca uwagę na zmieniającą się naturę wartości, redefiniującą źródła jej generowania (takie jak talent, relacje...). Autor stara się pomóc Czytelnikowi zidentyfikować i zminimalizować luki w obszarze czynników niematerialnych (*intangible gaps*) i uczy go patrzeć na firmę z nowej perspektywy. Inspiruje do nowatorskiego myślenia o innowacyjności (*Gdzie najlepiej dokonuje się wymiana pomysłów? W kuchni czy w sali konferencyjnej?*) oraz o prowadzeniu biznesu (*Stary język biznesowy [technokratyczny, pozbawiony metafor, bez emocji – przyp. BM] stanowi jedną z barier nowego sposobu myślenia*).

Nowe metafory, nowe modele, nowe organizacje – w gospodarce wiedzy organizacje powinny zdefiniować się na nowo jako przedsiębiorstwa inteligentne, zapewniające między innymi odpowiednią przestrzeń do pracy swym pracownikom wiedzy.

Przedsiębiorstwa, myśląc o innowacyjności, powinny zmienić swój sposób myślenia o niej, zapominając o procesie innowacji jako linearnym, statycznym łańcuchu tworzenia wartości. System innowacji powinien mieć charakter dynamiczny, odzwierciedlający współzależność relacji pomiędzy jego elementami, gdyż jedynie w wyniku interakcji zachodzących na ich styku mogą rodzić się nowe idee.

Wartym zauważenia jest także pewien „techniczny” zabieg, zastosowany przez Edvinssona w książce – do każdego z podrozdziałów dołącza on wartość poznania, związane z tematem odnośniki do stron internetowych, które w przyjętej w książce konwencji stanowią swoisty kompas, ułatwiający nawigowanie po temacie.

Publikację można nabyć w księgarniach internetowych, m.in. Amazon.com (<http://www.amazon.com>), Biblio.com (<http://www.biblio.com>), Abebooks.com (<http://www.abebooks.com>). (BM)

Akademia korporacyjna – skuteczne narzędzie transferu wiedzy w organizacji

Beata Mierzejewska



Badania pokazują, że firmy inwestujące w edukację swoich pracowników osiągają znacznie wyższe wskaźniki retencji niż firmy, które tego nie robią. Menedżerowie niechętni tego rodzaju inwestycjom pytają: „A co będzie, jeśli zapłacimy za edukację pracowników i oni zaraz potem opuszczą firmę?” M. Allen odpowiada na to: „To jest złe postawione pytanie. Powinno ono raczej brzmieć: A co będzie, jeśli nie zapłacicie za ich edukację i oni zostaną w firmie?”¹.

Obserwując współczesną gospodarkę, a w szczególności rosnące wymagania wobec pracowników, dotyczące ich kompetencji, wiedzy, postaw... i konfrontując te wymagania z ofertą uniwersytetów czy szkół biznesu, nietrudno zauważyć, że luka będąca wynikiem tego porównania coraz bardziej się powiększa. Tradycyjne uniwersytety nie są w stanie sprostać tym wymaganiom. Z drugiej zaś strony, dążenie ludzi do nieustannego uczenia się, rozwoju, podnoszenia własnych kwalifikacji, pozwalających im jeszcze skuteczniej i bardziej efektywnie pracować w określonym otoczeniu powoduje wzrost popytu na wiedzę specyficzną dla danego biznesu.

Organizacje budują swą przewagę konkurencyjną w oparciu o czynniki niematerialne: wiedzę, reputację, wartości, etykę. Ten specyficzny zestaw, wyróżniający organizację spośród szeregu innych musi być stale kształtowany i wzmacniany. Tradycyjne szkoły biznesu czy uniwersytety nie są w stanie zrealizować tej potrzeby. Odpowiedzią na te zmiany i wyzwania wydają się być uniwersytety (akademie) korporacyjne.

Biorąc pod uwagę, że w centrum jakiegokolwiek działalności edukacyjnej znajduje się problematyka efektywnego transferu wiedzy, należy szczegółowo przyjrzeć się temu zagadnieniu, zwłaszcza że sposoby transferu wiedzy w szkołach biznesu oraz akademiach korporacyjnych różnią się między sobą.

Akademia korporacyjna – charakterystyka

Choć pojęcie akademii korporacyjnej (czy uniwersytetu korporacyjnego) rodzi wiele konfuzji – często pod tą nazwą rozumiane są szkolenia organizowane przez komórki ds. zarządzania zasobami ludzkimi – to jednak można przytoczyć wybrane definicje akademii korporacyjnej, w pełni oddające jej istotę. Jedną z definicji jest ta zaproponowana przez M. Allena – definiuje on uniwersytet korporacyjny jako *narzędzie strategiczne pomagające macierzystej organizacji w realizacji jej misji poprzez działalność edukacyjną*². Według M. Allena kluczowe dla akademii korporacyjnej jest, aby – prowadzone w dowolnej formie, czy to szkoleń czy też indywidualnej nauki – kształcenie było bezpośrednio powiązane z misją i strategią firmy. Innymi słowy, nikt nie wstępuje na uniwersytet korporacyjny jedynie dla „zabicia czasu”. Tego typu szkoły oferują usługę, której (jasno określonym) celem jest mierzalna poprawa wyników pracownika w ściśle określonym obszarze, związanym z pracą.

Zdaniem S. Shinn, uniwersytety korporacyjne są powoływane dla realizacji celów definiowanych jako:

- kształcenie u menedżerów najwyższego szczebla umiejętności przywódczych i komunikacyjnych,
- standaryzacja umiejętności i wiedzy w określonych obszarach pracy w ramach całej firmy,
- wsparcie w rozwoju/modyfikacji/ujednoceniu kultury organizacyjnej w całej korporacji,
- rozwój sieci społecznych w firmie (*networking*)³.

Jak widać, przedstawione cele, przyświecające powstawaniu uniwersytetów korporacyjnych, nie stoją w opozycji do celów stawianych przed tradycyjnymi szkołami biznesu, ani też tym bardziej nie są dla nich konkurencyjne. Wydaje się raczej, że dopełniają one zadania realizowane przez szkolnictwo wyższe, ukierunkowując wysiłki korporacji na kształcenie na

¹ M. Allen za: S. Shinn, *The B-School at Company X*, „BizEd” 2004, maj/czerwiec, s.33.

² M. Allen, *The Corporate University Handbook*, za: S. Shinn, dz. cyt.

³ S. Shinn, dz. cyt., s.32.

potrzeby wewnętrzne. O ile bowiem umiejętności przywódcze czy komunikacyjne zdobyte w akademii korporacyjnej wydają się być dość luźno związane z kontekstem pracy, o tyle programy ukierunkowane na rozwój kultury korporacyjnej czy sieci współpracy wydają się być zdecydowanie *company-specific*.

Wśród istniejących programów można jednak wyróżnić dwa główne nurty w budowaniu uniwersytetów korporacyjnych:

- programy „szyte na miarę” i przeznaczone wyłącznie dla pracowników firmy, w której jest on realizowany (zamknięte);
- programy ukierunkowane specjalistycznie, otwarte dla pracowników spoza danej firmy.

Ciekawym przykładem uniwersytetu korporacyjnego, którego celem jest dostarczenie, a zarazem standaryzacja wiedzy z określonej dziedziny jest Motorola University. Jednym z nowszych przedsięwzięć MU jest Program Six Sigma. Jest to program skierowany do szerokiego grona odbiorców (nie tylko pracowników Motoroli), zainteresowanych wdrożeniem metodologii Six Sigma. Motorola, jako organizacja, w której zrodziła się idea Six Sigma, niewątpliwie posiada kompetencje pozwalające jej kształcić w tym zakresie. Po skończeniu programu, jego uczestnicy są certyfikowani (zielonym lub czarnym pasem SS). Jako jedyny (lub jeden z nielicznych), Motorola University oferuje program opierający się na jej własnych doświadczeniach i *lessons learned*. W swym programie Motorola nie tylko dostarcza najnowszej (sprawdzonej!) wiedzy w tej dziedzinie, ale także ustanawia w ten sposób pewne standardy w danym obszarze.

Czym różnią się te dwa główne rodzaje akademii korporacyjnych? Przede wszystkim, odzwierciedlają dwie różne charakterystyki programów: pierwszy z programów realizuje nie tylko cele *stricte* edukacyjne, związane z przekazywaniem specyficznej, relewantnej dla organizacji wiedzy, ale też cele wychowawcze i integracyjne. W programach takich znacznie większą wagę przykładają się do odnoszenia zdobywanej wiedzy do sytuacji konkretnej firmy, nierzadko część zajęć ma na celu wzmocnienie wewnętrznej motywacji i identyfikacji z firmą, a także pozwala ukształtować grupę/kadrę menedżerską o wysokiej spójności wewnątrzgrupowej.

Drugi rodzaj programów uniwersytetów korporacyjnych (doskonałym przykładem jest tu Motorola University⁴) ukierunkowany jest na przekazywanie wiedzy specjalistycznej, nierzadko rozwiniętej w danej organizacji. Firma, pragnąc ją upowszechnić,

organizuje programy (zakończone powszechnie uznawaną certyfikacją), w których wiedza na określony temat dostępna jest dla osób z zewnątrz.

Znacznie bardziej powszechna i częściej spotykana jest pierwsza wspomniana formuła. Warto jednak podkreślić, że od czasów, gdy idea uniwersytetów zaczęła rodzić się w działach HR różnych organizacji, do obecnego ich kształtu, model funkcjonowania tych programów znacznie ewoluował. Początkowe rozbudowane ośrodki rozwojowe, umiejscowione w większych departamentach, zaczęły autonomizować się i stawać się ośrodkami kształtowania idei oraz miejscem tworzenia nowych koncepcji i inicjowania zmian.

Mocne i słabe strony akademii

Przedstawiciele różnych uniwersytetów korporacyjnych podkreślają, że najlepiej rozwiniętymi dotychczas kompetencjami tych organizacji jest przekazywanie wiedzy typu *know-what* czy *know-how* oraz kształcenie tzw. „miękkich” umiejętności. Znacznie więcej problemów akademie te napotykają, próbując zrealizować cel edukacji pracowników skoncentrowanej na misji czy wartościach wyznaczanych przez firmę. A przecież to właśnie ten cel powinien przyswiecać akademii jako narzędziu strategicznemu!

Jedną z wielu przesłanek dla tworzenia uniwersytetu korporacyjnego jest świadomość, że coraz liczniejsze programy szkoleniowe, rozproszone po różnych działach (departamentach) firmy, z jednej strony dublują pewne treści, z drugiej zaś są niespójne. Dodatkowo, kosztuje to firmę z reguły wiele czasu i wysiłku, a znalezienie odpowiedniego dostawcy usług szkoleniowych, ściśle odzwierciedlających i wpisanych w kulturę organizacji, jest niezwykle trudne. Wobec takich problemów firmy coraz częściej decydują się skoncentrować aktywności z obszaru kształcenia pracowników wszystkich szczebli w spójny program, dedykowany organizacji. Pozwala on nie tylko osiągnąć wspólny czy identyczny poziom kompetencji na określonym szczeblu hierarchii lub w określonym obszarze merytorycznym organizacji, ale też umożliwia znacznie lepsze śledzenie postępów uczestników, oferując im sukcesywnie coraz wyższe poziomy kształcenia.

Nierzadko też motorem zmian i czynnikiem bezpośrednio stojącym za decyzją o zorganizowaniu uniwersytetu korporacyjnego jest dynamiczny wzrost firmy drogą akwizycji. W takich przypadkach jednym z podstawowych zadań stojących przed akademią korporacyjną jest „wychowanie” pracowników wszystkich, rozproszonych często, oddziałów firmy w duchu jednej kultury organizacyjnej (najczęściej jest to kultura firmy-matki).

⁴ Należy zaznaczyć, że choć w niniejszym artykule przykład Motorola University przytaczany jest w kontekście programów ukierunkowanych na przekazywanie wiedzy specjalistycznej, to jednak należy pamiętać, że w rzeczywistości MU prowadzi oba rodzaje nauczania (z tym, że informacje nt. pierwszego są rzadziej publikowane, częściowo utajnione w ramach *corporate security*).

Akademia korporacyjna – skuteczne narzędzie transferu...

W zależności od odbiorców, do których są kierowane, programy dla najwyższej kadry menedżerskiej zawierają więcej elementów wymiany doświadczeń oraz zakładają wypracowanie rozwiązań strategicznych, podczas gdy programy dla młodych menedżerów zawierają więcej elementów warsztatowych i narzędziowych i skupiają się raczej na rozwiązaniach pozwalających na operacjonalizację strategii⁵.

Program akademii korporacyjnej bardzo często stanowi element lub powiązany jest ściśle z innym programem, zwanym zazwyczaj *High Potentials Program*. Wyselekcjonowani pracownicy o najwyższym potencjale rozwojowym, uczestnicząc w serii spotkań, zajęć, przygotowują się do pełnienia ról menedżerskich w organizacji lub do zajęcia kluczowych stanowisk w firmie. Doskonałym przykładem jest tu firma Vodafone⁶, która wspólnie z INSEAD przygotowała program, mający na celu nie tylko merytoryczne przygotowanie grupy menedżerów najwyższego szczebla w skali międzynarodowej, ale także umożliwienie im lepszego poznania się, wzajemnego zrozumienia (także różnic kulturowych) i „dotarcia się” jeszcze przed potencjalnym objęciem kluczowych stanowisk. Daje to tę przewagę, iż nowo awansowani menedżerowie znają się wzajemnie, znają też swoje silne i słabe strony oraz kompetencje. Rozwiązanie takie wydaje się być doskonałym przykładem na to, jak budować w firmie atmosferę wzajemnego zaufania, będącą jednym z krytycznych warunków efektywnego zarządzania wiedzą w organizacji. Na poziomie menedżerskim, gdzie poziom kompetencji „twardych” jest relatywnie równy i przede wszystkim wysoki, najbardziej liczy się współpraca, której to – w przedstawionym przykładzie – nowi dyrektorzy nie będą musieli od nowa się uczyć, obejmując w przyszłości kluczowe stanowiska w firmie. Nie można przy tym oczywiście zapominać czy nadmiernie bagatelizować elementu edukacyjnego – transferu najnowszej wiedzy z zakresu zarządzania, ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania w dynamicznie zmieniającej się branży teleinformatycznej.

Poza wymienionymi bezpośrednimi zaletami i korzyściami związanymi z programem akademii korporacyjnej nie można także zapominać o pośrednich korzyściach, jakie niesie ze sobą ten program. Odpowiednio zakomunikowany i pozycjonowany w organizacji może silnie oddziaływać na motywację pracowników. Udział w programie stanowi dla nich nie tylko bezpośredni niefinansowy element motywujący do większego zaangażowania w pracę, ale także pozwala zaspokajać potrzeby samorozwoju czy uznania (nie każdy pracownik może bowiem wówczas uczestniczyć w tym prestiżowym przedsięwzięciu).

W długiej perspektywie dobrze skonstruowany program (w tym także odpowiednio dobrani jego uczestnicy) ułatwia rozwój organizacji i jest jego stymulatorem. Rodzą się bowiem w jego trakcie idee i pomysły usprawnienia firmy wdrażane później przez alumnów we własnym miejscu pracy.

I choć akademia korporacyjna ma niewątpliwe zalety, należy też pamiętać o ryzyku, jakie wiąże się zawsze z różnymi przedsięwzięciami w organizacjach.

Wśród głównych obszarów ryzyk można wskazać:

- niewykorzystanie pozyskanej wiedzy (a często marnowanie posiadanego potencjału) – zdarza się to zwłaszcza, gdy absolwent uniwersytetu korporacyjnego pozostaje nadal na swoim stanowisku (przy założeniu, że uprzednio jego kompetencje były wystarczająco wysokie do wykonywania powierzonych obowiązków). Aby zapewnić lepszy transfer zdobytej wiedzy, warto już wcześniej zaplanować pionowy lub poziomy awans dla danego pracownika. Wzmocni to nie tylko przepływ wiedzy, ale także pozwoli uniknąć niepotrzebnego rozczarowania pracownika;
- retencja wiedzy – niejednokrotnie istnieje obawa, że pracownicy zdobywszy nową wiedzę, umiejętności migrują do innej firmy (nieraz do konkurencji). Warto zatem nie tylko zapewnić (np. poprzez wskazanie możliwości awansu w ramach firmy, odpowiednio skonstruowany kontrakt itp.) pozostanie tak wykształconego pracownika w firmie, ale przede wszystkim umożliwić mu (być może także wyegzekwować) przekazanie zdobytej wiedzy także innym pracownikom. Zważywszy, że zdobywana przez niego wiedza ma zazwyczaj charakter „cichy”, specjalnie nie mówi się tu o spisywaniu czy fizycznym zachowywaniu jej, a raczej wskazuje na możliwości wykorzystania w praktyce, przekazania współpracownikom;
- rozwój wiedzy – jak już wspomniano, programy uniwersytetów korporacyjnych są nieraz tak skonstruowane, aby pobudzić kreatywność uczestników, zainspirować ich, a często także kończą się opracowaniem konkretnego projektu. Firma nie może pozwolić sobie na stawianie niepotrzebnego oporu oraz niwelowanie proaktywności absolwentów akademii korporacyjnej. Pracując w interdyscyplinarnych grupach, często nad bardzo złożonymi, wielowymiarowymi problemami, nabywają oni szerszego spojrzenia na swoją pracę i w większym stopniu niż inni gotowi są oni wprowadzać zmiany w organizacji.

⁵ J. Mikołajczak, *Uniwersytet korporacyjny*, „CXO” 2004, nr 9, s. 35.

⁶ Opisany program High Potentials w Vodafone skierowany był nie tylko do pracowników spółek w pełni należących do Vodafone, ale także do firm, w których ma on udziały (niekoniecznie większościowy pakiet) pozwalające na aktywny udział w Radzie Nadzorczej i kontrolę działalności firmy.

Podsumowanie

Który z inwestorów nie chciałby mieć kadry menedżerskiej odznaczającej się:

- wiedzą merytoryczną najwyższej próby;
- szerokim spojrzeniem na problemy biznesowe, umiejętnością myślenia o organizacji w kategorii systemu;
- doświadczeniem (także doświadczeniem w pracy w środowisku międzykulturowym);
- wysokim poziomem wzajemnego zrozumienia i zaufania (stanowiącej zgrany, wzajemnie się wspierający, zespół).

Wydaje się, że akademia menedżerska to nowatorski sposób myślenia o rozwoju organizacji, kształtowania jej potencjału rozwojowego. Nie powinniśmy patrzeć na to narzędzie jedynie w kategorii szkolenia, przekazywania wiedzy „twardej” czy nawet kształtowania umiejętności, ale raczej powinna być ona wykorzystywana do kształtowania kapitału menedżerskiego, budowania kultury wzajemnego zaufania. To właśnie ten nurt w rozwoju akademii korporacyjnych ma unikalną przewagę nad tradycyjnymi szkołami biznesu i wydaje się, że w tym kierunku powinny się one rozwijać.

Wobec przedstawionego w jednym z wcześniejszych numerów „e-mentora” szerokiego wachlarza różnorodnych mechanizmów (rozwiązań organizacyjnych, narzędzi technologicznych) wspierających zarządzanie wiedzą, postanowiliśmy wesprzeć Czytelników w swobodnym poruszaniu się po tym obszarze. W kolejnych numerach pisma postaramy się zaprezentować szerzej wybrane rozwiązania, pokazując ich zalety i ograniczenia, a także przykłady wdrożeń. Po artykułach poświęconych rozwiązaniom organizacyjnym (społeczności praktyków, akademia korporacyjna, a także inne, które będą prezentowane w kolejnych numerach) postaramy się pokazać także rozwiązania o charakterze technologicznym.

Zachęcając Czytelników do dzielenia się własnymi doświadczeniami i wiedzą z zakresu rozwiązań wspierających przepływ, zachowywanie czy tworzenie nowej wiedzy w organizacji, pragniemy zainicjować w tym dziale wymianę doświadczeń, wyników badań i refleksji, traktując to miejsce jako platformę networkingową. W końcu przecież – jak powiedział jeden z guru zarządzania wiedzą – „knowledge shared is knowledge doubled!”.

Bibliografia

- A.S. Huff, *Changes In Organisational Knowledge Production*, „Academy of Management Review” 2000, nr 3.
J. Mikołajczak, *Uniwersytet korporacyjny*, „CXO” 2004, nr 9.
S. Shinn, *The B-School at Company X*, „BizEd” 2004, maj/czerwiec.

Netografia

www.renaud-coulon.com

POLECAMY

KM Asia, 25–27 października, Singapur

Konferencja *KM Asia* jest jedną z największych i najbardziej prestiżowych konferencji z zakresu zarządzania wiedzą w regionie. Gromadzi menedżerów oraz ekspertów o światowej i regionalnej sławie.

Wśród zaproszonych gości w tym roku znajdują się takie sławy, jak:

- Larry Prusak – „ojciec” zarządzania wiedzą. Jego prezentacja skoncentrowana będzie na przedstawieniu najnowszych rozwiązań z zakresu zrozumienia istoty oraz podnoszenia efektywności pracy opartej na wiedzy (*knowledge work*).
- Dave Snowden – dyrektor Cynefin Centre for Organisational Complexity. Jego prezentacja – oparta zarówno na fundamentach teoretycznych, jak i praktycznym, wieloletnim doświadczeniu – skoncentrowana będzie na przedstawieniu najważniejszych zasad oraz wskazówek dotyczących tworzenia systemów wspierających zarządzanie wiedzą, sposobów zarządzania uwagą czy doboru i budowania skutecznych zespołów przywódców.
- dr John Seely Brown – Chief of Confusion, którego wystąpienie ukierunkowane będzie na metody podnoszenia innowacyjności organizacji. W swojej prezentacji przedstawi on problematykę kształtowania zdolności organizacji, przekonując, że w obecnych warunkach społeczno gospodarczych można osiągnąć sukces jedynie tworząc otwarte procesy w ramach sieci powiązań.

Szczegółowy program konferencji na:
www.kmasia.com.

www.intellectualcapital.nl

Doskonała strona zbierająca w jednym miejscu wszystkie ważne linki do informacji dotyczących szeroko pojętej tematyki kapitału intelektualnego. Z powodzeniem można ją uznać za kompetentnego brokera wiedzy z tego zakresu. Internauci znajdą tam zarówno przełomowe artykuły z tej dziedziny, jak też zbiór narzędzi służących do oceny kapitału intelektualnego. Wszystkie zasoby pogrupowane zostały w następujące kategorie:

- Artykuły,
- Książki (polecane),
- Eksperci i guru z zakresu IC,
- Periodyki,
- Badania,
- Lisbon 2010,
- Inicjatywy europejskie,
- IC narodów (raporty z oceny oraz publikacje dotyczące tego),
- Government,
- Usługi (z zakresu KM i IC),
- Who is who?
- Metody oceny IC,
- Opisy narzędzi i rozwiązań oraz gier symulacyjnych dostępnych na rynku,
- Społeczności praktyków z zakresu zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym,
- Szkolenia i eventy.

Ponadto, można z tej strony ściągnąć *Raport o kapitale intelektualnym UE (2004)*, uwzględniający założenia *Strategii Lizbońskiej*.

Na szczególną uwagę zasługują także opisy dobrych praktyk z zakresu oceny kapitału intelektualnego, prezentujące przykłady firm stosujących różne narzędzia służące temu.

Uczelnia oparta na wiedzy

Marcin Dąbrowski

Uczelnia oparta na wiedzy to tytuł nowej publikacji wydanej we wrześniu br. przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Książka jest zbiorem referatów z konferencji pt. *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, która odbyła się 23 czerwca br. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Było to kolejne ogólnopolskie spotkanie społeczności uczelni ekonomicznych. Jego celem było rozpoczęcie dyskusji środowiskowej na temat dobrych praktyk organizacji procesu dydaktycznego oraz zarządzania wiedzą w uczelniach. Konferencja ta adresowana była w szczególności do pracowników szkół wyższych, angażujących się w organizację procesów kształcenia, jak również zarządzania uczelniami. Podczas jednodniowego spotkania zaprezentowane zostały również formy nowoczesnych technologii wspomagania organizacji procesu dydaktycznego. W konferencji wzięło udział blisko 190 osób z ponad 80 ośrodków akademickich w Polsce, które obradowały podczas 4 sesji (sesja II i III były sesjami panelowymi). Warto również wspomnieć o uroczystościach, które odbyły się podczas konferencji – wręczeniu 4 kolejnych certyfikatów akredytacyjnych Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (więcej informacji www.fundacja.edu.pl) oraz dyplomów dla laureatów konkursu na najlepsze prace doktorskie *Nowe Trendy w naukach ekonomicznych i zarządzaniu* (więcej informacji: www.nowetrendy.net).

Tematyka publikacji pokonferencyjnej, choć bardzo szeroka, wydaje się bliska środowisku akademickiemu, w szczególności tym osobom, które na co dzień angażują się w prace na rzecz podnoszenia jakości kształcenia, kształtowania etosu akademickiego oraz wzorców organizacji dydaktyki, rozwijania nowoczesnych technologii w nauczaniu i zarządzania wiedzą, a także kształtowania kultury organizacyjnej instytucji edukacji wyższej.

Spośród 80 zgłoszonych referatów organizatorzy zaproponowali uczestnikom w programie konferencji 39 prezentacji, z czego znaczna część (35 referatów) trafiła do publikacji pokonferencyjnej. Tom wzbogaca 6 dodatkowych opracowań, które nie zostały zaprezentowane w czasie tego spotkania. Choć adresatem konferencji było głównie środowisko uczelni ekonomicznych, warto zauważyć, iż nadesłane referaty, a w konsekwencji poruszane zagadnienia, w znacznym stopniu odnoszą się także do problemów, z jakimi spotykają się wszystkie polskie uczelnie.

Pierwszą część publikacji poświęcono problematyce uwarunkowań i kierunków rozwoju uczelni oraz prezentacji wizji jej funkcji w budowaniu społeczeństwa wiedzy. Druga część stanowi próbę nakreślenia roli wiedzy w tworzeniu przewagi konkurencyjnej nowoczesnej uczelni. Kolejna – to zbiór dobrych praktyk i wzorców organizacji procesu dydaktycznego, a także wykorzystania efektywnych form i metod w pracy nauczania akademickiego. Ilustracją sposobów realizacji wizji oraz wybranych zasad, form i metod w kształceniu akademickim jest ostatnia część prezentowanego opracowania.

Wersja elektroniczna publikacji *Uczelnia oparta na wiedzy* została zamieszczona na stronie internetowej konferencji – www.fundacja.edu.pl/organizacja/ i jest dostępna do pobrania w formie pliku pdf. Zachęcam do lektury.



POLECAMY

Christina Evans, *Zarządzanie wiedzą*, PWE, Warszawa 2005

Znajomość tematyki zarządzania wiedzą staje się w obecnych czasach niezbędna dla osób kierujących organizacjami. Ogromna ilość informacji wymaga uporządkowania i pogrupowania w taki sposób, aby mogła być w odpowiedni sposób użyta z korzyścią dla przedsiębiorstwa. Do stosowania takiego podejścia konieczne jest jednak zaangażowanie pracowników, a także wdrożenie procedur zachęcających do dzielenia się wiedzą. Ch. Evans w swojej książce zajmuje się tym właśnie aspektem KM – powiązaniem zarządzania wiedzą z pracą działu zasobów ludzkich.

Autorka wskazuje na konieczność wykształcenia w firmie kultury podporządkowanej wiedzy i przedstawia swoją propozycję struktury, funkcji i obowiązków oraz roli działu kadr funkcjonującego w takiej kulturze. Sugeruje, że dział zasobów ludzkich powinien wdrażać zasady KM na każdym etapie realizacji swoich zadań, a także wciąż zwiększać swoje umiejętności i znaczenie

w strukturze firmy. Publikacja jest adresowana do osób zajmujących się zarządzaniem zasobami ludzkimi oraz studentów uczelni ekonomicznych i szkół zarządzania.

Publikacja dostępna jest na stronach wydawnictwa: www.pwe.pl



GIMP

– profesjonalny i bezpłatny

Grzegorz Świdorski

Proces tworzenia pomysłu oprogramowania, poddawanie go publicznej dyskusji, a następnie zaangażowanie ogólnoswiatowej społeczności programistów w jego udoskonalanie to idea powstawania oprogramowania zwanego open source. Dzięki temu rodzą się znakomite rozwiązania, przeznaczone również do profesjonalnych zastosowań. Tego typu software chętnie wykorzystywany jest w celach biznesowych, pozwalając zaoszczędzić firmom na zakupie produktów komercyjnych, jako że ich darmowe odpowiedniki dobrze spełniają swoją rolę. Codziennie stało się korzystanie z języka skryptowego PHP, aplikacji bazodanowej MySQL, systemu operacyjnego Linux, pakietu biurowego Open Office czy przeglądarki Mozilla. Czynnikiem o tym decydującym nie jest tylko koszt pozyskania takiego oprogramowania, ale w równej mierze jego jakość. Do wyżej wymienionych kategorii dodać można kolejną, a mianowicie programy graficzne typu open source, których najznakomitszym reprezentantem jest GIMP. Oprogramowanie z dostępem do kodu źródłowego nie ma samych zalet, ale jest ich wystarczająco wiele, by mogło śmiało konkurować z kosztownymi produktami o dużej renomie. O części atutów bezpłatnego GIMPa można dowiedzieć się z lektury niniejszego tekstu.

Od jakiegoś czasu na rynku obserwuje się coraz szybszą ekspansję oprogramowania typu open source. Rozwój tego zjawiska wiąże się ściśle z rozpowszechnianiem systemu operacyjnego Linux. Początkowo jego użytkowanie wymagało ponadprzeciętnej wiedzy dotyczącej obsługi komputera, więc skierowane było do wąskiej grupy odbiorców. Brak popularności Linuxa wynikał też z powszechnego przywiązanie ludzi do standardów pracy w monopolistycznym przez długi czas środowisku MS Windows. Ciągłą tendencją jest produkcja najbardziej zaawansowanego oprogramowania z myślą o współpracy z systemem operacyjnym Microsoftu oraz tworzenie odpowiadających im darmowych pakietów pod Linuxa. Większość dystrybucji zawiera oprogramowanie Wine, które – zdaniem twórców – uruchamia około 1100 aplikacji Windows w Linuksie (po pewnych modyfikacjach plików konfiguracyjnych). Nie zmienia to jednak faktu, że pozostałe tysiące aplikacji do Windows wciąż nie są zgodne z Wine, a uruchomienie nawet

tych zgodnych stanowi nie lada wyzwanie dla doświadczonych użytkowników¹. Niejako odwrotna sytuacja miała miejsce w przypadku GIMPa, który wyrósł na gruncie darmowego Linuksa jako podstawowe narzędzie graficzne, a dopiero później doczekał się swojej wersji współpracującej z systemem potentata z Redmont.

To pierwszy – i jak dotąd jedyny – program graficzny typu open source, oferujący użytkownikowi tak wiele przydatnych rozwiązań znanych z konkurencyjnych, kosztownych produktów z tej dziedziny. GIMP jest pełnowartościowym narzędziem do tworzenia grafiki, ale też doskonale sprawdza się w przetwarzaniu obrazów, np. fotoretuszu fotografii cyfrowych. Szczególną uwagę powinni zwrócić na niego użytkownicy aparatów cyfrowych, którzy wraz z zakupem tego typu sprzętu dostają w zestawie oprogramowanie w postaci fotoalbumu czy przeglądarki plików graficznych. Nie zawsze możliwości takiego oprogramowania są wystarczające do korekty zdjęć pozwalającej osiągnąć przyzwoitą jakość obrazu. Wtedy należy posłużyć się programem do grafiki rastrowej, oferującym m.in. prace na warstwach, poziomach, klonowanie, czyli to wszystko dzięki czemu bez problemu usuniemy z fotografii efekt czerwonych oczu czy niedoskonałości cery.

Wśród tego typu produktów można wyróżnić kilka o pewnej pozycji na rynku. Dla osób, które nie muszą kierować się kryterium cenowym, oczywistym wyborem jest jeden z najbardziej zaawansowanych i dających największe możliwości Adobe Photoshop. Jednak nie każdy może pozwolić sobie na wydatek ok. 3000 zł. Decydując się na inne komercyjne programy graficzne, należy być przygotowanym na kwotę rzędu 300-500 zł. Warto przed zakupem poświęcić chwilę na zastanowienie się i określenie swoich wymagań, a także rozważenie wyboru darmowego produktu nieodbiegającego dużo stopniem zaawansowania od swoich komercyjnych konkurentów. Jednak w takim przypadku należy liczyć się z potrzebą poświęcenia czasu oraz podjęcia wysiłku w celu opanowania obsługi aplikacji na poziomie swobodnego posługiwania się podstawowymi funkcjami. Z całą pewnością wybór

¹ S. Spanbauer (tłum. D. Rzeźnicki), *Linux kontra Windows*, <http://www.opoka.org.pl/varia/internet/linuxvswin.html>, [05.09.2005].

darmowego oprogramowania jest dobrą propozycją dla osób niemających doświadczenia z innymi produktami z tej kategorii. W innym przypadku wcześniejsze przyzwyczajenia mogą zniechęcać do korzystania z bezpłatnych programów.

Krótko o GIMPie

Jednym z najbardziej znanych bezpłatnych programów do grafiki rastrowej jest GIMP. Jego początki przypadają na rok 1995, kiedy to dwaj studenci z Berkeley, Spencer Kimball i Peter Mantis, zmierzali się z wyzwaniem stworzenia aplikacji do obróbki grafiki. Po trzech latach prac światło dzienne ujrzała pierwsza stabilna wersja ich dzieła. Program, zyskując coraz większą popularność m.in. za sprawą swojej uniwersalności przejawiającej się w pracy na różnych systemach operacyjnych, doczekał się w roku 2004 swojej drugiej odsłony opatrzonej numerem 2.0. W tej wersji, w porównaniu z poprzednią, poprawiono przede wszystkim interfejs, pozbawiając go cech typowych dla środowiska Linux. Między innymi ten krok w kierunku użytkowników Windowsa sprawił, że obsługa GIMPa 2.0. jest bardziej podobna do innych tego typu programów, a tym samym stał się on bardziej intuicyjny dla osób stykających się z nim po raz pierwszy. W efekcie najnowsza wersja GIMPa to wygodny i wszechstronny program dzielnie rywalizujący z najlepszymi i najpopularniejszymi, czyli Adobe Photoshop czy Paint Shop Pro.

Pierwsze kroki

Instalacja GIMPa jest troszkę bardziej kłopotliwa niż w przypadku większości programów, ponieważ przed przystąpieniem do niej wymagane jest zainstalowanie biblioteki GTK+ do tworzenia graficznego interfejsu użytkownika. I to w zasadzie jedyna przeszkoda w drodze do użytkowania i zgłębiania możliwości GIMPa. Mimo że możemy korzystać już w pełni z programu, to warto jeszcze doinstalować pakiet pomocy do GIMPa (jak do tej pory nie ukazała się polska wersja językowa), który na pewno przyda się podczas pierwszych kroków z aplikacją. Bardziej kreatywni użytkownicy mogą sięgnąć po jeszcze jeden dodatkowy pakiet o nazwie GAP (*GIMP Animation Package*), służący do tworzenia animacji.

Po przejściu przez proces instalacji – czas na uruchomienie programu. Niestety, pierwsze wrażenie może być mylące i odstraszać skromnym wyglądem ze względu na brak głównego okna aplikacji. Jednak pod tym niepozornym widokiem kryje się coś więcej niż proste, darmowe narzędzie, jakich wiele w internecie. Najszybszym sposobem, aby się o tym przekonać jest przeciągnięcie dowolnego pliku graficznego nad okno z narzędziami GIMPa i już można poznawać jego tajniki na wczytanym przed chwilą obrazie.

Przegląd możliwości programu

Ilość narzędzi zawartych w GIMPie powinna zadowolić chyba najbardziej wymagających. Możliwość

tworzenia zaznaczeń na sześć sposobów, kilkanaście narzędzi rysowniczych, łatwość i precyzyjność przekształcania obiektów pozwalają na realizowanie skomplikowanych operacji. Do wszystkich narzędzi mamy dostęp w głównym oknie programu. Pod nim, po wybraniu odpowiedniej ikonki, wyświetlone zostaną parametry danego narzędzia, których wartości można dobierać w zależności od potrzeb. Praca z GIMPem ściśle wiąże się z warstwami dającymi możliwość łatwego manipulowania obrazem poprzez tworzenie niezależnych grafik nakładających się na siebie. Warto wspomnieć również o wygodnym narzędziu tekstowym o dość szerokich możliwościach edycji czcionki. Dodanie do tych cech jeszcze zaawansowanej edycji ścieżek oraz bardzo szerokiej palety różnorodnych filtrów sprawia, że mamy do czynienia z programem o ogromnych możliwościach za bardzo atrakcyjną cenę, np. za cenę podłączenia do internetu na czas pobrania programu z oficjalnej strony www.gimp.org.

Interfejs GIMPa

Aby jednak praca była dla nas jak najwygodniejsza, warto poświęcić chwilę na dostosowanie interfejsu do własnych potrzeb i upodobań, korzystając z możliwości dokowania okien dialogowych. Jednym z najczęściej wykorzystywanych okien dialogowych są *Warstwy*, do którego można dotrzeć wchodząc w *Plik/Okna dialogowe/Warstwy*. Po otwarciu warto zwrócić uwagę na umieszczony w lewym górnym rogu przycisk w kształcie trójkąta. Po kliknięciu na niego mamy dostęp do wszystkich opcji konfiguracji okna dialogowego. Korzystając w tym miejscu z polecenia *Dodaj zakładkę* można wybrać te, którymi w przyszłości będziemy posługiwali się najczęściej np. *kanaty*, *kolory*. Poza tym, dla poprawienia czytelności, można zmienić rozmiar miniatur wyświetlanych w oknie dialogowym. W każdej chwili możemy zamknąć taką zakładkę albo odłączyć ją tak, żeby wyświetlała się w nowym okienku.

Innym ważnym udogodnieniem są dynamiczne skróty klawiszowe. To dość chętnie wykorzystywana opcja. Przydaje się zwłaszcza przy częstym korzystaniu z jakiejś funkcji programu. Przykładowo, jeśli mamy do obrócenia dużo liczbę zdjęć, to znacznie wygodniej będzie wykonać to z klawiatury, niż każdorazowo wybierać na pasku w oknie grafiki *Obraz/Przekształcenie/Obróć 90 stopni w prawo*. Aby utworzyć taki skrót należy odnaleźć w menu interesujące nas polecenie, pozostawić kursor myszy dokładnie nad nim i wcisnąć na klawiaturze dany klawisz bądź ich kombinację. Jeżeli wybierzemy skrót odpowiadający już istniejącemu, to zyska on nowe znaczenie, więc należy uważać, aby nie nadpisać istniejących, również przydatnych, skrótów klawiszowych. Opcja dynamicznych skrótów klawiszowych jest domyślnie wyłączona w celu ochrony przed bezwiednym tworzeniem skrótów. Po zamknięciu GIMPa dynamiczne skróty klawiszowe, a także układ dokowalnych okien dialogowych są zapamiętywane. Jest to domyślne ustawienie programu, które można wyłączyć.

Wymieniając zalety GIMPa, pod względem dostosowania interfejsu, należy również wspomnieć o oderwaniu menu, w rezultacie czego otrzymujemy część poleceń programu widoczną w oddzielnym oknie. Aby tego dokonać, po rozwinięciu się interesującego nas fragmentu menu podręcznego, zawierającego praktycznie wszystkie opcje dostępne w programie (prawy klawisz myszy nad oknem grafiki), klikamy na przerywaną linię w górnej części okienka. W celu przywrócenia stanu pierwotnego postępujemy analogicznie, tyle że w oderwanym oknie. W rezultacie, w pracy z GIMPem mamy do czynienia z kilkoma oknami rozrzuconymi na pulpicie.

Podstawowe narzędzia edycji obrazu

Jakie czynności można szybko wykonać w GIMPie, żeby poprawić niskiej jakości zdjęcie z aparatu cyfrowego? Często zdarza się, zwłaszcza w przypadku aparatów wbudowanych w telefony komórkowe, że fotografie mają małą rozdzielczość. Oczywiście powiększanie wymiaru zawsze wiąże się z utratą jakości. W najprostszym przypadku po prostu powiększane są rozmiary każdego piksela i w rezultacie otrzymujemy niepożądane zjawisko pikselizacji. W GIMPie przy skalowaniu jest opcja wyboru interpolacji. W takim przypadku nowo powstałe punkty obrazu mają wartości uśrednione sąsiadujących ze sobą wcześniej pikseli, dzięki czemu uzyskuje się płynne przejścia między kolorami. Domyślnie pole *Interpolacja* ma wartość *Liniowa*, co sprawdza się przy niewielkich wartościach współczynnika zwiększania, natomiast przy dużych powiększeniach lepszy efekt daje interpolacja sześcienna. Również z łatwością w GIMPie poprawimy błędy w sztuce fotografowania, jakimi są najczęściej niewłaściwe wykadrowanie obrazu czy też nierówna linia horyzontu.

Dość powszechnym mankamentem zdjęć jest ich kolorystyka. Na ogół dzieje się tak za sprawą złego naświetlenia oraz w pełni zautomatyzowanego doboru wszystkich parametrów. Można temu szybko zaradzić wybierając z menu *Filtry/Kolory/Filtry...* Po otwarciu okna edycyjnego można szybko i łatwo zmienić odcień, nasycenie, gładkość, a także rozjaśnić lub przyciemnić zdjęcie. Rezultat naszych eksperymentów jest na bieżąco widoczny na miniaturze obrazka. W celu bardziej zaawansowanej edycji kolorystyki należy sięgnąć do *Narzędzia/Narzędzia kolorów*. Znajduje się tu kilka bardziej wyszukanych opcji modyfikacji, tj. progowanie, krzywe czy poziomy doskonale nadające się do poprawy jakości zdjęć z aparatów cyfrowych, gdzie automatyczny dobór parametrów ekspozycji, złe naświetlenie i autofocus potrafią często wypaczyć rzeczywisty poziom kolorów i tonów obrazu oraz jego ostrość². Korekcja zakresu tonalnego następuje przez wskazanie najjaśniejszego i najciemniejszego punktu obrazu. W tym celu klikamy na ikonkę *Wybór czarnego*

punktu i *Wybór białego punktu*, a następnie wskazujemy na właściwy piksel naszej grafiki. Bardziej kłopotliwe jest poprawienie ostrości. Najprostsza metoda polega na skorzystaniu z *Filtry/Uwydatnianie/Wyostrzanie*, jednak nie zawsze przynosi to pożądaną skuteczną, gdyż działanie tego filtra, poza uwydatnianiem szczegółów, podnosi również poziom szumów. Można tego uniknąć, ale wiąże się to z umiejętnością korzystania z masek, warstw i kanałów. Niewłaściwe oświetlenie fotografowanego obiektu również często powoduje wystąpienie szumów na zdjęciu. Na szczęście dość łatwo to skorygować stosując któryś z wymienionych filtrów: *Filtry/Uwydatnianie/Odplamienie* lub *Filtry/Rozmycie/Selektywne rozmycie Gaussa*. Współczynniki filtrowania najlepiej dobierać doświadczalnie, indywidualnie dla danego zdjęcia.

Filtry

Na pewno mocną stroną GIMPa jest wyposażenie go w ponad 100 różnych filtrów. Mimo ograniczonej liczby, stosowanie ich w różnych kombinacjach, często powtarzając użycie tego samego filtra, daje możliwość uzyskania praktycznie nieograniczonej ilości przekształceń pierwotnego obrazu. Filtry można podzielić na kilka głównych kategorii.

Bodaj najważniejszą grupą są filtry korygujące, służące prawie wyłącznie do fotoretuszu fotografii. Zaliczają się do nich filtry rozmywające, wyostrzające obraz, usuwające zniekształcenia, korygujące kolor. Kolejną grupą są filtry stylizujące, które potrafią tak przekształcić dowolny obraz, by przypominał on grafikę wykonaną specjalną techniką malarską, np. obraz olejny, szkic węglem, szkic ołówkiem itd. Odrębną kategorię tworzą filtry i efekty deformujące, które modyfikują powierzchnię obrazu, imitując efekty trójwymiarowe³.

Wśród filtrów należy zwrócić szczególną uwagę na te najbardziej rozbudowane i dające najwięcej możliwości. Z całą pewnością należy do nich *GIMPresjonalista*. To prawdziwy warsztat, którym można przygotować niezwykle przekształcenie obrazu⁴. Ze względu na mnogość ustawień filtra, na opisanie wszystkich jego możliwości można by poświęcić cały artykuł. Uogólniając, w *GIMPresjonście* mamy do wykorzystania kilkadziesiąt gotowych propozycji ustawień. Jednak jest to rozwiązanie dla wygodnych. Bardziej ambitny użytkownik znajdzie tu ogromną ilość opcji ustawień pędzla oraz materiału, na który będzie nakładana grafika, imitując w ten sposób wygląd ręcznie tworzonego obrazu. Najwięcej parametrów regulacji wiąże się z *Pędzlem*, a wśród nich takie jak: kształt, siła docisku, sposób ułożenia, kierunki pociągnięć, kąt i rozmiar pociągnięć pędzlem i inne. Po stworzeniu własnej, interesującej wersji filtra można go zapisać, klikając w zakładce ustawienia przycisk *Zapisz bieżące*.

² P. Brągoszewki, *GIMP 2.0 Edycja zdjęć cyfrowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2005.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

Ciekawym narzędziem jest także filtr o nazwie Gfigury służący do rysowania skomplikowanych kształtów, w tym figur geometrycznych.

Skrypty

Oprócz filtrów, do uzyskania ciekawych efektów wizualnych, użytkownik znajdzie w programie narzędzie o nazwie *Script-Fu*. Jest to grupa gotowych skryptów, w których do przekształcenia obrazu wykorzystuje się kombinację różnych filtrów i efektów. *Script-Fu* w GIMPie występuje w dwóch miejscach. Pierwsze, w głównym oknie programu (*Dodatki/Script-Fu*), daje możliwość generowania nowego obrazu zawierającego deseń, efektowny napis czy przycisk. Drugie natomiast znajduje się w menu okna grafiki i służy do modyfikowania obrazu, np. wzbogacając go o cień czy jakieś zdobienia (poszarpana krawędź, stara fotografia itp.). Oprócz zamieszczonych w programie skryptów w internecie znaleźć można liczne wtyczki rozszerzające możliwości programu. Jak przystało na program o otwartym kodzie źródłowym, w którego rozwój może włączać się społeczność programistów z całego świata, liczba *plug-in*'ów rośnie praktycznie z każdym dniem. Szeroki wachlarz wtyczek znajduje się pod adresem: <http://registry.gimp.org/index.jsp>. Może zdarzyć się tak, że wymagający użytkownik nie znajdzie wymarzonego efektu wśród gotowych propozycji. W takim przypadku może on napisać i zamieścić w GIMPie własny skrypt. Jednak do tego wymagana jest umiejętność programowania w jednym z trzech języków: C, Python lub Perl. W zagadnienie rozszerzania funkcjonalności GIMPa przy pomocy pierwszego z nich wprowadza Simon Budig na swojej stronie internetowej⁵. Osobom zainteresowanym rozszerzaniem funkcji GIMPa, a korzystającym z dwóch pozostałych języków, polecam odwiedzenie i poszukanie wskazówek na oficjalnej stronie poświęconej Gimp-Perl⁶ oraz Gimp-Python⁷.

Podsumowanie

GIMP czy Linux są dowodem na to, że znakomite oprogramowanie wcale nie musi być tworzone w celach komercyjnych, tylko powstawać jako forma samorealizacji i mierzenia się zapałonych programistów z możliwościami własnego umysłu. Pod względem możliwości fotoretuserskich GIMP nie ustępuje komercyjnym produktom. GIMP zajmuje niezagrożoną pozycję lidera wśród programów graficznych ze środowiska open source, a nawet można pokusić się o śmiałą tezę, że w najnowszej wersji, dzięki swojemu zaawansowaniu i atrakcyjności cenowej, może poważnie zagrozić znanym markom na rynku. Jednak, aby tak się stało, muszą zostać obalone mity, powstałe na podstawie pierwszej wersji programu, mówiące

o jego nieprzystępności i niewygodzie obsługi. Praca na warstwach i kanałach, edycja poziomów i mnogość różnych filtrów czynią z GIMPa profesjonalne narzędzie, które powinno zaspokoić potrzeby nawet najbardziej wymagających użytkowników. Dla tych, którzy nie dowierzają, że tak zaawansowany program można użytkować całkowicie za darmo i do tego legalnie, wyjaśnię co kryje się pod nazwą bohatera tego artykułu – GIMP to skrót od *GNU Image Manipulation Program* (GNU czyli Powszechna Licencja Publiczna).

Bibliografia

P. Brągoszewki, *GIMP 2.0 Edycja zdjęć cyfrowych*, Helion, Gliwice 2005.

Netografia

<http://www.goof.com/pcg/marc/gimp.html>, [05.09.2005].
<http://www.goof.com/pcg/marc/gimp.html>, [05.09.2005].
<http://www.jamesh.id.au/software/pygimp/>, [05.09.2005].
Scott Spanbauer (tłum. Dariusz Rzeźnicki), *Linux kontra Windows*, <http://www.opoka.org.pl/varia/internet/linu-xvswin.html>, [05.09.2005].

Autor jest pracownikiem Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH, gdzie zajmuje się projektowaniem treści e-learningowych. Zainteresowania naukowe autora koncentrują się na idei open source.

POLECAMY

Małgorzata Engeleit,
*Wirtualne walne
zgromadzenie.
Wpływ Internetu
na prawo spółki akcyjnej.*
Difin, Warszawa 2005

Szybki rozwój usług elektronicznych i rosnąca ich popularność sprawiają, że coraz częściej są one wykorzystywane także w procesach komunikacyjnych spółek akcyjnych. Publikacja M. Engeleit *Wirtualne walne zgromadzenie* omawia w sposób dogłębny możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii w spółce akcyjnej. Autorka zwraca uwagę na fakt niedomagania obecnego systemu organizacji wewnętrznej, w tym np. możliwości realizacji praw korporacyjnych i proponuje szersze zastosowanie nowych mediów.

W publikacji przedstawiono prawne aspekty zastosowania internetu w spółce akcyjnej na gruncie prawa polskiego, a także w obcych systemach prawnych (Niemcy, Francja, USA). Książka adresowana jest do osób, które zamierzają wdrożyć narzędzia komunikacji elektronicznej w swoich instytucjach, a także dla innych, zainteresowanych tą tematyką.

Publikacja dostępna jest na stronach wydawnictwa:
www.difin.pl

⁵ <http://www.home.unix-ag.org/simon/gimp/guadec2002/gimp-plugin/html/>, [05.09.2005].

⁶ <http://www.goof.com/pcg/marc/gimp.html>, [05.09.2005].

⁷ <http://www.jamesh.id.au/software/pygimp/>, [05.09.2005].

Tajwańska praktyka zastosowań ICT i zarządzania wiedzą

Zbigniew Pastuszek

W dniach 19-21 maja br. miałem przyjemność uczestniczyć (dzięki wsparciu Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej i Towarzystwa Naukowego Warszawskiego) w konferencji naukowej pt. *Technology and Information Security Issues in Knowledge-Based Organizations*. Zorganizowało ją w Tajpej na Tajwanie, już po raz 46 (i po raz pierwszy poza USA), amerykańskie IACIS – International Association for Computer Information Systems (www.iacis.org) we współpracy z Taiwan Management Institute. W obradach, poza przedstawicielami blisko 100 tajwańskich uniwersytetów, wzięło udział ponad 320 uczestników z 19 krajów świata (głównie z USA, Chin, Japonii, Wielkiej Brytanii, Australii, Kanady, Hong Kongu). Zaprezentowali oni blisko 180 referatów w 45 konkurencyjnych sesjach¹.

Duże znaczenie przywiązywane do zastosowań ICT (*Information and Communication Technology*) oraz aktywne podejście do zarządzania wiedzą widoczne są niemal w każdej dziedzinie życia tajwańskiego społeczeństwa. I nie chodzi tylko o incydentalne (aczkolwiek wymowne) zachowania, jak np. aktywny udział w ceremonii otwarcia konferencji IACIS wicepremiera Tajwanu, ale głównie o wysoką aktywność naukowców, przedsiębiorców oraz przedstawicieli różnego rodzaju organizacji w kreowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy. Tylko w 2003 roku tajwańscy naukowcy opublikowali 12 392 artykuły naukowe, notowane w statystykach SCI (*Scientific Citation Index*) i uzyskali blisko 5 300 patentów w USA (4 miejsce w świecie)². Wskaźnik *Knowledge Economy Index* (KEI), opracowywany

przez Bank Światowy, ulokował w 2004 r. tajwańską gospodarkę (z notą punktową 8,04 na 10 możliwych) na 20 miejscu na świecie oraz na 2 miejscu w Azji – po Japonii, a przed Singapurem i Hong Kongiem. W ocenie ogólnego poziomu konkurencyjności gospodarki, Tajwan zajmował w 2004 r. wysoką, 4. pozycję za Finlandią, USA i Szwecją (tabela 1).

Uzyskiwanie takich efektów możliwe jest m.in. dzięki aktywnej realizacji przez rząd Tajwanu projektu *e-Taiwan*, stanowiącego najważniejszą część przyjętej w 2002 r. strategii narodowego rozwoju *Challenge 2008*. Skupia się on na 3 głównych obszarach, które stanowią:

- infrastruktura – umożliwiająca integrowanie krajowych sieci informacyjnych i komunikacyjnych, zapewniających niezakłóconą pracę grupową,
- przemysł – obejmujący priorytetowe działania w zakresie wsparcia przedsięwzięć o wysokim potencjale i poziomie aplikacji technologii elektronicznych,
- zapotrzebowanie na aplikacje ICT – aktywny i szeroki rozwój oraz zastosowanie aplikacji typu VOIP (*Voice-Over Internet Protocol*) oraz RFID (*Radio Frequency Identification*).

Obszary te tworzą bazę do rzeczywistego wykreowania tajwańskiego e-społeczeństwa, aktywnie wkraczając w sferę mobilnej komunikacji. Już obecnie Tajwan charakteryzuje się najwyższym na świecie poziomem penetracji sieci mobilnej komunikacji (telefonii komórkowej i mobilnego dostępu do internetu), a jego przemysł dostarcza ponad 80% światowych rozwiązań WLAN (*Wireless Local Area Networks*).

Do działań priorytetowych tajwańskich władz zaliczane jest również promowanie planu *M(mobile) Taiwan*. Jego podstawowym celem jest połączenie systemów sieci telefonii komórkowej, dostawców i agregatorów treści elektronicznych oraz przemysłowych sieci bezprzewodowych w jeden, zintegrowany, mobilny i bezprzewodowy system internetowy. Główne działania tego projektu prowadzone są w 2 etapach:

- pierwszy z nich obejmuje instalację multimedialnego kanału komunikacyjnego o długości 6 000 km (tj. średnio ok. 200 m sieci na każdy kilometr kwadratowy powierzchni Tajwanu), umożliwiającego jednoczesny dostęp grupowy, eliminującego problem pracy w pętli (*loop problem*) i gwarantującego obniżenie kosztów dostępu do jednego z 10 najniższych na świecie;

Tabela 1. Ranking konkurencyjności

Pozycja	Kraj	Liczba punktów
1	Finlandia	5,95
2	Stany Zjednoczone	5,82
3	Szwecja	5,72
4	Tajwan	5,69
5	Dania	5,66
9	Japonia	5,48
11	Wielka Brytania	5,30
13	Niemcy	5,20
27	Francja	4,92
39	Węgry	4,36
40	Czechy	4,35
60	POLSKA	3,98

Źródło: World Economic Forum, *The Lisbon Review Ranking 2004*

¹ Szczegółowy program konferencji dostępny jest pod adresem www.iacis.org/pdf/iacis_pacific_program.pdf.

² R.I. Wu, *Excellence, Innovation, and Building a Safe Knowledge-Based Society in Taiwan*, IACIS Pacific 2005 Conference Program and TMI Knowledge-Based Economy Forum, Taipei, Taiwan, 20 maja 2005 r.

- drugi skupia się na integracji lokalnych sieci bezprzewodowych i mobilnego internetu dostępnego w sieciach telefonii komórkowej, w celu wykreowania pierwszego w świecie „dwusiecznego środowiska usługowego”, które zagwarantuje zmianę jakościową stosowanych rozwiązań i przeniesie tajwańską gospodarkę z poziomu „e-” (elektronicznego) na poziom „m-” (mobilny).

Dynamika prac i osiągnięcia Tajwanu we wdrażaniu najnowszych technologii informacyjnych i komunikacyjnych skłaniają do szerszej refleksji na temat ich wpływu na funkcjonowanie gospodarki światowej. W jednej z dyskusji prowadzonych w trakcie sesji panelowych konferencji, zasygnalizowałem problem tzw. triadyzacji gospodarczej świata³, czyli wyraźnego zogniskowania rozwoju światowej gospodarki w trzech regionach: Ameryki Północnej, Europy i Azji. Z wypowiedzi uczestników dyskusji wyłoniła się jednak wyraźna dwubiegunowość rozwoju nowoczesnej gospodarki, bazującej na wiedzy i aktywnych aplikacjach ICT. Swoisty dipol tworzy intensywna współpraca USA i azjatyckich tygrysów, sprowadzająca Europę głównie do roli konsumenta wytworzonej wartości dodanej. Potwierdzeniem tej tendencji może być choćby zestawienie poziomu nakładów na badania i rozwój, stanowiące siłę napędową gospodarki opartej na wiedzy (tabela 2). Japońskie i amerykańskie nakłady na B+R (*per capita*) przewyższały nakłady europejskiej piętnastki odpowiednio 2.1 oraz 1.9 raza (w odniesieniu do Polski były to nakłady ok. 37-krotnie wyższe).

Nie jest to oczywiście jedyna różnica pomiędzy aktywnością Europy i „osi rozwoju e-świata”. Tych różnic jest bardzo wiele i można je odnaleźć w wielu dziedzinach. Z punktu widzenia pracowników nauki istotny jest chociażby sposób pojmowania rangi i jakości pracy naukowej. Powszechnie wykorzystywany w Europie do oceny poziomu prac naukowych wskaźnik IF (*Impact Factor*), bazujący na ocenie poziomu cytowań (tj. liczba cytowań artykułów wydanych w ostatnich 2 latach odniesiona do liczby artykułów wydanych w tym czasie), został całkowicie skrytykowany w trakcie panelu zatytułowanego *Spotkaj wydawców*. Uczestniczyli w nim redaktorzy 15, wysoko notowanych (również na Liście Filadelfijskiej) czasopism z dziedziny ICT; jak np. amerykańskie „Industrial Management & Data Systems”, „Journal of Computer Information Systems”, „Journal of Information Management”, „International Journal of Electronic Business Management”, „Journal of International Technology and Information Management”, czy brytyjski „Journal of Enterprise Information Management” (Brunel University).

Redaktorzy czasopism wydawanych w Stanach Zjednoczonych zgodnie podkreślali, że najbardziej

Tabela 2. Wydatki na naukę i badania (B+R) w 2003 r.

Kraj	Wydatki (% PKB)	Wydatki (mld euro)	Wydatki na mieszkańca (euro)
Japonia	3,12**	131,7**	1 034
Stany Zjednoczone	2,76	268,6	908
Razem UE 15	1,99**	182,5**	489
Polska	0,59	1,1	28

* w 2001; ** w 2002 r.

Źródło: Dane Eurostatu za 2003 r., Eurostat News Release 26/2005; obliczenia własne

miarodajnym wskaźnikiem jakości pracy naukowej jest liczba patentów oraz liczba zapytań dotyczących możliwości przemysłowej aplikacji opisywanych rozwiązań, płynących od przedstawicieli biznesu (głównie za pośrednictwem komercyjnych, internetowych baz czasopism – np. EBSCO, ProQuest ABI/INFORM czy ProQuest Computing Online). Takie podejście z jednej strony przyczynia się do ogniskowania pracy naukowej na rzeczywistych i potencjalnych problemach długoterminowego rozwoju sfery ICT, z drugiej zaś ułatwia naukowcom pozyskiwanie środków pozabudżetowych na prowadzenie badań gwarantujących uzyskiwanie efektów na najwyższym światowym poziomie.

Dodatkowo warto w tym miejscu zwrócić uwagę na – widoczny również w Europie – problem „drenażu mózgow” i przepływu naukowców m.in. z Tajwanu do USA. Typowy przebieg kariery zawodowej tajwańskich naukowców obejmuje uzyskanie doktoratu w Stanach Zjednoczonych. Często po jego uzyskaniu otrzymują oni propozycję prowadzenia dalszych badań w USA, u której podstaw leży perspektywa obustronnych korzyści. Z jednej strony jest to szybsze i sprawniejsze osiągnięcie założonych efektów (dzięki możliwościom finansowym i wyposażeniu amerykańskich laboratoriów), z drugiej zaś – możliwość opatentowania wynalazków bezpośrednio w USA, co jest gwarancją szybkiego ich wdrożenia w praktyce przemysłowej.

Jako swoistą konkluzję powyższych rozważań można sformułować tezę, że aktywne działania w sferze zarządzania wiedzą oraz zastosowań ICT, poza wymiernymi efektami w postaci rozwoju gospodarczego i poziomu międzynarodowej konkurencyjności gospodarki Tajwanu, przyczyniają się do aktywizacji i rozwoju zasobów ludzkich, stanowiących jej najważniejszy zasób strategiczny. Inwestowanie w sferę mobilnej komunikacji i zarządzania wiedzą, umożliwi dalszy rozwój kapitału ludzkiego i w efekcie podnosi globalną konkurencyjność gospodarki, tworząc swoisty cykl jej ciągłego doskonalenia, posiadający wyraźne cechy – popularnej w Azji – filozofii *kaizen*⁴.

³ Termin ten został spopularyzowany w Polsce m.in. przez prof. M.J. Stankiewicza w książce: *Konkurencyjność przedsiębiorstwa*, TNOiK, Toruń 2002.

⁴ *Kaizen jest japońską filozofią zarządzania, której istotę stanowi doskonalenie; nieprzerwane doskonalenie obejmujące każdego, w tym naczelne kierownictwo, średnie i niższe poziomy zarządzania jak i szeregowych pracowników.* http://www.umbrella.org.pl/onas/jakosc2_0404.asp, [06.09.2005].



POLECAMY

**Anna Owczarz, *Jak wykorzystać internet w poszukiwaniu pracy?*
Helion, Warszawa 2005**

Nakładem wydawnictwa Helion ukazał się na rynku praktyczny poradnik ułatwiający poszukiwanie pracy za pośrednictwem internetu. Jest to bardzo cenna pozycja dla wszystkich pracodawców, ponieważ coraz więcej z nich decyduje się na poszukiwanie pracowników poprzez umieszczanie ofert pracy w internecie. Powstają całe serwisy internetowe poświęcone tworzeniu baz ofert firm poszukujących pracowników z jednej strony oraz ułatwiające wyszukiwanie odpowiedniej pracy osobom jej poszukującym.

Bogato ilustrowana przykładami z sieci książka jest godna polecenia wszystkim poszukującym pracy i ją oferującym. Zawiera ona nie tylko adresy najbardziej znanych polskich portali dla pracowników i pracodawców, ale prezentuje także inne formy poszukiwania pracy przez internet, zarówno w Polsce, jak i za granicą. Należą do nich informacje o grupach i forach dyskusyjnych, programach pomocowych oferowanych przez instytucje rządowe, pozarządowe czy inicjatywy firm prywatnych. Jest też rozdział poświęcony poszukiwaniu pracy dla osób niepełnosprawnych – bardzo cenny ze względu na ułatwienia komunikacyjne, jakie oferuje sieć komputerowa pomiędzy niepełnosprawnym pracownikiem a pracodawcą.

Istotne wskazówki mogą znaleźć również osoby rozpoczynające własną działalność gospodarczą czy szukające miejsca na praktykę studencką lub pracę wakacyjną.

Książka dostępna na stronach wydawcy: <http://helion.pl/ksiazki/inprac.htm>

***Dokument elektroniczny – zarządzanie i bezpieczeństwo* 26 października 2005, Warszawa**

Podstawą działania współczesnych przedsiębiorstw i instytucji państwowych staje się szybkie i efektywne elektroniczne przetwarzanie danych – realizowane za pomocą obiegu dokumentów w formie elektronicznej. W sytuacji wzrastającej wagi dokumentów elektronicznych istotne staje się, nie tylko ich organizacja, ale również bezpieczeństwo.

Tej tematyce poświęcona jest konferencja *Dokument elektroniczny – zarządzanie i bezpieczeństwo*.

Zagadnienia szczegółowe, które będą poruszane na konferencji to:

- dokument elektroniczny – definicja i najnowsze zmiany w ustawodawstwie dotyczące dokumentu elektronicznego;
- zarządzanie dokumentami elektronicznymi;
- bezpieczeństwo dokumentów elektronicznych.

Konferencja jest skierowana do: kadry zarządzającej, dyrektorów działów informatyki, dyrektorów działów finansowych, menedżerów różnych szczebli oraz specjalistów IT.

Więcej informacji na: <http://www.egospodarka.pl/szkolenia/traininginfo/408>



KATALOG POLSKIEGO EBIZNESU

Po serii serwisów prezentujących podstawy teoretyczne lub wiadomości z zakresu e-biznesu w bieżącym numerze przedstawiamy serwis, który próbuje realizować ideę portalu biznesu elektronicznego w praktyce. eBiznes.net to doskonały przykład pokazujący, jak można połączyć portal o tematyce e-biznesowej z czysto komercyjnym przedsięwzięciem biznesowym.

Krótki przegląd serwisu pozwala stwierdzić, że różni się on od portali informacyjnych prezentowanych we wcześniejszych numerach czasopisma tym, że jest ukierunkowany przede wszystkim na pozyskiwanie i prezentację reklam firm. Skupia się przy tym tylko na firmach polskich. Najważniejszym mechanizmem prezentującym jest katalog firm, wraz z wyszukiwarką.

Ponadto serwis zawiera działy podobne, do innych serwisów tego typu, a mianowicie: *newsy, finanse, kurs językowy, reklama*. Najbardziej nietypowy, to dział *kurs językowy*, który umożliwia naukę angielskiego przez SMS. Ciekawym pomysłem jest również wykorzystanie newsów z innego serwisu e-biznesowego: *egospodarka.pl*.

Więcej informacji na: <http://ebiznes.net/>



Przegląd technologii mobilnego dostępu do korporacyjnej poczty elektronicznej



Jarosław Świderek

Technologie mobilnego dostępu do poczty elektronicznej umożliwiają zdalną pracę w dowolnym miejscu. Obecnie na rynku dostępne są trzy takie technologie – ActiveSync, SyncML, BlackBerry. Jakie są ich wady i zalety? Którą technologię wybrać? Jak wpłynie na przedsiębiorstwo wdrożenie jednej z nich?

Poczta elektroniczna w biznesie

Korporacyjna poczta elektroniczna jest jednym z najważniejszych źródeł informacji w biznesie. Programy, takie jak MS Outlook czy Lotus Notes, poza obsługą e-maili oferują możliwość planowania dnia w kalendarzu, tworzenia listy kontaktów, a także zapisywania zadań do realizacji. Dzięki zaś nowoczesnym terminalom GSM oraz mobilnym technologiom dostęp do gromadzonych tam informacji, stał się możliwy praktycznie z dowolnego miejsca.

Technologie mobilnego dostępu do poczty elektronicznej

Obecnie na rynku dostępne są trzy technologie umożliwiające mobilny dostęp do serwera poczty korporacyjnej. Są to ActiveSync, SyncML oraz BlackBerry.

ActiveSync

ActiveSync to technologia firmy Microsoft, która umożliwia synchronizację danych pomiędzy urządzeniem typu PDA lub telefonem komórkowym, a serwerem MS Exchange.

Dzięki temu każdy użytkownik Outlooka może mieć wszystkie swoje elementy, takie jak: poczta elektroniczna, kalendarz, kontakty czy zadania zawsze dostępne pod ręką – na przenośnym urządzeniu.

Informacje te mogą być w dowolnej chwili zaktualizowane poprzez wymuszenie synchronizacji. Wówczas, po wywołaniu odpowiedniej funkcji, urządzenie łączy się z internetem lub bezpośrednio z infrastrukturą dostępową firmy, gdzie po autoryzacji uzyskuje dostęp do danych użytkownika. Dostęp z urządzeń

mobilnych może odbywać się poprzez podłączenie kablem do dowolnego komputera (połączenie typu „gość”) lub (co jest znacznie wygodniejsze) poprzez sieć telefonii komórkowej. Tu użytkownik w zależności od możliwości swojego mobilnego urządzenia oraz infrastruktury telekomunikacyjnej udostępnianej przez operatora na danym obszarze, może uzyskać połączenie w jednej z czterech technologii pakietowej transmisji danych – GPRS, EDGE, UMTS, WiFi¹. Jego prędkość może się wahać pomiędzy 40Kb/s a 54Mb/s. Użytkownik może również skorzystać z komutowanego dostępu w technologii CSD lub HSCSD², jednak te w znacznym stopniu zostały zdominowane przez szybsze i bardziej ekonomiczne, wspomniane już, technologie pakietowej transmisji danych.

Do zalet technologii ActiveSync należy zaliczyć przede wszystkim prostotę integracji. W przypadku serwera Exchange 2000 wymaga od administratora doinstalowania modułu Mobile Information Server (MIS), a w przypadku Exchange 2003 – jego uruchomienia, gdyż w tej wersji stanowi on już z nim integralną całość. To z kolei wpływa na ekonomikę rozwiązania, gdyż nie jest wymagany tu zakup żadnego dodatkowego oprogramowania, ani też dodatkowego sprzętu, tak jak ma to miejsce w przypadku pozostałych wspomnianych technologii.

Do zalet urządzeń klienckich – specjalnych telefonów komórkowych tzw. *smartphone* lub urządzeń typu PDA, należy zaliczyć ich gotowość do współpracy. Integralną część ich systemów operacyjnych stanowi bowiem ActiveSync, przez co użytkownicy nie muszą dogrywać żadnych dodatkowych aplikacji, co w znacznym stopniu wpływa pozytywnie na szybkość i łatwość wdrożenia.

Również dzięki temu, że jest to platforma firmy Microsoft użytkownicy mogą bez problemu ściągać pocztę wraz z załącznikami najpopularniejszych programów, takich jak Word i Excel, gdyż urządzenia te mają, w większości przypadków, uproszczone wersje tych programów, które umożliwiają otwieranie i wygodne przeglądanie plików w tych formatach.

¹ GPRS – General Packet Radio Service, EDGE – Enhanced Data GSM Environment, UMTS – Universal Mobile Telecommunication System, WiFi – Wireless Fidelity.

² CSD – Circuit Switched Data, HSCSD – High Speed Circuit Switched Data.

Wielką zaletą mobilnego rozwiązania firmy Microsoft jest jego bezpieczeństwo. Cała transmisja pomiędzy serwerem MS Exchange, a mobilnym urządzeniem przechodzi przez 128 bitowy tunel SSL.

Słabą stroną rozwiązania ActiveSync jest stosunkowo mała znajomość tego rozwiązania w świecie biznesu oraz bardzo mała liczba telefonów komórkowych wspierających to rozwiązanie. Szacuje się, że w chwili obecnej na całym świecie liczba modeli nie przekracza 10. W Europie jest to telefon firmy Motorola MPx200 i jego następcą MPx220. Jednak żaden z tych telefonów nie pojawił się na polskim rynku w ofercie któregośkolwiek z operatorów GSM. O wiele lepiej wygląda sytuacja z urządzeniami PDA, gdyż większość z nich to Pocket PC z systemem operacyjnym Windows.

Do wad rozwiązania ActiveSync należy także zaliczyć sposób działania mechanizmu „push”. W odróżnieniu od innych rozwiązań tego typu, opiera się on na mechanizmie SMSa technicznego, który wysyłany jest do urządzenia mobilnego, aby zainicjowało połączenie z serwerem Exchange. Taki sposób wiąże się z integracją modułu MIS z bramką SMS, która wysyłać będzie na wskazane numery wiadomości SMS, w chwili nadejścia nowego e-maila, czy pojawienia się jakiegokolwiek zmiany w pozostałych elementach Outlooka, jak kalendarz, kontakty, zadania.

Obejściem tego rozwiązania jest ustawienie w urządzeniu mobilnym stałego interwału czasowego dla połączeń z serwerem Exchange. W ten sposób unika się integrowania z komponentami GSM, ale jednocześnie rezygnuje się z trybu „push”.

Najprawdopodobniej sytuacja ta ulegnie zmianie z chwilą wejścia uaktualnienia do serwera Exchange (Service Pack 2), zapowiedzianego przez Microsoft, oraz nowego systemu operacyjnego do mobilnych urządzeń, a noszącego kodową nazwę „Magneto”³. Już dziś – w przeddzień oficjalnej premiery – przypuszcza się, że niewygodny tryb „push”, realizowany za pomocą SMSów technicznych, zostanie zastąpiony metodą wykorzystywaną przez inne rozwiązania tego typu, polegającą na ciągłym podtrzymywaniu sesji z serwerem Exchange dzięki radiowym technologiom transmisji danych, wspomnianych w niniejszym opracowaniu.

Sytuacja na rynku urządzeń mobilnych powinna również ulec zmianie dzięki odsprzedaży kodu źródłowego przez firmę Microsoft konsorcjum Symbiana⁴ oraz producentowi jednej z najpopularniejszych marek telefonów komórkowych na świecie – Nokii⁵.

Według uzyskanych informacji, pierwsze modele telefonów tej firmy z zaimplementowaną technologią ActiveSync planowane są jeszcze na czwarty kwartał bieżącego roku.

SyncML

Kolejną technologią na rynku rozwiązań mobilnego dostępu do korporacyjnej poczty elektronicznej, kalendarza kontaktów oraz zadań jest SyncML. Jest to otwarty standard, stworzony przez wspólną inicjatywę takich firm, jak: Ericsson, IBM, Lotus, Motorola, Nokia, Palm Inc., Psion i Starfish Software, które później weszły w skład stowarzyszenia *Open Mobile Alliance* (OMA), do którego również należą dostawcy technologii bezprzewodowych, w tym producenci telefonów komórkowych, firmy branży IT, operatorzy komórkowi oraz twórcy aplikacji i dostawcy treści⁶.

SyncML w swej pierwszej wersji wspierał możliwość synchronizacji danych, takich jak: kalendarz, kontakty czy zadania. Obecnie na rynku działa wiele firm oferujących serwery oparte o ten standard. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć: Visto, Seven, Good, Smartner, Synchronica, Weblicon, czy iAnywhere. W połowie kwietnia bieżącego roku firma Visto podała informację o nawiązaniu współpracy z grupą Vodafone stając się tym samym jej głównym dostawcą technologii e-mail „push”⁷.

Na polskim rynku PlusGSM wraz z firmą Sybase, będącą właścicielem firmy iAnywhere, oferują Mobilne Biuro⁸, w skład którego wchodzi serwer do synchronizacji danych Pylon Anywhere.

Jak już wspomniano, rozwiązania wszystkich tych firm bazują na standardzie SyncML. Jednak dzięki własnym rozwiązaniom, każda z nich oferuje klientom możliwość synchronizacji poczty elektronicznej, a niektóre z nich również tryb „push”.

Jednym z ciekawszych rozwiązań, jest wspomniany Pylon Anywhere oferowany na polskim rynku przez firmę Sybase. Jest to platforma, która poprzez instalację na oddzielnej maszynie w prosty sposób integruje się z serwerem pocztowym MS Exchange i Lotus Domino.

W przypadku mobilnych urządzeń wykorzystujących bardziej zaawansowane platformy systemowe, zostały stworzone aplikacje, które po wgraniu na urządzenie pełnią rolę klienta usługi. Obecnie takie oprogramowanie Pylon oferuje na: Pocket PC, Palm OS, Symbian OS 7.0 UIQ, Microsoft Smartphone, a już niedługo dołączy jeszcze Symbian seria 60 i 80.

³ P. Rooney, *BlackBerry Killer?*, 2005, [online], <http://www.crn.com/showArticle.jhtml?sessionId=FICBOB23EOBNIQSNDBCCKHOCJUMKJVN?articleID=160401595>, [03.05.2005].

⁴ *Symbian licenses Microsoft Exchange Server ActiveSync Protocol for Symbian OS*, 2005, [online], <http://flaphead.dns2go.com/blog/archive/2005/03/22/1444.aspx>, [20.04.2005].

⁵ Nokia uzyskuje licencję na protokół Microsoft Exchange Server ActiveSync w celu rozszerzenia oferty e-mail w swoich urządzeniach biznesowych 2005.

⁶ About OMA 2002, [online], http://www.openmobilealliance.org/about_OMA/faq.html [25.04.2005].

⁷ *Vodafone Selects Visto for Global Push Email Contract*, 2005, [online], http://www.visto.com/news/releases/05_04_21_vodafone.html, [03.05.2005].

⁸ Polkomtel kupił oprogramowanie firmy Sybase 2005.

W przypadku dogrywanego klienta, użytkownik uzyskuje dostęp do pełnego PIMu (*Personal Information Manager*) oraz do poczty elektronicznej w trzech różnych trybach.

Dzięki odpowiedniej konfiguracji serwera oraz ustawieniom w telefonie, użytkownik otrzymuje możliwość uruchomienia mechanizmu „push”⁹. W ten sposób użytkownik otrzymuje na bieżąco swoją pocztę elektroniczną, a także wszelkie zmiany w terminarzu i liście kontaktów. Poza trybem automatycznego wysyłania wiadomości, serwer oferuje możliwość ustawienia synchronizacji w określonych interwałach czasowych. Dzięki temu można ustawić synchronizację w odstępach minutowych lub godzinnych. Niezależnie od wybranego trybu synchronizacji oraz wielkości otrzymanego e-maila, użytkownik zawsze może wybrać opcję ściągnięcia całej wiadomości oraz załączników.

Dodatkową zaletą dogrywanego klienta, poza dostępem do korporacyjnej listy adresowej oraz kompresją przesyłanych informacji, jest zabezpieczenie całej transmisji za pomocą algorytmu szyfrującego AES (*Advanced Encryption Standard*) lub TripleDES (*Triple Data Encryption Standard*).

Kolejną funkcją, jaką oferuje sam serwer, jest dostęp do poczty elektronicznej w technologii WAP. Po zalogowaniu się użytkownik uzyskuje dostęp do swoich e-maili. Funkcja ta jest szczególnie przydatna w przypadku telefonów z wbudowanym klientem SyncML, który nie umożliwia synchronizacji e-maili.

Poza zdalnym dostępem za pomocą protokołu WAP oraz SyncML, serwer umożliwia dostęp do poczty przez interfejs WWW. W ten sposób użytkownicy uzyskują wygodny dostęp do poczty korporacyjnej, kalendarza oraz kontaktów. Funkcję tę mogą docenić użytkownicy serwera Lotus Domino, jako że ten nie oferuje swoim użytkownikom takiej formy dostępu.

Większość rozwiązań wymienionych firm oferuje opisane powyżej funkcje i działa na podobnej zasadzie.

Ocenia się, że obecnie na rynku dostępnych jest około 50 modeli telefonów z obsługą SyncML, a tych z możliwością dogrania klienta, jest około 20. Należy również pamiętać, że zdecydowana większość modeli telefonów pojawiających się na rynku posiada opcję obsługi tej technologii, co stanowi o jej znaczącej przewadze nad innymi opisanymi tu rozwiązaniami.

Do wad tej technologii, w odróżnieniu od ActiveSync, należy zaliczyć konieczność instalowania serwera SyncML na oddzielnej maszynie. Dodatkowo należy się też liczyć ze sporymi kosztami licencji.

BlackBerry

Ostatnia technologia to BlackBerry kanadyjskiej firmy Research In Motion (RIM). Najpopularniejsze i najbardziej znane na świecie rozwiązanie często nazywane „standardem BlackBerry”. W wielu firmach uznawane jest za standard korporacyjny.

Pod koniec 2004 roku BlackBerry, dzięki współpracy z operatorami telefonii komórkowej na całym świecie, zdobył ponad dwa miliony użytkowników. Obecnie usługę oferuje 70 operatorów w 40 krajach, a dzięki wielkiemu zainteresowaniu nią, liczba klientów ciągle rośnie.

BlackBerry jako pierwsze rozwiązanie na rynku zaoferowało technologię w trybie „push”. Początkowo była to sama poczta elektroniczna, którą wysyłano na autorskie urządzenia firmy, przypominające bardziej pager niż PDA. Jednak najnowsze urządzenia tej firmy nie odbiegają od standardów narzuconych przez konkurencję i tak jak inne posiadają atrakcyjny kształt, pełną klawiaturę i kolorowy wyświetlacz, oferując synchronizację nie tylko e-maili, ale również kalendarza, kontaktów i zadań.

Samo uruchomienie usługi wiąże się z instalacją na oddzielnej maszynie serwera BlackBerry Enterprise Server, który integruje się z serwerami poczty korporacyjnej, takimi jak MS Exchange, Lotus Domino czy Novell GroupWise.

Sposób działania jest taki sam jak w przypadku Pylona Anywhere – podtrzymywana jest sesja GPRS tak, aby na bieżąco mogła zachodzić synchronizacja danych.

Niewątpliwie do największych zalet rozwiązania należy zaliczyć jego popularność oraz zaufanie, jakim jest ono darzone przez wiele firm i instytucji finansowych, jak banki oraz instytucje z sektora państwowego. Wszystko to dzięki wysokiemu poziomowi bezpieczeństwa, który zapewnia między innymi algorytm szyfrowania TripeDES.

Dzięki wprowadzeniu w ostatnim czasie najnowszych modeli urządzeń firmy BlackBerry, użytkownicy mają możliwość odczytu załączników w popularnych formatach jak Word, Excel, Power Point, Adobe Acrobat.

Do wad rozwiązania należy zaliczyć długi czas wprowadzenia do oferty operatora oraz stosunkowo wysoka cena. Również do minusów można zaliczyć niewielką ilość modeli urządzeń. Niektórzy użytkownicy jako wadę tego rozwiązania wskazują także konieczność noszenia dwóch urządzeń – telefonu komórkowego i BlackBerry. Pomimo istnienia możliwości wykonywania połączeń głosowych z urządzenia, preferowane są telefony komórkowe ze względu na ich kształt, przyzwyczajenie oraz prostszy sposób działania.

Zasadność korzystania z technologii mobilnego dostępu do poczty korporacyjnej

Niezależnie od dokonanej decyzji, można zaobserwować, że korzystanie z mobilnego dostępu do poczty korporacyjnej oddziałuje bezpośrednio na jej użytkowników, a także wpływa korzystnie na efektywność całej firmy.

⁹ Poprzez podtrzymywanie sesji GPRS.

Na płaszczyźnie oddziaływania na pracownika okazało się, że dzięki możliwości otrzymywania e-maili na telefony lub PDA, czas pracy ulega skróceniu. Okazało się, że po dniu pełnym spotkań, podróży, czas poświęcany na przeglądanie poczty elektronicznej znacznie się skrócił, właśnie dlatego, że większość e-maili użytkownik mógł odczytać na bieżąco na swoim telefonie. Ocenia się, że dzięki temu pracownicy ci odzyskali średnio godzinę dziennie, co w skali roku daje 10 dni.

Możliwość czytania na bieżąco e-maili to również aktualna wiedza na temat sytuacji w firmie, to łatwiejsze zarządzanie dzięki możliwości wysyłania poczty praktycznie z dowolnego miejsca.

Szybkie reakcje na sytuację, błyskawicznie podejmowane decyzje w określonych okolicznościach, wszystko to przekłada się z kolei na efektywność działania całej firmy.

W dobie gospodarki rynkowej firmy starają się zdobyć przewagę konkurencyjną. Z obserwacji rynkowych wydaje się, że jedną z dróg do jej osiągnięcia może być korzystanie z tych technologii. W kontekście powyższego powinny one stanowić istotny element do rozpatrzenia przez przedsiębiorstwa.

Bibliografia

Z. Martyniak, *Zarządzanie informacją i komunikacją. Zagadnienia wybrane w świetle studiów i badań empirycznych*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2000.

Netografia

P. Rooney, *BlackBerry Killer?*, 2005, [online], <http://www.crn.com/showArticle.jhtml;jsessionId=FICBOB23E-OBNIQSNDBCCCKH0CJUMKJVN?articleID=160401595> [03.05.2005].

About OMA, 2002, [online], http://www.openmobilealliance.org/about_OMA/faq.html [25.04.2005].

Nokia uzyskuje licencję na protokół Microsoft Exchange Server ActiveSync w celu rozszerzenia oferty e-mail w swoich urządzeniach biznesowych, 2005, [online], <http://www.nokia.com.pl/nokia/informacje/prasa/artykuly/2005/prasa0445.html> [03.05.2005].

Polkomtel kupił oprogramowanie firmy Sybase, 2005, [online], http://www.gsmonline.pl/news/?link=show_details.php?id=11416 [03.05.2005].

Symbian licenses Microsoft Exchange Server ActiveSync Protocol for Symbian OS, 2005, [online], <http://flaphead.dns2go.com/blog/archive/2005/03/22/1444.aspx>, [20.04.2005].

Vodafone Selects Visto for Global Push Email Contract, 2005, [online], http://www.visto.com/news/releases/05_04_21_vodafone.html [03.05.2005].

Autor jest absolwentem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Obecnie pracuje jako asystent w Katedrze Informatyki Gospodarczej SGH. Zainteresowania naukowe autora koncentrują się wokół technologii transmisji danych, dostępu do internetu z wykorzystaniem różnych technologii (przewodowych i bezprzewodowych), a także na rozwiązaniach składających się na koncepcję mobilnego biura.

POLECAMY

Hurtownie danych i Business intelligence.

Zarządzanie informacją w praktyce

25 października 2005, Warszawa

Konferencja jest kolejnym spotkaniem użytkowników i firm wdrażających systemy Hurtowni Danych i Business intelligence (BI). Program konferencji koncentruje się przede wszystkim na praktycznych aspektach wdrażania i użytkowania systemów informatycznych klasyfikujących się w rodzinie hurtowni danych i BI. Wdrażanie dużych systemów informatycznych (SI) wymaga odpowiednich umiejętności menedżerskich, dużego doświadczenia, wielkiej elastyczności i skutecznego zmierzania do obranego celu wdrożenia. Użytkowanie takich systemów wymaga dużej dojrzałości ze strony ich użytkowników i bardzo często dużych zmian w organizacji miejsca pracy użytkownika. Obie strony wdrażania SI, czyli firma wdrażająca i firma użytkująca muszą obdarzyć siebie zaufaniem niezbędnym dla przeprowadzenia niezwykle trudnego procesu wdrażania SI.

W poszczególnych wykładach i prezentacjach firmowych organizatorzy skoncentrowali się na trzech zasadniczych zagadnieniach:

- czym jest informacja i system informacyjny?
- zagadnienia dotyczące wdrażania systemów zarządzania informacją,
- technologia systemów zarządzania informacją, hurtowni danych, BI.

Szczegółowe informacje i program na: <http://www.cpi.com.pl/imprezy/2005/hudbi/index.php>

VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Zarządzanie przedsiębiorstwem. Teoria i praktyka* 24–25 listopada 2005, Kraków

To już 8. edycja konferencji *Zarządzanie przedsiębiorstwem. Teoria i praktyka*, organizowanej przez Wydział Zarządzania AGH w Krakowie oraz Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa. Konferencja kierowana jest zarówno do przedstawicieli świata nauki zajmujących się teorią zarządzania, jak i do praktyków – przedstawicieli przedsiębiorstw.

W roku bieżącym organizatorzy konferencji pragną silnie zaakcentować zagadnienia zastosowań technologii informatycznych w zarządzaniu i w inżynierii produkcji. A sama konferencja stworzy okazję do wymiany idei i oświadczeń osób nie tylko zajmujących się problematyką zarządzania, lecz także zaangażowanych w rozwijanie zaawansowanych technologii informatycznych.

Tematyka spotkania obejmuje między innymi następujące zagadnienia:

- Technologie informatyczne w zarządzaniu,
- Zaawansowane techniki przetwarzania danych w zarządzaniu,
- Innowacyjność w zarządzaniu przedsiębiorstwem i redukcją,
- Optymalizacja łańcuchów dostaw,
- Informatyzacja w przedsiębiorstwie,
- Społeczne aspekty informatyzacji.

Więcej informacji na: <http://www.zarz.agh.edu.pl/kzp/>

XX Seminarium z cyklu Prawo komputerowe „Zmiany w prawie administracyjnym w zakresie komunikacji elektronicznej”, Warszawa, 27 lipca 2005 r.

Dariusz Nojszewski

Dnia 27 lipca br. Centrum Promocji Informatyki zorganizowało kolejne seminarium z cyklu *Prawo komputerowe*, zatytułowane *Zmiany w prawie administracyjnym w zakresie komunikacji elektronicznej*. Głównym celem zorganizowania tego seminarium było przybliżenie aktualnego stanu prawnego oraz zmian w funkcjonowaniu administracji i podmiotów gospodarczych w kraju, jakie spowoduje wprowadzenie w życie najnowszych aktów prawnych związanych z elektroniczną sferą życia publicznego. Mowa tutaj w szczególności o *Ustawie o informatyzacji* i nowelizacji *Kodeksu Postępowania Administracyjnego*.

Seminarium, prowadzone przez pana Tomasza Kulisiewicza, było skierowane do szerokiego grona osób – od pracowników firm komercyjnych, poprzez osoby pracujące w samorządach lokalnych i administracji centralnej, aż po pracowników wyższych uczelni.

W programie tego jednodniowego spotkania przewidziano wystąpienia przedstawicieli resortów zajmujących się rozwiązaniami prawnymi w zakresie komunikacji elektronicznej w administracji. W seminarium znalazły się wystąpienia zarówno przedstawicieli Ministerstw Sprawiedliwości oraz Nauki i Informatyzacji, jak również reprezentanta wyższej uczelni, omawiającego praktyczne skutki wprowadzonych rozwiązań prawnych.

Wstępny wykład dr. Grzegorza Sibigi dotyczył *Zastosowania środków komunikacji elektronicznej w postępowaniu administracyjnym po nowelizacji KPA*. W swoim wystąpieniu zwrócił on uwagę, że *Ustawa o informatyzacji* zmieniła 17 innych ustaw, a zmiany w KPA mają wejść w życie w ciągu 7 miesięcy. Powoduje to ogromną dezaktualizację do tej pory obowiązujących przepisów, a co za tym idzie – konieczność dostosowania funkcjonowania organów państwowych i firm do wprowadzonych zmian. Ponadto prelegent skupił się na kilku szczególnych zapisach nowej *Ustawy*, które jego zdaniem mogą budzić pewne wątpliwości co do ich funkcjonowania w praktyce. Są to między innymi kwestie: braku regulacji outsourcingu informatycznego, szczególnie w zakresie utrzymywania serwisów internetowych administracji; konieczność używania podpisu kwalifikowanego, który może być zbyt drogi w użytkowaniu dla zwykłego obywatela czy małej firmy, oraz kwestie związane z dostarczaniem i poświadczaniem dokumentów wysyłanych do urzędów lub otrzymywanych od nich. Przykładowo – jak sprawdzić, czy obywatel odebrał wysłany do niego dokument? Pojawiają się tu pomysły, żeby nie wysyłać dokumentu do petenta, a jedynie umieszczać go w sieci (oczywiście w taki sposób, aby dokument był zabezpieczony przed niepowołanym dostępem). Dowodem na „odebranie” dokumentu jest po prostu kliknięcie (ściągnięcie) tego dokumentu z sieci – po uprzedniej weryfikacji swojej tożsamości. Okazuje się jednak, że w takim przypadku – w rozumieniu *Ustawy* – urząd nie dostarczył dokumentu obywatelowi, bo go nie wysłał...

Prelegent zwrócił również uwagę, że istotnym problemem, szczególnie w początkowej fazie wprowadzania regulacji związanych z *Ustawą o informatyzacji*, jest równoczesne funkcjonowanie 3 rodzajów aktów: papierowych, papierowo-elektronicznych oraz w pełni elektronicznych, co oczywiście komplikuje zarządzanie obiegiem dokumentów i powoduje wzrost kosztów.

Dr Dariusz Bogucki, dyrektor Departamentu Społeczeństwa Informatycznego w Ministerstwie Nauki i Informatyzacji, omówił w swoim wystąpieniu *Założenia „Ustawy o informatyzacji podmiotów realizujących zadania publiczne” – w zakresie komunikacji elektronicznej*. Zaprezentował on silne i słabe strony tej ustawy, pokazał, jak ma się ona do regulacji prawnych stosowanych w Unii Europejskiej i innych krajach wysoko rozwiniętych, a także, w jaki sposób ustawa ma regulować, w założeniach ministerialnych, kwestie wprowadzania *eGovernmentu* w praktyce administracyjnej i gospodarczej w Polsce.

Prelegent odniósł się także do kwestii wprowadzenia kolejnej wersji Biuletynu Informacji Publicznej – nazwanego BIP++ oraz przedstawił założenia Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013 w kontekście rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.

W podsumowaniu wystąpienia zostały zaprezentowane założenia ministerialnego programu *Nauka, Nowoczesne Technologie i Społeczeństwo Informatyczne*.

Tematami kolejnych wystąpień były *BIP po zmianie ustawy* dr. Sibigi oraz *Wartość dowodowa dokumentu elektronicznego* prokurator Beaty Mik.

Najciekawszym z prezentowanych wykładów był podsumowujący wykład Tomasza Kulisiewicza, zatytułowany *Zalecenia „eGovernment Beyond 2005” i co z tego wynika dla Polski*. Wystąpienie prowadzone było w bardzo ciekawy sposób, a mianowicie z punktu widzenia obywatela, czyli „użytkownika” administracji i ustawy. Punktem wyjścia były pytania o to, do czego nam potrzebna jest e-administracja oraz jakie wymagania powinna ona spełniać. Następnie prowadzący omawiał podstawowe zagrożenia i problemy, z jakimi boryka się obecnie oraz jakie napotykać będzie w przyszłości elektroniczna administracja i jej funkcjonowanie, jako takie, na styku urząd – obywatel. Na koniec zaprezentował zagrożenia, bariery, cele i wyzwania związane z wprowadzaniem e-administracji w Polsce na tle rozwiązań europejskich. Jako podsumowanie tego wystąpienia warto zacytować jedno zdanie z wystąpienia pana Kulisiewicza: *Jeżeli czegoś nie ma w internecie, to znaczy, że nie istnieje*. Umieszczamy więc relację z tej konferencji w sieci, aby zaistniała...

Materiały z konferencji (wystąpienia i prezentacje poszczególnych prelegentów) dostępne są na stronie: <http://www.e-administracja.org.pl/konferencje/2005/zapazke2/>.



Internetowe zasoby niemieckiej andragogiki

Hanna Solarczyk

Niniejszy materiał podejmuje próbę opisu aktywności internetowej niemieckiej andragogiki. Internet odgrywa znaczącą rolę w popularyzacji idei kształcenia przez całe życie. Działania podejmowane w Niemczech mogą być przykładem godnym naśladowania.

Funkcje internetu wobec andragogiki

Internet jest współcześnie ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój każdej nauki, a przez to nieodzownym narzędziem pracy naukowej – będącym w Niemczech wszechstronnie wykorzystywanym. Trudno wyliczyć wszystkie funkcje, jakie internet pełni w tym zakresie, jednak do najważniejszych należą:

- informowanie (np. portale internetowe instytucji i organizacji, banki danych, zbiory tematycznych linków, kalendarz imprez),
- udzielanie pomocy (np. informacja biblioteczna, odpowiedzi na zapytania),
- przekaz wiedzy naukowej (np. publikacje online),
- komunikowanie (np. forum dyskusyjne, poczta e-mail),
- tworzenie sieci i związków służących określonym interesom (np. badawczym, doskonalenia zawodowego).

Instytucje andragogiczne w internecie

Wszystkie niemieckie instytucje i organizacje, mające swój udział w tworzeniu andragogiki, posiadają własne portale internetowe, które są formą autoprezentacji (historia, struktura, cele i zadania, ważniejsze przedsięwzięcia i ich wyniki). Wykorzystują przy tym różne możliwości internetu, realizując wybrane funkcje spośród wyżej wymienionych. Brak strony internetowej równoznaczny jest z niebytem instytucji czy organizacji w świecie andragogiki.

Najważniejszymi instytucjami propagującymi zagadnienia teorii i praktyki andragogicznej są: Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE*) – www.die-bonn.de oraz Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF*) – www.dipf.de.

Strona internetowa DIE zawiera:

- dane statystyczne na temat uniwersytetów powszechnych (publiczne placówki oświaty dorosłych),
- odnośniki do stron internetowych poświęconych edukacji dorosłych w kraju i za granicą,
- forum dyskusyjne,
- bazę danych na temat praktyk i badań andragogicznych,
- bibliografię literatury andragogicznej i pokrewnej,
- kalendarz dokształcania,
- obszerne informacje na temat realizowanych przez DIE projektów,
- teksty andragogiczne online,
- wirtualną bibliotekę,
- różne wyszukiwarki.

Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (DIPF) stawia na pierwszym miejscu informację oświatową, którą realizuje przez zbieranie i porządkowanie ważnych dla edukacji zagadnień (z zakresu zarówno teorii, jak i praktyki) oraz udostępnianie ich w formie łatwej do przyswojenia przez odbiorcę. Aktualnie DIPF prowadzi m.in. niemiecki serwis oświatowy (<http://dbs.bbf.dipf.de>), interdyscyplinarny portal pedagogiki, socjologii i psychologii (www.infoconnex.de), system informacyjny – FIS (www.fis-bildung.de), banki danych (m.in. na temat narodowych systemów oświaty, pedagogiki mediów, zasobów bibliotecznych), a także udostępnia tematyczne zbiory internetowych odnośników.

Wyspecjalizowany w dziedzinie międzynarodowej edukacji dorosłych Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu prowadzi portal ALADIN (www.unesco.org/education/aladin), do którego należy ponad 100 centrów dokumentacyjnych na całym świecie.

Wirtualne biblioteki i banki danych oświatowych (andragogicznych)

Ważnym źródłem informacji dla naukowców zajmujących się andragogiką są wirtualne banki danych, których zawartość pozwala na prowadzenie wybranych badań naukowych, np. w dziedzinie kierunków kształcenia dorosłych, zainteresowań, preferencji

tematycznych, potencjalnych uczestników. Wśród nich możemy wyróżnić:

- sektorowe banki danych (np. akademickiej edukacji dorosłych),
- regionalne banki danych (np. Berlina, Hanoweru),
- ponadregionalne banki danych (dotyczące Niemiec i Europy),
- banki danych zorientowane na doradztwo,
- banki danych prowadzone przez poszczególne instytucje edukacji dorosłych¹.

Najwięcej danych o edukacji udostępnia Niemiecki Serwis Oświatowy (www.dbs.bbf.dipf.de) – będący ponadregionalnym portalem informacyjnym, który na podstawie baz banków danych (m.in. na temat instytucji, osób, badań, literatury) udostępnia informacje w następujących działach tematycznych: *szkoła, edukacja zawodowa, szkoła wyższa, nauka i badania, edukacja dorosłych*, zagadnienia interdyscyplinarne. Ponadto na bieżąco informuje o kalendarzu imprez, prowadzi giełdę pracy dla sektora oświaty, redaguje biuletyn informacyjny.

Podobny charakter ma portal internetowy Towarzystwa Informacji Oświatowej (GIB), który gromadzi i udostępnia w internecie pod adresem www.educat.hu-berlin.de/gib informacje na temat projektów, konferencji i badań w dziedzinie oświaty, w tym andragogiki.

W poszukiwaniach potrzebnej do prac naukowych literatury w Niemczech i na całym świecie pomagają wirtualne biblioteki i księgarnie, internetowe katalogi biblioteczne, banki literatury określonych kategorii tematycznych. Największym elektronicznym magazynem literatury pedagogicznej jest System Informacji Przedmiotowej Edukacja (*FIS Bildung Literaturdatenbank*): www.fis-bildung.de, który posiada ponad 480 tysięcy wskazań literatury we wszystkich zakresach tematycznych edukacji niemieckojęzycznego obszaru językowego. Szerszy zakres dyscyplinarny posiada portal Infoconnex (www.infoconnex.de), odwołujący się do niemieckojęzycznej literatury z zakresu pedagogiki, nauk społecznych i psychologii. Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu (www.unesco.org/education/uie/documentation/index.shtml) udostępnia na swoich stronach internetowych bibliografię dotyczącą edukacji ustawicznej, gromadzoną od 30 lat.

Wyspecjalizowanymi bankami danych w dziedzinie badań naukowych, w tym andragogicznych, są m.in:

1. Niemiecka Sieć Badawcza (www.bildungslinks.de), która w oparciu o technologie informatyczne tworzy infrastrukturę komunikacyjną dla badaczy oświatowych;
2. FORIS (*Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften*) – system informacji o badaniach prowadzonych w naukach społecznych (www.gesis.org/Information/FORIS/), który zawiera dane na temat projektów badawczych w tej dziedzinie z RFN, Austrii i Szwajcarii;

3. Portal dotyczący jakościowych badań socjologicznych (www.qualitative-sozialforschung.de), który zawiera aktualne artykuły, recenzje itp.;
4. Gender Inn – bank danych na temat badań kobiet i płci (www.genderinn.uni.koeln.de).

Z uwagi na ciągle powiększającą się liczbę banków danych powstały już stowarzyszenia zrzeszające – np. Północnoniemiecki Związek Banków Danych Edukacji Dalszej (*Norddeutscher Verbund Weiterbildungsdatenbank*) oraz w płaszczyźnie międzynarodowej Europejskie Stowarzyszenie Banków Danych Doksztalcania i Edukacji Dalszej (EDUCAT: www.educat.hu-berlin.de/gib/).

Andragogiczne portale internetowe

Obok uczelni wyższych zajmujących się andragogiką oraz instytucji oświaty dorosłych, które posiadają własne strony internetowe, funkcjonują także specjalistyczne portale internetowe z tego zakresu adresowane do specjalnych grup. Biuro Analitycznych Badań Społecznych (BAS) prowadzi portal oświatowy dla ekspertów edukacji dorosłych (www.bas-hamburg.de), który zawiera: tematyczne linki (w tym dotyczące np. instytucji i organizacji, badań andragogicznych), adresy serwerów oświatowych Niemiec, Austrii, Szwajcarii, Włoch, Unii Europejskiej, Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ), banki danych edukacji dalszych krajów niemieckojęzycznych, nowości z dziedziny edukacji dalszej, kalendarz imprez.

Z kolei adresatem portalu AndraNet są studenci andragogiki, którzy mogą znaleźć tam interesujące dokumenty, zbiory linków, ogłoszenia, a także tematycznie uporządkowane prace dyplomowe, prace seminaryjne oraz referaty. Strony te są częścią ciekawego portalu Katedry Andragogiki Uniwersytetu w Bambergu (www.uni-bamberg.de/ppp/andragogik/home.html), gdzie znajdują się także odnośniki do materiałów z zakresu uniwersyteckiej edukacji dorosłych w Niemczech i za granicą.

Podsumowanie

Jak widać z powyższego przeglądu, niemieckie zasoby internetu, dotyczące edukacji dorosłych (andragogiki), są bogate – co w znacznym stopniu usprawnia pracę naukowców i czyni ją efektywniejszą, umożliwia koordynację działań, przyczynia się do upowszechnienia wyników przedsięwzięć badawczych. W Polsce brakuje zintegrowanej informacji oświatowej, w tym internetowej. Pierwszą skromną próbą stworzenia banku danych na temat polskiej andragogiki jest strona internetowa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (www.ata.edu.pl).

Bibliografia

K.O. Döbber, *Weiterbildungsdatenbanken*, [w:] Tippelt R. (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, Opladen 1994, s. 691.

¹ K.O. Döbber, *Weiterbildungsdatenbanken*, [w:] Tippelt R. (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, Opladen 1994, s. 691.



Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej

Daniel Korzan

Kształcenie dorosłych staje się więcej niż prawem; jest kluczem do XXI wieku¹.

Kształcenie dorosłych na początku XXI wieku nabiera nowego wymiaru. Niestabilna sytuacja społeczno-polityczna oraz specyficzna sytuacja na rynku pracy stawiają przed edukacją dorosłych nowe wyzwania. Rosnące wymagania pracodawców, nieustający rozwój nowych technologii, to tylko niektóre z przesłanek modyfikujących oświatę dorosłych.

Coraz częściej możemy zaobserwować przykłady uczących się wspólnot, miast, regionów, ich działania przejawiają się we współpracy przemysłu, szkół i uniwersytetów oraz organizacji zawodowych i władz lokalnych, a także wielu innych, ciekawych inicjatyw, mających na celu budowanie nowych, dynamicznych środowisk edukacyjnych, których oferty kształtują aspiracje i motywacje potencjalnych (przyszłych) uczestników.

Idea uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*), edukacji permanentnej, kształcenia ustawicznego, staje się kluczowym zagadnieniem w dobie wiedzy i kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. Bieżące doskonalenie kompetencji oraz ich aktualizowanie jest warunkiem koniecznym, by nadążyć za tempem nieustannie zachodzących zmian, zrozumieć otaczający świat i radzić sobie w przekształcającej się rzeczywistości.

Pojawiające się, nowe umiejętności – zawodowe i społeczne – niezbędne są zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym, po to by utrzymać zatrudnienie, uniknąć marginalizacji, pozostać aktywnym obywatelem, osiągnąć i utrzymać wysoki poziom życia. To wszystko wymaga ustawicznego rozwoju².

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie działań edukacyjnych Unii Europejskiej, będących próbą odpo-

wiedzi na wyżej wymienione potrzeby współczesnego społeczeństwa i człowieka.

Idea kształcenia ustawicznego w dokumentach Wspólnoty Europejskiej

Rada Europy, utworzona w 1949 roku, objęła 10 państw Europy Zachodniej. W 1962 roku powołano Radę do spraw Współpracy Kulturalnej (*Council of Cultural Cooperation*), w ramach której funkcjonował Komitet Edukacji Pozaszkolnej, obejmujący obszarem swoich zainteresowań edukację dorosłych i stopniowo także kształcenie ustawiczne.

Rada ds. Współpracy Kulturalnej w 1971 roku ogłosiła tom *Permanente Education*, pod redakcją H. Janne'a, natomiast w rok później zorganizowała pod przewodnictwem B. Schwartza projekt dotyczący oświaty ustawicznej. Jednym z efektów, jaki przyniósł, było ogłoszenie w 1981 roku rekomendacji w sprawie dalszego rozwoju edukacji.

Decyzją *Traktatu z Maastricht* w 1993 roku powołano z przekształcenia Wspólnoty Europejskiej – Unię Europejską, która objęła swym zasięgiem 15 państw. Jednym z głównych założeń polityki oświatowej Unii Europejskiej stało się realizowanie postulatów edukacji ustawicznej, rozumianej jako: *trwający przez całe życie proces kształcenia ogólnego i zawodowego*. Miało to ścisły związek z działaniami prowadzonymi w celu redukcji problemów zatrudnienia i regulacji rynku pracy. Dlatego też władze Unii ogłosiły rok 1996 *Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej*.

Odzwierciedleniem opisywanych działań było opublikowanie już w 1995 roku *Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia* (*The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*)³, pod redakcją E. Cresson i P. Flynna. Nadrzędnym celem

¹ Zapis z *Deklaracji Hamburgskiej* – CONFINTEA 1997, za: G. Klimowicz (red.), *Socrates Grundtvig. Kształcenie dorosłych i inne ścieżki edukacyjne*. Informator, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Agencja Narodowa Programu Socrates, Warszawa 2001, s. 7.

² 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.

³ E. Cresson, P. Flynn (red.), *The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, European Communities, The Office for Official Publications of the European Office for Official Publications of the European Luxembourg 1995 (wydanie polskie *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997).

Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej

Białej Księgi było przygotowanie Europejczyków do płynnego przejścia do modelu życia w społeczeństwie informacyjnym, wymagającym od młodego pokolenia i ludzi dorosłych permanentnej edukacji oraz zdobywania umiejętności w toku ustawicznego nauczania i uczenia się. Już sam podtytuł *Na drodze do uczącego się społeczeństwa* sugeruje priorytety i zadania stawiane edukacji.

Jako źródło i motor współczesnych przemian społecznych, mających silne implikacje niemal we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności, a zatem także w edukacji i wymuszających na niej szereg zmian i reform, autorzy przedstawili trzy główne czynniki:

- rozwój społeczeństwa informacyjnego;
- procesy globalizacji ekonomii;
- przemiany cywilizacji naukowo-technicznej.

Nowe technologie wkraczają nie tylko w sferę produkcji, ale także w sferę społeczną, w tym także do edukacji. Sposoby produkcji i zdobywania wiedzy ulegają procesom asymilacji, co może być jedną z przyczyn prymityzowania edukacji i co zarazem przyczynia się do wzrostu potrzeby kulturowego wzbogacenia człowieka poza formalnym środowiskiem edukacyjnym. Globalizacja rynku, zmiany w strukturze zatrudnienia, zmuszają do podejmowania współpracy i porozumienia oraz współdziałania.

Rozwój wiedzy naukowej i techniki nabiera nieodwracalnego przyspieszenia. Ludzie zaczęli postrzegać ten proces nie jako szansę, lecz jako swoiste zagrożenie płynące ze świata nauki. Autorzy *Białej Księgi* doszukują się rozwiązania tego problemu w rzetelnej informacji naukowej, co wymaga jednak solidnego przygotowania adresatów takiej informacji do jej odbioru.

Podkreślany jest w niej wpływ założeń edukacji permanentnej na możliwość znalezienia zatrudnienia i zdolność do aktywności ekonomicznej, którą w sposób ciągły zrealizować można tylko przy uwzględnieniu postulatów kształcenia ustawicznego. Dużo miejsca poświęcono zagadnieniom kultury, rozumianej w szerszym znaczeniu, a także wypuklono szczególną wagę kultury naukowo-technicznej, kultury informacji oraz kultury historycznej.

Nie pozostawiono bez oddźwięku kwestii związanych z rozwojem nowoczesnych technologii. U podstaw ewolucji systemu edukacji XXI wieku leży rozwijanie i doskonalenie posługiwania się najnowszymi osiągnięciami techniki, opanowanie nowych technik zdobywania, gromadzenia i przetwarzania informacji, a także walka z funkcjonalnym analfabetyzmem. Dla skutecznej realizacji zadań sformułowanych przez *Białą Księgę* Komisja określiła pięć podstawowych założeń obejmujących:

- zachęcanie do zdobywania nowych umiejętności;
- zbliżenie szkoły i przedsiębiorstw;
- ograniczenie marginalizacji;
- upowszechnienie znajomości trzech języków;
- równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych.

Rok 1996, będący *Rokiem Edukacji Ustawicznej* w Europie Zachodniej, przyniósł wiele inicjatyw, mających na celu rozszerzenie i popularyzowanie ciągłości kształcenia. Wiele z pomysłów i idei obecnych jest do dziś w programach Socrates czy Leonardo. Struktury Socratesa – edukacyjnego programu Unii Europejskiej – bardzo silnie korespondują z tą właśnie problematyką. Jego fundamentalnym celem jest podnoszenie jakości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych przez współpracę międzynarodową.

W ramach programu Socrates wyróżnić możemy takie komponenty, które przewidują możliwości współdziałania na wszystkich poziomach i różnych obszarach działalności edukacyjnej. Są to:

- **Arion** – mający na celu organizowanie wizyt studyjnych przedstawicieli administracji oświatowej, pozwalających poznać systemy edukacyjne innych krajów europejskich;
- **Comenius** – przyczynia się do poprawy jakości kształcenia i wzmocnienia europejskiego wymiaru szkolnej edukacji, dzięki działalności wspierającej takie aktywności, jak: propagowanie międzynarodowej współpracy, wymiany między szkołami czy placówkami kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz promowanie nauki języków obcych, a także wzrost świadomości interkulturalnej;
- **Erasmus** – adresowany jest do sektora szkolnictwa wyższego. Jego głównym zadaniem jest rozwój współpracy między uczelniami oraz promowanie europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego. Działania podejmowane w ramach tego komponentu obejmują: wymianę nauczycieli akademickich oraz studentów, współpracę w zakresie programów nauczania, tworzenie europejskiej sieci współpracy międzyuczelnianej;
- **Euridice** – zakłada stworzenie sieci informacyjnej o systemach edukacyjnych, wprowadzanych innowacjach, reformach oraz podstawowych kierunkach polityki edukacyjnej krajów europejskich;
- **Grundtvig** – odnosi się do edukacji dorosłych. Celem jego jest doskonalenie poziomu i wzmocnienie europejskiego wymiaru edukacji ustawicznej dzięki m.in. współpracy pomiędzy placówkami edukacji dorosłych, podnoszenie kwalifikacji kadry dydaktycznej oraz promowanie idei permanentnego uczenia się;
- **Lingua** – promuje naukę języków obcych, w celu podnoszenia ich poziomu nauczania i uczenia się oraz poszerzenia oferty różnych form zdobywania kompetencji językowych. Działania te podejmowane są także z perspektywy edukacji ustawicznej;
- **Minerva** – zadaniem tego komponentu jest wzbogacanie europejskiej współpracy w obszarze kształcenia otwartego i zdalnego, a także wykorzystania technologii informatycznych i komunikacyjnych w kształceniu;

- **Naric** – powołany w celu tworzenia sieci informacyjnej umożliwiającej porównywalności i uznawanie wykształcenia, w celu określenia równoważności dokumentów⁴.

Program Socrates funkcjonuje obecnie w drugiej fazie, obejmującej okres od 1 stycznia 2000 roku do 31 grudnia 2006 roku, w którym wykorzystano doświadczenia fazy pierwszej (1995–1999), uwzględniono dotychczasowe efekty programu, udoskonalono i połączono kilka Akcji z poprzedniej edycji, a także wprowadzono szereg innowacji. Działa on na podstawie dwóch artykułów *Traktatu o Unii Europejskiej* – 149 i 150, w których jest mowa o podnoszeniu poziomu edukacji przez szereg działań realizowanych w ścisłej współpracy z Państwami Członkowskimi. Traktat zobowiązuje także do promowania idei uczenia się przez całe życie z myślą o wszystkich obywatelach Unii.

Cele przyświecające funkcjonowaniu nowej edycji programu Socrates zawarto w decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady⁵ go ustanawiającej, a są one następujące:

- wzmacnianie wymiaru europejskiego na wszystkich szczeblach edukacji oraz zapewnienie szerokiego dostępu do istniejących w Europie pomocy edukacyjnych, przy równoczesnym promowaniu równości szans we wszystkich dziedzinach edukacji;
- promowanie ilościowej i jakościowej poprawy znajomości języków Unii Europejskiej, a w szczególności tych języków, które są rzadziej używane i rzadziej nauczane;
- promowanie współpracy i mobilności w dziedzinie edukacji, a także usuwanie barier w tym zakresie, w szczególności dzięki:
 - wspieraniu wymiany między placówkami edukacyjnymi,
 - promowaniu kształcenia otwartego i kształcenia na odległość,
 - działaniu na rzecz poprawy sytuacji w zakresie uznawania dyplomów i okresów studiów,
 - rozwijaniu wymiany informacji;
- zachęcanie uczestników do opracowywania innowacyjnych praktyk i materiałów edukacyjnych oraz badanie zagadnień polityki edukacyjnej, będących przedmiotem wspólnych zainteresowań.

W ramach wymienionych powyżej celów program wspiera działania na rzecz zapewnienia równości szans kobiet i mężczyzn, dzięki którym m.in. przyczynia się do zwalczania marginalizacji, rasizmu i ksenofobii.

W programie Socrates mogą uczestniczyć następujące kraje:

- państwa członkowskie Unii Europejskiej: Austria, Belgia, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Luksemburg, Niemcy, Portugalia, Szwecja i Wielka Brytania, Włochy Islandia, Lichtenstein, Estonia, Litwa, Łotwa, Polska, Czechy, Słowacja, Słowenia i Węgry, Cypr, Malta;
- państwa stowarzyszone z Unią Europejską: Bułgaria, Rumunia i Turcja;
- oraz kraje EFTA/EOG⁶.

Przeznaczoną specjalnie dla potrzeb edukacji dorosłych Akcją programu Socrates jest Akcja Grundtvig⁷. Ma ona na celu podniesienie poziomu i wzmocnienie europejskiego wymiaru kształcenia dorosłych. Wspólnie z Akcjami: Comenius, (zajmującą się edukacją szkolną), Erasmus (poświęconą szkolnictwu wyższemu), Grundtvig wspiera rozwój edukacji, obejmującej wszystkie etapy ludzkiego życia, czyli edukacji permanentnej. Do najistotniejszych celów Akcji Grundtvig zalicza się:

- promowanie europejskiej współpracy między placówkami kształcenia dorosłych;
- podnoszenie poziomu jakości szkoleń dla osób odpowiedzialnych za kształcenie dorosłych;
- wspieranie działań służących opracowaniu konkretnych efektów, produktów i innych wyników, które mogą znaleźć zastosowanie w szerszym kręgu instytucji w kilku krajach europejskich;
- wzbogacenie dyskusji nad ideą uczenia się przez całe życie oraz rozpowszechnianie sprawdzonych praktyk.

Termin „kształcenie dorosłych” jest interpretowany w Akcji Grundtvig wyjątkowo szeroko. Obejmuje on wszystkie formy nauki – zarówno formalnej, jak i nieformalnej, jak również kształcenie o charakterze incydentalnym, np. samodzielną naukę, uczenie się przez uczestnictwo w działalności organizacji społecznych, czyli takie, które stanowią także element codziennego życia⁸.

⁴ G. Klimowicz (red.), *Socrates Grundtvig. Kształcenie dorosłych i inne ścieżki edukacyjne. Informator*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Socrates, Warszawa 2001, s. 9 i następne.

⁵ Decyzja nr 235/2000/EC Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 stycznia 2000 roku, Dz.U.W.E. nr 28 z 3 lutego 2000.

⁶ EFTA – *European Free Trade Association* – Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu, EOG – Europejski Obszar Gospodarczy.

⁷ Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) – duński duchowny i pisarz, uważany za ojca skandynawskiej tradycji uczenia się przez całe życie. Jego koncepcja powszechnej szkoły średniej wywodziła się z założenia, że każdy człowiek powinien mieć dostęp do kształcenia przez całe życie, a gruntowna edukacja powinna obejmować nie tylko zdobywanie wiedzy, ale także kształtowanie odpowiedzialnej postawy obywatelskiej, rozwój osobowości i poznawanie kultury.

⁸ G. Klimowicz (red.), *Socrates Grundtvig.*, dz. cyt., s. 39 i następne.

Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej

Na potrzeby Akcji Grundtvig sprecyzowano w jej ramach pojęcie „osoby dorosłej”, które obejmuje:

- wszystkie osoby w wieku powyżej 25 lat;
- wszystkie osoby w wieku 16–24 lat, które zakończyły już „początkową” naukę w systemie kształcenia formalnego.

Wśród wszystkich tak definiowanych dorosłych wyróżnia się grupy odbiorców procesów edukacyjnych zasługujące na szczególną uwagę organizatorów edukacji dorosłych. Wyróżnione grupy to:

- osoby dorosłe nieposiadające podstawowego wykształcenia i podstawowych kwalifikacji;
- osoby dorosłe mieszkające na obszarach wiejskich i w regionach defaworyzowanych oraz osoby znajdujące się w niekorzystnej sytuacji ze względów społeczno-ekonomicznych;
- słuchacze kursów dla dorosłych, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne;
- inne „trudno dostępne” grupy, które nie uczestniczą na ogół w kształceniu dorosłych czy przedsięwzięciach kształcenia ustawicznego.

Akcja Grundtvig adresuje większość swoich działań do osób dorosłych, z krajów uczestniczących, które zamierzają podjąć naukę z wielu różnych względów oraz przyczyn. A kształcenie podejmują m.in. w celu:

- lepszego przygotowania się do pełnego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz podniesienia swej świadomości kulturowej;
- zwiększenia szans zatrudnienia poprzez nabycie lub zaktualizowanie swych ogólnych kwalifikacji i kompetencji;
- zapewnienia sobie szerszych możliwości dostępu lub ponownego dopuszczenia do programów kształcenia formalnego.

Akcja Grundtvig jest akcją otwartą dla wszystkich organizacji zajmujących się kształceniem dorosłych. Obejmuje ona instytucje prowadzące działalność oświatową w ramach poniższej klasyfikacji:

- organizacje należące do systemu kształcenia formalnego;
- organizacje należące do tzw. systemu kształcenia nieformalnego;
- kształcenie incydentalne i inne ścieżki edukacyjne⁹.

Do organizacji formalnego systemu kształcenia zaliczono przede wszystkim szkoły i uczelnie prowadzące specjalne kursy dla dorosłych, którzy zamierzają uzyskać świadectwo lub dyplom ukończenia szkoły podstawowej, średniej lub wyższej. W praktyce są to ogólnokształcące szkoły średniego stopnia dla dorosłych, komunalne szkoły i placówki kształcenia dorosłych, uczelnie prowadzące kursy i studia wieczorowe itp.

Organizacje należące do systemu kształcenia nieformalnego to placówki o różnym statusie, takie

jak: powszechne szkoły średnie, stowarzyszenia i organizacje o charakterze komercyjnym, placówki finansowane przez władze i społeczności lokalne, prowadzące różnorodne formy kształcenia, które nie są elementem uzgodnionego i zatwierdzonego przez władze programu nauczania. Kształcenie nieformalne jest stosunkowo nieznanym, stale zmieniającym się obszarem, który elastycznie dostosowującym jest do lokalnych potrzeb i wymogów. Zaliczyć można tu wiele instytucji od prywatnych firm realizujących w ramach swych statutowych celów programy edukacyjne, po szpitale czy więzienia, zapewniające dorosłym materiały oraz warunki do nauki, będące w wielu przypadkach cenną i jedyną szansą nadrobienia zaległości.

Do ostatniej kategorii przypisano wszelkiego rodzaju formy nauki odbywające się w sposób nieplanowany, poza normalnym, tradycyjnym środowiskiem nauki, czyli na przykład: w grupie rówieśniczej, w rodzinie, w organizacjach ochotniczych itp. Do kategorii kształcenia incydentalnego i innych ścieżek edukacyjnych zalicza się także samodzielną naukę, choć pojęcie to obejmuje zarówno naukę indywidualną, jak i w ramach zajęć zorganizowanych.

Wśród wielu działań podejmowanych w ramach pierwszej i drugiej fazy Akcji Grundtvig na szczególną uwagę zasługują szkoły drugiej szansy. Jest to inicjatywa, z którą wystąpiła Komisja Europejska już w *Białej Księdze*. Jej głównym celem jest stworzenie młodym osobom, które opuściły szkoły bez podstawowych umiejętności i kwalifikacji, możliwości ponownego podjęcia nauki przez odpowiednie metody nauczania.

Istotną rolę odgrywają także projekty pilotażowe, których cele wytyczono także w *Białej Księdze*. Projekty te poświęcone były między innymi opracowaniu zautomatyzowanych (przeprowadzanych za pomocą komputera) sprawdzianów, mierzących wiedzę i umiejętności w określonych dziedzinach.

Wytyczne dla drugiej fazy Akcji Grundtvig zawiera opracowana i opublikowana w 2000 roku notatka zatytułowana *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie (A Memorandum on Lifelong Learning)*¹⁰.

Rada Europy na progu nowego tysiąclecia – w marcu 2000 roku – podjęła decyzję o konieczności opracowania wytycznych dla edukacji w trzecim tysiącleciu. Zdecydowano, że to właśnie kształcenie permanentne stanowić będzie bazę dla pomyślnego przejścia społeczności europejskiej do życia w nowych realiach społeczeństwa opartego na wiedzy. Zwrócono także szczególną uwagę na fakt, iż nie można dłużej traktować edukacji ustawicznej jako jednego z wielu aspektów kształcenia, a wręcz przeciwnie – powinna być ona ujmowana jako naczelną zasadą przyświecającą działalności oświatowej oraz umożliwiająca nabywanie i utrzymywanie na najwyższym poziomie kompetencji

⁹ *Socrates Programme – Guidelines for Applicants*, Commission of the European Communities, Bruksela 2000, s. 41–43.

¹⁰ *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Bruksela 2000.

i umiejętności potrzebnych do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.

Postrzeżenie edukacji permanentnej w rozumieniu *Memorandum...* jasno określa czas trwania procesów oświatowych jako całe życie człowieka, przyjmując wprost za angielskim sformułowaniem *Lifelong Learning* (czyli uczenie się przez całe życie). Nie do końca sprecyzowana jest część pierwsza tego terminu. Pojęcie „uczenie się” można interpretować różnorodnie, rodzi się wiele niejasności i pytań, czy chodzi tu wyłącznie o trwałe zmiany w zachowaniu, wynikające z celowej działalności podmiotu uczenia się, czy oznacza nabywanie indywidualnych umiejętności, czy też staje się częścią rozwoju osobowości¹¹.

Przyjmując za N. Longworth'em, autorem wielu opracowań poświęconych ideom kształcenia permanentnego, podstawę właściwego zrozumienia pojęcia „uczenie się przez całe życie” stanowi skierowanie uwagi na osobę uczącą się. Koncentracja uwagi na potrzebach i wymaganiach osób uczących się oznacza, że:

- uczący się jest klientem, którego potrzeby, a właściwie ich zaspokojenie, są najważniejsze, osoby prowadzące procesy edukacyjne powinny koncentrować się na wspomaganie uczenia się, biorąc pod uwagę style uczenia się i indywidualne preferencje każdego klienta;
- osoby uczące się powinny być w większym stopniu zaangażowane w sam proces uczenia się – treści i metodologię, ale także być bardziej świadome własnego wpływu na efekty uczenia się;
- nauczyciele stają się bardziej doradcami w sprawie uczenia się, posiadającymi pogłębioną wiedzę dotyczącą wykorzystania technologii uczenia się oraz narzędzi i technik uczenia się przez całe życie;
- placówki kształcenia nauczycieli powinny nie tylko uczyć nauczycieli, jak nauczać, a raczej jak stymulować uczenie się i rozwój osobisty człowieka w każdym wieku – poniekąd upoważniając innych do uczenia się; nauczyciele – doradcy powinni także wspierać pracę domową osób kształcących się na wszystkich etapach procesu uczenia się;
- umiejętności, talenty i wiedzę należy wysoko cenić w każdej społeczności, a ośrodki edukacyjne powinny pełnić rolę centrów wiedzy, które mobilizują i stymulują do uczenia się;
- techniki i narzędzia edukacyjne powinny być używane coraz bardziej interaktywnie – zarówno jako stymulatory uczenia się, jak i źródła wiedzy;
- programy we wszystkich obszarach formalnego systemu edukacji powinny być ukierunkowane na nabywanie umiejętności, wartości, a także zdobywanie wiedzy¹².

Memorandum na temat uczenia się przez całe życie stanowi apel do środowisk oświatowych i do władz o popularyzację idei uczenia się przez całe życie.

Zwraca ono także szczególną uwagę na to, że aktywne postawy obywatelskie oraz zwiększanie możliwości zatrudnienia są równoważnymi i wzajemnie się uzupełniającymi założeniami, popularyzującymi idee kształcenia ustawicznego.

Dokument ten wyróżnia sześć kluczowych punktów, stanowiących podstawę otwartej debaty, prowadzącej do określenia priorytetowych działań oraz wspólnej europejskiej strategii dotyczącej wdrażania koncepcji i idei uczenia się przez całe życie we wszystkich krajach Starego Kontynentu.

W pierwszym punkcie mówi się o nowych podstawowych umiejętnościach dla wszystkich (*new basic skills for all*). Jako nadrzędny cel postawiono w nim zagwarantowanie powszechnego i stałego dostępu do kształcenia, aby umożliwić zdobywanie i odnawianie umiejętności niezbędnych do aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. *Memorandum...* określa umiejętności podstawowe jako te, których posiadanie warunkuje aktywny udział w strukturach społeczeństwa informacyjnego, czyli między innymi: na rynku pracy i w życiu zawodowym, w relacjach tradycyjnych, jak również wirtualnych.

Drugi punkt zakłada zwiększenie inwestycji w zasoby ludzkie (*more investment in human resources*). Znaczne podniesienie nakładów finansowych w zasoby ludzkie silnie wiąże się z ukierunkowaniem działań na obywateli, którzy postrzegani są jako najcenniejszy wymiar Europy. Autorzy opracowania twierdzą, że dotychczasowa skala inwestycji jest zbyt niska, aby zapewnić popularyzację podstawowych umiejętności, ale także, iż należy sprecyzować, jakie działania uznaje się za inwestycję. Istotną rolę w powyższych procesach zaczynają odgrywać podmioty społeczne, dzięki negocjacom kontraktów na współfinansowanie kształcenia kadr organizacji oraz ustalania bardziej elastycznych zasad pracy, które mają umożliwić pracownikom podejmowanie wysiłków edukacyjnych.

Punkt trzeci mówi o innowacjach w nauczaniu i uczeniu się (*innovation in teaching and learning*), skoncentrowano się w nim na rozwijaniu skutecznych metod i strategii uczenia się przez całe życie. W praktyce oznacza to istotne zmiany systemów kształcenia zorientowanych na osoby uczące się, które działają w wielu sektorach i na różnych szczeblach. Postulowane są metody kształcenia oparte na technologiach informacyjno-komunikacyjnych, które stanowią potencjał dla innowacji edukacyjnych, mimo iż wielu nauczycieli postuluje, by narzędzia te zintegrować z tradycyjnymi rozwiązaniami edukacyjnymi i relacjami między nauczycielem i uczniem. W tym modelu kształcenia modyfikacji podlegają zadania nauczyciela, a także przyjmuje on nowe role przewodnika, mentora i mediatora.

W punkcie czwartym zawarto zagadnienia dotyczące wartościowania procesu uczenia się (*valuing of learning*). Zasadniczym jego celem jest znaczna po-

¹¹ G. Klimowicz (red.), *Otwarta Przestrzeń Edukacyjna*, dz. cyt., s. 51–53.

¹² Za: *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Brussels 2000, s. 4–5.

prawa wartości procesu uczenia się, w szczególności procesów nieformalnego i incydentalnego kształcenia. Zapotrzebowanie na kształcenie pozostaje w silnym związku z rosnącymi wymaganiami i współzawodnictwem na rynku pracy. Nie bez znaczenia pozostają także kwestie uznawalności określonych kwalifikacji na terytorium Europy.

Punkt piąty mówi o nowych zasadach nadzoru i doradztwa (*rethinking guidance and counselling*), gwarantujących wszystkim obywatelom, na każdym etapie życia, łatwy dostęp do wysokiej jakości informacji i doradztwa na temat możliwości edukacyjnych w całej Europie. Powszechność ta musi mieć w swój wyraz w lokalnym dostępie do informacji. Zadaniem sektora publicznego jest ustalenie minimalnych standardów jakości oraz określanie zasad nadawania kwalifikacji.

W ostatnim, szóstym punkcie – kluczowym dla dokumentu – zwraca się szczególną uwagę na przybliżenie procesów kształcenia do miejsca zamieszkania ich uczestników (*bringing learning closer to home*). Szczególną rolę do spełnienia ma tu wykorzystanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nowoczesne technologie zwiększają potencjał, oferując możliwości wirtualnej komunikacji pomiędzy fizycznie odległymi środowiskami¹³.

Podsumowanie

W najbliższej przyszłości każdy Europejczyk stanie w obliczu konieczności zapoznania się z najnowszymi osiągnięciami techniki, po to, aby móc czynnie uczestniczyć w życiu i rozwoju społeczeństwa, którego elementarną wartość stanowić będzie wiedza. Dziś zatem kształcenia ustawiczne stanowi swoisty pomost pomiędzy historią, współczesnością i przyszłością edukacji.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY

The 6th International Conference on Virtual University VU'05,
15–16 grudnia 2005, Bratysława, Słowacja

Szósta międzynarodowa konferencja *Virtual University* poświęcona będzie wdrożeniom e-learningu w takich obszarach, jak m.in.: zarządzanie zmianą, kształcenie dorosłych, administracja publiczna, prawo europejskie czy ekonomia. Podczas spotkania zorganizowanych zostanie kilka sesji plenarnych z udziałem wybitnych ekspertów. Odbędzie się również dyskusja na temat aktualnych problemów i wdrażania e-learningu na Słowacji. Dodatkową atrakcją jest międzynarodowy konkurs na najlepiej zaprojektowany kurs lub wykład.

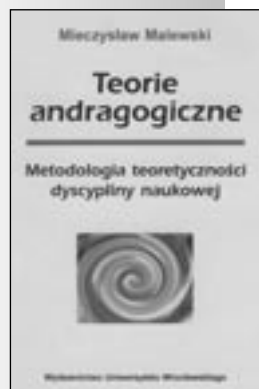
Więcej informacji na:

http://www.eas.sk/virtuni/index_en.php

¹³ Tamże, s. 10–20.

POLECAMY

Mieczysław Malewski
Teorie andragogiczne.
Metodologia teoretyczności
dyscypliny naukowej
Wydawnictwo Uniwersytetu
Wrocławskiego
Wrocław 1998



Publikacja nie należy wprawdzie do najaktualniejszych, jednakże poruszana w niej problematyka pozostaje nadal jednym z najczęściej dyskutowanych zagadnień naukowych. Andragogika jest młodą dyscypliną nauk o edukacji. Dyskusja nad stanem jej teoretyczności toczy się w środowisku naukowym nieprzerwanie od kilkunastu lat. W niniejszej publikacji przedstawione zostały argumenty potwierdzające duży stopień zaawansowania teoretycznego andragogiki jako wyspecjalizowanej dyscypliny nauk o edukacji. Autor skoncentrował się m.in. na dwóch pytaniach: Jakim spektrum teorii naukowych dysponuje andragogika na obecnym etapie rozwoju? Jakimi procedurami metodologicznymi i strategiami teoretycznymi posługują się badacze oświaty dorosłych w dążeniu do nadania wynikom swoich badań formy teorii naukowych?

Opracowanie jest zbiorem najbardziej interesujących teorii edukacji dorosłych, wraz z ich analizą i próbą określenia ich stanu teoretyczności.

Książka adresowana jest nie tylko do andragogów profesjonalnie zajmujących się badaniem oświaty dorosłych, ale także do studentów studiów pedagogicznych, a dla studentów specjalizacji andragogicznych jest to lektura z kategorii pozycji obowiązkowych.

Książkę można nabyć w księgarniach internetowych m.in. Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego <http://www.wuwr.com.pl>.

Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy 7–8 grudnia 2005 r., Wrocław

Celami konferencji są: wymiana poglądów i doświadczeń, prezentacja wyników badań oraz próba znalezienia odpowiedzi na temat rysujących się problemów działalności andragogicznej w nowym społeczeństwie. Problematyka konferencji skoncentrowana będzie m.in. na takich zagadnieniach, jak: *rola nauczyciela andragoga we współczesnym systemie edukacyjnym; sylwetka nauczyciela andragoga w kontekście wymagań społeczeństwa wiedzy; doszkaldanie i doskonalenie zawodowe wobec koncepcji uczenia się całościowego; andragogika wobec problemów wielokulturowości; edukacja dorosłych w Siłach Zbrojnych RP oraz innych grup dyspozycyjnych, a także edukacja ustawiczna wobec procesu globalizacji.*

Konferencja przeznaczona jest dla pracowników naukowych szkolnictwa wyższego, studentów oraz specjalistów oświaty dorosłych. Spotkanie organizowane jest przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne Koło Dolnośląskie przy Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Łądowych, Katedrę Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łądowych we Wrocławiu, Zakład Andragogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.



Better Than Being There – Kiedy e-learning jest najbardziej efektywny

Vlad Wielbut

Stany Zjednoczone doświadczyły pod koniec lat 90. i na początku XXI wieku gwałtownego wzrostu popularności e-learningu i równie gwałtownego spadku zainteresowania tą dziedziną. „Gorączka” e-learningu była wówczas częścią znacznie szerszego trendu – ogromnej popularności internetu, który przyczynił się do powstania wielu interesujących zjawisk, np. „nowej ekonomii” i „Internet bubble” (tzw. bańki internetowej). W tym okresie pojawiały się, powtarzane często i głośno opinie, że kształcenie przez internet jest przyszłością edukacji, i że instytucje, w szczególności szkolnictwa wyższego, które nie potraktują nowej technologii poważnie i nie przygotują się na zmiany, nie mają szans na przetrwanie.

Nic dziwnego, że wiele amerykańskich szkół i uniwersytetów uwierzywszy w te prognozy rozpoczęło tworzenie programów nauczania online, które miały za zadanie zwiększyć ich konkurencyjność. Strategie e-learningowe wdrażały zazwyczaj mniejsze szkoły, które widziały w takich działaniach szansę na wyprzedzenie konkurentów (było im o wiele łatwiej elastycznie dostosować się do nowych trendów niż ogromnym, publicznym uniwersytetom). Trend ten ominął jednak także dużych, prestiżowych instytucji, które wydały znaczące fundusze na przedsięwzięcia e-learningowe. Oto kilka (z wielu) przykładów:

- Cornell University zainwestował 12 milionów dolarów w eCornell;
- New York University Online i producent oprogramowania e-learningowego Click2Learn zawiazali komercyjny związek;
- Temple University utworzył Virtual Temple;
- Wydawnictwo Harcourt Higher Education stało się w 2000 r. wirtualnym koledżem, szacując, że około 50 000–100 000 studentów zapisze się do niego w ciągu 5 lat;
- British Open University utworzył swój amerykański oddział.

Kilka lat później z większości tych projektów zrezygnowano lub znacząco okrojono ich budżet: zrezygnowano z Virtual Temple; Harcourt przyznał się do porażki, gdy w 2001 r. przyjęto jedynie 32 studentów; po utracie około 20 milionów dolarów Open University wycofał się z USA; New York University przejął NYU Online, a eCornell co prawda wciąż działa, ale na niewielką skalę.

Czy oznacza to, że fenomen znany jako kształcenie na odległość, e-learning, nauczanie online, niezależne kształcenie na odległość itd.¹ zniknął i można go traktować na równi z innymi okresowymi trendami, które wynikały z „gorączki” internetu? Odpowiedź brzmi: nie. Słynny futurolog Alvin Toffler odnosząc się do wpływu internetu na ekonomię stwierdził, iż: *Sądzić, że „nowa ekonomia” się kończy, to tak, jakby w Londynie w 1830 r. uprawnione było stwierdzenie, że cała rewolucja przemysłowa się skończyła, bo kilka fabryk włókienniczych w Manchesterze zbankrutowało.* Podobną odpowiedź można skierować do tych, którzy uważają, że edukacja może wrócić do stanu sprzed 1990 r.

Faktem jest, że szkolnictwo przechodzi zmiany. Są one mniejsze niż kilka lat temu i mają charakter procesu ewolucyjnego, a nie radykalnej i nagłej rewolucji, jednak zmiany te są rzeczywiste i w dużym stopniu spowodowane przez cichą, lecz ciągłą absorpcję narzędzi internetowych. Oczywiście trywialne jest spostrzeżenie, że amerykańscy studenci niemal na wszystkich poziomach kształcenia korzystają z internetu w niemniejszym stopniu (a może nawet w większym) niż z książek. Mniej trywialne jest jednak stwierdzenie, że większość kursów na poziomie uniwersyteckim odbywa się obecnie w oparciu o jakiś system typu CMS². Wiele szkół traktuje e-learning jako sposób na dotarcie do nietradycyjnych, lecz bardzo opłacalnych grup potencjalnych studentów, takich jak pracujący profesjonaliści.

¹ Czasami określenia te są stosowane dla różnych działań, jednak czasem są używane zamiennie, co potęguje chaos. W artykule konsekwentnie używa się terminu e-learning (w oryginale *Online Learning*).

² CMS (*Course Management System*) składa się zazwyczaj z sylabusu, forum dyskusyjnego, dziennika, czatu, mechanizmów do przesyłania zadań, itp. Przykłady to: Blackboard, WebCT, ANGEL. Uniwersytet Michigan korzysta z CTools – systemu typu open source, który jest rozbudowywany we współpracy z kilkoma innymi uczelniami.

Tego rodzaju zastosowania edukacji online, choć istotne, nie będą jednak omawiane w dalszej części artykułu. Autor skupia się w nim natomiast na jednej z form e-learningu, który jest czymś więcej niż jedynie dodatkiem do tradycyjnego nauczania. Oferuje on unikalną wartość – trudną, a może nawet niemożliwą do osiągnięcia w edukacji stacjonarnej. Wartość ta nazywana jest *better than being there* (lepiej, niż gdyby tam być), co oznacza, choć wydaje się to nielogiczne, przewagę „obecności wirtualnej” nad obecnością fizyczną w jakimś miejscu. Czy rzeczywiście istnieje coś, co mogłoby być lepsze dla studentów od zgromadzenia się w jednym miejscu, aby się uczyć, oddziaływać na siebie i poznawać się? Poniższe dwa przykłady z Uniwersytetu Michigan są próbą odpowiedzi na to pytanie.

Przykład 1: Kurs Globalizacja i Społeczeństwo Informacyjne

Uniwersytet w Michigan zaangażował się w e-learning bez wielkiego rozgłosu i z pewnością nie na tyle „głośno”, by znaleźć się na pierwszych stronach gazet. Kuszącym byłoby móc przypisać ten umiar imponującej zdolności przewidywania, że wspaniałe perspektywy roztaczane przed tą formą edukacji niekoniecznie muszą być realne. W rzeczywistości jednak prawdziwą przyczyną była wielkość uczelni, jej znaczna decentralizacja i – co tu kryć – pewna doza konserwatyizmu typowego dla środkowych Stanów. Mimo to, wspomniany uniwersytet był jedną z pierwszych instytucji, która stworzyła i zastosowała swój własny CMS, a obecnie, po ośmiu latach, jest jednym z twórców projektu Sakai (<http://sakaiproject.org/>), mającego na celu budowę i rozwój CLE (*Collaboration and Learning Environment*) – nowego środowiska edukacyjnego dla szkolnictwa wyższego. Wydziały i departamenty realizują własne strategie e-learningowe, szczególnie w zakresie kształcenia ustawicznego oraz menedżerskiego. Również nauczyciele akademicy eksperymentują na własną rękę z nowymi technikami w nauczaniu.

W styczniu 1999 r. Szkoła Informatyki Uniwersytetu Michigan rozszerzyła swoją ofertę edukacyjną o unikatowy kurs zatytułowany *Globalizacja i Społeczeństwo Informacyjne*. W kursie prowadzonym przez prof. Derricka Cogburna uczestniczyli studenci z trzech uniwersytetów: University of the Witwatersrand w Johannesburgu, RPA; American University in Washington, DC, USA oraz University of Michigan in Ann Arbor, MI, USA. Studenci brali udział w zajęciach nie opuszczając swych macierzystych uczelni dzięki, rewolucyjnej jak na owe czasy, technologii wirtualnych konferencji (*web conferencing*), korzystając z oprogramowania Placeware (wersja 1.0), udostępnianego bezpłatnie przez Alliance for Community Technology. Studenci gromadzili się raz w tygodniu jako „wirtualne audytorium”, aby wysłuchać na żywo wykładu, wymieniać się poglądami z profesorem i innymi studentami (za



pomocą głosu, czatów tekstowych i wbudowanych narzędzi, takich jak ankiety i głosowania). Celem ich spotkań była także praca w grupach i prezentacja projektów na forum klasy.

Na prośbę profesora na początku semestru studenci utworzyli „globalne syndykaty”, czyli grupy liczące do 6 osób, przy czym w każdej grupie był przynajmniej jeden student z każdego uczestniczącego w projekcie uniwersytetu. Grupy te wybierały dla siebie role kluczowych „graczy” globalizującego się świata, takich jak: organizacje międzynarodowe, wielonarodowe korporacje, rządy krajów czy duże organizacje pozarządowe. W trakcie semestru, wspomagani przez cotygodniowe wykłady, podaną literaturę, dyskusje w klasie i badania własne, pracowali nad zrozumieniem wyborów, ograniczeń, nacisków, potrzeb i celów instytucji, które reprezentowali (w obszarze telekomunikacji i swobodnego przepływu informacji). Na zakończenie przedstawili rezultaty swoich prac w formie końcowego raportu oraz prezentacji na forum wirtualnej klasy.

Interakcje w czasie rzeczywistym (z wykorzystaniem Placeware) były w tym kursie przeprowadzane z użyciem asynchronicznych narzędzi, takich jak e-mail, dyskusje online, strona internetowa, a później CTools – CMS-u nowej generacji stworzonego przez Uniwersytet Michigan w ramach projektu Sakai. Kolejne edycje kursu były organizowane z udziałem większej liczby uczelni³ i Placeware zostało ostatecznie wyparte przez lepszy system – Centra Symposium – ale struktura i logistyka kursu pozostały takie same. Studenci nigdy nie spotkali swoich kolegów z innych uniwersytetów, natomiast profesorowie podróżowali do różnych miejsc w trakcie semestru, tak aby żadna z grup nie poczuła się zaniedbana i miała możliwość bezpośredniego kontaktu z wykładowcą.

Użycie w tym kursie synchronicznych narzędzi pozwalających na organizację wirtualnych konferencji było ważnym elementem, który przyczynił się do jego sukcesu. Umożliwiały one bowiem naśladowanie szerokiego spektrum interakcji, które mają miejsce w tradycyjnej klasie: podnoszenie rąk, aplauz, śmiech, głosowanie, wyświetlanie slajdów, „wychodzenie” z pokoju, zmiana miejsc pozwalająca członkom jednej grupy „siedzieć” blisko siebie, itp. Nie byłoby to możliwe do osiągnięcia w przypadku użycia jedynie narzędzi asynchronicznych. Jednak naprawdę ważną innowacją, wprowadzoną dzięki użyciu nowych

³ University of Fort Hare i University of Pretoria (oba z RPA) miały reprezentantów w przynajmniej jednym kursie.

technologii było to, że studenci doświadczyli pracy w środowisku, o którym się uczyli: globalnej, niemal bezgranicznej, telekomunikacji, która wymusza zupełnie nowe sposoby działania.

Przykład 2: Kurs Tworzenie Globalnego Produktu

Jeden z wykładowców z Wydziału Inżynierii Uniwersytetu Michigan zaproponował kurs, w czasie którego studenci z różnych krajów uczyliby się – na praktycznym przykładzie – wszystkich szczegółów tworzenia globalnego produktu, który mógłby być produkowany i wprowadzany na rynek (z możliwie najmniejszymi modyfikacjami) w różnych częściach świata. W 1999 r. pomysłodawca wraz z dwoma profesorami zainteresowanymi uczestnictwem w eksperymencie poprosili o wsparcie technologiczne Alliance for Community Technology i niecały rok później kurs *Tworzenie Globalnego Produktu* został po raz pierwszy zaoferowany studentom równocześnie na trzech uczelniach partnerskich: Technical University of Delft z Holandii, Seoul National University z Południowej Korei i naturalnie University of Michigan, USA.

Podobnie jak kurs opisany w poprzednim przykładzie, ten również opierał się na wysoce interaktywnej multimedialnej komunikacji w czasie rzeczywistym, ale zamiast tańszej opcji wirtualnej konferencji, zdecydowano się użyć szerokopasmowego narzędzia do wideokonferencji⁴. Wszystkie instytucje zgodziły się zapewnić kompatybilne wyposażenie, które pozwoliło na trójstronną konferencję bez potrzeby używania drogich usług zewnętrznych. Po stwierdzeniu, że ówczesny internet publiczny, z jego opóźnieniami, wahaniami przepustowości oraz zagrożeniem utraty plików nie spełni oczekiwań 15 fps, pełnoekranowego przesyłu, jednostki połączyły się przez linie ISDN z przesyłem 384 kbps (w ostatnich edycjach kursu, gdy uczelnie podłączone były już do szybszego łącza Internet2, wideokonferencje bazujące na IP stały się dostępną, tanią opcją).

Projekcje na żywo na dużych ekranach w każdej z trzech instytucji sprawiły, że studenci i profesorowie mieli poczucie, iż ich fizyczne oddalenie znacznie się zmniejszyło. Studenci z Seulu mogli widzieć i słyszeć kolegów z Ann Arbor czy Delft, machać do nich, śmiać

się z ich dowcipów. Kamery aktywowane głosem automatycznie zmieniały obraz, w zależności od tego, kto w danej chwili przemawiał. Dwa lub trzy bardzo wrażliwe mikrofony w każdej klasie pozwalały studentom mówić w normalny sposób, co powiększało iluzję przebywania w tym samym miejscu.

W trakcie semestru studenci pracowali w małych grupach składających się z przedstawicieli trzech uniwersytetów, komunikując się głównie przez wideokonferencje (każda grupa mogła zarezerwować dla siebie indywidualną sesję w 30-minutowych przedziałach czasowych przed i po sesji klasowej), e-mail oraz czat (*Instant Messaging*⁵). Wyzwanie polegało na zbadaniu przez studentów różnych aspektów tworzenia w ich krajach globalnego produktu. Należało wziąć pod uwagę czynniki, takie jak: istniejące patenty, zdolności produkcyjne, potencjalne rynki zbytu, różne wymagania dotyczące źródeł zasilania oraz bezpieczeństwa, a nawet odmienne uwarunkowania kulturowe. Badania te miały zaowocować zaprojektowaniem konkretnego produktu. Obowiązkiem grupy było zaprezentowanie przebiegu prac w połowie i na końcu semestru oraz przedstawienie przekonującego projektu przyszłego produktu (wraz ze szczegółowymi rysunkami oraz modelami trójwymiarowymi)⁶.

W przeciwieństwie do pierwszego kursu, ten dał studentom możliwość rzeczywistych spotkań: na koniec semestru wszyscy zgromadzili się w jednym z uniwersytetów, gdzie spędzili kilka dni kończąc swoje projekty, tworząc prezentacje oraz przygotowując wystawę (nie wspominając o wspólnym spędzaniu czasu i zwiedzaniu). W niektórych edycjach kursu, w zależności od dostępnych środków finansowych⁷, studenci spotykali się również na początku semestru, aby poznać członków grup zanim będą współpracować ze sobą online.

Rezultaty

Naturalnie każdy z tych kursów mógł być zrealizowany niezależnie na każdej z uczestniczących w projekcie uczelni. Można uczyć studentów „o globalizacji” bez trudności i kosztów związanych ze współpracą osób z oddalonych instytucji. Tak samo, jak można sobie wyobrazić kształcenie studentów medycyny bez wizyt w szpitalach i spotkań z prawdziwymi

⁴ Konferencje online były także wykorzystywane, ale raczej jako środek umożliwiający dzielenia się materiałami (np. slajdami PowerPointa) podczas wykładów, bez konieczności użycia przekazu wideo na żywo.

⁵ Zapewniono również stronę z kursem CMS-a, a także dość wyszukane narzędzie do przesyłania w czasie rzeczywistym trójwymiarowych modeli CAD-a (*Computer-Assisted Design*), jednak stopień ich wykorzystania było stosunkowo niewielki, gdyż studenci woleli bazować na bogactwie i bezpośredniości przekazu zapewnianej przez wideokonferencje, a także na wygodnych i dobrze znanych narzędziach poczty elektronicznej oraz czatu.

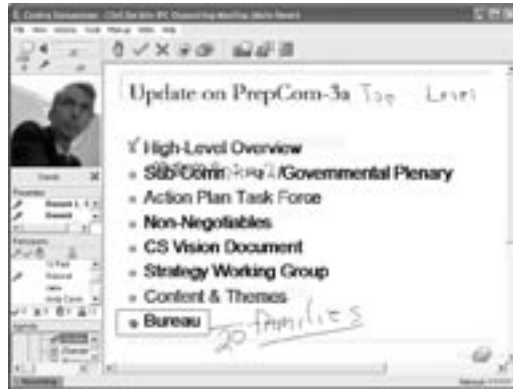
⁶ Warto również zwrócić uwagę na ewolucję pomysłów związanych z wyborem produktu. W pierwszej edycji był to ekspres do kawy, w drugiej urządzenie podłączone do internetu, w trzeciej instruktorzy polecieli stworzyć produkt, który będzie w miarę niedrogi i użyteczny w krajach rozwijających się. W efekcie otrzymano kilka naprawdę innowacyjnych a zarazem praktycznych pomysłów, np. pompę do wody napędzaną rowerem.

⁷ Kurs wzbudził zainteresowanie firm, w tym szczególnie dużych, międzynarodowych korporacji, w których praca grupowa na globalną skalę i rozwój globalnych projektów stały się już normą. Zainteresowanie to przełożyło się na znaczące wsparcie finansowe, które otworzyło nowe możliwości (np. podróże międzynarodowe), nieosiągalne w innych warunkach ze względu na wysokie koszty.

pacjentami, jednak jest to jedynie przekazywanie informacji – z założeniem, że wykorzystają je w przyszłości – w przeciwieństwie do możliwości doświadczania danej sytuacji i praktycznego zastosowania nabywanej wiedzy.

Czym innym jest uczenie się o tym, że współpraca na odległość w międzynarodowej grupie stanowi wielkie wyzwanie, a czym innym zmierzenie się z tym wyzwaniem w rzeczywistości. Niewątpliwie jest to właśnie jeden z takich obszarów, w których idea *lepiej niż być na miejscu (better than being there)* nabiera oczywistego charakteru. Byłoby bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe, odtworzenie możliwości edukacyjnych obecnych we wspomnianych kursach, nawet gdyby zgromadzić wszystkich studentów z różnych krajów w jednym miejscu i podzielić ich na międzynarodowe grupy. Biorąc pod uwagę strefy czasowe, studenci z Ann Arbor, Delft i Seulu musieliby poradzić sobie jakoś z faktem, że godz. 11.00 w pierwszym mieście to 19.00 w drugim, a 23.00 w trzecim, co oznacza, że gdy pierwsza grupa zaczyna dzień, druga ma go już prawie za sobą, a trzecia kładzie się spać. Możliwość pracy jako jedna grupa zmniejsza się wówczas znacznie, a przecież takie są właśnie cechy globalnego środowiska, w którym wiele organizacji jest zmuszonych obecnie pracować.

Fakt, że studenci przebywali w swoim naturalnym otoczeniu w czasie, gdy współpracowali z kolegami z całego świata sprawiał, że wpływ różnych czynników kulturowych na ich zachowanie (etyka pracy, indywidualizm, uprzejmość, poziom tolerancji dla „inności”) był nieco inny. Czynniki te mają istotne znaczenie, gdy studenci muszą funkcjonować w środowisku odmiennym od tego, w którym żyją na co dzień. Jednak w tym przypadku (pracy online) presja, aby zachowywać się zgodnie z panującymi w danym miejscu normami kulturowymi zmniejsza się, co sprawia, że studenci zachowują się w sposób bardziej naturalny, a przez to eksponują swoją kulturę nieosłabioną przez pragnienie „dostosowania się” zgodnie z powszechnie uznawaną regułą *kiedy wejdiesz między wrony, musisz krakać jak i one* (co odpowiada angielskiemu powiedzeniu: *When in Rome, do as the Romans do*). Można mieć nadzieję, że jest to swoista promocja większej akceptacji dla



różnych kultur, która pomaga studentom radzić sobie z „innością”.

Kolejną korzyścią wynikającą ze stworzenia wirtualnej klasy skupiającej studentów z kilku uniwersytetów jest zwiększony dostęp do zasobów dla przynajmniej niektórych (a często wszystkich) studentów. Na przykład uczestnicy kursu GIS z RPA otrzymali dostęp do elektronicznych wersji wymaganych lektur, które

inaczej trudno byłoby im zdobyć. Ich wykładowca, który wiele podróżował podczas semestru – zarówno pomiędzy uczestniczącymi w projekcie uczelniami, jak i z racji uczestnictwa w powiązanych z tematyką kursu konferencjach – zapraszał czasami ważnych gości z miejsc, do których docierał. I tak na przykład poprosił on reprezentanta wpływowej międzynarodowej organizacji, aby przemówił do jego studentów prosto z konferencji w Kairze. Dzięki wielkiej mobilności wirtualnych konferencji warunkiem umożliwiającym takie „wirtualne spotkanie” stało się tylko posiadanie laptopa, podłączenia do internetu (33.6 kbps) oraz zestawu słuchawek wraz z mikrofonem (wartości ok. 20 dolarów). Również studenci z kursu GPR wysłuchali wykładów prowadzonych przez szefów kilku korporacji: Daewoo w Południowej Korei, Whirlpool w Stanach i Philipsa w Holandii – nie byłoby to możliwe, gdyby studenci realizowali zwykle, stacjonarne kursy, w każdej z uczelni indywidualnie⁸.

Przykłady „wartości dodanej” szczególnych zastosowań e-learningu można by mnożyć, ale nie zmienia to głównego przesłania opracowania, którym jest to, że są dziedziny wiedzy tak wyjątkowo nadające się do e-learningu, że przenoszą go poza sferę zwykłej wygody (np. możliwości dostępu do studiowania bez konieczności wychodzenia z domu czy z biura), poza kwestię pozyskiwania dodatkowych studentów, dla których tradycyjne formy kształcenia są niedostępne, poza wspomaganie zajęć w klasie zestawem narzędzi online – sprawiają, że staje się jakościowo innym sposobem uczenia się; sposobem, który byłby trudny do osiągnięcia innymi metodami, ponieważ w tym przypadku przewyższa inne metody, nawet samo „bycie tam” („being there”). Warto o tym pamiętać w czasach, gdy wielu ludzi wręcz pokpiwa sobie z arcyoptimistycznych kiedyś wizji rozwoju e-learningu, które się nie spełniły.

Autor pełni funkcję Associate Director IT w University of Michigan School of Information. Wcześniej pracował kilka lat jako konsultant ds technologicznych w Alliance for Community Technology, gdzie był odpowiedzialny m.in. za badania i promocję innowacyjnych możliwości używania internetu i powiązanych technologii. Więcej informacji o autorze znajduje się na stronie <http://www.wielbut.net/>.

⁸ Dodatkowo prowadzone były przez trzech profesorów, a nie jednego.

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

Maria Zajęc

Wakacyjna przerwa w wydawaniu „e-mentora” sprawia, że niektóre wydarzenia, które miały miejsce w tym czasie wydają się być już bardzo odległe i być może nie warto już do nich wracać. Jednak nie sposób pominąć milczeniem dorocznej konferencji Europejskiej Sieci Kształcenia na Odległość (*European Distance and E-learning Network*), która tym razem miała miejsce w stolicy Finlandii – Helsinkach. Wśród europejskich konferencji poświęconych tej formie edukacji jest to chyba drugie co do wielkości (pierwsze miejsce zdecydowanie zajmuje berlińska EDUCA) forum gromadzące profesjonalistów z całego świata reprezentujących wszystkie szczeble i formy kształcenia, a także przedstawicieli ministerstw, organizacji pozarządowych oraz Komisji Europejskiej i jej Agencji (jak chociażby CEDEFOP¹ i OECD²). Jak podali organizatorzy, tegoroczne spotkanie zgromadziło około 500 osób z 60 krajów. Ta ostatnia liczba wskazuje, iż reprezentowane były nie tylko kraje Europy. I rzeczywiście – nie zabrakło prelegentów nie tylko ze Stanów Zjednoczonych czy Japonii, ale także z bardziej „egzotycznych” krajów, takich jak: Egipt, Bahrein czy RPA. W ciągu czterech dni wygłoszono 140 referatów. Konferencji towarzyszyło 12 warsztatów i wiele stoisk firmowych. Przygotowano także miejsce, gdzie każdy mógł udostępnić przywiezione przez siebie materiały dotyczące działalności uczelni, wydawanych publikacji oraz realizowanych projektów³. Polskę reprezentowało 7 osób z czterech ośrodków akademickich (CREN SGH, OEN AGH, OKNO PW, PUW WSHE) oraz z Narodowej Agencji programu Socrates.



Gospodarzem konferencji był Instytut Dipoli (*Lifelong Learning Institute*) działający przy Helsińskim University of Technology. Zlokalizowany tuż nad Zatoką Fińską, z dala od ruchu i chaosu wielkiego miasta stwarzał wyjątkowe warunki do obrad i dyskusji⁴.

Każdy dzień zaczynał się sesją plenarną, podczas której głos zabierali przedstawiciele wymienionych wcześniej organizacji, prezentując wyniki aktualnych badań oraz opracowywane strategie i kierunki dalszego rozwoju e-learningu z perspektywy Unii Europejskiej. Dla ilustracji warto przytoczyć

parę tytułów wystąpień⁵:

- *Sustainable Investment In Lifelong Learning: Opportunities and Challenges* – autor Gregory Würzburg, starszy ekonomista w Departamencie Edukacji OECD;
- *Lifelong Learning, eLearning and Access to Learning: is eLearning Contributing to Access to Learning?* – Maruja Gutierrez-Diaz, szefowa działu w Dyrektoracie Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej;
- *The Challenge of Learning in the 21st Century: Strategies, Visions and Realities in Global Policy Context* – Werner Hermann, starszy doradca w CEDEFOP
- *Distance Learning and eLearning in European Policy and Practice* – Claudio Dondi, Wiceprezydent sieci EDEN;
- *Why e-Learning Has Failed and Why It Will Succeed?* autorstwa Tony’ego Batesa, człowieka legendy i autorytetu w dziedzinie e-learningu.

¹ CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training <http://www.cedefop.eu.int/>.

² Organisation for Economic Co-operation and Development (http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html).

³ Załączone zdjęcia pochodzą z oficjalnej strony tegorocznej konferencji dostępnej pod adresem: <http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=184>.

⁴ Dni były wprawdzie szczerze wypełnione prezentacjami, ale ponieważ o tej porze roku (koniec czerwca) w Finlandii zmierzchn zaczyna się ok. godziny 23, wystarczało czasu na spacer nad morze. Zaskakujący był tylko fakt, że sklepy zamykano „w środku dnia” (czyli ok. godz. 19) i ruch na ulicach zamierał, kiedy było jeszcze zupełnie jasno.

⁵ Wymienione referaty są udostępnione na stronie konferencji (<http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=7&contentId=392>).

To tylko wybrane, najważniejsze wystąpienia konferencji – niestety, na wymienienie wszystkich brak miejsca w tej krótkiej relacji. Wydaje się jednak, że można wskazać kilka obszarów, które szczególnie często pojawiały się w konferencyjnych wystąpieniach. Należą do nich kwestie, takie jak:

- kształcenie zawodowe i uczenie się w miejscu pracy,
- indywidualizacja nauczania,
- ocena jakości oraz efektywności kształcenia metodami e-learningowymi.

W oficjalnych wystąpieniach nierzadko podkreślano również konieczność skutecznego upowszechniania rezultatów projektów, gdyż, jak pokazuje praktyka, najczęściej zasięg wykorzystania wypracowanych wyników ogranicza się do uczelni bądź instytucji uczestniczących w projekcie. Można wręcz się spodziewać, że sposób popularyzacji uzyskanych rezultatów będzie jednym z istotnych kryteriów podczas oceny wniosków zgłaszanych do finansowania z budżetu UE.



Warto także wspomnieć o sesjach „typowo skandynawskich”, podczas których przedstawiciele uczelni, głównie fińskich i norweskich, prezentowali swoje osiągnięcia oraz projekty w zakresie e-edukacji.

Na uznanie zasługuje działalność Fińskiego Uniwersytetu Wirtualnego, który powstał z inicjatywy kilku uczelni technicznych i zrzesza coraz więcej ośrodków akademickich tego kraju. Uderzająca była też aktywność uczelni litewskich – ich obecność daje się zauważyć w wielu unijnych projektach i była także widoczna w trakcie rozmów indywidualnych oraz grupowych podczas konferencji.

Nie budzi dziś chyba niczyich wątpliwości stwierdzenie, że spotkania, takie jak w Helsinkach, są doskonałą okazją do nawiązania kontaktów i znajdowania przyszłych partnerów do współpracy. Kolejną doroczną konferencję EDEN 2006 zaplanowano w Wiedniu.

POLECAMY



E-learning: state of the art and future perspectives,
26 listopada 2005, Sardinia, Włochy

Konferencja *E-learning: state of the art and future perspectives* organizowana jest w ramach pierwszej edycji *E-learning Day*. W programie wydzielono cztery obszary tematyczne: e-learning w edukacji, w administracji publicznej, w medycynie oraz w MSP (małych i średnich przedsiębiorstwach). W sekcji poświęconej edukacji, organizatorzy zwrócą szczególną uwagę na aspekty związane z wdrażaniem narzędzi i metodologii e-learningu w szkołach, uniwersytetach i kształceniu ustawicznym. Przedmiotem dyskusji będzie również wpływ, jaki te narzędzia i strategie wywierają na wykładowców i studentów oraz nowe zagadnienia pedagogiczne powstałe w wyniku stosowania nowoczesnych technologii w edukacji.

Więcej informacji na: <http://www.elearnday.it/>

Euro[®]MBA, www.euomba.org

Międzynarodowy program Euro[®]MBA, stworzony i prowadzony przez konsorcjum uczelni z kilku krajów, przeznaczony jest dla menedżerów z całego świata. Organizacja programu oparta jest głównie na kształceniu online, a jej jakość potwierdzają akredytacje EQUIS efmd oraz AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business). W ramach programu uczestnicy zaliczają dziesięć kursów online, m.in. zarządzanie strategiczne, zarządzanie zmianą, marketing międzynarodowy, finanse, zarządzanie zasobami ludzkimi i prawo europejskie. Studenci mogą korzystać z elektronicznej biblioteki i szukać nowych możliwości rozwoju swojej kariery na stronach poświęconych rekrutacji.

Więcej informacji na: www.euomba.org



E-Learning in the New University

Tom P. Abeles

The University has been changing, only slowly. The advent of the Internet not only makes these changes visible, but, in many ways is forcing the change in both form and content. And, in many ways, the willingness of the academic to play the public intellectual has hastened this transformation. What happens when the academic must abandon the Ivory Tower for the global agora?

Introduction

...the authority of church and state, community and family has been largely replaced by the academic, profoundly altering the nature of knowledge and its impact on society – Shipman and Shipman

A physician's armamentarium is assembled so that the right tool, nostrum or ointment can be accessed to meet a specific health need. As science advanced and our understanding of human health expanded, this "black bag" has seen its contents evolve as practices and practitioners change. The Academy's tools-of-the-trade have changed very little until the recent, and precipitous, introduction of computers and the Internet. Large lecture halls have been uncovered in ancient Egypt; and traditional brick-space campuses, the familiar ivy covered halls, have changed more in architectural style than in functional form.

The British philosopher, Michael Oakeshott¹, did not accept the idea that "The University" was a place, though there could be an assembly of scholars. He would be concerned at any attempt to saddle "The University" with a purpose such as training for a professional practice. He says, *A university is not a machine for achieving a particular purpose or producing a particular result; it is a manner of human activity.* And there are still many who either believe in or hope for the University of Newman, Kant and von Humboldt, a community seeking truth and inviting in those who would wish to also pursue such truths, regardless of what the world of commerce might be involved in.

Yet the University has changed, in part because it accepted "The King's Shilling" in the form of public support, where the public, then, sought a return for its investment, persons with employable skills and other valuable returns. It accepted funds for research, which demanded more than esoteric scholarly musing in the academic literature. And, it created the social study arena and modeled it after the physical sciences;

thus, claiming the bully pulpit as social arbiter. Fundamental changes started occurring in the late 19th century and accelerated rapidly during the mid 20th century as The Academy opened its doors to a larger and more pragmatic public, one which expected that a university degree assured a certain level of economic well being. In the United States those in the humanities, whose desire was the scholarly pursuit, rose up out of the frustration that The Academy had betrayed their trust; graduates, who had been recruited for advanced degree programs found that there were no opportunities for employment within the University. At the beginning of the 21st century, graduate students in economics, in France, even rebelled against their neo-classical oriented faculty, questioning their scholarship and apparent lack of intellectual integrity, hiding behind mathematical obfuscation; thus was launched a new school, Post-Autistic or Heterodox Economics².

There is the story about the natives in WWI who fought with very sharp knives. During a battle, one native swung his blade and the enemy jumped back proclaiming that the native had missed. The native said, *Just wait until you try to shake your head.* The Internet is just such a blade aimed clearly at the jugular of Oakeshott's university and one which may have laid to rest the illusion so clearly articulated in Newman's *Idea of a University*. Though, like some rare bird, one might chance upon an isolated example, keeping open the hope.

What has the Internet Wrought?

Like Edgar Allen Poe's *Red Death*, the Internet has passed through the walls of the Ivory Tower already crumbling under the challenges of the public-at-large and the internal strife unsettling the academic calm amongst the cloistered. Like the 16th century posting by Martin Luther of his 95 theses, we can list some of the impacts of the Internet on the University:

- 1) **Pundits outside the wall having equal or greater voices of authority and demanding equal time on stage.** When the University claimed authority, it was able to contain internal conflict in the world of ideas and maintain a strong public intellectual authority. The Internet provides equal access to knowledge to all who seek, including internal dissention on controversial issues such as "Intelligent Design", medical issues, politics and other social controversies. It is

¹ T. Fuller, *Michael Oakeshott on Education*, Yale University Press, New Haven, Connecticut 1989.

² <http://www.paecon.net>, [20.09.2005].

here where independent scholars and academic apostates can claim equal time, *pare passu*, with the Internet as a platform.

- 2) **Open access to cloistered knowledge.** Many scholars are posting entire curricula on the Internet; academic journals are moving towards open access and communities of learners and knowledge experts are able to exchange ideas under open view to all who can access the Internet. The scholarly guilds ability to control ideas via peer review are seeing such evaluations opened to the infinitely harsher judgment of a diverse community rather than collegial communities, often with leanings towards a particular school of thought.
- 3) **Brick-space yields to click-space.** University libraries are looking more like “Penny Universities”, coffeehouses, where a latte and web search replace the arduous tasks of wandering through print volumes in dusty stacks. Students are able, at the click of a mouse, take courses in spots around the world. And, electronic portfolios, which gather both credits and life experiences, can be vetted by a number of universities. In fact, diplomas from Universitas 21 carry the seal of a number of credible and even medallion institutions.
- 4) **The Sage is off the Stage.** It has been argued that the role of the academic has shifted from “the sage on the stage to the guide on the side”. Yet the Internet carries this much further by the elimination or reduction of the traditional role of an academic as a “teacher/mentor” and replacing traditional Ph.D.’s with a host of emerging options from secondary school faculty to practicing professionals – at the undergraduate level, particularly. Though some institutions even use upper level graduate students to instruct lower level students, under the guise of improving instructional skills-problematic at best (see below).

Perhaps one of the larger impacts is the accelerated destruction of the brick-space Ivory Tower and the rise of newer physical institutions while the educational functions are moved into cyberspace. Even “on-campus” students will often go on line rather than rise for an early morning seminar or take a late evening class. Cloistered campuses look like modern subdivisions and research parks.

One must take care; when one discusses change because there is an element of time. Cardinal Newman’s volume, *Idea of the University*, was written in the mid 19th century, at the edge of where change was starting to occur; and, as mentioned, major changes also occurred in the mid 20th century. The arrival of the Internet occurred about 1950 with Tim Berners-Lee’s World Wide Web announced in 1991;

and Mosaic, the first web browser, arrives in 1993. Conversational software, such as bulletin boards, existed prior to the entrance of the web, with their modern versions appearing on the web shortly after Mosaic’s arrival. The use of these systems for education stretches back to the late 1960’s/70’s, again, about the same time changes were occurring. Today these systems are ubiquitous, globally, and their use grows as more academic institutions create virtual campuses to parallel their current brick-space campuses.

Herein lies the rub. Current systems being used by The Academy essentially map brick-space into click-space. They are to the future universities what the horseless carriage is to the automobile, a simulacrum of the past that is mapped into the future. They create a virtual space that is understandable to the current faculty, those whom Marc Prensky³ labels as digital immigrants. One recalls that most immigrants to a country do not adapt as well to the new world as their children. And the immigrants are often lead by the youths, digital natives, the future. Thus, today, one can visualize a virtual campus, or even visit such an image on the Web, navigate from virtual registrar to a library and then to a classroom; one can get didactic materials, hold synchronous and asynchronous conversations, take tests and get credit.

Such a campus would have Newman and Oakeshott turn over in their graves. What adds insult to injury is that scholarly exchanges, because of the current system for promotion and tenure, has the faculty participating in this simulacrum in the same manner, but expanded across both brick and click space. Both faculty and students are engaged in the popular game of “treasure hunt” where participants have a list of items they need to acquire in order to win a prize. For students, it’s a degree and for faculty it’s tenure and promotion. The virtual university makes this visible whereas in the past it lay behind the walls of the Ivory Tower.

What is even more interesting is that, while the media promotes the idea of extra earning potential for college graduates, Snyder⁴ has shown that only 30% of college graduates require the knowledge they obtained in college for their employment. And, today, many employers prefer skills gained in alternative institutions or to provide their own equivalence (some corporations are even considering applying to offer university credit, and even accredited diplomas, for their programs). Thus, what was once cloistered is now free in virtual space and the last vestige of university hegemony, the certification, or degree, is in danger. Today, there are universities who will evaluate portfolios of students and award degrees whether or not the student has taken a program at that institution. Intellectual hubris and the desire to enter the public marketplace of ideas have rendered the univer-

³ <http://www.markprensky.com>, [20.09.2005].

⁴ D. P. Snyder, *From Higher Education to Longer, Fuller Further Education, On the Horizon*, in press.

sity vulnerable, at best. In fact, the university, having enjoyed the top of the hill with the Sophists, now has to enter the Agora, the Socratic market place of ideas, and participate, *pare passu*, with the scholars and lay persons who have practiced the intellectual arts outside of The Academy.

One must remember that the sciences lay outside of The Academy. And in fact, many science searchers eschewed the scholarly community. With the founding of the British Royal Society in the 17th century, bridges started to be built. On the other hand, the social studies arena was quickly assumed by The Academy, where it has enjoyed its position at the public pulpit until recently challenged – with that challenge being even greater with the increasing ubiquity of the Internet.

In an attempt to stabilize the virtual university system, there is a significant pressure to develop “standards” for e-learning, synchronous and asynchronous. This makes as much sense as trying to create aircraft design/safety standards based on the original Wright Flyer. Today, a number of institutions are developing e-learning programs around the cellular telephone, having abandoned, sequentially, desk top computers, laptops, tablet systems, and Personal Digital Assistants. The cellular phone represents the, as yet, unborn, universal communicator with all its portability, storage, and communications capabilities. With such capabilities available today, in its early stages, the scholar has been released from the prison she created. Yet, even here, one sees a vague and disorganized attempt to rebuild some semblance of an Ivory Tower, a walled community in virtual space.

The political philosopher, John Gray, believes that there is something inherent in human nature that needs to have faith⁵. At one time this faith was placed in religion as the vehicle for creating “peace on earth”. This faith was transferred to the political domain only to see both Marxism and Democratic Capitalism fail, in present time. The current focus is on science and technology that has been able to clearly demonstrate progress. Where the university fell into the trap was to place the mantle of science on the social studies arena in order to present the idea of progress. There is a certain hubris here, since the social studies arena has not been able to demonstrate progress in secular society⁶.

If the academics had remained sequestered in their Tower and not opened the gates to the public in a bid for the bully pulpit, The Academy might have retained its position of intellectual privilege. That scientific mantle on the shoulders of the social studies arena, much like the adoption of mathematics by economists, was the equivalent of the efforts of Dukas’ Sorcerer’s Apprentice to assume his mentor’s robes. The World

Wide Web, returning knowledge, openly, to the Agora, frees the academic, particularly in the non science arena, from a self created curse, allowing her to return to the Ivory Tower, regain the opportunity to search for truth, but probably, again, become fiscally impoverished.

The Virtual Agora

When a computer is manufactured, it comes with some very simple capabilities, sufficient to accept an operating system that allows additional programs to be added in a user friendly manner. As computer technology improves, these systems have more capabilities, often ones that allow the system to be upgraded in a manner transparent to the end user. The metaphor transfers well to humans from birth to the time that they have learned the basics of the world around them.

What computers are not very good at, currently, is dealing with situations that are outside their knowledge domain. But they do know where their domains start and end. Humans are similar, but what humans do not know is exactly what they do know, until it is within a context. Give a person a piece of paper and ask them to write down all they know and they will soon run into a blank wall. Give them a problem or a context and the information seems endless. David Snowden points this out in his knowledge management materials⁷ and Robert Persig provides an example in his philosophical novel, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*.

The virtual Agora is home to digital natives, the youth; and they are equally familiar with the navigational tools from game consoles to MP3 players and cellular phones with instant messaging, cameras and other features accessible through some arcane sequence of button presses or voice commands. Games and simulations not only sharpen their skills at maneuvering through cyber space, but they provide a familiarity with a virtual world where significant learning can take place. This is their world, the context where they are comfortable playing, working and learning⁸.

The question of whether this is the best environment is moot. As Rheingold has shown in his volume, *Smart Mobs*⁹, and Douglas Rushkoff described¹⁰ in *Playing the Future*, this is a world where present and future citizens find familiarity. Desks in classrooms, even with the best graphics, and virtual space which imitates brick space do not provide the context for the future, regardless of how comfortable digital immigrants, the academics, feel or what “color” they paint the space. Furthermore, like those individuals in the

⁵ J. Gray, *Heresies*, Granta Books, London 2005.

⁶ Y. Levin, *Tyranny of Reason*, University Press of America, Lanham, Maryland 2000.

⁷ <http://www.cynefin.net>, [20.09.2005].

⁸ <http://www.markprenskey.com>, [20.09.2005].

⁹ H. Rheingold, *Smart Mobs*, Basic Books, New York 2003.

¹⁰ D. Rushkoff, *Playing the Future*, Riverhead Trade, New York 1999.

work place, the digital natives learn within context and that arena is virtual and as instantaneous as possible. The idea of learning for a potential future has been exchanged for just-in-time learning. In other words, the quest for knowledge for its own sake, the world of the scholar, the world of Newman and Oakeshott, is for the few and not the larger public that has pragmatic ends in mind.

We see that in today's university where students understand that they need certain "credits" to earn their degree. Just-in-time learning allows today's students to pass courses, collecting credits, and often discarding that knowledge in preparation for obtaining future credits. The knowledge has an immediate end and is not an end in itself. Faculty, of course, have a similar process in place when they publish articles or perform other functions within the academy in order to meet certain standards for their review for promotion and tenure. Thus, the academy, in many ways, as long as it has a public purpose, will continue to engage in just-in-time knowledge acquisition whether in click or brick space.

While the cell phone becomes the vehicle to participate in the virtual intellectual agora, the current virtual spaces within the academy fall significantly short of the learning environments offered to people today in the world of games and simulations. Much of the literature around the games and simulations arena has been developed by individuals outside of the Ivory Tower; though, more is being done within The Academy. Often it is not the scholarly literature from academic journals that is being cited, but rather materials in professional, non-academic, journals and books that are published by the trade press and which appear in commercial book stores. Thus, the intellectual commons, the Agora, is starting to evolve in cyberspace. The vehicles for such exchange are evolving at the same time¹¹.

With this ability of individuals, regardless of education, to access such knowledge on demand, the purpose of the public face of a university is changing. In other words, the function of the university in providing pathways for individuals to acquire needed knowledge have been separated from the other functions of a university including the search for "Truth" however defined. That "Truth" quest, though, still sits uncomfortably within the University because of the need for funding, a need that was not as pressing when individuals had the capability of funding their own research.

Never-the-less, the tutor/mentor relationship is changing and thus the forum for such experiences needs to conform to the "new reality". As T.S. Eliot says:

*And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time.*

The world of games and simulations has developed a substantive and highly profitable entertainment industry. Many working in this arena have been reluctant to devote assets to education, which is singularly not as profitable. Currently, there is a growing movement around this area under the rubric of "serious games", a subject of several books and two issues of the academic journal, *On the Horizon*. One significant project that involves both academia and the private sector is the Croquet Project and their product, Open Croquet¹².

What makes this first major attempt at a learning platform of significance is that it is open source down to "bare metal". This would mean that if the platform were left completely open, any participant could change the rules of the entire virtual universe. Deciding how open a learning platform should be is an intellectual challenge for academics themselves. Who will be the grand vizier or intellectual cabal to describe the rules for the existence of The Agora? And therein lies the quandary identified by John Gray. Can a virtual agora be developed? Can a virtual world, the world that humans have been seeking, be created in virtual space by the scholars who wax so eloquently about how to solve the problems of the world outside of The Academy? In other words, this first virtual learning environment creates the intellectual challenge that the academics have been studying outside of their cloister and which now they face once they step into this virtual space.

Once the rules of the community are established, will this new Academy provide a hospitable environment for the academic in the search for truth? Will it provide a sufficiently compelling space for attracting future scholars, learners who desire knowledge for other purposes, or the public sector who will believe that this community provides a sufficiently rich and relevant knowledge base that can not be obtained in the larger, global agora?

References are available on e-mentor' website.

Dr Tom P. Abeles is a former professor at the University of Wisconsin-Green Bay and consults internationally in the area of e-learning. His consulting firm consults, internationally in the area of renewable energy and sustainable agriculture. Dr. Abeles edits the academic journal, *On the Horizon*, which is concerned with the future of post secondary education. Additionally, he reviews and is on the editorial board of academic journals in agriculture, economics, world peace and futures. E-mail: tabels@gmail.com.

¹¹ <http://www.emeraldinsight.com/oth.htm>, [20.09.2005]; see issues 12:1 and 13:2 and references therein.

¹² <http://opencroquet.org>, [20.09.2005].

European Citizenship – New Technologies in Adult Education

Praga 15-18 września 2005 r.
Seminarium kontaktowe programu Socrates
z perspektywy uczestnika

Maria Zajęc

W połowie września br. odbyło się w Pradze seminarium kontaktowe, zorganizowane w ramach Akcji Minerva, będącej częścią programu Socrates. Organizatorem była Czeska Agencja Narodowa tego programu, która zgromadziła na tym spotkaniu ponad 30 uczestników z 11 krajów. Seminarium kontaktowe są integralną częścią aktywności krajowych Agencji Socratesa i służą jednemu celowi: umożliwiają spotkanie i poznanie się ludziom z różnych krajów Unii Europejskiej¹ zainteresowanym wspólną realizacją projektów. Ponieważ celem Akcji Minerva² jest wspieranie współpracy europejskiej w zakresie kształcenia otwartego i na odległość oraz zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, taki też jest obszar działania w ramach realizowanych projektów.

Program spotkania

Zazwyczaj seminarium kontaktowe mają taką samą strukturę programu – niezależnie od miejsca, gdzie się odbywają – i obejmują:

- wystąpienia przedstawicieli Komisji Europejskiej,
- przykłady dobrych praktyk – projekty, które zakończyły się sukcesem,
- prezentację pomysłów (projekty na najbliższy konkurs),
- dobór partnerów i pracę w grupach w oparciu o zaprezentowane pomysły,
- prezentację wstępnych wersji przygotowywanych projektów.

Poznawaniu partnerów, a dokładniej państw, które reprezentują, służy też degustacja produktów kulinarnych charakterystycznych dla danego kraju lub regionu³.

Występując w imieniu KE German, Bernal Rios przedstawił ogólne założenia programu Socrates, ze szczególnym uwzględnieniem akcji Minerva oraz programu eLearning. Heiko Jacob, reprezentujący Technical Assistance Office, omawiał kwestie dotyczące przygotowania wniosków aplikacyjnych, zwracając uwagę na najczęściej popełniane błędy i nieścisłości. O dużym zapotrzebowaniu na tego typu wskazówki może świadczyć fakt, iż na prośbę uczestników organizatorzy zmodyfikowali częściowo program przeznaczając sobotnie przedpołudnie na warsztaty, podczas których na przykładzie jednego z planowanych projektów⁴ zostały szczegółowo omówione wszystkie elementy wniosku.

W grupie przykładów praktycznych pojawiły się dwa projekty: Richard Selby, reprezentant Praskiej Akademii Rolniczej, przedstawił projekt *Managerial challenges of ICT-based learning*, finansowany w ramach akcji Minerva i właśnie zakończony, a Miloslav Nic z Instytutu Technologii Chemii w Pradze mówił o projekcie, który nie zyskał aprobaty komisji oceniającej, pomimo iż autorzy w swoim odczuciu dołożyli wszelkich starań, aby dobrze przygotować wniosek. Tematem projektu było: *Education without barriers – ICT as a gateway to science for blind people*. Obecność przedstawicieli Komisji Europejskiej, a także eksperta oceniającego zawartość merytoryczną wniosków dała okazję do żywej dyskusji na temat kryteriów oceniania i selekcji zgłaszanych wniosków projektowych.

Istotną część seminarium stanowiły także prezentacje potencjalnych projektodawców z Czech, Słowacji, Wielkiej Brytanii, Norwegii, Węgier i Hiszpanii. Ciekawą inicjatywę przedstawił Michael Goriany z Austrii, proponując utworzenie wspólnego forum

¹ Także z krajów stowarzyszonych (Norwegia, Islandia, Lichtenstein) oraz kandydujących (Bułgaria, Rumunia i Turcja).

² oficjalna strona programu Socrates-Minerva http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/minerva/index_en.html, strona Agencji Narodowej Programu Socrates-Minerva w Polsce: <http://www.socrates.org.pl/socrates-s2/index1.php?dzial=8>.

³ „Polski stolik”, na którym serwowano m.in. oscypki, kabanosy oraz czekoladki firmy „Wawel” i „Wedel”, cieszył się dużym zainteresowaniem uczestników.

⁴ Projekt zaproponowany przez Francisco Matineza Asisa z Hiszpanii dotyczył nauczania języków obcych metodą online.

wymiany informacji. Prowadzenie tego forum tak od strony technicznej, jak i merytorycznej miałyby być tematem zgłaszanego projektu, a jego pierwszymi adresatami i użytkownikami – właśnie uczestnicy praskiego seminarium. Pomysłodawca zapowiedział też zorganizowanie konferencji online dla tych, którzy zgłoszą chęć uczestniczenia w projekcie.

Przy okazji warto zaznaczyć, że wśród dokumentów aplikacyjnych na seminarium znajduje się Formularz Opis Projektu (*Project Description Form*). Choć w zasadzie jest on przewidziany na opis proponowanego projektu, warto go wypełnić, nawet jeżeli nie ma się jeszcze sprecyzowanego pomysłu. Trzeba podać krótką charakterystykę instytucji, oddając profil jej działania i obszar zainteresowań. Uczestnicy seminarium otrzymują drukowane kopie wszystkich nadesłanych opisów – jest to swoiste „who is who” – użyteczny przewodnik, w którym można znaleźć informacje o potencjalnych partnerach, a równocześnie można też „dać się poznać” innym.

Podsumowanie

Seminaria kontaktowe organizowane są kolejno przez Agencje Narodowe różnych krajów. Na początku września podobne spotkanie miało miejsce w Dublinie, w październiku br. zainteresowanych współpracą będzie gościł Kraków. Jest to już właściwie „ostatni dzwonek” na tego typu spotkania, gdyż terminem zgłaszania wstępnych propozycji projektów (pre-proposals) jest 1 listopada br. Przy okazji warto zaznaczyć, iż akcja Minerva programu Sokrates kończy się w 2006 roku, czyli *de facto* najbliższy konkurs jest praktycznie ostatnią szansą na skorzystanie z tego źródła finansowania projektów międzynarodowych. Z racji „zachodzenia na siebie” obszarów badań przypisanych poszczególnym akcjom (np. Minerva i Lingua, Minerva i Grundtvig) od roku 2007 przewidziane jest połączenie tych akcji i restrukturyzacja całego programu, tyle że dziś nikt jeszcze dokładnie nie wie, na jakich zasadach ten „przebudowany” program będzie funkcjonował. Czy warto brać udział w tego typu spotkaniach? Z pewnością tak – jest to doskonała okazja nie tylko do nawiązania międzynarodowych kontaktów, ale także do wymiany pomysłów i poglądów na temat nowych inicjatyw w zakresie wykorzystania komputerów i internetu w edukacji. Szkoda tylko, że zasady przyznawania grantów na uczestnictwo w seminariach pozwalają korzystać z tej formy spotkań międzynarodowych raz na 12 miesięcy. Oznacza to, że jeżeli ktoś po pierwszym udziale w tego typu spotkaniu chciałby następnym razem wykorzystać świeżo nabyte doświadczenia, będzie miał na to szansę dopiero za rok, co w przypadku akcji Minerva, z racji jej zakończenia, stanie się już praktycznie niemożliwe. Dla pełności informacji należy podkreślić, iż wspomniane wyżej ograniczenie dotyczy osób, a nie instytucji, tyle że na ogół za projekty międzynarodowe w uczelniach i firmach odpowiedzialne są konkretne osoby i wysyłanie delegatów nieprzygotowanych merytorycznie mija się z celem.

POLECAMY



Innovation Days, 13–14 października 2005 Pałac w Jabłonnej pod Warszawą

Tegoroczne *Innovation Days* to już druga edycja międzynarodowego seminarium skierowanego do średniej i wyższej kadry menedżerskiej, którego celem jest wymiana wiedzy, doświadczeń i dobrych praktyk w obszarze innowacyjności korporacyjnej.

Firmy takie jak Siemens, Chevron, PTC, Hochtief czy Bank Millennium zaprezentują, jak wspierają budowanie klimatu innowacyjności i motywują pracowników do zgłaszania innowacyjnych pomysłów.

Więcej informacji na: <http://www.innovatika.com/innovationdays/index.html>

Eighth International LInE Conference What Future for Lifelong Learning in Europe – A Time for Choice, 20–22 października, Helsinki, Finlandia

Kraje Unii Europejskiej, zgodnie z wytycznymi *Strategii Lizbońskiej*, zmieniają swoje programy kształcenia, dostosowując je do nowych potrzeb – zwiększonej konkurencyjności, aktywnego obywatelstwa i polityki „włączania” marginalizowanych osób (*inclusion*). Przyszła Europa będzie od nas również wymagała większego zrozumienia dla różnorodności – na wszystkich obszarach. Jaka jest rola i cel kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w przyszłości?

Ósma międzynarodowa konferencja *What future for Lifelong Learning in Europe* organizowana jest wspólnie z obchodami dziesiątej rocznicy wydawania dziennika edukacyjnego *Lifelong Learning in Europe – LInE*. Organizatorzy zapraszają osoby, które tworzą strategię dla kształcenia ustawicznego, wykładowców i decydentów oraz wszystkich, którzy zajmują się edukacją.

Więcej informacji na: <http://sivistys.net/?action=arkisto&RYHMA=49&ID=1251>



Superstudent – szansa czy przekleństwo dydaktyków?

Grzegorz Myśliwiec



Paweł Garczyński

Felieton jest próbą pokazania, jak obecność osoby nadaktywnej, ambitnej i zaangażowanej może wpłynąć na skuteczność przeprowadzenia zajęć i aktywizację pracy w grupie. Dlaczego warto uczyć się wykorzystywać wiedzę, umiejętności i aktywność tej osoby dla osiągnięcia określonych celów, zamierzeń programowych związanych z nauczaniem danego przedmiotu. Na zasadzie kontrastu – jak można zaprzepaścić tę szansę i dlaczego.

Superstudent: Kim On jest?

Wiele na ten temat już napisano i powiedziano. Zwłaszcza wyszczególniając charakterystyki takiej osoby, jak superstudent (lider)¹. Bardziej opisowo: superstudent to ktoś, kto jest najlepszy wśród wszystkich innych osób, równie dobrych w danej grupie. Jest to ktoś wyróżniający się w określonej, interesującej nas dziedzinie, wyróżniający się aktywnością. Jest to także ta osoba, która odpowie „coś”, kiedy po długim monologu wykładowcy oraz milczeniu ze strony audytorium, prowadzący zajęcia ma do słuchaczy tylko jedną prośbę. O treści: *Proszę, powiedzcie coś...*².

Superstudent jako punkt odniesienia na zajęciach o charakterze warsztatowym

Z zajęciami o charakterze warsztatowym związane są pewne wymagania. Zarówno wobec prowadzącego, jak i uczestnika. Od uczestników wymagają one m.in. aktywności, zaangażowania i wkładu pracy³; od prowadzącego zaś przede wszystkim umiejętności zainteresowania słuchacza przedmiotem i obiektywnej, mającej charakter ciągły, oceny postępów uczestnika danych zajęć.

W zajęciach tego typu, swego rodzaju „punktem odniesienia” dla wystawienia takiej czy też innej oceny

może być pewna osoba. To właśnie patrząc na wkład pracy tej osoby, wartość tej pracy oraz zaangażowanie tego swego rodzaju „lidera”, jesteśmy w stanie – lepiej lub gorzej – ocenić resztę uczestników danych zajęć. Ocenic osoby, z którymi mieliśmy przyjemność współpracować na danych laboratoriach, ćwiczeniach czy konwersatoriach – jakkolwiek byśmy tych zajęć nie nazwali. Oczywiście potencjalny błąd takiej oceny możemy zminimalizować, uwzględniając także określone wytyczne, harmonogramy, opracowane wcześniej kryteria ocen itp. Aczkolwiek przynajmniej, że oceniając osoby zgodnie z zasadą „za daną aktywność i wkład pracy”, niewątpliwie, osoba lidera na zajęciach jest na wagę złota. Zwłaszcza w perspektywie tego, co robi i co osiąga.

Superstudent jako autor informacji zwrotnej w nauczaniu

Lider⁴ jest potrzebny. Zwłaszcza jeśli jest to osoba, która ma coś do powiedzenia. „Coś” w przypadku tego akapitu niech będzie wypowiedzią wartościową pod względem merytorycznym i adekwatną do omawianych zagadnień.

Jeśli wykładowca wie, jaką wiedzę chce przekazać swoim słuchaczom i konsekwentnie realizuje to znaczne zamierzenie, może mówić o sukcesie. Jest to jednak sukces połowiczny. Druga połowa sukcesu to informacja zwrotna od odbiorców danego komunikatu. I tutaj właśnie pole do popisu ma człowiek, któremu poświęcony został ten felieton. Który z zacnie pytać, komentować, być może uzupełniać informacje przekazane przez prowadzącego zajęcia. Człowiek, który przez swoje zachowanie spowoduje, że być może inni uczestnicy zajęć także zajmą jakieś stanowisko w danej sprawie – skomentują coś, dopytają, zechcą

¹ Takie jak: aktywność, zaangażowanie, myślenie perspektywiczne, umiejętność przewodzenia grupie... i tak dalej. Papier wszystko przyjmie, aczkolwiek czy jest sens ponownie przytaczać to, co zostało już gdzieś napisane i powiedziane? Najważniejsze, że wszyscy wiemy, o co i o kogo – w przybliżeniu – chodzi.

² Jakby nie patrzeć, w tym konkretnym przykładzie, odpowiedź taka jest kamieniem milowym, postępowaniem komunikacyjnym na froncie wykładowca – słuchacz w trakcie danych zajęć.

³ W myśl zasady: *Jesteś oceniany na zajęciach. A ocena jest odzwierciedleniem Twojego zaangażowania i pracy.*

⁴ Nawet kilka bardziej aktywnych osób.

Superstudent – szansa czy przekleństwo dydaktyków?

wyjaśnić niedomówienia czy też uzyskać dodatkowe informacje tak, aby wszystko było jasne, klarowne, zrozumiałe. Jeśli tak się stanie, wówczas możemy mówić o sukcesie. Nawiązany został dialog, wszystko zostało omówione i uzupełnione o wymagane informacje. Sukces, którego katalizatorem były – co się często zdarza – jeden człowiek i jedna wypowiedź (inicjująca następne).

Superstudent, któremu się wydaje...

...że jest liderem. W tym wypadku nie jest on osobą mile widzianą. W pewnych sytuacjach – uzasadnionych, aczkolwiek o wiele częściej nie – rolę lidera w grupie określa się trzema słowami. Lider to – po prostu – *persona non grata*. Niektórzy nie potrzebują takich ludzi. Aktywni i ambitni komentuje, zabiera głos, uzupełnia przedstawione wcześniej przykłady, przytacza nowe, dyskutuje i skłania innych do dyskusji.

W odczuciu niektórych zabiera czas. Rzuca rękawicę. Ma czelność podejmować polemikę. Jak tak dalej pójdzie, to jeszcze zachęci inne osoby do czynnego udziału w zajęciach i po co to komu? Zwłaszcza jeśli ktoś przychodzi tylko powiedzieć to, co przygotował na dane zajęcia... i wystarczy. A lider... Takiego „nadgorliwca” trzeba czymś zająć.

Faktycznie jest on mistrzem destrukcji

Są na to sposoby. Można poprosić taką osobę o przygotowanie szczegółowej wypowiedzi, referatu, odczytu na temat, który tak bardzo ją zafrapował i na który tak długo wypowiadała się na naszych zajęciach. Tak – to świetny pomysł. Lider popracuje, zmęczy się, wykona syzyfową pracę na temat, o którym już nikt nie będzie pamiętał kilka zajęć później. Oczywiście bez jakichkolwiek bonusów czy nagród. Bo jeszcze ktoś wpadnie na pomysł, że to się opłaca! Zająć lidera. Zmęczyć. Zniechęcić. Obrzydzić mu zainteresowanie. Spacyfikować go tak, aby już nigdy nie przeszło mu przez myśl okazywać jakiegokolwiek zaangażowanie i zainteresowanie. Poprosić go o dotarcie do przykładów i materiałów, których zdobycie graniczy z cudem. Zasugerować, aby zapoznał z nimi innych słuchaczy. Tak – to świetny pomysł. Niech inni zobaczą, że „nadgorliwość jest gorsza od faszyzmu”. Zobaczą – wyciągną wnioski. *Przejdą przez nich dreszcze... i już nikt nie poprosi o jeszcze...* Bo i po co... A wtedy my już spokojnie, bez zbędnego zaangażowania ze strony słuchaczy, zrobimy swoje. W końcu – po co nam dyskusje, polemiki... jeszcze moglibyśmy źle wypaść, znaleźć się w podbramkowej sytuacji... po co nam to... A poza tym... i tak nam się nie chce!

⁵ Jakkolwiek byśmy tego człowieka nie nazwali.

⁶ Podobnie jak jego potencjalni naśladowcy.

⁷ Zresztą, nie ma co ukrywać, zjawisko to dotyczy także nauczycieli i wykładowców z dłuższym stażem. Uczniowie – starsi czy młodszy – zawsze obserwowali... i wciąż obserwują. Biada temu, jeśli u kogoś dostrzegą choć raz cień słabości charakteru, niekompetencji, niekonsekwencji, niezdecydowania czy też nieumiejętności działania w sytuacji podbramkowej.

Czeski film..., czyli nikt nic nie wie i – już – wiedzieć nie chce

Po takim potraktowaniu choć jednej osoby reszta grupy zajęciowej z pewnością zada sobie jedno, bardzo, ale to bardzo ważne pytanie: czy jest sens się wychylać? Może rzeczywiście w życiu najlepszy jest średni? A BMW? Nie jest to tylko skrót bawarskiej solidności i jakości w świecie motoryzacji. Zwłaszcza jeśli w niektórych środowiskach zawodowych definiuje się go w znaczeniu *Bierny, Mierny..., ale Wierny*. Z punktu widzenia studenta, słuchacza, osoby uczącej się⁵, która miała szlachetne intencje i błyskawicznie została spacyfikowana... Po co się wychylać i narażać? Jak można zauważyć, przez pewne zaniedbanie i niedocenienie czyjejś aktywności, lider⁶ zostaje w prosty sposób wyeliminowany. Jakże to proste. Tylko czy warto?

Być albo nie być... Liderem Oto jest pytanie!

Najlepiej być drugim... – powiedział kiedyś ktoś mądry. *Pierwszemu przypadają w udziale nie tylko pochwały, bonusy, gratyfikacje, nagrody, szacunek... wystarczy tylko poczekać do momentu, aż coś pójdzie nie tak...* Kto wie, czy w kontekście przytoczonych w poprzednim akapicie informacji to zdanie nie jest prawdą... Biorąc pod uwagę, że i tak „sukces ma wielu ojców”. Natomiast porażka... No cóż... Pierwszy zawsze jest „na celowniku” i każdy tylko patrzy, kiedy powinie mu się noga. Czy warto próbować wytrzymać tę dodatkową presję? Czy warto się do tego przyzwyczajać?

Konsekwencją tego, że ktoś nie docenia osoby, która nie tylko potrafi się uczyć, ale może także wiele nauczyć i drugą stronę, jest to, że uczestnik będzie się bał powiedzieć nawet to „coś”. „Coś” w sytuacji, kiedy będzie taka potrzeba. „Coś” ku refleksji na przyszłość... po tym wszystkim, co tutaj zostało napisane.

„Zagospodarować” superstudenta, czyli transakcja wymienna...

W mentalności wielu osób „Najlepszy jest średni, bo...”. Wychylisz się trochę, to – pamiętaj – ktoś kiedyś Cię skróci. Lepiej nie pokazuj, że wiesz, umiesz, potrafisz. Zwłaszcza że ryzykujesz pokazanie tego, że jesteś lepszy od innych. Aczkolwiek, co w tej sytuacji z uczeniem się od najlepszych – wymianą informacji, umiejętności, które działają na korzyść obu stron? Lider czy też uczeń uczy się od wykładowcy, szefa, współpracownika. I – jakby nie patrzeć – *vice versa*.

Wchodząc na swoje pierwsze zajęcia młody⁷ wykładowca jest wystawiony na próbę – próbę aury, pewności, siły osobowości i posiadanej

wiedzy, umiejętności, zdobycia szacunku, kontroli sytuacji i realizacji celów. Z jednej strony to on ocenia. Z drugiej – sam jest oceniany. Sprawdzany pod kątem określonych zachowań i reakcji na określone zachowania. W grupie, takiej czy innej, zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie chciał się zmierzyć, rzucić rękawicę, powalczyć intelektualnie z jakimś problemem. Zwłaszcza jeśli ma charakter i możliwości, tudzież wiedzę, które tej osobie na to pozwolą. Oczywiście należy zadbać o to, aby człowiek ten nie miał szans na wygraną w takiej walce. Stąd niezwykle ważna jest rola umiejętności dawania dużo od siebie⁸, ale także i brania od innych. W myśl zasady: *Dyskutujemy, niech wygra lepszy, aczkolwiek najlepiej będzie, jeśli będzie to ja*⁹. Wprawdzie nie ma ludzi wszechwiedzących i nieomylnych, a w życiu trzeba uczyć się tak, aby inni nie spostrzegli, że się człowiek uczy¹⁰. Aczkolwiek w dobie spadku prestiżu wykładowcy, mentora, nauczyciela należy dbać o posiadanie najwyższych kompetencji, wiedzy i autorytetu w danej dziedzinie. Poza tym – mieć określony charakter. Lider ma tę piękną cechę, że zazwyczaj jest waleczny, a także uwielbia rywalizację. Dla wielu osób to może być bardzo męczące, aczkolwiek należy się tego nauczyć. Dawać wiele od siebie – tyle samo wymagać od innych, zachowując przy tym kulturę, klasę oraz dbając o szacunek dla siebie i innych. Tak wygląda transakcja wymienna. I tak powinna wyglądać współpraca między liderem a – jakby nie patrzeć – liderem, nawet jeśli trochę starszym (lub młodszym) i pełniącym trochę odmienną funkcję. Niektórzy ludzie i ich olbrzymia aktualna wiedza, w dzisiejszym szybko zmieniającym się otoczeniu, mogą być naprawdę wartościowi.

Wolność to dobra rzecz...

...dlatego należy uważać, ażeby nikt nie brał jej sobie za wiele – jak ładnie zauważył kiedyś Henryk Mann, pisarz i aforysta niemiecki. To prawda. A takie czy też inne sytuacje dnia codziennego, w kontekście lidera, „wolnej ręki” w jego działaniu, aktywności na takim czy też innym polu, stanowią najlepszy komentarz do tej myśli.

⁸ I zadbania o to, aby „dużo” naprawdę miało swoje realne odzwierciedlenie w kompetencjach, umiejętnościach i wiedzy danego wykładowcy, młodszego czy też starszego wiekiem.

⁹ Wykładowcy czy też szefowi nie trzeba raczej tłumaczyć, dlaczego. Tak jak odpowiadać na pytanie, czy szanujący się specjalista o określonej wiedzy i kompetencjach poparty określonym tytułem naukowym czy też zawodowym chciałby, aby ktoś zwracał się do niego (przykładowo) per Nikodem Dyżma. W tej roli sprawdzali się już Adolf Dymśza, Roman Wilhelmi, Cezary Pazura... Mimo że lista ta ma charakter otwarty, można spokojnie zaryzykować tezę, że niewiele osób chciałoby „zaszczycić ją” swoją obecnością.

¹⁰ Winston Churchill.

POLECAMY

Irena Olchowicz
Agnieszka Tłaczała
**Rachunkowość finansowa
w przykładach według ustawy
o rachunkowości i MSR**
Difin, Warszawa 2005



Regulacje prawne dotyczące rachunkowości były w Polsce już wielokrotnie zmieniane, a w 2005 r. dodano kolejne unormowania związane z zastosowaniem Międzynarodowych Standardów Rachunkowości. Taka sytuacja powoduje konieczność ciągłego uzupełniania wiedzy pracowników działów finansowo-księgowych oraz innych osób zajmujących się rachunkowością. Pogłębianie wiedzy teoretycznej nie zawsze jest wystarczające dla zastosowania nowych norm w codziennej działalności firm i instytucji. Publikacja I. Olchowicz i A. Tłaczały *Rachunkowość finansowa w przykładach* umożliwi przeanalizowanie zagadnień na podstawie konkretnych przykładów. Teoria jest w książce ograniczona do niezbędnego minimum, a wielość zadań pozwala na przećwiczenie i zrozumienie zagadnień praktycznych. Vademecum adresowane jest do wszystkich osób, które zajmują się na co dzień rachunkowością i chcą pogłębić swoją wiedzę w tym zakresie. Publikacja dostępna jest na stronach wydawcy: www.difin.pl



**The Middle East Education Market MEEM
ACADEMIA EGYPT 2005
The 5th International Convention on Higher
Education, Training & Recruitment
7–9 grudnia 2005, Kair, Egipt**

ACADEMIA EGYPT 2005 to spotkanie umożliwiający dotarcie do tysięcy studentów i menedżerów poszukujących nowych ofert edukacyjnych. Konferencja podzielona jest na trzy główne obszary tematyczne: pierwszy dotyczy szkolnictwa wyższego, drugi możliwości rozwoju kariery, a trzeci e-learningu i ICT. Ubiegłoroczna ACADEMIA EGYPT 2004 zgromadziła 94 instytucje z 16 krajów i ponad 18 000 uczestników. W czasie jej trwania odbyło się 9 warsztatów i 36 seminariów dla studentów. Podjęto na niej również inicjatywę stworzenia *Arab Organization for Quality Assurance and Accreditation* – pierwszej rządowej instytucji oceny jakości i akredytacji na Środkowym Wschodzie. Więcej informacji na: <http://www.academiaegypt.com>