



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

SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
- 3 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

- 4 Budowanie konsorcjów edukacyjno-badawczych oraz współpracy pomiędzy ośrodkami akademickimi
Anna Marszałek
- 10 Rola uczelni w kształceniu ustawicznym osób powyżej 50. roku życia
Zbigniew Wiśniewski
- 14 Rola i znaczenie technik miękkich w zarządzaniu projektami międzynarodowymi 7. Programu Ramowego Badań i Rozwoju Technologicznego
Joanna Stalewska, Zygmunt Krasiński

e-edukacja w kraju

- 18 Z praktyki e-learningu na platformie Moodle
Piotr Adamczewski
- 24 Narzędzia interaktywne – od quizów po warsztaty. Doświadczenia wykładowcy i opinie studentów
Karol Marek Klimczak
- 29 Motywacja w nauczaniu zdalnym
Zbigniew Meger
- 36 E-learning wyzwaniem przyszłości – recenzja
Maria Zajac
- 38 Internetowe Studium Menedżerskie Global Mini MBA
Sławomir Gurdała

zarządzanie wiedzą

- 47 Praktyczne aspekty adaptacji systemów wymiany wiedzy
Tomasz Karwatka, Krzysztof Regulski
- 52 Rola zarządzania zaufaniem we współczesnej gospodarce
Wiesław M. Grudzewski, Irena K. Hejduk, Anna Sankowska

kształcenie ustawiczne

- 57 Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności uczenia się
Anna Wach-Kąkolewicz
- 61 Strategie rozwoju refleksji andragogicznej w Niemczech
Hanna Solarczyk-Szwec
- 66 X Jubileuszowa Letnia Szkoła Młodych Andragogów – sprawozdanie
Dorota Thel

e-biznes

- 69 Przyszłość handlu internetowego – e-commerce czy vw-commerce?
Urszula Świerczyńska-Kaczor
- 78 Kreowanie wartości poprzez efektywne zarządzanie usługami IT
Remigiusz Orzechowski, Andrzej Tarasiewicz

e-edukacja na świecie

- 84 Analysis of Non-proctored Anti-cheating and Formative Assessment Strategies
Michael A. Kolitsky

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:

prof. Kazimierz Kloc - przewodniczący

dr Maria Aluchna
prof. Piotr Bołtuć
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Macioł
dr Krzysztof Piech
prof. Marek Rocki
prof. Maria Romanowska
dr Maria Zajac
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

redaktorzy:

mgr Beata Mierzejewska, mgr Dariusz
Nojszewski, dr Remigiusz Orzechowski,
mgr Joanna Tabor

korekta polonistyczna:

mgr Marta Taras, Paulina Mróz

tłumaczenia: Magdalena Kołacz

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

jest mi niezmiernie miło powitać Państwa w nowym roku akademickim i zachęcić, bez zbędnej zwłoki, do lektury najnowszego wydania pisma.

Nieprostym zadaniem okazuje się wybór i polecenie kilku opracowań spośród wielu bardzo wartościowych i interesujących artykułów, które wchodziły w skład numeru. Szczególnie uwadze chciałbym polecić przede wszystkim artykuł pani Urszuli Świerczyńskiej-Kaczor nt. przyszłości handlu internetowego, tj. *virtual world-commerce (vw-commerce)*, jak również znakomite opracowanie nt. rozwoju zawodowego, autorstwa dr Anny Wach-Kąkolewicz. Zachęcam także do lektury artykułów poświęconych działalności ośrodków akademickich – w zakresie budowy konsorcjów edukacyjno-badawczych oraz roli uczelni w rozwoju oferty kształcenia ustawicznego dla osób powyżej 50. roku życia.

Warto zwrócić uwagę na prace wchodzące w skład działu *e-edukacja w kraju*. Prezentowane tam dobre praktyki, zarówno na poziomie uczelni, jak i indywidualnych zajęć, mogą stanowić bardzo cenne źródło informacji, *benchmarkingu* oraz inspiracji dla nas wszystkich. Polecam również tekst na temat sztuki motywowania w nauczaniu zdalnym.

Życzę Państwu inspirującej lektury!

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

PAP: Unijne pieniądze na e-learning w polskich uczelniach

Uczelnie, które chcą wprowadzić nauczanie na odległość lub nowoczesne procesy zarządzania, mogą ubiegać się o wsparcie finansowe z UE. Do podziału jest ponad 104 mln złotych. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego ogłosiło rozpoczęcie naboru wniosków w ramach Programu Operacyjnego „Infrastruktura i Środowisko”. Nabór prowadzi Ośrodek Przetwarzania Informacji (OPI) w Warszawie.

PC Word: Powstaje internetowy słownik tworzony przez użytkowników

Definicje słów zawarte w większości dostępnych słowników internetowych sporządzone są przez znawców języka. Dlatego właśnie powstaje Wordia.com – witryna tworzona przez zwykłych internautów.

Computerworld: Rusza internetowa telewizja Parlamentu Europejskiego

Uruchomiony został EuroParlTV – internetowy kanał telewizyjny Parlamentu Europejskiego. Wszystkie programy tej internetowej telewizji będzie można oglądać w serwisie pod adresem: www.europarl.tv.europa.eu.

edunews: Polskie portale edukacyjne dla dzieci – nuda i sztampa

Wiek najmłodszych internautów obniża się coraz bardziej. Ogrom możliwości płynących z korzystania z internetu powoduje, że wielu rodziców i nauczycieli chętnie wykorzystałoby szerzej to medium w edukacji. Uczniowie mają do wyboru wiele wartościowych serwisów edukacyjnych w j. angielskim. Kiedy doczekamy się podobnej oferty w języku polskim?

rp.pl: Prezentacje multimedialne a prawo autorskie

Prezentacje multimedialne stały się już narzędziem pracy wykładowców i trenerów, a ich tworzenie jest pewnego rodzaju sztuką, w której, w celu zwiększenia atrakcyjności przekazu, często sięga się również po cudzą twórczość. Opinię kancelarii radców prawnych w tej sprawie prezentuje „Rzeczpospolita”.

CampusTechnology: Is Blended Learning Effective?

Blended learning sounds like a nice idea – mixing a traditional classroom environment with online components – but is it actually effective? It seems almost intuitively obvious that it is. And with the explosion of blended course delivery in recent years, despite the dearth of research, clearly education institutions take that point for granted...

Więcej doniesień z najważniejszych wydarzeń w e-learningu i ICT dostępnych jest w serwisie: wioska.net – *codziennie nowe informacje nt. e-edukacji*.

wioska.net



Budowanie konsorcjów edukacyjno-badawczych oraz współpracy pomiędzy ośrodkami akademickimi

Anna Marszałek

Uniwersytety pełnią rolę akceleratora dokonujących się przemian natury ekonomicznej, technologicznej czy społecznej. Dzięki realizowanym przez siebie różnorodnym funkcjom mogą wpływać na rozwój regionu, w którym są zlokalizowane, w sposób pasywny bądź aktywny. Ten pierwszy rodzaj oddziaływania polega na kreowaniu bezpośredniego i pośredniego wzrostu zatrudnienia w regionie. Z kolei działanie aktywne ma na celu zdynamiczowanie procesów rozwoju regionalnego, poprzez podnoszenie umiejętności społeczności lokalnej, jej innowacyjności oraz aspiracji edukacyjnych¹. Wykorzystywane do tego instrumentarium obejmuje nie tylko oferowanie nowoczesnych programów kształcenia, ale również budowanie powiązań partnerskich, np. w ramach zawiązywanych konsorcjów edukacyjno-badawczych.

Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób ośrodki akademickie mogą wykorzystywać potencjał, którym dysponują, zwiększając tym samym swoją przewagę na konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych. Aktywne uczestnictwo w kreowaniu gospodarki opartej na wiedzy pozwala uniwersytetom na wzmocnienie posiadanej przez nie pozycji, a ich absolwentom na realizację konkretnych zamierzeń.

Nowoczesny uniwersytet odpowiedzią na wyzwania gospodarki opartej na wiedzy

W ostatnich latach, na skutek licznych odkryć naukowych i kreowania innowacji technologicznych, ujawnia się nowy paradygmat informacyjno-technologiczny. Gospodarka ucząca się stanowi nową fazę rozwoju ekonomicznego, często podkreśla się jej ścisłe związki z dynamicznie postępującą globalizacją. To właśnie dzięki temu ostatniemu zjawisku możliwe

staje się coraz szybsze zdobywanie informacji oraz wiedzy specjalistycznej przy ponoszeniu znacznie niższych (niż w przeszłości) kosztów. Manuel Castells² zauważa, iż specyfika tej tendencji polega na tym, że w procesie generowania innowacji informacja jest zarówno surowcem, jak i produktem końcowym. Informacja wraz z wiedzą, tworzone w obrębie danej instytucji, stają się podstawowym źródłem jej wartości ekonomicznej oraz budowanej przez nią przewagi konkurencyjnej.

Wiedza może stanowić źródło trwałej przewagi konkurencyjnej danego podmiotu, pod warunkiem że jej zakres będzie się stale rozrastał – dzięki użytkowaniu oraz nieustannemu adaptowaniu do nowych okoliczności. Miejscami wytwarzającymi klimat sprzyjający procesowi uczenia się, a co się z tym wiąże – generowania wiedzy oraz jej wykorzystania, są ośrodki akademickie³ oraz badawcze, które aktywnie wpisują się w proces kreowania gospodarki opartej na wiedzy (GOW)⁴. To właśnie ona decyduje o tworzeniu wartości dodanej w skali makro, ale również może przyczynić się do występowania nierówności natury społecznej, związanych z nierównomiernym rozmieszczeniem potencjału intelektualnego⁵.

Współczesne uniwersytety są motorem przemian technologicznych i zajmują istotne miejsce w procesie rozwoju ekonomicznego na szczeblu lokalnym, a nawet narodowym. Dokonujące się na przestrzeni wieków zmiany w ich otoczeniu makroekonomicznym doprowadziły do wystąpienia różnic w sposobach funkcjonowania uniwersytetów tradycyjnych (zakładanych w XII wieku) i ich młodszych odpowiedników (datowanych na wiek XIX), określanych mianem uniwersytetów nowoczesnych (tabela 1).

Cechą wyróżniającą uniwersytet, czy to badawczy, czy technologiczny, jest jego rola w kreowaniu

¹ J. Dietl, *Uczelnia niepaństwowa jako czynnik awansu ekonomicznego, społecznego i kulturowego regionu*, [w:] B. Minkiewicz (red.), *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy ich współdziałania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2003.

² M. Castells, *The Informational City*, Basil Blackwell, Oxford 1989, [za:] Ch. Evans, *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 22.

³ Nazywane często fabrykami wiedzy (*Knowledge Factories*).

⁴ Spotykane w anglojęzycznej literaturze specjalistycznej terminy to również: *Knowledge-driven Economy*, *Knowledge Economy*, *Knowledge-based Economy*.

⁵ Zob. A. Marszałek, *Znaczenie uniwersytetów w gospodarce opartej na wiedzy*, „Przegląd Organizacji” 2007, nr 7–8, s. 3–6.

Budowanie konsorcjów edukacyjno-badawczych...

Tabela 1. Czynniki wyróżniające nowoczesny i tradycyjny uniwersytet

	NOWOCZESNY UNIWERSYTET (zwany również uniwersytetem technologicznym)	TRADYCYJNY UNIWERSYTET (zwany również uniwersytetem badawczym)
HISTORIA/ GENEZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ początki sięgają XIX wieku ▪ geneza tkwi w instytutach technicznych, szkołach handlowych, rękodzielniczych, mechanicznych 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ początki sięgają XII wieku ▪ długowiekowa tradycja uniwersytecka
PUNKT CIĘŻKOŚCI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nacisk na proces nauczania oraz uczenia się ▪ praktyka zawodowa, zwiększanie poziomu zatrudnienia wśród absolwentów 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nacisk na działalność badawczą ▪ teoria, tworzenie wiedzy, działalność społeczna
STUDENCI (ODBIORCY USŁUGI EDUKACYJNEJ)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ średnia wieku: 28 lat ▪ duże doświadczenie zawodowe ▪ znaczący odsetek studentów zdobywających wiedzę specjalistyczną 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ średnia wieku: 23 lata ▪ duży odsetek absolwentów szkół średnich ▪ mały odsetek studentów zdobywających wiedzę specjalistyczną
PROGRAMY NAUCZANIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kursy specjalistyczne, podnoszące umiejętności zawodowe ▪ studia podyplomowe ▪ słuchacz dokonuje wyboru kursu na podstawie analizy potrzeb 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kształcenie ogólne ▪ wszystkie stopnie nauk: studia licencjackie, magisterskie, doktoranckie ▪ sekwencyjność zdobywania stopni naukowych
DZIAŁALNOŚĆ BADAWCZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ badania aplikacyjne ▪ transfer technologii 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ badania podstawowe ▪ wiedza teoretyczna
NAUCZANIE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zorientowane na studenta ▪ edukacja praktyczna nastawiona na współpracę ze studentem ▪ zorientowane na zdobycie umiejętności praktycznych i prowadzenie działalności badawczej 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zorientowane na wykładowcę ▪ edukacja teoretyczna ▪ zorientowane na działalność badawczą
GRUPY INTERESU	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sektor przemysłowy (pracownicy) ▪ kształcenie specjalistów i wykonawców zawodów jutra ▪ wspólnota 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ społeczeństwo ▪ kształcenie w zawodach tradycyjnych
STYL/CHARAKTER DZIAŁALNOŚCI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ innowacyjność ▪ reagowanie na popyt na rynku pracy ▪ związek z regionem, w którym jest zlokalizowany 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ konserwatywność ▪ tradycyjność ▪ niezależność

Źródło: *University Research Management: Developing Research in New Institutions, OECD, Paryż 2005*

wiedzy. Społeczeństwo oparte na wiedzy do nieustannego rozwoju potrzebuje permanentnego zachodzenia takich procesów, jak: tworzenie nowej wiedzy, jej transfer poprzez działalność edukacyjną i szkoleniową, rozprzestrzenianie za pośrednictwem technologii informacyjnych oraz wykorzystanie w postaci adaptowania do nowoczesnych rozwiązań przemysłowych⁶. W jądrze każdej z tych współistniejących faz znajduje się miejsce dla uniwersytetu i to m.in. świadczy o jego fenomenie. Na tej płaszczyźnie rola uniwersytetów pozostaje jedną z ważniejszych, gdyż zarówno kreowanie wartości dodanej, jak

i zwiększanie bogactwa jest ściśle powiązane z procesem generowania wiedzy.

W tym miejscu wylaniają się dwa obszary działalności uczelni wyższych, które mogą przyczynić się do zacieśnienia ich współpracy z sektorem gospodarki. Pierwszym z nich jest edukacja i szkolenia, natomiast drugim – badania i doradztwo⁷. Aby dostosować się do stale zmieniających się warunków na rynku pracy, uczelnie muszą zmodyfikować własne programy kształcenia studentów i dążyć do tego, by ewoluowały one w kierunku nowoczesności (tabela 2).

⁶ Komunikat Komisji Europejskiej, *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, Bruksela 05.02.2003, COM (2003) 58 final.

⁷ Por. T. Kafel, *Wyższe uczelnie ekonomiczne w procesie podnoszenia konkurencyjności przedsiębiorstw: nowe warunki, nowe możliwości*, [w:] J. Bieliński (red.), *Strategia Lizbońska a konkurencyjność gospodarki*, CeDeWu, Warszawa 2005, s. 190.

Tabela 2. Charakterystyka tradycyjnego oraz nowoczesnego programu kształcenia

TRADYCYJNY PROGRAM KSZTAŁCENIA	NOWOCZESNY PROGRAM KSZTAŁCENIA
Program nauczania zorientowany na:	Program nauczania zorientowany na:
▪ wiedzę ogólną	▪ wiedzę użytkową (jak coś zrobić)
▪ komunikację pisemną	▪ komunikację ustną
▪ kształcenie personalne	▪ kształcenie interpersonalne
▪ kształcenie wewnętrzne	▪ kształcenie zewnętrzne
▪ zdobycie umiejętności podstawowych	▪ zdobycie umiejętności specjalistycznych
▪ myślenie	▪ podejmowanie działań i decyzji
▪ generowanie problemów	▪ rozwiązywanie problemów
▪ wiedzę traktowaną jako proces	▪ wiedzę traktowaną jako produkt
▪ rozumienie	▪ zdobywanie informacji
▪ wyjaśnianie pojęć	▪ definiowanie problemów
▪ przekazywanie wiedzy teoretycznej	▪ wymianę doświadczeń i przekazywanie wiedzy praktycznej/użytkowej
▪ uczenie oparte na twierdzeniach	▪ uczenie eksperymentalne

Źródło: R. Barnett, G. Parry, K. Coate, *Conceptualising Curriculum Change*, „Teaching in Higher Education” 2001, t. 6, nr 4, s. 437

Usługa edukacyjna w coraz większym stopniu powinna być dostosowana do zapotrzebowania kreowanego przez rynek. Stąd wprowadzane w niej zmiany powinny opierać się m.in. na przyznawaniu większego znaczenia wiedzy praktycznej, zdobywanej w trakcie bezpośredniej współpracy studenta z przyszłymi pracodawcami. Ogólna wiedza teoretyczna, przekazywana studentom w trakcie wykładów i konwersatoriów, powinna stać się bazą dla (uruchamianych w ramach zajęć profilowanych) cykliw intensywnych szkoleń zawodowych, prowadzonych przez praktyków życia gospodarczego czy politycznego. Taka działalność doskonale wpisuje się w jedno z podstawowych założeń Strategii Lizbońskiej, promującej rozwój przedsiębiorczości i powiązanej z nią innowacyjności w celu budowy gospodarki opartej na wiedzy, z wykształconym i adaptowalnym do zmian społeczeństwem⁸.

Rola konsorcjów edukacyjno-badawczych na międzynarodowym rynku usług kształceniowych

Dająca się zauważyć tendencja do generowania współpracy pomiędzy ośrodkami uniwersyteckimi wiąże się m.in. z dążeniami tych ostatnich do poprawy jakości kształcenia oraz wprowadzania modyfikacji w dziedzinie realizacji badań naukowych. Przyczyn rozwoju tej kooperacji można upatrywać w relacjach rynkowych, jakie wykształcają się pomiędzy uczelniami oferującymi usługę kształceniową a studentami – jej odbiorcami⁹.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy rodzaje współpracy pomiędzy niezależnymi uniwersytetami¹⁰. Celem przyświecającym uczelniom jest zdobycie, a następnie utrzymanie nabywcy oferty edukacyjnej – studenta (najlepiej utalentowanego) – oraz silnej kadry dydaktycznej, będącej kreatorem placówki edukacyjnej. Pierwszą formą jest podział obowiązków w zakresie realizacji programów kształcenia na poziomie wydziałów lub w obrębie wybranych płaszczyzn badawczych (np. praca w zespołach projektowych). Jest ona dobrowolna, bardzo elastyczna, nie wymaga podpisania z partnerem umowy na wyłączność. Z długoletnich obserwacji wynika, że realizuje ją, i to z sukcesem, wiele uczelni. Drugim przejawem współpracy jest zawiązywanie aliansów strategicznych, zwykle w oparciu o podpisane porozumienia. Ostatnim sposobem jest tworzenie stowarzyszeń lub związków skupiających partnerów o podobnych interesach strategicznych, posiadających wspólne instytucje centralne i realizujących tę samą politykę na wybranych obszarach (np. współpraca uniwersytetu w Oxfordzie z college’ami).

Dla ośrodków akademickich pożądane jest nawiązywanie współpracy z partnerami międzynarodowymi, gdyż dzięki nim mogą wyłaniać się centra doskonałości, oferujące usługi badawcze oraz kształceniowe jak najwyższej jakości.

Charakteryzując formy partnerstwa zawiązywane pomiędzy zainteresowanymi instytucjami, można wyróżnić ich kilka rodzajów¹¹:

- regionalny wymiar partnerstwa – opierający się na wielowymiarowej i elastycznej współpracy pomiędzy uniwersytetami, instytucjami szkolnictwa wyższego, a także małymi i średnimi przedsiębiorstwami (np. *Swedish Agency for Flexible Learning*¹²);
- międzynarodowe sieci franchisingowe – np. uniwersytety cieszące się globalną marką, takie jak: Harvard, Sorbona, Cambridge czy Oxford mogą zezwalać na otwieranie w innych

⁸ Por. E. Wojnicka, *Współpraca w procesie innowacyjnym w Unii Europejskiej*, „Wspólnoty Europejskie” 2003, nr 4, s. 45.

⁹ Por. Ch. Kühne, *Zwischen Beutegemeinschaft und Fusion*, „Wissenschaftsmanagement” 2007, nr 2, s. 6.

¹⁰ Tamże, s. 6–7.

¹¹ Por. J.L. Davis, *A Revolution in Teaching and Learning in Higher Education: The Challenges and Implications for the Relatively Traditional University*, „Higher Education in Europe” 2001, t. 26, nr 4, s. 510.

¹² Nationellt centrum för flexibelt lärande, www.cfl.se, [03.07.2008].

Budowanie konsorcjów edukacyjno-badawczych...

krajach, na zasadach franchisingowych, ośrodków akademickich pod własną nazwą;

- partnerstwa globalne np. Światowa Sieć Uniwersytetów – *World-Wide Universities Network*¹³ czy Grupa Innowacyjnych Uniwersytetów – *Innovative Universities Group*, gdzie dokonuje się selekcji partnerów w oparciu o profil działalności ośrodków akademickich (zbliżony lub różny).

We wszystkich wspomnianych typach relacji sieciowych współpraca pomiędzy zainteresowanymi instytucjami powinna sięgać znacznie dalej niż np. wymiana studentów czy kadry dydaktycznej. To właśnie w obrębie sieci można rozwijać nowe projekty oraz testować nowatorskie rozwiązania, np. w zakresie zarządzania ośrodkami akademickimi.

W Wielkiej Brytanii (w 2001 r.) powołany został specjalny fundusz, znany pod nazwą *Higher Education Innovation Fund* (HEIF)¹⁴, którego zadaniem jest udzielanie wsparcia finansowego instytucjom szkolnictwa wyższego, realizującym strategiczne projekty tworzące lub wzmacniające związki partnerskie pomiędzy nimi a przedstawicielami świata gospodarczego lub administracji regionalnej, powoływane celem transferu wiedzy¹⁵. W 2001 roku utworzono pierwszą w Anglii radę naukową¹⁶, zajmującą się m.in. tworzeniem pomiędzy zainteresowanymi stronami platform współpracy, ułatwiających nawiązywanie relacji partnerskich.

Z badań przeprowadzonych przez Centrum Rozwoju Szkół Wyższych (*Centrum für Hochschulentwicklung*) wynika, iż między uczelniami najczęściej rozpowszechniona jest współpraca na polu kształcenia, choć można również obserwować tendencję do wzrostu znaczenia kooperacji w dziedzinie realizacji badań naukowych¹⁷. O sukcesie współdziałania w tych dziedzinach decydują m.in. takie czynniki, jak: dokładne określenie wspólnych celów do realizacji, jasne sprecyzowanie wysokości ponoszonych zobowiązań finansowych czy tworzenie sprzyjającego klimatu dla rozwoju współpracy, przy wykorzystaniu różnego typu zachęt natury materialnej bądź niematerialnej.

W ostatnich latach możemy obserwować intensyfikację wysiłków mających na celu budowanie konsorcjów edukacyjno-badawczych.

Wyznacznikiem, realizowanej przez nie skutecznej polityki, jest¹⁸:

- tworzenie sieci wzajemnych powiązań pomiędzy uniwersytetami na rynku usług edukacyjnych,
- opracowanie strategii zarządzania – skierowanej na efektywność procesu podejmowania decyzji,
- występowanie zespołów naukowych, prowadzących badania stosowane i wdrażające (otrzymane w ich wyniku) rezultaty do działalności gospodarczej.

Poniżej zaprezentowano kilka przykładów kooperacji pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego w Niemczech, które mogą być wykorzystane przez polskie ośrodki akademickie.

W dniu 12 marca 2007 roku rektorzy uniwersytetów w Bochum, Dortmundzie oraz Duisburgu-Essen¹⁹ podpisali umowę powołującą do życia *Universitätsallianz Metropole Ruhr*²⁰. Jego celem jest wzmocnienie potencjału Zagłębia Ruhry, określanego mianem regionu wiedzy, poprzez realizację wspólnych projektów w obszarze działalności kształceniowej czy badawczej, a dzięki temu utworzenie centrum doskonałości o światowym znaczeniu. Już od 2004 roku działa w Nowym Jorku specjalne biuro, którego zadaniem jest promowanie w Stanach Zjednoczonych działalności edukacyjnej oraz badawczej uniwersytetów zlokalizowanych w Nadrenii Północnej-Westfalii, szczególnie tych trzech wcześniej wspomnianych. Podobne biuro zostało otwarte 22 kwietnia 2005 roku w Nowym Jorku przez Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium i *Freie Universität* w Berlinie²¹. Jego zadaniem jest nie tylko prezentacja ich oferty kształceniowej na amerykańskim rynku usług edukacyjnych, ale również intensyfikacja kontaktów z amerykańskimi ośrodkami akademickimi oraz centrami badawczymi. Stosowanymi narzędziami współpracy są m.in.: nawiązanie

¹³ Światowa Sieć Uniwersytetów to partnerstwo 16 uniwersytetów badawczych z Europy, Ameryki Północnej, Azji Południowo-Wschodniej i Australii. Jej działalność polega m.in. na wspieraniu tworzenia wspólnot badawczych (oferuje wsparcie finansowe lub techniczne, dostęp do sieci kontaktów międzynarodowych), popieraniu osobistego rozwoju (poprzez programy promujące mobilność) czy międzynarodowej wymianie doświadczeń w zakresie kształcenia (systemy e-learningowe). Por. <http://www.wun.ac.uk/aboutus.php>, [03.07.2008].

¹⁴ HEIF został powołany przy współudziale Departamentu Innowacji, Uniwersytetów i Umiejętności (*Department for Innovation, Universities and Skills* – DIUS) oraz HEFCE – narodowej agencji zorientowanej na promowanie doskonałości w kształceniu, wspieranie rozwoju badań i rozprzestrzenianie wiedzy.

¹⁵ Na lata 2006–2008 przeznaczono na realizację tych celów pulę w wysokości 238 milionów funtów brytyjskich. Por. <http://www.hefce.ac.uk>, [03.07.2008].

¹⁶ W jej skład wchodzi przedstawiciele środowiska akademickiego, przemysłowego oraz agencji (władz) regionalnych. Por. *Science Strategy England's Northwest*, Northwest Development Agency, NWDA, Warrington 2002.

¹⁷ Por. Ch. Kühne, dz.cyt. s. 7.

¹⁸ Por. A. Mas-Colell, *The European Space of Higher Education: Incentive and Governance Issues*, „Rivista di Politica Economica” 2003, listopad-grudzień, s. 13–14.

¹⁹ Są to trzy największe uniwersytety zlokalizowane w Zagłębiu Ruhry.

²⁰ Rektor uniwersytetu w Bochum, prof. Elmar Weiler, twierdzi, że dzięki współpracy można będzie osiągnąć korzyści wynikające z synergii i wygenerować niespotykany dotychczas potencjał badawczy.

²¹ Por. *German University Alliance – LMU am East River*, „MUM” 2005, nr 3, s. 12.

kontaktów z czasopismami o tematyce gospodarczej, pośredniczenie w nawiązywaniu współpracy pomiędzy badaczami²² lub wymianie profesorów (*visiting professor*), czy też organizowaniu wystąpień (wykładów). Utworzenie tego centrum jest istotnym krokiem naprzód w pozycjonowaniu obu uniwersytetów na międzynarodowym rynku usług kształceniowych.

W listopadzie 2007 roku podpisano umowę o powołaniu *Karlsruhe Institute of Technology* (KIT). Partnerstwo zawiązały: uniwersytet techniczny Fridericiana w Karlsruhe oraz Centrum Badawcze w Karlsruhe (*Forschungszentrum Karlsruhe*). Wyjątkowość projektu KIT wynika z tego, iż współpraca nie opiera się jedynie na działalności edukacyjnej oraz badawczej, ale w równym stopniu dotyczy kwestii wprowadzania innowacji oraz transferu technologii, w których land Badenia-Wirtembergia przoduje w skali całych Niemiec.

Kolejnym przykładem udanej kooperacji jest inicjatywa UAS7 (*Universities of Applied Sciences 7*). Ten projekt realizowany jest przez siedem szkół wyższych, zlokalizowanych w sześciu landach, a dotyczy m.in. obszaru badań, zarządzania instytucjami edukacyjnymi, świadczonych usług kształceniowych. Od 1990 roku trwa kooperacja pomiędzy uniwersytetami w Bremie i Oldenburgu, która z biegiem lat rozszerzyła się na takie dziedziny, jak współpraca międzynarodowa, czy też organizowanie wspólnych programów na studiach podyplomowych²³.

Polskie uniwersytety również próbują wpisać się w trend budowania konsorcjów edukacyjno-badawczych. Uniwersytet Śląski jest tu liderem, rozpoczynając działalność pod nazwą: Śląskie Międzyuczelniane Centrum Edukacji i Badań Interdyscyplinarnych (CEBI)²⁴. Partnerami w tym projekcie są: Śląski Uniwersytet Medyczny, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Politechnika Śląska, Główny Instytut Górnictwa oraz Instytut Medycyny Pracy i Zdrowia Publicznego w Sosnowcu. Działalność CEBI będzie koncentrować się wokół trzech dziedzin: zdrowia, nowych technologii i materiałów oraz nauk o środowisku. Ideą przyświecającą powołaniu Centrum była chęć zintegrowania, dotychczas rozproszonego, potencjału naukowego Śląska. Dzięki

obecności w CEBI specjalistów z różnych dziedzin podniesiona zostanie jakość oferty akademickiej na tzw. makrokierunkach (inżynieria biomedyczna, biofizyka) oraz na specjalnościach ważnych dla gospodarczego rozwoju kraju, zamawianych przez resort nauki (np. modelowanie matematyczne). Dostępna w CEBI aparatura badawcza będzie mogła być udostępniana zainteresowanym przedsiębiorstwom.

Z przytoczonych przykładów wynika wyraźnie, że w XXI wieku uniwersytety, które chcą odegrać istotną rolę na konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych, muszą wykazać się dużą aktywnością oraz efektywnością w nawiązywaniu relacji partnerskich nie tylko między sobą, ale również z sektorem prywatnym. Współpraca taka pozwala na osiągnięcie efektów skali, budowanie sieci, a w konsekwencji na dopasowywanie oferty edukacyjnej do potrzeb i wymagań studentów.

Zakończenie

Intensyfikacja współpracy partnerskiej pomiędzy uniwersytetami, ośrodkami badawczymi a także światem przemysłu, również o charakterze ponadnarodowym, jest jednym z warunków zwiększania potencjału innowacyjnego kontynentu europejskiego. Należy zatem dążyć do wzmocnienia pozycji europejskich ośrodków akademickich w obszarze badań i wykorzystania nowych technologii. Można to uczynić m.in. za pośrednictwem inicjatyw dostępnych w ramach 7. Programu Ramowego, np. *Industry – Academia Partnerships and Pathways*²⁵.

Postępująca globalizacja wymusza na instytucjach szkolnictwa wyższego intensyfikację wysiłków, mających na celu tworzenie nowoczesnej oferty odpowiadającej potrzebom międzynarodowych odbiorców (zarówno studentów, jak i kadry profesorskiej). Ośrodki uniwersyteckie, dysponując szerokim instrumentarium koncentrującym się na stałym podnoszeniu jakości procesu kształcenia oraz efektywności działalności badawczej, są instytucjami aktywnie wspierającymi rozwój współczesnych społeczeństw.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorantką Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz była stypendystką Funduszu im. Adama Krzyżanowskiego, finansowanego przez Fundację Rodziny Pruszyńskich w Lichtensteinie. Ma na swoim koncie monografie oraz publikacje poświęcone roli ośrodków akademickich w gospodarce opartej na wiedzy.

²² Na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana działa renomowane centrum badawcze HighTech Campus.

²³ Por. Ch. Kühne, dz.cyt. s. 7.

²⁴ Do 2012 roku ma powstać w Chorzowie pierwszy obiekt tej interdyscyplinarnej placówki naukowej, którego koszt będzie wynosić 104 mln złotych; http://www.esil.pl/Slaskie_Miedzyuczelniane_Centrum_Edukacji_i_Badan_Interdyscyplinarnych_powstaje_w_Chorzowie,wiadomosci,e,7820.html, [03.07.2008].

²⁵ *Industry-Academia Partnerships and Pathways* ma na celu pobudzenie mobilności międzysektorowej, wspieranie długofalowego partnerstwa oraz zwiększanie wymiany wiedzy w zakresie badań i technologii. Jest on realizowany w ramach komponentu „Ludzie” (*People*), a przyznawane fundusze są przeznaczane na projekty polegające na wzajemnej wymianie pracowników pomiędzy przedsiębiorstwem a instytucją naukową. Patrz 7. Program Ramowy (PR) *Wspólnoty Europejskiej badań, rozwoju technologicznego i wdrożeń (2007–2013)*, Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych UE, Warszawa 2008, s. 6.

POLECAMY

Raport *Education at a Glance 2008*, OECD, 2008

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) opublikowała coroczny raport prezentujący charakterystykę porównawczą rozwoju systemów edukacji w 28 krajach – członkach OECD. Z raportu wynika, że wydatki na edukację rosną, jednak w Polsce, niestety, wciąż są one co najmniej dwa razy mniejsze niż w innych krajach Europy.

W tegorocznym wydaniu raportu można znaleźć odpowiedzi na następujące pytania: jakie wyniki uzyskują 15-latkowie w zakresie nauk ścisłych i przyrodniczych, jakie jest podejście rodziców do szkoły i nauki tych przedmiotów, czy status społeczno-ekonomiczny rodziców wpływa na decyzję ucznia o kontynuacji nauki na poziomie szkoły wyższej, na jakie zasoby i usługi w dziedzinie edukacji przeznaczane są środki finansowe, jaki udział w edukacji ma kształcenie zawodowe, czy osoby dorosłe uczestniczą w szkoleniach i uczą się w miejscu pracy, w jaki sposób wykorzystywane są oceny w systemach edukacyjnych oraz jaki jest poziom podejmowania decyzji w systemach edukacji.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>

Streszczenie w języku polskim dostępne jest na stronie: <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/960804PE5.PDF>

Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności?, red. J. Dietl, Z. Sapijaszka Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2008

Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności? to publikacja podsumowująca XXIII konferencję Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości, której tematem wiodącym była społeczna odpowiedzialność absolwentów studiów ekonomicznych i menedżerskich. Uczestnicy konferencji uznali, że studia powinny w znacznie większym zakresie przyczynić się do kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, w tym w szczególności rozbudzać postawy odpowiedzialności społecznej przyszłych przedsiębiorców i menedżerów.

Publikacja podzielona jest na dwie części. W pierwszej zawarto referaty dotyczące kształtowania odpowiedzialności społecznej poprzez studia oraz postulaty odnoszące się do systemu edukacji wyższej. Część druga obejmuje teksty omawiające tematykę w ramach studiów ekonomicznych i zarządzania. Wydanie książki zostało sfinansowane z grantu Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

Tomasz Huk, *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych* Difin, Warszawa 2008

Kompetencje informatyczne, w tym m.in. umiejętność wyszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz zdolność do docierania do usług oferowanych w internecie i korzystania z nich, należą do zestawu kompetencji kluczowych, uznanych przez Parlament Unii Europejskiej za potrzebne w społeczeństwie opartym na wiedzy. Książka Tomasza Huka *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych* omawia koncepcję edukacji skupionej na kształtowaniu umiejętności kluczowych.

W rozdziałach pierwszym i drugim scharakteryzowano pojęcie „umiejętności” oraz teorie nauczania i style uczenia się. Trzeci rozdział poświęcony jest identyfikacji umiejętności kluczowych w szkole podstawowej, czwarty zaś omawia cechy i funkcje oprogramowania edukacyjnego oraz rodzaj sprzętu komputerowego. W kolejnym rozdziale autor przedstawia metodyczne aspekty nauczania informatyki w szkole podstawowej. W ostatnich częściach publikacji zaprezentowano zalecenia dotyczące planowania i przygotowania procesu kształtowania umiejętności kluczowych oraz edukacyjne postulaty jego dotyczące.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.difin.pl/index.php?id=982>

Edukacyjna Platforma Polsko-Niemieckiego Pogranicza

Edukacyjna Platforma Polsko-Niemieckiego Pogranicza to portal wspierający współpracę międzyregionalną. Można na nim znaleźć scenariusze wycieczek po najciekawszych miejscach pogranicza, interaktywną mapę, galerię zdjęć, a także informacje nt. zbliżających się imprez kulturalnych. Jest też niezbędnik turystyczny zawierający dane teleadresowe centrów informacji turystycznej.

Strona dostępna jest w języku polskim oraz niemieckim. Projekt sfinansowano ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, w ramach Programu Inicjatywy Wspólnotowej INTERREG IIIA.

Więcej informacji na: http://platforma-dodn.wroclaw.pl/porta_l_wycieczek





Rola uczelni w kształceniu ustawicznym osób powyżej 50. roku życia

Zbigniew Wiśniewski

Tradycyjne formy działalności uczelni to praca dydaktyczna i badawcza. Jak wpisać w ten schemat ich udział w projektach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL? Praca na rzecz projektu nie zawsze ma jednoznaczny związek ze wspomnianymi obszarami. Wykorzystuje wprawdzie wiedzę i doświadczenie kadry dydaktycznej oraz pracowników przygotowanych do zarządzania projektami, ale wyniki działania na rzecz projektów często bywają tylko częściowo zgodne z profilem wydziału i ze specjalizacją pracowników. Jednak uczestnictwo w takich projektach okazuje się cenne – zarówno dla uczelni jako partnera w projekcie, jak i dla wyników projektu.

W ciągu ostatnich trzech lat w ramach IW EQUAL zrealizowano w Polsce kilka projektów, których celem było zrównanie szans na rozwój grup społecznych zagrożonych w związku ze zmianami gospodarczymi. Ostatecznym lub pośrednim wynikiem tych projektów było określenie zapotrzebowania na kształcenie. Grupą zaś szczególnie narażoną na ryzyko dyskryminacji wywołanej transformacją gospodarczą są osoby powyżej 50. roku życia. Do nich właśnie adresowany był projekt EQUAL-Mayday¹.

Tradycyjna struktura uczelni a badania rynku edukacyjnego

Tradycyjny model uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego obejmował profil studiów w trybie niestacjonarnym, zbliżony do kierunków studiów stacjonarnych, ewentualnie wzbogacony o studia podyplomowe (o wybranych specjalnościach pochodnych). Model taki powoli odchodzi do przeszłości z uwagi na często występujące różnice między dostępnymi kierunkami kształcenia a rzeczywistymi potrzebami. Ewolucja systemu kształcenia obejmowała fazę jego ostrożnej adaptacji do aktualnych wymagań środowiska, by osiągnąć fazę rozszerzenia zakresu kształcenia uniwersyteckiego o kursy i szkolenia na poziomie nie tylko uniwersyteckim.

Najszerza oferta edukacji niestacjonarnej dostępna jest przeważnie na kierunkach ekonomii i zarządzania, także w uczelniach morskich (w tych ostatnich jest to wynik wymagań międzynarodowych konwencji morskich²). Jednak wprowadzanie nowych kierunków kształcenia niestacjonarnego nie zawsze wynika z dobrego rozpoznania potrzeb, bowiem w strukturze organizacyjnej przeważającej liczby polskich uczelni nie przewidziano funkcji badania rynku edukacyjnego.

Badania takie, znane także pod nazwą *Education Market Intelligence (EMI)*³, stały się ważną częścią nowoczesnych systemów zarządzania w ośrodkach edukacji ustawicznej, działających w uczelniach europejskich.

Jedną z grup społecznych, do której może być adresowana oferta kształcenia, wymaga szczególnego zainteresowania, zarówno z uwagi na strukturę wiekową społeczeństwa, jak też sytuację na rynku pracy. Chodzi mianowicie o osoby w wieku powyżej 50. roku życia. Ta właśnie grupa szczególnie doświadczyła skutków rewolucji w technologiach informacyjnych, która rozpoczęła się już po osiągnięciu przez te osoby dojrzałości (co niewątpliwie utrudniło im adaptację). Uwzględniając dodatkowo naturalny proces zmniejszania się motywacji do nauki, otrzymujemy dość skomplikowany obraz.

Istnieje jeszcze jeden ważny czynnik – dążąc do obniżenia kosztów, wielu pracodawców rozpoczęło restrukturyzację przedsiębiorstw od zwalniania pracowników właśnie tej grupy wiekowej. Choć od pewnego czasu obserwuje się odwrotną tendencję, liczba osób w wieku „50+” bez zatrudnienia lub zagrożonych utratą pracy jest wciąż znaczna. Znamienne jest, że w krajach członkowskich Unii Europejskiej pracuje przeciętnie 42,5 proc. osób w wieku 55–64 lat, w Polsce zaś zaledwie 28 procent.

Zgodnie z dyrektywą Komisji Europejskiej w krajach członkowskich UE do 2010 roku poziom zatrudnienia

¹ IW EQUAL-Mayday, <http://www.equal-mayday.org.pl>, [22.09.2008].

² Studium Doskonalenia Kadr, Akademia Morska w Gdyni, <http://www.am.gdynia.pl/sdk>.

³ British Council, *Education UK*, <http://www.britishcouncil.org/eumd-information.htm>, [22.09.2008].

tej grupie wiekowej powinien osiągnąć 50 procent. Natomiast w Polsce od połowy 2006 do połowy 2007 roku 68 procent osób po 50. roku życia, poszukujących pracy, nie otrzymało z PUP żadnej oferty, a ponad 91 proc. nie otrzymało również oferty udziału w szkoleniach⁴.

Przytoczone dane określają wagę problemu, a stworzenie oferty edukacyjnej, adekwatnej do sytuacji, staje się wyzwaniem. Potrzeby edukacyjne osób w wieku „50+” nie są oczywiście jednorodne, więc tym bardziej istotne stają się badania dotyczące tych potrzeb. Jednak rozproszona struktura organizacyjna kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach (zarządzanie z poziomu wydziałów) nie pozwala na prowadzenie takich działań, co w konsekwencji powoduje nadmierne usztywnienie oferty kształcenia ustawicznego.

Skutki tej różnicy łatwo zauważyć, obserwując ewolucję kształcenia ustawicznego w uczelniach krajowych i zagranicznych w ostatnim dwudziestolecu. Z jednej strony nastąpił bardzo szybki wzrost liczby osób uczestniczących w różnych formach edukacji ustawicznej, z drugiej zaś nieznaczny, bo ograniczony przepisami, rozwój tej dziedziny kształcenia uniwersyteckiego.

Aby zobrazować problem, warto przytoczyć przykład Glamorgan University z 2004 roku. Jest to niewielka uczelnia w Walii (z około 2000 studentów na studiach stacjonarnych), która osiągnęła w ciągu ośmiu lat liczbę ponad 20000 uczestników różnych form kształcenia ustawicznego⁵. Kształcenie niestacjonarne realizowane jest w znacznej mierze w trybie asynchronicznym, przy czym środki na opracowanie treści programów dydaktycznych dla potrzeb studiów na odległość oraz organizację i realizację procesu kształcenia pozyskano z funduszy Unii Europejskiej. Dla usprawnienia procedur aplikacji do Komisji Europejskiej powołano zespół początkowo finansowany ze środków uczelni, który jednak po dwóch latach działalności okazał się na tyle efektywny, że był w stanie pokrywać w pełni koszty własne ze środków pozyskanych z UE. Dotarcie do tak znacznej liczby osób z ofertą edukacyjną uzyskano dzięki skutecznej strategii opartej na dobrej znajomości rynku edukacyjnego.

Lukę spowodowaną brakiem systematycznego badania rynku edukacyjnego w Polsce zapełnia częściowo korzystanie z wyników badań prowadzonych w ramach projektów finansowanych z EFS. Można w ten sposób niejednokrotnie pozyskać informacje o aktualnych potrzebach edukacyjnych określonych grup społecznych, nie zastępuje to jednak systematycznego działania. Tym niemniej w obecnej sytuacji właśnie to źródło informacji jest na tyle cenne, że budowanie właściwych relacji pomiędzy uczelnią a konsorcjami projektowymi nabiera szczególnego znaczenia.

Autor niniejszego opracowania poruszył już wcześniej na łamach „e-mentora” zagadnienie organizacji kształcenia ustawicznego na polskich uczelniach, wskazując na zalety istnienia centralnej jednostki zarządzającej tą formą edukacji⁶. Niektóre z korzyści, na jakie starał się zwrócić uwagę, to możliwość koncentracji większych środków i lepszego ich wykorzystania oraz możliwość powołania wyspecjalizowanego zespołu do prowadzenia badań nad potrzebami edukacyjnymi. Uznając to zagadnienie za szczególnie istotne dla planowania efektywnego systemu kształcenia ustawicznego, warto uzupełnić te rozważania kilkoma uwagami.

Kształcenie ustawiczne jest jedną z zasadniczych funkcji uczelni, wynikającą z ich misji w działaniach na rzecz edukacji w danym regionie. Kierunki oraz profile studiów niestacjonarnych i podyplomowych dostosowywane są, a przynajmniej powinny, do zapotrzebowania. Aby jednak zmiany programowe kształcenia ustawicznego rzeczywiście odpowiadały aktualnym potrzebom edukacyjnym, a więc by zapewniały odpowiednie zainteresowanie studiami, konieczne jest prowadzenie systematycznych badań tych potrzeb (*Education Market Intelligence*).

Cykl działań zmierzających do dostosowania programu kształcenia ustawicznego do dominujących potrzeb populacji zainteresowanej kształceniem obejmuje⁷:

- poznanie środowiska,
- zdefiniowanie charakterystyki rynku,
- ocenę możliwości stwarzanych w obrębie rynku,
- ocenę własnej infrastruktury i priorytetów strategicznych programu edukacji.

Wynikiem rozpoznania środowiska powinno być określenie: liczby osób zainteresowanych kształceniem, potrzeb edukacyjnych grup zainteresowanych kształceniem, struktury grupy i poszukiwanych obszarów wiedzy. W ten sposób zostaje zdefiniowana charakterystyka rynku edukacyjnego. Uczelnia określa następnie możliwość dostosowania programu edukacji ustawicznej do wspomnianej charakterystyki, wyrażoną w formie listy potrzeb w zakresie kadry, środków technicznych i koniecznych inwestycji.

Niestety, uczelnie nie są zazwyczaj przygotowane organizacyjnie do tego typu działań. Struktura publicznych szkół wyższych w Polsce nie przewiduje nawet monitorowania sytuacji gospodarczej, a zwłaszcza rynku pracy. Powszechna niemal w całej Europie tendencja do tworzenia w ramach struktur uczelni centralnych jednostek zarządzania studiami niestacjonarnymi nie spotkała się dotychczas w Polsce z większym zainteresowaniem. Dlatego wszelkie dostępne źródła informacji o potrzebach edukacyjnych mogą być dla uczelni niezmiernie istotne.

⁴ Oakleigh Consulting, <http://www.oakleigh.co.uk/page/3493>, [22.09.2008].

⁵ University of Glamorgan, <http://cell.glam.ac.uk>, [22.09.2008].

⁶ Z. Wiśniewski, *Kształcenie ustawiczne – centralnie czy niezależnie*, „e-mentor” 2006, nr 4 (16), http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=3&id=30, [22.09.2008].

⁷ Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, <http://www.obserwatorium.malopolska.pl/pl/badania-i-analazy>, [22.09.2008].

Ani władze oświatowe, działające w ramach samorządów terytorialnych, ani administracja państwowa, łącznie z urzędami pracy, nie dysponują takimi danymi. Korzystanie zaś z danych statystycznych o strukturze zatrudnienia prowadzi do opóźnień wynikających z terminów publikacji roczników statystycznych. Badania struktury potrzeb edukacyjnych bywają przedmiotem prac dyplomowych na kierunkach pedagogicznych i nauk społecznych niektórych uniwersytetów, jednak (z uwagi na małe upowszechnienie tych prac) pozostają nieznanymi większości zainteresowanych. W tej sytuacji pojawia się zapotrzebowanie na niezależne badania. Badania takie prowadzone są m.in. w ramach projektów finansowanych ze środków EFS. Choć cele takich projektów są zwykle szersze, ponieważ dotyczą poprawy sytuacji grup społecznych na rynku pracy lub poprawy struktury gospodarczej regionu, informacje o potrzebach edukacyjnych są zwykle pośrednim wynikiem projektu. Dlatego relacje projekt – uczelnia nabierają istotnego znaczenia. Przyjrzyjmy się tym relacjom w oparciu o strukturę i wyniki projektu *EQUAL-Mayday (Model aktywnego wsparcia pracowników i firm wobec zmian strukturalnych w gospodarce)*, realizowanego w latach 2005–2008.

Charakterystyka projektu

Projekt podjęto z myślą o poprawie sytuacji przemysłu okrętowego, który to zapewnia znaczącą liczbę miejsc pracy w województwie pomorskim. Zagrożenie zapaścią całej branży spowodowało, zwłaszcza w mniejszych przedsiębiorstwach kooperujących ze stoczniami, zagrożenie utraty miejsc pracy, szczególnie przez starszych wiekiem pracowników.

Zamysł projektu polegał na działaniu w dwóch obszarach:

- stworzeniu systemu doradztwa adresowanego zarówno do pracowników, jak kadry zarządzającej i pracodawców, przy jednoczesnym poszukiwaniu możliwości poprawy sytuacji osób starszych (po 50. roku życia) na rynku pracy;

- przeprowadzeniu badań nad możliwością uzyskania zamierzonego efektu przez działania w zakresie modyfikacji organizacji przedsiębiorstw oraz przez stworzenie odpowiedniej oferty edukacyjnej, umożliwiającej pracownikom poprawę aktualnych kwalifikacji oraz zdobycie nowych, a kadry zarządzającej poznanie skutecznych narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi, planowania czasu pracy itp.

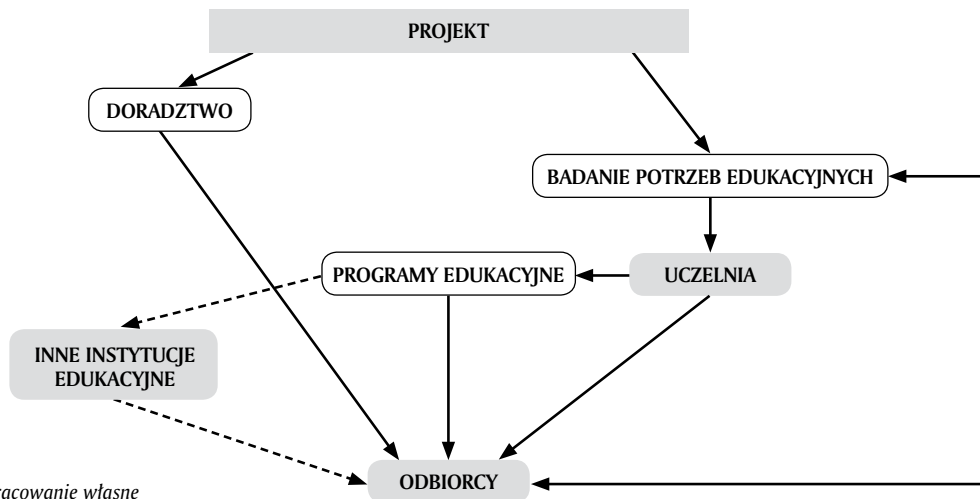
Wśród partnerów znalazły się: przedsiębiorstwo przemysłu okrętowego (Centrum Techniki Okrętowej), organizacja pracodawców (Forum Okrętowe), związki zawodowe (NSZZ „Solidarność” – Region Gdański i Sekcja Krajowa przemysłu Okrętowego „S”), Wojewódzki Urząd Pracy i uczelnie – Politechnika Gdańska i Akademia Morska w Gdyni. Różne obszary działania partnerów oraz ich odmienne doświadczenia miały istotny wpływ na realizowany projekt.

Połączona wiedza przedsiębiorstw uczestniczących w projekcie, związków zawodowych, organizacji pracodawców i administracji województwa, umożliwiła dokonanie diagnozy stanu przedsiębiorstw i pracowników oraz określenie ich potrzeb, z punktu widzenia możliwości poprawy pozycji na rynku pracy. Uczelnie zaś stworzyły system przekazywania wiedzy i opracowały wzorcowe moduły szkoleniowe.

Na takim tle można spojrzeć na relację uczelnia – projekt, określić udział uczelni w wynikach projektu, a także opisać ścieżki dostępu do produktów projektu. Nie będzie tu omawiany system doradztwa zmian, utworzony w ramach projektu, ani badania przeprowadzone wśród beneficjentów. Warto jednak podkreślić, że te ostatnie dostarczyły kluczowych danych do utworzenia obrazu aktualnych potrzeb beneficjentów w zakresie kształcenia.

Oferta edukacyjna budowana była z uwzględnieniem dotychczasowej wiedzy i doświadczenia uczelni uczestniczących w projekcie. Oczywiście potrzeby te ulegały pewnym przeobrażeniom w trakcie realizacji projektu, w wyniku zmian w sytuacji pracowników powyżej 50. roku życia. Zwiększone zapotrzebowa-

Rysunek 1. Schemat relacji uczelnia – projekt



Źródło: opracowanie własne

nie na doświadczonych pracowników automatycznie przyczyniło się do ograniczenia ich motywacji do zdobywania wiedzy, a w pewnych przypadkach wywołało wzrost zainteresowania nowymi technologiami informacyjnymi.

Uczelnia, nie posiadając narzędzi do badania rynku edukacyjnego lub, co najwyżej, stosując je w bardzo ograniczonym zakresie, korzysta z informacji uzyskanych w trakcie działań konsorcjum projektu i tworzy odpowiedni program szkoleniowy. Oczywiście przytoczony projekt rozwiązuje problem jednej grupy społecznej, a raczej wskazuje drogę do jego rozwiązania, pozostawiając otwartą sprawę systematycznych badań rynku edukacyjnego przez uczelnie. Tu wracamy do koncepcji centralnego (w ramach uczelni) zarządzania kształceniem ustawicznym.

W tekście tym kilkakrotnie użyto ogólnych stwierdzeń, odniesionych do większości uczelni, zwłaszcza publicznych. Autor będzie wdzięczny za uwagi, szczególnie takie, które wykażą, że w strukturze uczelni zaszły zmiany zmierzające do podjęcia badań nad rynkiem edukacyjnym lub do intensywnego poszukiwania informacji na ten temat.

Netografia

British Council, *Education UK*, <http://www.britishcouncil.org/eumd-information.htm>

e-Learners Index, <http://www.elearnersindex.com>

Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, <http://www.obserwatorium.malopolska.pl/pl/badania-i-analazy>

Oakleigh Consulting, <http://www.oakleigh.co.uk/page/3493/>

Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/ksztzaw/strategia/zad_1.php

Portal *Bezrobocie*, <http://www.bezrobocie.org.pl/x/159742>

IW EQUAL-Mayday, <http://www.equal-mayday.org.pl>

M. Sulmicka, *Perspektywy rynku edukacji*, „e-mentor” nr 1 (3), 2004, http://www.e-mentor.edu.pl/artikul_x/2.php?numer=3&id=30

University of Glamorgan, <http://cell.glam.ac.uk/>

Studium Doskonalenia Kadr, Akademia Morska w Gdyni, <http://www.am.gdynia.pl/sdk/>

IW EQUAL w Polsce, http://spoldzielnia-ul.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=24

Autor jest absolwentem Politechniki Gdańskiej, doktoryzował się z zakresu mechaniki nieliniowej. Prowadził prace naukowo-badawcze dla potrzeb przemysłu. Projektował i realizował laboratoria badawczo-dydaktyczne. Jest niezależnym konsultantem w dziedzinie badań i certyfikacji maszyn i urządzeń technicznych. Był koordynatorem programu Socrates/Erazmus. Obecnie pełni funkcję kierownika Branżowego Punktu Kontaktowego Programów Europejskich i koordynatora współpracy naukowej. W swoim dorobku naukowym ma ok. 200 publikacji, 3 monografie oraz ponad 400 prac projektowych i ekspertyz technicznych.

POLECAMY

Michał Kapias

Katarzyna Kasperek

ks. Grzegorz Polok

Etyczne aspekty wychowania w szkole wyższej, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach, Katowice 2008

Publikacja *Etyczne aspekty wychowania w szkole wyższej* jest próbą naukowej analizy wybranych problemów moralnych, które są obecne w działalności pedagogicznej. Autorzy proponują również konkretne ich rozwiązania.

Książka podzielona jest na dwie części. Pierwsza z nich stanowi ogólne wprowadzenie w wybrane zagadnienia z metodologicznego zakresu podstaw wychowania. Dzięki temu sklasyfikowano i wyjaśniono wiele zjawisk związanych z tym procesem. Część druga poświęcona jest natomiast etyce w wychowaniu. Zawiera ona teksty dotyczące personalistycznej koncepcji wychowania, aretologii jako sposobie moralnego wychowania oraz wychowania ku wartościom charakterystycznym dla środowiska akademickiego.

Publikacja będzie z pewnością interesująca dla wszystkich osób chcących pogłębić wiedzę w zakresie stosowania etycznych rozwiązań w fundamentalnym procesie poznawania i kształtowania godności osoby ludzkiej w szkole wyższej. Można ją zamówić, kontaktując się z: naukihum@ae.katowice.pl

Humanistyczne aspekty techniki 19–20 listopada 2008 r., Płock

Politechnika Warszawska, Szkoła Nauk Technicznych i Społecznych w Płocku oraz Towarzystwo Naukowe Płockie i Sekcja Pedagogiczna zapraszają na konferencję *Humanistyczne aspekty techniki*. Celem spotkania jest chęć zacieśniania więzów między humanistami a przedstawicielami nauk ścisłych i technicznych oraz wskazanie na powiązania humanistyki z techniką.

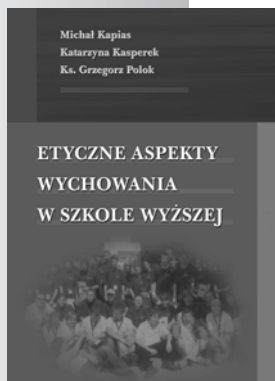
Główne obszary tematyczne konferencji to: *Humanistyczne treści w kształceniu inżynierów; Wielkie wynalazki dla ludzkości; Filozofia w technice; Humanizm wielkich odkrywców i wynalazców; Rozwój techniki w oglądzie pedagogiczno-filozoficznym; Kształcenie matematyczno-techniczne w Polsce i w Europie; Nauczyciel w świecie techniki*.

W spotkaniu uczestniczyć będą przedstawiciele szkół wyższych, instytucji naukowych, szkół niższych szczebli, podmiotów gospodarczych oraz jednostek samorządu terytorialnego.

Szczegółowe informacje: portalski@pw.plock.pl

Zarządzanie informacją w nauce 19–20 listopada 2008 r., Katowice

Polskie Towarzystwo Informacji Naukowej, Zakład Bibliografii i Informacji Naukowej Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego oraz Zakład Zarządzania Informacją Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego organizują II Ogólnopolską Konferencję Naukową *Zarządzanie informacją w nauce*. Uczestnicy konferencji będą się zajmować problematyką funkcjonowania informacji w nauce, w kontekście budowy Europejskiej Przestrzeni Badawczej, w tym m.in. tworzeniem bibliotek internetowych, repozytoriów wiedzy naukowej, baz publikacji, kreowaniem i użytkowaniem wiedzy za pomocą nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (także bibliometrii, informetrii, naukometrii i webometrii), jak również infrastrukturami informatycznymi, informacyjnymi i telekomunikacyjnymi dla nauki. Spotkanie organizowane jest pod patronatem Komitetu Naukoznawstwa PAN. Więcej informacji na: <http://ibin.us.edu.pl/Z2008>





Rola i znaczenie technik miękkich w zarządzaniu projektami międzynarodowymi

7. Programu Ramowego Badań i Rozwoju Technologicznego

Joanna Stalewska

Zygmunt Krasiński



Efektywne zarządzanie projektami wiąże się ze stosowaniem różnych narzędzi i technik umożliwiających skuteczną realizację działań przewidzianych w projekcie oraz osiągnięcie zamierzonego celu, jakim jest zakończenie projektu z sukcesem. W tym szerokim wachlarzu technik szczególne miejsce zajmują techniki miękkie, niezbędne w pracy z ludźmi, czyli w najbardziej wrażliwym obszarze dla każdego projektu.

Wprowadzenie do zarządzania projektami

Zarządzanie projektami to szereg czynności umożliwiających efektywne planowanie, realizację oraz kontrolowanie zadań przewidzianych w programie prac każdego projektu. Istnieje wiele rodzajów projektów i metodologii zarządzania, jednak w każdym przypadku kompetencje posiadane przez osobę zarządzającą projektem (project manager) i dobór odpowiednich technik zarządzania projektami na różnych etapach realizacji przewidzianych działań i różnych poziomach zarządzania spełniają kluczową rolę w osiągnięciu zamierzonych celów i zakończeniu projektu z sukcesem. Kompetencje techniczne (planowanie, kontrolowanie, podział pracy) w zarządzaniu projektami pełnią istotną rolę – są niezbędne, ale jednocześnie niewystarczające, by zminimalizować możliwe ryzyka w trakcie realizacji projektu. Projekty tworzą ludzie, którzy jednocześnie stanowią obszar najwyższego ryzyka każdego przedsięwzięcia. W ramach tego obszaru czynniki – takie jak słaba komunikacja, brak zaangażowania i identyfikacji z celami postawionymi – są największym zagrożeniem dla realizacji zaplanowanych działań. Obserwacje pokazują jednak, że to właśnie kompetencje miękkie w zarządzaniu projektami są bardzo często niedoceniane, a wręcz zapominane, przy jednoczesnym podkreślaniu wagi aspektów technicznych.

Specyfika projektów międzynarodowych w ramach 7. Programu Ramowego Badań i Rozwoju Technologicznego

7. Program Ramowy Badań i Rozwoju Technologicznego (7PR) jest głównym instrumentem wspierania badań w Europie przez Unię Europejską¹. Wsparcie finansowe w ramach Programu przewidziane jest zarówno dla indywidualnych projektów badawczych, projektów współpracy, jak również tych, które umożliwiają doskonalenie umiejętności naukowych. Wcześniejsze programy ramowe (5PR, 6PR), a zwłaszcza aktualnie trwający 7PR, tworzą nową rzeczywistość zarządzania badaniami nie tylko dla polskich naukowców, ale przede wszystkim uczelni i instytucji badawczych, a także w wymiarze krajowego systemu badań naukowych². Znacząca część środków Programu przeznaczona jest na finansowanie dużych, badawczych projektów współpracy (*collaborative projects*), których partnerzy reprezentują instytucje (uczelnie, organizacje badawcze, małe i średnie przedsiębiorstwa, wielkie korporacje, fundacje) z różnych krajów. Takie środowisko pracy wymaga bliskiej współpracy partnerów w ramach zespołu projektowego, ale również innych podmiotów z otoczenia, m.in. przedstawicieli Komisji Europejskiej, pracowników sektora nauki, biur wsparcia w instytucjach macierzystych i pozostałych interesariuszy.

Obecnie przy szerokim otwarciu Unii Europejskiej na współpracę z Krajami Trzecimi, w ramach programu Współpraca Międzynarodowa (INCO), w skład konsorcjów projektowych wchodzi partnerzy z różnych regionów świata, o różnej kulturze, mentalności, ale również różnych doświadczeniach związanych z udziałem w projektach europejskich i często słabym przygotowaniem samych organizacji do obsługi

¹ Komisja Europejska, <http://ec.europa.eu/research/fp7>, [30.07.2008].

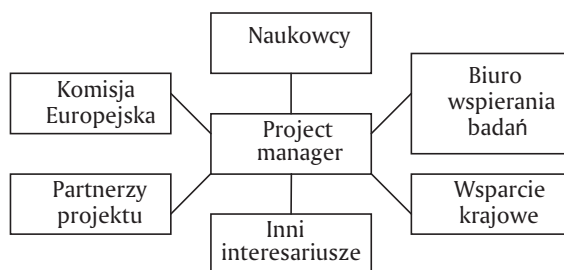
² J. Betta, *Resistance Management of Researchers in Poland to 7th FP*, Proceedings from 21st IPMA World Congress 2007, s. 123–126.

Rola i znaczenie technik miękkich w zarządzaniu...

finansowej, administracyjnej i prawnej projektów. Udział partnerów z Krajów Trzecich w projektach 7PR jest możliwy zarówno w ramach priorytetów tematycznych Programu Szczegółowego „Współpraca” (*cooperation*), jak również w samym Programie Szczegółowym „Możliwości” (*capacities*), gdzie Współpraca Międzynarodowa jest umieszczona w strukturze Programu Ramowego. W odróżnieniu od projektów tradycyjnych zarządzanie projektami badawczymi 7PR wiąże się z różnymi stopniami niepewności co do osiągnięcia założonych celów projektu i szczególnie uwypatnia rolę project managera oraz konieczność posługiwania się przez niego umiejętnościami w zakresie kompetencji miękkich na każdym poziomie zarządzania projektem (rysunek 1) oraz etapie cyklu życia projektu (rysunek 2). To implikuje znacznie wyższe ryzyko podejmowanych działań zarówno przez project managera, jak i pozostałych partnerów wchodzących w skład konsorcjum, w porównaniu z projektami tradycyjnymi³.

Znajomość odpowiednich kompetencji, zwłaszcza kompetencji miękkich, jest bardzo pomocna na różnych etapach projektu, poczynając od przygotowania wniosku projektowego i budowania konsorcjum, poprzez nawiązanie kontaktów z KE, w trakcie faktycznej realizacji prac przewidzianych w programie pracy, aż po rozliczenie projektu i ewentualny audyt ze strony KE. Dodatkowo, gdy partnerzy projektu pochodzą z różnych regionów świata (jak na przykład z Europy Wschodniej i Centralnej Azji, Ameryki Łacińskiej, regionu Basenu Morza Śródziemnego, czy regionu Zatoki Perskiej), project manager musi

Rysunek 1. Środowisko i poziomy zarządzania w projektach badawczych 7PR



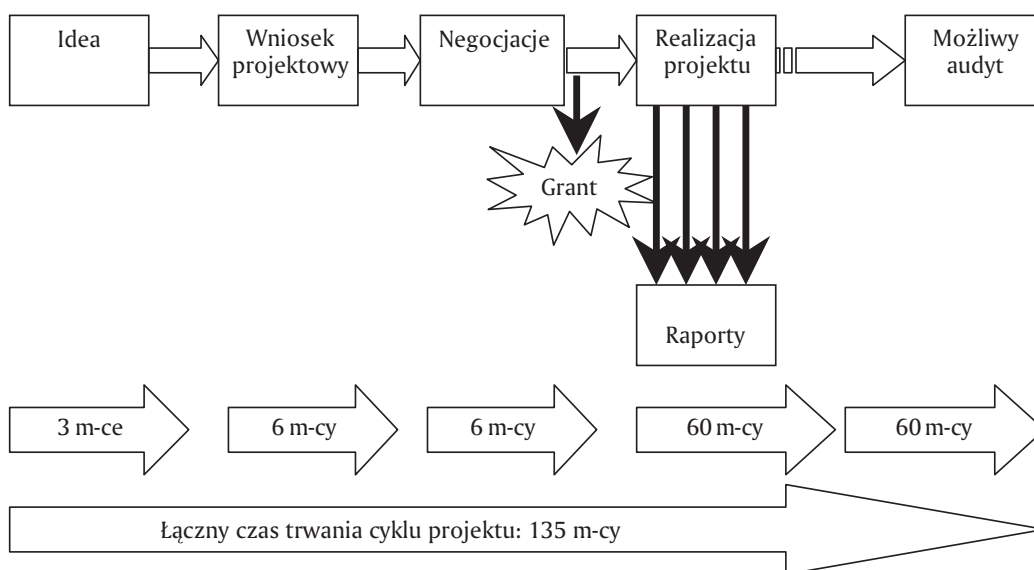
Źródło: opracowanie własne

zachować dużą elastyczność i otwarcie na różnice kulturowe partnerów, poszukując odpowiednich technik miękkich, wpasowujących się w specyfikę danego konsorcjum projektowego. Dodatkowo, sami partnerzy projektu również powinni wykazywać się kompetencjami miękkimi, szanując wzajemne różnice kulturowe i mentalnościowe. Ważne jest zrozumienie, że istniejące różnice mogą być elementem wzbogacającym współpracę w międzynarodowym zespole projektowym, a nie jej zagrożeniem.

Znaczenie kompetencji miękkich w zarządzaniu projektami badawczymi

Posługiwanie się przez project managera odpowiednimi kompetencjami do zarządzania projektem, zwłaszcza kompetencjami miękkimi, jest niezbędne na każdym etapie życia projektu (rysunek 2).

Rysunek 2. Cykl życia projektu



Źródło: EARMA Conference The ideal Framework7 Advisor's Office, Warszawa 2007

³ K. Spang, S. Eulert, *On determining the success potential of international projects*, Proceedings from 21st IPMA World Congress, 2007, s. 109–113.

W ramach kontaktów z Komisją Europejską, już od etapu negocjacji i dalej w trakcie realizacji projektu, project manager powinien przekonać Komisję o swoim profesjonalnym podejściu do pracy w celu osiągnięcia wspólnego zrozumienia, być w kontakcie oraz komunikować się w jasny i zrozumiały sposób.

Na poziomie komunikacji z partnerami i innymi interesariuszami, jedną z najważniejszych kompetencji jest komunikacja i budowanie właściwych relacji z partnerami – opartych na zaufaniu i chęci do wspólnych konstruktywnych działań w celu osiągnięcia celów projektu. Budowanie relacji powinno mieć miejsce od początku pracy przy projekcie, choć często bez profesjonalnego zarządzania ze strony project managera, partnerzy czekają z tym do momentu pierwszego kryzysu, kiedy zwykle jest już za późno⁴. W przypadku międzynarodowych projektów (gdzie partnerzy pochodzą z różnych krajów) okazje do fizycznego spotkania się całego konsorcjum są rzadkie i sprowadzają się do okresowych spotkań (co 6–12 miesięcy). Pomiedzy spotkaniami projektowymi, praca nad projektem i uzgodnienia pomiędzy partnerami odbywają się przez pocztę elektroniczną lub telefon, co implikuje ogromną rolę komunikacji pomiędzy partnerami projektu.

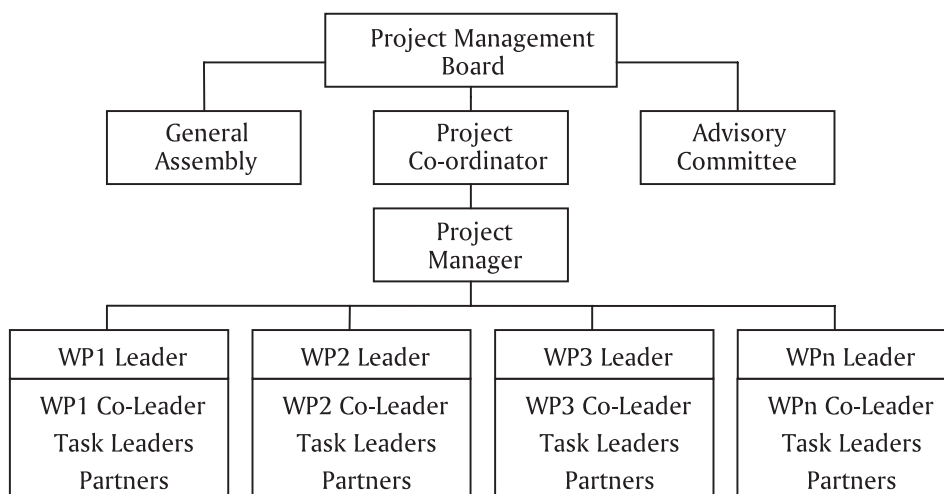
Delegowanie pracy przez osobę kierującą projektem jest często trudną sztuką, ale również ważną kompetencją. Skuteczne zarządzanie to między innymi dzielenie pracy, co wiąże się bezpośrednio z odpowiednim gospodarowaniem energią. Skuteczne delegowanie jest możliwe przy zachowaniu kontroli w punktach strategicznych projektu, monitorowaniu postępu poprzez osiągnięte „kamienie milowe”

(*milestones*) oraz przygotowywane produkty i rezultaty projektu (*project deliverables*). W konsorcjach projektów badawczych 7PR struktura zarządzania zależy od typu projektu i jego wielkości.

Skuteczny project manager wykorzystuje kompetencje miękkie w celu sprawnego zarządzania projektem, poprzez dobrą komunikację, delegowanie uprawnień i obowiązków, budowanie wzajemnego zaufania i utożsamiania z celami projektu, współpracując z kierownikami poszczególnych pakietów zadań (*WP leaders*), którzy z kolei współpracują blisko z koordynatorami konkretnych zadań. Na tym poziomie powinni oni czuć się odpowiedzialni za organizację pracy w danych pakietach zadań i przygotowywanie *deliverables* na czas. Warto zwrócić też uwagę na umiejętność słuchania – kompetencję często bagatelizowaną, a jednak bardzo istotną. Ludzie pracujący w ramach jednego projektu powinni słuchać się nawzajem i przez to rozpoznawać zbliżające się zagrożenia związane z wykonaniem przewidzianej pracy.

Wreszcie na poziomie środowiska pracy menedżera projektu w ramach swojej organizacji i zaangażowania osób z tej samej organizacji do pracy przy projekcie, takie kompetencje jak komunikacja, czy *networking* są bardzo potrzebne. Wsparcie, które project manager może otrzymać od swojej organizacji, w celu zapanowania nad wszystkimi finansowanymi i prawnymi procedurami, wiążącymi się z koordynacją projektu, jest niezwykle istotne. Organizacje doświadczone w zarządzaniu projektami organizują w swoich strukturach biura wspierające menedżera w codziennej pracy, co zapewnia płynne zarządzanie projektem⁵.

Rysunek 3. Model struktury zarządzania badawczego projektu współpracy w ramach 7PR



Źródło: opracowanie własne

⁴ Team Technology, <http://www.teamtechnology.co.uk/soft-skills/project-management-training.html>, [31.08.2008].

⁵ S. McCarthy, *Overview of a Framework 7 Advisor's Office*, 13th EARMA Annual Conference 2007, Warszawa.

Podsumowanie

7. Program Ramowy Badań i Rozwoju Technologicznego wymaga współpracy przynajmniej kilku różnych partnerów z różnych krajów. Zarządzanie takimi projektami wymaga stosowania różnorodnych technik zarządzania, w szczególności pamiętania o konieczności odpowiedniego doboru technik miękkich, których znaczenie niestety jest często niedoceniane. Warto pamiętać, że poza wszystkimi bardzo istotnymi, technicznymi aspektami związanymi z zarządzaniem i realizacją projektów, są one tworzone i realizowane przez ludzi. Praca w zespole projektowym, w którym partnerzy słuchają się wzajemnie, dzielą doświadczeniami w celu budowania relacji i zaufania, a project manager nie boi się delegować pracy (bo zna możliwości i ograniczenia poszczególnych partnerów), przyniesie sukces zarówno zespołowi, jak i projektowi.

Bibliografia

- Komisja Europejska, <http://ec.europa.eu/research/fp7>.
- J. Betta, *Resistance Management of Researchers in Poland to 7th FP*, Proceedings from 21st IPMA World Congress 2007, s. 123-126.
- K. Spang, S. Eulert, *On Determining the Success Potential of International Projects*, Proceedings from 21st IPMA World Congress 2007, s. 109-113.
- TeamTechnology, <http://www.teamtechnology.co.uk/soft-skills/project-management-training.html>.
- S. McCarthy, *Overview of a Framework 7 Advisor's Office*, 13th EARMA Annual Conference 2007, Warszawa.

Joanna Stalewska jest absolwentką Szkoły Głównej Handlowej. Obecnie pracuje w Krajowym Punkcie Kontaktowym Programów Badawczych Unii Europejskiej, w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, gdzie odpowiada za koordynację dwóch programów 7PR: Współpraca Międzynarodowa oraz Joint Research Centre. Posiada doświadczenie w zakresie zarządzania projektami, obecnie koordynuje europejski projekt finansowany z 6. Programu Ramowego. Jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Menadżerów i Administratorów Projektów Badawczych (EARMA) oraz Krajowej Rady Koordynatorów Projektów Badawczych (KRAB).

Zygmunt Krasieński jest zastępcą Dyrektora Krajowego Punktu Kontaktowego Programów Badawczych Unii Europejskiej w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Odpowiada za finansowanie, zarządzanie projektami badawczymi, regiony wiedzy i innowacji oraz Współpracę Międzynarodową 7. Programu Ramowego (7PR). Posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie zarządzania i administrowania portfelem europejskich projektów badawczych. Osobiście koordynował dwa projekty w ramach 6. Programu Ramowego. Jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Menadżerów i Administratorów Projektów Badawczych (EARMA), gdzie aktywnie uczestniczy w pracach Grupy Roboczej ds. 7PR, amerykańskiej Rady Uniwersyteckich Administratorów Badań (NCURA) oraz Członkiem Zarządu Krajowej Rady Koordynatorów Projektów Badawczych (KRAB).

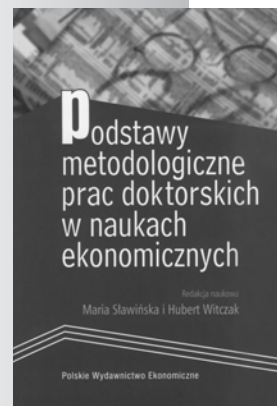
POLECAMY

Podstawy metodologiczne prac doktorskich w naukach ekonomicznych
red. M. Sławińska, H. Witczak
PWE, Warszawa 2008

Celem autorów było przedstawienie podstawowych zagadnień dotyczących metodologii prac naukowych, w szczególności rozpraw doktorskich z ekonomii i nauk o zarządzaniu. W rezultacie powstał swoisty przewodnik, prezentujący zarówno charakterystykę wymienionych dyscyplin naukowych oraz metod rozwiązywania problemów naukowych, jak również praktyczne wskazówki odnoszące się do istoty i zasad przygotowania rozprawy doktorskiej (w tym m.in. przepisów prawnych, typów prac naukowych, technik pisania pracy doktorskiej, zbierania materiałów, a także oceny rozpraw).

Książka adresowana jest do doktorantów uczelni ekonomicznych oraz osób zainteresowanych podjęciem studiów doktoranckich.

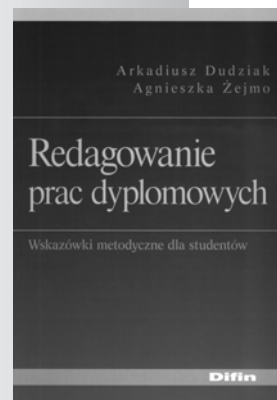
Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.pwe.pl/98937.xml>



Arkadiusz Dudziak, Agnieszka Żejmo, Redagowanie prac dyplomowych. Wskazówki metodyczne dla studentów, Difin, Warszawa 2008

Publikacja *Redagowanie prac dyplomowych. Wskazówki metodyczne dla studentów* Arkadiusza Dudziaka i Agnieszki Żejmo powstała w odpowiedzi na postulaty studentów borykających się z problemami podczas przygotowania prac dyplomowych. Książka omawia zagadnienia, które sprawiają osobom piszącym prace najczęściej problemów, rozpoczynając od wyboru tematu i studiowania literatury, przez gromadzenie materiałów i formułowanie hipotez badawczych, aż do pisania poszczególnych części pracy i właściwego opracowania edytorskiego ostatecznej wersji. Publikacja zawiera dużą liczbę przykładów oraz uwag zamieszczonych w przypisach. Każdy z rozdziałów kończy się zestawem pytań kontrolnych. Adresowana jest do osób przygotowujących prace licencjackie, magisterskie, dyplomowe, a także doktoranckie. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://ksiegarnia.difin.pl/index.php?id=972>





Z praktyki e-learningu na platformie Moodle

Piotr Adamczewski

W artykule omówiono doświadczenia Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu w zakresie kształcenia studentów na platformie Moodle. Punktem odniesienia są rozwiązania w zakresie nauczania przedmiotu Informatyka ekonomiczna na kierunku informatyka i ekonometria, z wykorzystaniem systemu ISOF (Informatyczny System Obsługi Firmy).

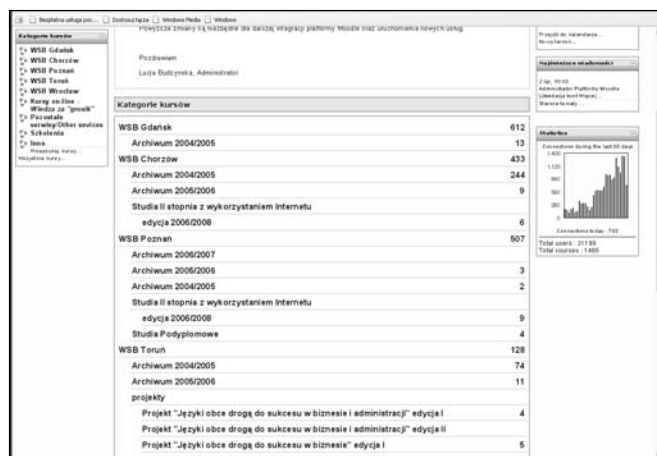
Wykorzystywanie metod zdalnego nauczania w konwencji e-learningu opanowało praktycznie wszystkie obszary nauczania akademickiego. Rosnące wykorzystywanie tej metody obserwuje się również w zakresie procesu dydaktycznego na uczelniach biznesowych.

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu działa od roku 1994 w holdingu edukacyjnym i kształci na 25 specjalnościach dostępnych w ramach pięciu kierunków: administracja, finanse i rachunkowość, informatyka i ekonometria, stosunki międzynarodowe oraz zarządzanie. Stanowi ona główne ogniwo holdingu edukacyjnego, który obejmuje również uczelnie w Gdańsku, Bydgoszczy, Toruniu, Opolu oraz Wydział Zamiejscowy w Chorzowie (których założycielem jest Towarzystwo Edukacji Bankowej – jedna z największych niepaństwowych instytucji edukacyjnych w Polsce). Praktyczne doświadczenia w zakresie e-learningu uczelnia zdobywa od 2000 roku. Przyjęta wtedy strategia informatyzacji uczelni stawiała sobie za cel podnoszenie efektywności w trzech podstawowych procesach: rekrutacyjnym, dydaktycznym oraz administracyjnym.

wszechnionych w Polsce rozwiązań w tym zakresie. Na koniec czerwca 2008 roku łączna liczba kursów przygotowanych i realizowanych w całym holdingu edukacyjnym wynosiła ponad 2500, z czego blisko 800 w uczelni poznańskiej (rysunek 1). Od paru lat, zgodnie z rozporządzeniem władz uczelni, wszyscy wykładowcy mają obowiązek przygotowania e-syllabusa, a jego rozwinięciem jest e-serwis – jako zasadnicza zawartość kursu.

Platforma e-learningowa Moodle, zaprojektowana przez Martina Dougiamasa, została napisana za pomocą języka skryptowego PHP i opiera się na bazie danych MySQL. Autorzy określają Moodle jako system zarządzający kursami (CMS – Course

Rysunek 1. Portal e-WSB w Poznaniu



Źródło: <http://moodle.e-wsb.pl>

Stan wykorzystywania platformy Moodle w WSB w Poznaniu

Praktyczne wsparcie e-learningu w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu stanowi platforma Moodle (w wersji 1.6.4), która należy do najbardziej rozpo-

znanego (Learning Management System)¹, lecz w istocie jest to system łączący cechy LMS (Learning Management System) i LCMS (Learning Content Management System), czyli system umożliwiający funkcjonowanie całego wirtualnego środowiska nauczania (VLE). Tak więc Moodle

¹ Skrót CMS (Course Management System), czyli system zarządzający kursami, bardziej kojarzy się z popularnymi systemami zarządzania treścią, stąd bardziej czytelna wydaje się być propozycja podziału na systemy typu LMS i LCMS.

Z praktyki e-learningu na platformie Moodle

umożliwia konstruowanie zasobów edukacyjnych, a także sprawne zarządzanie procesem kształcenia, dzięki takim funkcjom, jak: zarządzanie kontami użytkowników, tworzenie grup użytkowników, zarządzanie kursami itp.

Uczestnik szkoleń wspieranych platformą Moodle może wykorzystać:

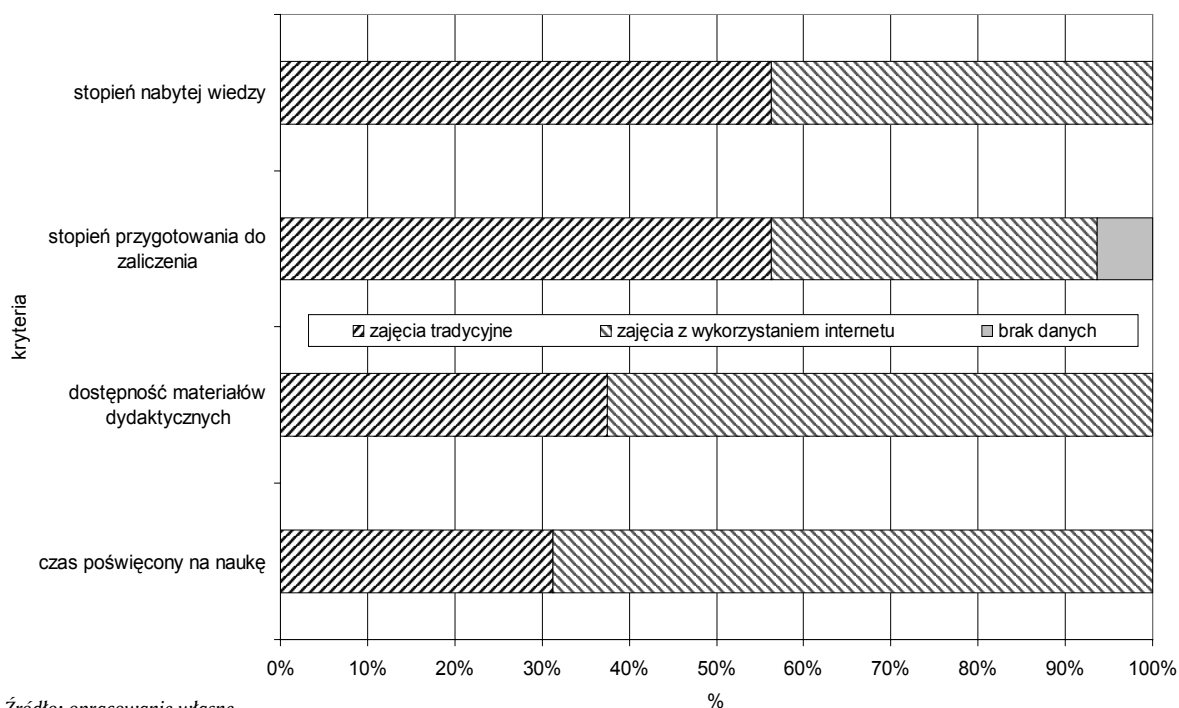
- zasoby zawierające treści merytoryczne (zwykły tekst, strony HTML, łącza hipertekstowe do innych stron w sieci, prezentacje multimedialne, lekcje multimedialne, filmy czy pliki dowolnego rodzaju);
- zasoby służące do komunikacji z mentorem (nauczycielem) – fora dyskusyjne, czaty, głosowania;
- zasoby służące do sprawdzania wiedzy uczestnika – quizy (tak tutaj zostały nazwane testy elektroniczne), zadania i inne.

Jednym z najstarszych projektów e-learningowych w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu jest projekt eSyllabus oraz jego rozwinięcie, jakim jest projekt Serwis (zainicjowany w roku 2004). Głównym założeniem projektu eSyllabus było stworzenie bazy syllabusów do wszystkich przedmiotów w formie elektronicznej. Takie wersje minimów programowych mają znajdować się na platformie e-learningowej i być dostępne dla studentów

uczestniczących w zajęciach (wykładach, konwersatoriach, laboratoriach). Celem końcowym jest powstanie rozbudowanych serwisów do możliwie największej liczby przedmiotów na bazie tych właśnie eSyllabusów.

Opierając się na szablonie eSyllabusa, wykładowca może dołączać różne treści merytoryczne (w postaci tekstów, obrazów, prezentacji, animacji, krótkich filmów czy plików w dowolnych formatach), a także urozmaicać te treści interaktywnymi zasobami typu: lekcje interaktywne, testy sprawdzające wiedzę, zadania, głosowania, itp. Efektami projektu eSyllabus są często eSerwisy do przedmiotów, które są tematycznymi witrynami internetowymi, służącymi jako forma pomocy dydaktycznej dla studentów. Należy zaznaczyć, że eSyllabusy to projekt o największym zasięgu, mający wdrożyć rozwiązania e-learningowe w możliwie najszerzy sposób. Realizacja projektu jest wydłużona w czasie, natomiast zbliżanie się do osiągnięcia stuprocentowej skutecznościapełnienia bazy eSyllabusów staje się coraz lepszą podstawą do prowadzenia właściwych zajęć online, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć opartych na formie blended learningu. Przeprowadzone badania w zakresie ocen e-learningu wśród studentów WSB w Poznaniu ujęte są na rysunkach 2–5 (wyniki badań własnych WSB w Poznaniu z lat 2005–2007)².

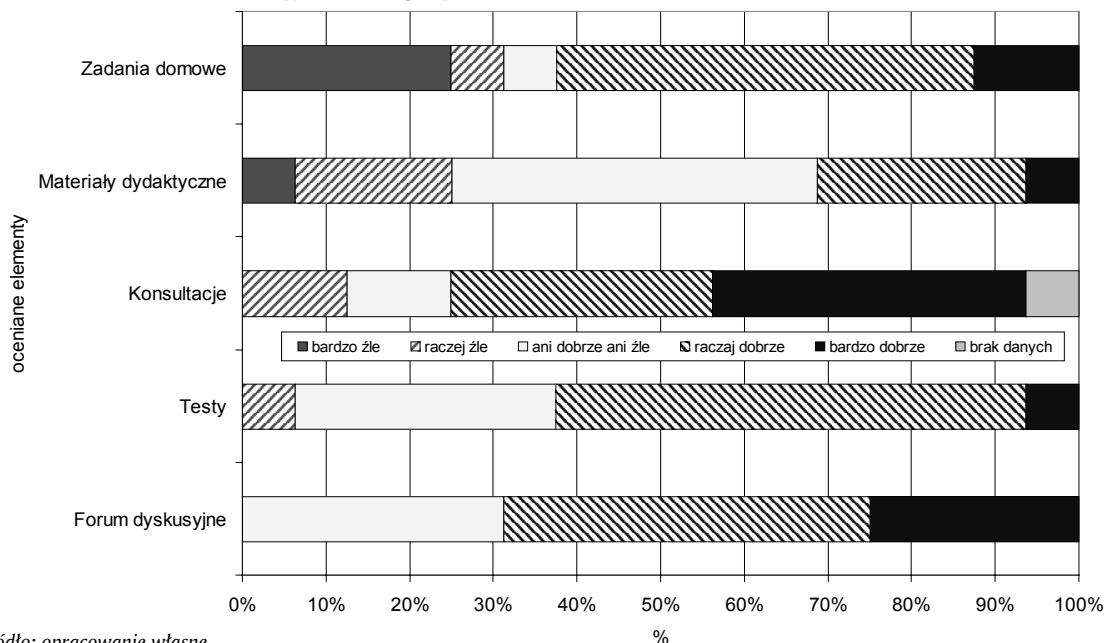
Rysunek 2. Porównanie tradycyjnego nauczania z e-learningiem



Źródło: opracowanie własne

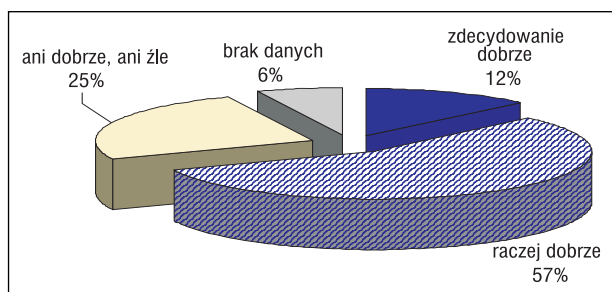
² Badania objęto reprezentacyjne grupy studentów na koniec każdego roku akademickiego – szerzej: D. Dąbrowska, *Skuteczność portalu w komunikacji ze studentami na przykładzie Wyższych Szkół Bankowych*, [w:] E. Ziemia (red.), *Technologie i systemy informatyczne w organizacjach gospodarki opartej na wiedzy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2008, s. 141–149 oraz T. Eisenbardt, *Zarządzanie czasem w systemach spersonalizowanych na przykładzie platformy e-learningowej*, „e-mentor” 2008, nr 1(23), s. 48–54.

Rysunek 3. Ocena elementów zajęć e-learningowych



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 4. Ogólna ocena zajęć e-learningowych

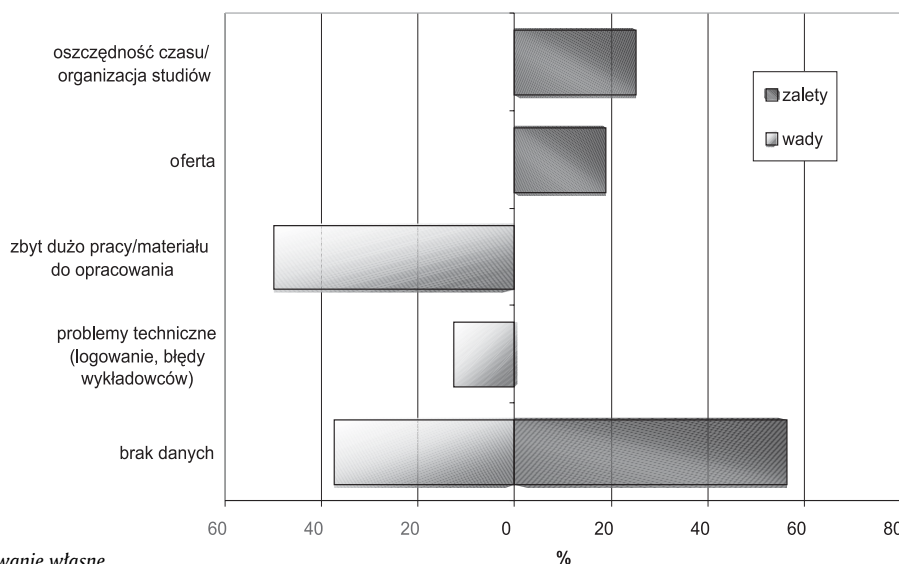


Źródło: opracowanie własne

Powyższe wyniki badania stopnia zadowolenia studentów z wykorzystywania e-learningu można podsumować zdecydowanie pozytywnie, chociaż część badanych wskazała na konieczność większego nakładu pracy (czasu) przy opanowywaniu materiałów w konwencji e-learningu. Nie potwierdziła się również zdecydowana wyższość skuteczności nauczania tej metody w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym. Dobrze zostały natomiast ocenione formy sprawdzania zdobytej wiedzy (testy i fora dyskusyjne).

W ramach rozwoju e-learningu, w WSB w Poznaniu wykorzystano platformę Moodle w zakresie

Rysunek 5. Wady i zalety zajęć e-learningowych w opinii studentów

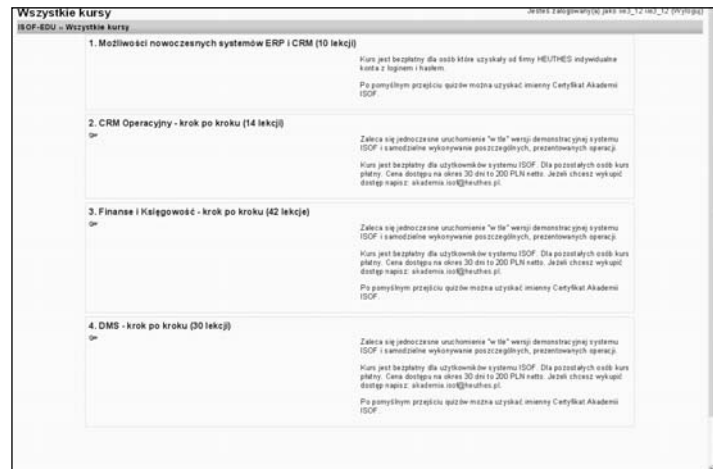


Źródło: opracowanie własne

Z praktyki e-learningu na platformie Moodle

nauczania przedmiotów informatycznych na kierunku informatyka i ekonometria. Dotyczy to przedmiotu *Informatyka ekonomiczna* na pierwszym roku studiów licencjackich. W tym celu pozyskano dla potrzeb dydaktyki Internetowy System Obsługi Firmy (ISOF) ze szczecińskiej firmy Heuthes. Dostęp do systemu możliwy jest przez standardowy interfejs, jaki stanowi przeglądarka internetowa. Studenci otrzymują indywidualne loginy, które pozwalają im w pełnej formule e-learningu na poznawanie funkcjonalności systemu (finanse i księgowość, obsługa kontaktów z klientem, elektroniczny obieg dokumentów, obsługa sprzedaży, gospodarka materiałowa, logistyka i obsługa sekretariatu) oraz umożliwiając ocenę stopnia opanowania przez nich systemu (rysunek 6).

Rysunek 6. Portal systemu ISOF na platformie Moodle



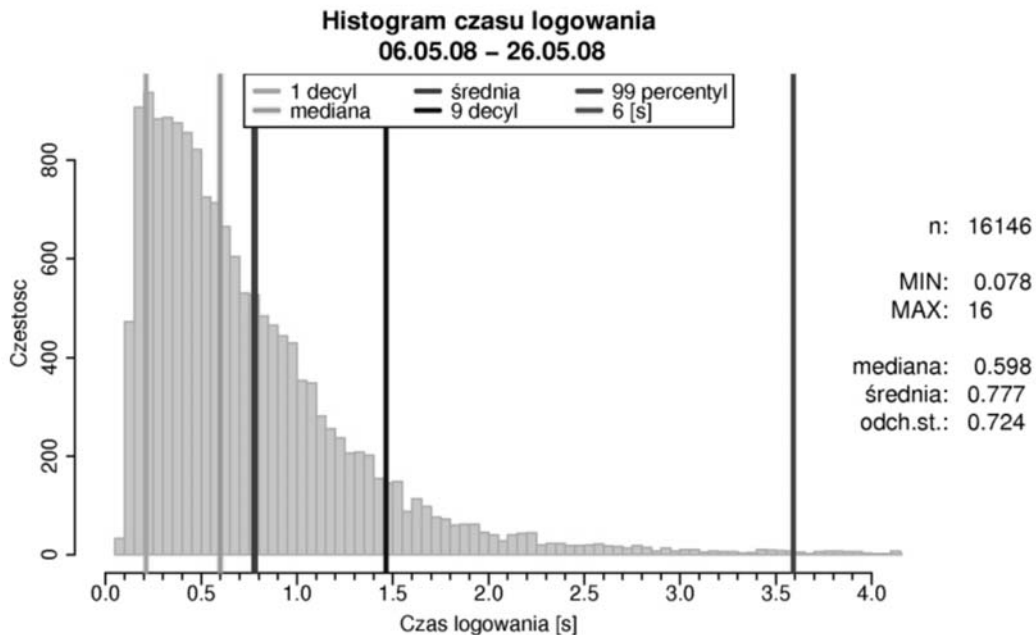
Źródło: <https://edu.heuthes.pl/modle/courses/index.php>

Pierwsze doświadczenia są bardzo pozytywne i w ocenie samych studentów stanowią czynnik uatrakcyjniający zajęcia dydaktyczne (porównaj rysunki: 7. i 8. – wyniki badań firmy Heuthes³). Przykład ten pozwala łączyć poznawanie platformy e-learningowej Moodle z nauczaniem funkcjonalności i obsługi systemu ISOF.

Wspomnieć należy o wykorzystywaniu w WSB w Poznaniu konwencjonalnych narzędzi informa-

tycznych, które wspomagają proces dydaktyczny zarówno w ramach przedmiotu *Technologie informacyjne* (obejmującego wszystkich studentów), jak i przedmiotów specjalistycznych, specjalności *Informatyka w zarządzaniu* i *Informatyka w finansach* oraz przedmiotów na kierunku informatyka i ekonometria. Dotyczy to m.in. pakietów ARIS Easy Design, DGA Process, DGA Quality, systemów klasy CMS i ERP – TETA 2000 oraz obiegu dokumentów eSOS.

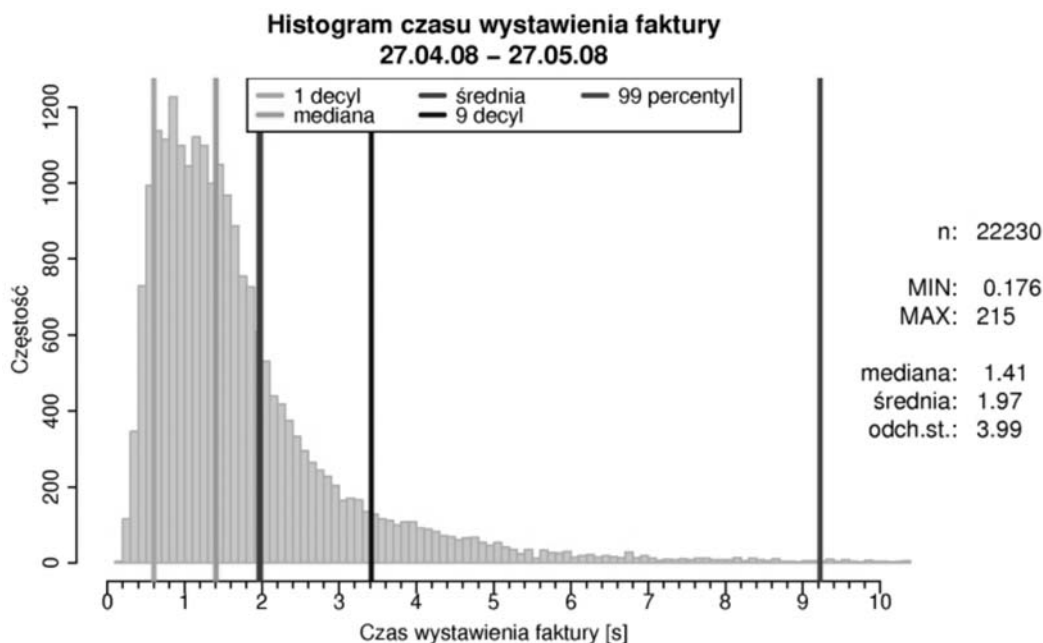
Rysunek 7. Badania czasu logowania do systemu ISOF na platformie Moodle



Źródło: opracowanie własne

³ Wyniki pochodzą z wewnętrznych badań firmy Heuthes przeprowadzonych w latach 2007–2008 w ramach współpracy z uczelniami, które wykorzystują w dydaktyce system ISOF.

Rysunek 8. Badania czasu przetwarzania systemu ISOF na platformie Moodle



Źródło: opracowanie własne

Uwagi końcowe

Zdobyte kilkuletnie doświadczenia Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu w zakresie nauczania z wykorzystaniem platformy Moodle można podsumować następująco:

- studenci chętnie wykorzystują platformę Moodle, chociaż konwencja nauczania z zastosowaniem systemu e-learningowego wykazuje się wyższą skutecznością na późniejszych latach studiów i wymaga od jej użytkowników zdecydowanie większej motywacji i świadomej samodyscypliny;
- sukcesywnie zwiększający się zestaw modułów e-learningowych z dziedziny finansów, informatyki, bankowości i rachunkowości wykorzystywany jest z powodzeniem w ramach studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych;
- przygotowanie treści e-learningowych o dobrej jakości nie należy do zadań prostych – wymaga od wykładowców dużego nakładu czasu, pełnego zaangażowania i wprowadzania na bieżąco koniecznych aktualizacji;
- poszerza się oferta szkoleniowa uczelni dla sektora finansowo-bankowego oraz małych i średnich przedsiębiorstw – w postaci kursów skierowanych do instytucji (tzw. szkolenia

in company) oraz osób indywidualnych (pracowników tego sektora);

- powstaje wspólna wirtualna biblioteka zasobów, która gromadzi moduły e-learningowe stworzone w ramach dotychczas zdobytych doświadczeń.

Metoda e-learningowa wiąże się z rozwojem kulturowym, jest zmianą sposobu myślenia o uczeniu się. Stanowi ona spore wyzwanie dla uczelni – pod względem finansowym, organizacyjnym i ludzkim. Tylko od stopnia determinacji zależy tempo i zakres upowszechniania tej metody, przy czym należy ostrożnie prognozować pełne zdominowanie przez nią tradycyjnych form nauczania. Optymistyczne są prognozy światowego rynku e-learningowego, które mówią o średniorocznym wzroście na poziomie 15–30 procent. Ostatnie regulacje ministerialne w polskiej edukacji na poziomie wyższym, niestety, nieco ostudzają ten zapał.

Opisane w artykule doświadczenia potwierdzają, że stosowanie w coraz szerszym zakresie nowoczesnych technologii w kształceniu podnosi konkurencyjność uczelni oraz stanowi o atrakcyjności oferty dydaktycznej. Ponadto działania na rzecz upowszechniania e-learningu odpowiadają światowym trendom w przechodzeniu z tradycyjnych form przekazu wiedzy na aktywne uczestnictwo słuchaczy w procesach edukacyjnych.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Informatyki Stosowanej. Opublikował wiele książek, artykułów i referatów z zakresu informatycznego wspomaganie procesów zarządzania w kontekście budowy społeczeństwa informacyjnego. W kręgu jego zainteresowań naukowych znajdują się również praktyczne aspekty e-learningu.



III MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA E-LEARNINGU
27.10.2008, Hotel InterContinental, Warszawa

POTĘGA MOŻLIWOŚCI. E-LEARNING W CODZIENNEJ PRAKTYCE LIDERÓW

Na konferencji zaprezentowane zostaną doświadczenia wdrożeniowe czołowych, światowych firm. Będzie można zapoznać się z przykładami zastosowań szkoleń elektronicznych w europejskich i polskich przedsiębiorstwach. Wśród zaproszonych prelegentów i firm prezentujących swoje rozwiązania znajdują się:

- | | |
|--------------------|---|
| SkillSoft | – największa na świecie firma specjalizującą się w tworzeniu i rozpowszechnianiu treści e-learningowych |
| Oracle | – światowy lider rozwiązań informatycznych |
| Betacom | – lider w dostarczaniu platform e-learningowych |
| digital publishing | – światowy lider w elektronicznym nauczaniu języków obcych |
| MasterSolution | – producent oprogramowania pozwalającego prowadzić zajęcia w „wirtualnych klasach” |
| Siveco | – jeden z największych producentów oprogramowania dla edukacji oraz integrator systemów IT |
| Edvantage Group | – norweska firma dostarczająca rozwiązania e-learningowe w większości krajów Unii Europejskiej |

Więcej informacji można uzyskać na: www.wiedzanet.pl

Wⁿ
wiedzanet

WiedzaNet SA, 03-715 Warszawa, ul. Okrzei 35
Paweł Skrzypek
tel. kom. 0 516 047 451, tel. 022 670 14 41
fax 022 511 98 53
e-mail: pskrzypek@wiedzanet.pl
www.wiedzanet.pl



Narzędzia interaktywne – od quizów po warsztaty

Doświadczenia wykładowcy i opinie studentów

Karol Marek Klimczak

W artykule przedstawiono doświadczenia w zakresie wykorzystania platformy Moodle dla wsparcia nauczania na studiach niestacjonarnych w ramach programu licencjackiego. Wdrożenie narzędzi online wynikało z przekonania o korzyściach dla efektów nauczania, jakie przyniosą dodatkowe możliwości wykonywania ćwiczeń i interakcji między studentami. W trakcie kursu studenci stopniowo zapoznawali się z różnymi narzędziami: quizami, forum, wiki i warsztatami. Efekty zastosowanych narzędzi oceniono na podstawie wyników, raportów aktywności i opinii studentów, zebranych w dwóch ankietach w połowie i pod koniec roku. Analiza danych wskazuje na pozytywny wpływ narzędzi interaktywnych na doświadczenia edukacyjne.

Rozszerzenie tradycyjnej oferty dydaktycznej o zajęcia wspierane systemem e-learningowym pozwala na zaproponowanie studentom nowej dodatkowej wartości: pomaga zorganizować proces nauczania także poza uczelnią i poza terminami zajęć. Stosując system e-learningowy, prowadzący może strukturyzować pracę wykonywaną w domu, zadawać więcej zadań wymagających oceny, organizować i usprawniać komunikację między studentami wykonującymi zadania w grupach. Wykorzystanie e-learningu do wsparcia zajęć tradycyjnych podnosi atrakcyjność i efektywność zajęć przy stosunkowo niskim koszcie dla stworzenia zadań interaktywnych¹.

Wykorzystanie platformy e-learningowej do rozszerzenia kursu tradycyjnego jest szczególnie korzystne dla studentów studiów niestacjonarnych. Spędzają oni na uczelni mniej czasu niż studenci programów dziennych, a ich zajęcia są skondensowane w terminie zjazdów. Poprzez zaoferowanie im wsparcia przez platformę e-learningową dajemy im możliwość kontynuowania ustrukturyzowanego doświadczenia edukacyjnego, także pomiędzy zjazdami. Proces

nauczania rozkłada się bardziej równomiernie w czasie. Dodatkowo e-learning umożliwia sprawną komunikację między studentami, którzy często mieszkają daleko od siebie. Umożliwia to bardziej efektywną pracę w grupach².

W artykule przedstawiono studium przypadku jednego z kursów prowadzonych przez autora, czyli wykładu z podstaw rachunkowości dla studentów studiów niestacjonarnych licencjackich. Celem artykułu jest dokonanie oceny przydatności zastosowanych narzędzi e-learningowych dostępnych w platformie Moodle dla wsparcia realizacji omawianego kursu. Autor zebrał informacje o wynikach studentów, ich aktywności w systemie oraz przeprowadził dwie ankiety oceny zajęć: po zakończeniu pierwszego i drugiego semestru kursu. Analiza danych pokazuje, że studenci przystosowali się do tej formy zajęć i pozytywnie ocenili zastosowanie e-learningu.

Narzędzia interakcji

Platforma Moodle oferuje szeroką paletę narzędzi edukacyjnych przydatnych w nauczaniu m.in. rachunkowości³. Oprócz opisu umieszczania materiałów dydaktycznych, dostępnych jest wiele narzędzi umożliwiających interakcję między studentami i systemem, studentami i wykładowcą oraz pomiędzy studentami. W omawianym kursie zostały wykorzystane następujące narzędzia:

- quizy – po każdym zajęciach uruchamiany był nowy quiz, który studenci mogli rozwiązywać wielokrotnie, przy czym ocena końcowa była równa najwyższej uzyskanej ocenie;
- czat – wykorzystywany jako „elektroniczny dyżur” prowadzącego w czasie, kiedy studenci pracowali nad projektem końcowym;

¹ D.E. Smith, D.J. Mitry, *Investigation of Higher Education: The Real Costs and Quality of Online Programs*, „Journal of Education for Business” 2008, nr 83(3), s. 147–152.

² Por. M. Krawczyk, *Moje doświadczenia z e-edukacją*, „e-mentor” 2003, nr 1, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=1&id=6, [13.08. 2008].

³ A. Maikish, *Moodle: A Free, Easy, and Constructivist Online Learning Tool*, „MultiMedia & Internet@Schools”, maj 2006, nr 13(3), s. 26–28.

Narzędzia interaktywne – od quizów po warsztaty...

- forum – wykorzystywane do wymiany informacji i rozwiązywania problemów dotyczących kursu i funkcjonowania platformy Moodle;
- wiki – wykorzystane jako miejsce do zamieszczenia pracy zaliczeniowej za pierwszy semestr, wykonywanej w grupach;
- warsztat – narzędzie do składania i oceniania prac zaliczeniowych za drugi semestr.

Przy konstrukcji kursu przyjęto założenie, że wszystkie elementy składające się na ocenę końcową zostaną przygotowane za pomocą systemu e-learningowego. W każdym semestrze połowę oceny stanowiły wyniki quizów, a resztę oceny z projektu zaliczeniowego. W pierwszym semestrze studenci mieli za zadanie sporządzić propozycję polityki rachunkowości. Zadanie było wykonywane grupowo i umieszczane przez studentów na stronach wiki. Wybór narzędzia wiki był podyktowany jego prostotą, możliwością prowadzenia efektywnej pracy grupowej zdalnie⁴ oraz chęcią stworzenia bazy prac, które wszyscy studenci będą mogli przeglądać. Prace były następnie oceniane przez prowadzącego kurs.

Zadanie zaliczeniowe w drugim semestrze polegało na napisaniu raportu z analizy sprawozdania finansowego wybranej spółki. Zadanie było wykonywane indywidualnie przez studentów i zamieszczane w module warsztatów (*workshop*). Studenci przez cały czas mieli dostęp do szczegółowego opisu zadania i ankiety oceny prac. Po ich złożeniu otrzymywali dwie losowo wybrane prace do anonimowej oceny. Dzięki temu studenci mieli okazję spojrzeć na zadanie z innej strony i zyskać nowe doświadczenie, cenne przy pisaniu raportów w późniejszych kursach. Prace były też oceniane przez prowadzącego, a ostateczna ocena była sumą ocen przyznanych przez prowadzącego i studentów. Zadanie to było bardziej wymagające od projektu zaliczającego semestr pierwszy – studenci wykonywali je indywidualnie, co wymagało większego nakładu pracy i narzucało ścisły format. Dostępność ankiety online i ocenianie prac przez uczestników kursu miało ułatwić im napisanie dobrej pracy, zmotywować oraz umożliwić uzyskanie pogłębionej oceny pracy wykonanej przez kolegę lub koleżankę.

Quizy

Quizy online są powszechne w nauczaniu przez internet⁵ – dla studentów nie stanowiły one trudności i nie powodowały stresu. W razie problemów technicznych zawsze mogli powtórzyć test. W rezultacie powtarzania testu przeważająca liczba studentów osiągała wyższe noty. Za wyjątkiem quizów,

przeprowadzanych od stycznia do lutego (pierwsza sesja), ponad połowa studentów uzyskiwała maksymalny wynik. Bardzo dobre wyniki nie były jednak niezgodne z założeniami kursu – quizy miały na celu przeciwieństwo materiału, a nie sprawdzenie wiedzy. Aby powstrzymać studentów przed powtarzaniem testu natychmiast po poprzedniej próbie, z wykorzystaniem jedynie pamięci krótkoterminowej, z czasem wydłużane były przymusowe przerwy między próbami. Wydłużenie przerwy do 6 godzin nie odbiło się negatywnie na wynikach studentów. Zmniejszyła się natomiast średnia liczba prób (choć mogły na to wpłynąć także inne czynniki, np. przyzwyczajenie studentów do testów).

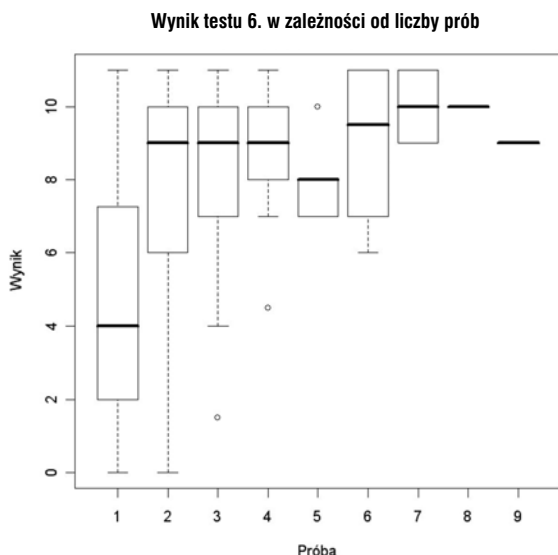
Wśród studentów występowały różne postawy wobec zadań online, podobnie jak podają inne badania⁶. Ciekawych obserwacji dostarcza sposób wykorzystania możliwości powtarzania testu. Większość studentów wykonywała do trzech prób, a w kolejnych testach średnia liczba prób spadała nawet do poniżej dwóch. Wynika z tego, że większość studentów uzyskiwała zadowalającą ocenę już po drugiej próbie – potwierdzają ten wniosek testy korelacji Spearmana, które pokazują nieistotność związku pomiędzy liczbą prób a wynikiem wśród osób wykonujących więcej niż dwie próby. Tylko pojedynczy studenci wykonywali ponad cztery próby, natomiast około jedna trzecia studentów wykonywała tylko jedną próbę. Najczęściej były to osoby podchodzące do testu tuż przed jego zamknięciem, które w rezultacie uzyskiwały najniższe wyniki – występowała istotna korelacja dodatnia pomiędzy wynikiem końcowym a wykonaniem więcej niż jednej próby (na poziomie istotności powyżej 99 procent).

Przykładem niech będzie opis wyników studentów w teście dotyczącym rachunku przepływów pieniężnych. Quiz był dostępny od 25 stycznia do 17 lutego 2008, zawierał 11 pytań, w tym 7 pytań obliczeniowych (w których dane są automatycznie zmieniane przy każdej próbie), a wymagana przerwa między próbami wynosiła 60 minut. Do testu podeszło 142 studentów, którzy razem wykonali 329 prób (42 studentów wykonało tylko jedną próbę, 53 dwie, a 31 trzy próby). Tylko 16 osób wykonało więcej niż trzy próby. Rysunek 1. przedstawia rozkład wyników w poszczególnych próbach. Korelacja Spearmana między wynikiem a liczbą podjętych przez studenta prób była istotna tylko pomiędzy jedną a dwiema próbami ($\rho=0,4215$, ANOVA $F=21,644$, ANOVA $P(>F)=1,085e-5$). Od dwóch prób wzwyż korelacja była bliska zeru ($\rho=-0,0663$), nieistotna była także różnica w średnim wyniku osób, które wykonały dwie albo trzy próby.

⁴ J. Tutty, J. Klein, *Computer-mediated instruction: a comparison of online and face-to-face collaboration*, „Educational Technology Research & Development” 2008, nr 56(2), s. 101–124.

⁵ M. Dąbrowski, *Standardy tworzenia i prowadzenia zajęć online*, „e-mentor” 2004, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=6&id=70, [13.08. 2008].

⁶ F. Concannon, A. Flynn, M. Campbell, *What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning*, „British Journal of Educational Technology” 2005, nr 3, s. 501–512.

Rysunek 1. Rozkład wyników przykładowego testu w kolejnych próbach (N=329)

Źródło: opracowanie własne

Warsztaty

Moduł warsztatów (*workshop*) w Moodle umożliwia składanie prac pisemnych online oraz ich ocenę przez studentów i prowadzącego za pomocą ankiety oceny. Po złożeniu pracy następowała faza oceny, trwająca dwa tygodnie. Studenci otrzymywali punkty za ocenienie cudzej pracy. Liczba tych punktów, wyliczanych przez system, uzależniona była od zbieżności pomiędzy ocenami studentów i ocenami prowadzącego. Ocenę bardzo różniące się od pozostałych nie były brane przez system pod uwagę przy wyliczaniu oceny końcowej pracy.

Przygotowując zadanie, prowadzący brał pod uwagę możliwość wystąpienia problemów technicznych i w związku z tym wielokrotnie namawiał studentów do składania prac z kilkudniowym wyprzedzeniem. Część studentów zostawiła złożenie pracy na ostatnią chwilę, mimo że po doświadczeniu z testami online wiedzieli, że spóźnione prace nie będą akceptowane. Dodatkowo ujawnił się błąd techniczny w Moodle, który uniemożliwiał dołączanie plików z obliczeniami studentom używającym przeglądarki Firefox. W związku z tym prowadzący zdecydował o zaakceptowaniu prac przysyłanych przy pomocy poczty elektronicznej zaraz po upływie terminu składania prac online.

Ostatecznie prace online złożyło 98 studentów na około 130 osób regularnie wykonujących quizy online. Kolejne 23 osoby przesyłały prace za pomocą poczty elektronicznej, z czego 5 było złożonych znacznie po terminie. Tylko prace złożone przez studentów w systemie online były następnie oceniane anonimowo przez innych studentów (dwóch na pracę). Studenci w większości dobrze wywiązali się z zadania oceniania pracy kolegów. Dość często, oprócz przyznania

punktów w poszczególnych kategoriach, wpisywali interesujące komentarze. Porównanie ocen przyznanych przez studentów oraz przez prowadzącego wykazało dużą ich zbieżność: różnica średniej była minimalna (0,13 punktu na 45 możliwych, $t=0,221$). Analiza korelacji pokazała istotną dodatnią korelację pomiędzy oceną nauczyciela a średnią z dwóch ocen studentów ($r\text{-Pearsona}=0,5050$, $t=5,4894$). Okazało się natomiast, że oceny były bardziej zbliżone w przypadku prac dobrych niż prac niżej punktowanych; korelacja pomiędzy kwadratem różnicy ocen a oceną prowadzącego była ujemna ($r\text{-Pearsona}=-0,4192$, $t=-4,3325$). Po bardziej wnikliwym przyjrzeniu się wynikom okazało się dodatkowo, że prowadzący częściej podwyższał oceny prac dobrych, a częściej obniżał oceny prac kiepskich, w porównaniu do studentów (tabela 1). Obserwację potwierdził test ANOVA ($F=10,317$, $p=0,0018$), sprawdzający zależność pomiędzy wielkością rozbieżności a klasyfikacją pracy poniżej mediany (od 0 do 34 punktów) lub od mediany w górę.

Tabela 1. Zależność pomiędzy ocenami studentów i oceną prowadzącego (N=98)

Różnica ocen	Klasyfikacja pracy*		Średnia różnica
	Niedobra	Dobra	
Obniżenie przez prowadzącego	32	17	-5,10
Podwyższenie przez prowadzącego	12	29	6,39
Średnia różnica	-2,43	2,59	

Źródło: opracowanie własne

* Klasyfikacja pracy dokonana według mediany (35 punktów). Tabela podaje liczbę prac w kategorii oraz średnią różnicę między ocenami studentów i oceną prowadzącego w danej kategorii.

W przeprowadzonej na koniec semestru ankiecie studenci pozytywnie ocenili wykorzystanie modułu warsztatów do składania prac zaliczeniowych przez internet. Wysokie noty przyznali na pięciostopniowej skali przydatności dla nauki przedmiotu – samej pracy (średnio 4,5) i dostępności ankiety oceny (4,22). Jeden z respondentów napisał: *Składanie prac online bardzo ułatwia zaliczenie. Nie trzeba się fatygować, przyjeżdżać na uczelnię. Przydatne zwłaszcza dla osób pracujących.*

Nieco gorzej studenci ocenili sensowność włączania ich do procesu oceny: średnio na 3,54 studenci ocenili rzetelność ocen otrzymanych, a przydatność oceniania innych na 3,79. Prawie jedna trzecia studentów była niezadowolona z otrzymanych od innych studentów ocen. Jest to istotna informacja, gdyż w ankiecie udział wzięli głównie studenci bardzo dobrzy, zmotywowani do nauki. Jeden z nich przedstawił następującą sugestię: *Zlikwidować ocenianie przez studentów: klasycznie odbębniają obowiązek oceniania, niewiele wiedząc o przedmiocie. Stawiani są w roli nauczycieli.*

Opinie studentów

Opinie studentów zostały zebrane za pomocą dwóch ankiet przeprowadzonych na koniec obydwu semestrów kursu. W pierwszej ankiecie, sporządzonej w systemie e-badania.pl, udział wzięło 45 osób. Po pierwszym semestrze ponad 95 proc. respondentów oceniło quizy jako przydatne lub bardzo przydatne w uczeniu się przedmiotu. Prawie jedna trzecia studentów sugerowała zwiększenie liczby zadań online, jedna czwarta sugerowała zwiększenie punktacji za zadania e-learningowe. Tylko jedna osoba wyraziła negatywne zdanie nt. e-learningu: *Trochę za dużo skupiamy się na internecie. Jeśli chciałbym studiować przez internet, wybrałbym taką formę zajęć.*

Opinie tego typu pojawiały się już w innych badaniach⁷, co sugeruje, że w przypadku, gdy student wybrał studia tradycyjne, jego podstawowe doświadczenia edukacyjne powinny mieć miejsce na uczelni, a nie w internecie. W omawianym przypadku większość studentów była jednak zadowolona; 62 proc. uczestników kursu uznało formę zaliczenia przedmiotu (po połowie quiz i projekt wiki) za sprawiedliwą, nikt nie określił jej jako niesprawiedliwą, a 44 proc. osób stwierdziło, że wiele się nauczyło przy okazji rozwiązywania zadań.

W drugiej ankiecie udział wzięło tylko 24 studentów, którzy wyróżniali się dobrymi wynikami w nauce. W związku z tym próba nie była losowa i trudno uogólnić wyniki na całość grupy. Tym niemniej oceny najlepszych studentów mają duże znaczenie dla podejmowania decyzji o kształcie kursu, gdyż to oni poświęcili najwięcej czasu i uwagi uczeniu się przedmiotu. Ankieta pokazała, że 83 proc. spośród tych studentów korzystało z e-learningu w domu, a nie w pracy. Jest to wynik sprzeczny z oczekiwaniami – 73 proc. studentów pracowało przez cały rok akademicki.

Studenci ocenili tym razem przydatność quizów w nauce średnio na 4,63 w pięciostopniowej skali. Podobnie ocenili jakość quizów: *Myszę, że nie trzeba nic ulepszać. Quizy są bardzo przydatne, utrwalają wiedzę zdobytą na wykładach.*

W komentarzach niektórzy sugerowali, żeby pytania były zmieniane w kolejnych próbach, chcieli też otrzymywać wiadomości e-mail z informacją o dacie zamknięcia testu. Pytani o pożądaną liczbę prób studenci byli podzieleni; 48 proc. wskazywało 3 lub mniej prób, lecz aż 52 proc. opowiadało się za 4 lub więcej próbami. Na pytanie, czy zaakceptowałyby testy z jedną próbą (forma kolokwium) jedynie 16,67 proc. odpowiedziało „tak”. Jeden ze studentów napisał: *Testy wykorzystujemy do przyswojenia wiedzy i jedna próba byłaby czynnikiem stresującym, a nie motywującym. Quizy były bardzo dobre, uczące, pomagają przyswoić wiedzę.*

Na koniec studenci zostali poproszeni o wypełnienie tabeli, w której oceniali wszystkie elementy kursu (tabela 2). Jak widać, wszystkie elementy uzyskały

pozytywną ocenę. Co ciekawe, pozytywną ocenę uzyskał także czat z prowadzącym, mimo że żaden student nie wziął udziału w organizowanych czatach. Podobnie forum do dyskusji było mało wykorzystywane, lecz okazało się przydatne w rozwiązywaniu problemów technicznych. Na część pytań zadawanych na forum odpowiadali sami studenci.

Tabela 2. Średnia ocena elementów interaktywnych kursu

	Przydatność	Łatwość użycia	Warto stosować
Quizy	4,57	4,87	Tak 100%
Warsztaty	4,7	4,48	Tak 100%
Materiały online	4,96	4,74	Tak 100%
Forum do dyskusji	4,05	4,77	Tak 95%
Ogłoszenia online + e-mail	4,78	4,87	Tak 100%
Czat z prowadzącym	4,29	4,81	Tak 90%

Źródło: opracowanie własne

Wnioski

Wykorzystanie platformy Moodle do wsparcia kursu na studiach niestacjonarnych można uznać za sukces. Studenci wykorzystywali narzędzia online i pozytywnie je ocenili. Pojawiające się co pewien czas problemy techniczne były zgłaszane przez studentów albo rozwiązywane przez nich samych na forum lub przez prowadzącego. Zgodnie z oczekiwaniami, powszechnie doceniali oni możliwość zdalnego dostępu do materiałów kursu: *Najlepsza była możliwość internetowego wypełniania testów. Dojeżdżam do uczelni ponad 300 km, więc nie zawsze mogłam być na zajęciach. Opuściłam 3 godziny, ale ten czas nie poszedł na marne. Na platformie znalazłam materiały z wykładu:). Miło, że nie trzeba biegać i prosić „kolegów”, by pozwolili kserować notatki:).*

Z punktu widzenia wykładowcy korzystanie przez studentów z quizów, potwierdzone ocenami, świadczyło o przyswojeniu materiału z wykładów. Z kolei wiki i warsztaty umożliwiły zastosowanie projektu jako formy zaliczenia. Bez wsparcia e-learningu rzetelne ocenienie tak dużej liczby prac byłoby niemożliwe. System Moodle pomógł także w zarządzaniu komunikacją ze wszystkimi studentami. Ponieważ mieli oni obowiązek korzystać z platformy, ogłoszenia i oceny umieszczane na niej trafiały do wszystkich. Z drugiej strony pojawił się problem stosunkowo niskiej frekwencji na wykładach (około 30 osób), który jeden ze studentów podsumował w ten sposób: *Uważam, że jednym z ważniejszych problemów jest mała liczba*

⁷ N. Marriott, P. Marriott, N. Selwyn, *Accounting undergraduates' changing use of ICT and their views on using the Internet in higher education – a research note*, „Accounting Education” 2004, nr 13, 117–130.

studentów na zajęciach. Myślę, że nawet najlepiej zrobiona strona internetowa nie jest w stanie zastąpić wykładu.

Jednak niska frekwencja na wykładzie nie musi oznaczać spadku efektywności kształcenia. Jeśli część studentów uważa, że na wykładzie niewiele korzysta, może ograniczyć się do książek i zadań online. Ważne jest jednak wtedy przeprowadzenie zaliczenia końcowego w formie projektu lub egzaminu, który zmotywuje studentów do pogłębienia swojej wiedzy.

Bibliografia

S.M. Bryant, J.B. Kahle, B.A. Schafer, *Distance Education: A Review of the Contemporary Literature*, „Issues in Accounting Education” 2005, nr 20(3).

F. Concannon, A. Flynn, M. Campbell, *What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning*, „British Journal of Educational Technology” 2005, nr 3.

M. Dąbrowski, *Standardy tworzenia i prowadzenia zajęć online*, „e-mentor” 2004, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=6&id=70.

M. Krawczyk, *Moje doświadczenia z e-edukacją*, „e-mentor” 2003, nr 1, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=1&id=6.

A. Maikish, *Moodle: A Free, Easy, and Constructivist Online Learning Tool*, „MultiMedia & Internet@Schools” maj 2006, 13(3).

N. Marriott, P. Marriott, N. Selwyn, *Accounting undergraduates' changing use of ICT and their views on using the Internet in higher education—a research note*, „Accounting Education” 2004, nr 13.

D.E. Smith, D.J. Mitry, *Investigation of Higher Education: The Real Costs and Quality of Online Programs*, „Journal of Education for Business” 2008, nr 83(3).

J. Tutty, J. Klein, *Computer-mediated instruction: a comparison of online and face-to-face collaboration*, „Educational Technology Research & Development” 2008, nr 56(2).

Autor jest adiunktem w Katedrze Rachunkowości Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego w Warszawie. Uzyskał również dyplom Master of Science in Multimedia Management z Christian-Albrechts Universität w Kiel (Niemcy). Tematyką e-learningu zajmuje się z perspektywy praktyka wykorzystującego narzędzia multimedialne w kursach akademickich. Do jego dorobku naukowego należą też publikacje z zakresu nauczania na odległość i dydaktyki (dostępne są na stronie <http://kmmklim.republika.pl>).

POLECAMY

Kurs e-learningowy Fundusze inwestycyjne – wiedza dla każdego

Studenci wszystkich uczelni mają możliwość bezpłatnego uczestnictwa w kursie e-learningowym *Fundusze inwestycyjne – wiedza dla każdego*. Program kursu obejmuje zagadnienia niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania na rynku funduszy, poczynając od podstawowych pojęć: czym są i jakie są formy oszczędzania, w jaki sposób funkcjonuje rynek funduszy inwestycyjnych, poprzez: sposób działania i rodzaje funduszy inwestycyjnych, przesłanki indywidualnych decyzji inwestycyjnych, aż po wskazówki dotyczące inwestowania, czyli jak oszczędzać i zarządzać własnymi środkami zgromadzonymi w funduszach. Po ukończeniu szkolenia każdy uczestnik otrzymuje Certyfikat. Autorem programu jest Izba Zarządzających Funduszami i Aktywami.

Więcej informacji na: <http://www.izfa.pl/>

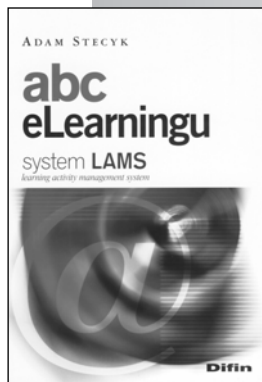


Adam Stecyk, *Abc eLearningu. System LAMS (learning activity management system)* Difin, Warszawa 2008

Mimo szybkiego rozwoju nauczania na odległość, wciąż wiele osób poszukuje odpowiedzi na pytania: czym jest e-learning, jak stworzyć kurs online, jak wdrożyć w organizacji system e-szkoleń. Odpowiedzi udziela Adam Stecyk w publikacji *Abc eLearningu. System LAMS (learning activity management system)*. Pierwsza część książki poświęcona jest charakterystyce nauczania na odległość. Omówiono w niej m.in. istotę i funkcje e-learningu, a także przykłady systemów e-learningowych oraz modele nauczania. W części drugiej zaprezentowano system LAMS – narzędzie do projektowania, zarządzania i dostarczania e-learningowych treści dydaktycznych. Szczegółowo opisano poszczególne moduły systemu, wzbogacając opis zrzutami ekranowymi, znacznie ułatwiającymi korzystanie z treści. Część trzecia natomiast zawiera przykład praktycznego zastosowania systemu w Wydziale Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego oraz przykład sekwencji dydaktycznych systemu.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://ksiegarnia.difin.pl/index.php?id=936>



Motywacja w nauczaniu zdalnym



Zbigniew Meger

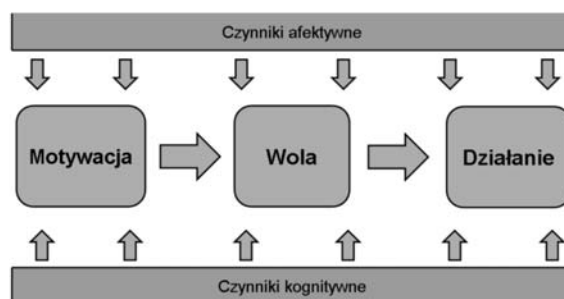
Motywacja leży u podstaw sukcesu w procesie uczenia się. Pozwala na wytworzenie chęci (woli) działania i uczestniczenia w kursach zdalnej edukacji. Tymczasem programy kursów online z reguły nie uwzględniają komponentów motywujących i wychodzą z założenia, że wola działania zależy wyłącznie od czynników leżących po stronie uczącej się osoby. Jeżeli nawet elementy motywujące są wprowadzane, to oscylują one w obszarze składników racjonalnych (kognitywnych) i nie uwzględniają przesłanek emocjonalnych. Tymczasem właśnie emocje odgrywają ważną rolę w decyzjach o podjęciu kursu oraz o jego kontynuacji. Artykuł przybliży zagadnienia motywacji i przedstawia ich rolę w decyzjach uczących się osób. Szczegółowej analizie poddana jest – dotychczas niedoceniana – emocjonalna strona zagadnienia w kursach e-learningowych.

Powodem wszystkich działań ludzi są z jednej strony czynniki kognitywne, z drugiej zaś emocjonalne. W nauczaniu zdalnym rozważa się zazwyczaj czynniki poznawcze, które wiąże się z logicznym tokiem działania i wykonywania w kolejnych krokach zadań. Czynniki emocjonalne, często trudne do analizy, są w kontekście e-learningu i innych form nauczania zdalnego rzadko rozpatrywane. Tymczasem okazuje się, że w wielu przypadkach mogą one odegrać dominującą rolę. Przedstawiony w poprzednim numerze „e-mentora” artykuł o czynnikach afektywnych prezentuje znaczenie pozytywnych i negatywnych emocji w procesie zdalnej edukacji¹. We wnioskach stwierdzono, że utrzymanie właściwej, z reguły pozytywnej atmosfery emocjonalnej zapewni długotrwały udział w kursach online. Okazuje się przy tym, że emocje mają bardzo ważny wpływ na motywację, która jest podstawą wszelkiego działania.

Żadne działanie nie jest możliwe, jeżeli nie ma woli do działania, wola natomiast z reguły nie jest możliwa bez właściwej motywacji. Motywowanie uczestników kursu online przygotowuje do decyzji o działaniu, jednak sama decyzja może zapaść u nich dopiero wtedy, gdy jest wola działania. Stąd można przedstawić prosty schemat ilustrujący proces dojścia do realizacji zadania i wyjaśniający, jak zapewnić długotrwałe

uczenie się (rysunek 1). Warto w tym miejscu zauważyć, że procesy motywacyjno-wolitywne muszą być utrzymane przez cały okres działania.

Rysunek 1. Uwarunkowania długotrwałych procesów uczenia się



Źródło: opracowanie własne

Kursy zdalnego nauczania wychodzą najczęściej z założenia, że uczący się jest cały czas właściwie zmotywowany i chętny do działania. Jeżeli nawet przed rozpoczęciem kursu prezentowana jest reklama namawiająca do uczenia się, to jest ona krótkotrwała i utrzymuje się w sferze argumentów rozumowych (kognitywnych). Także w trakcie całego procesu uczenia się dostarczany jest materiał poznawczy, a czynniki emocjonalne są niemal zawsze pomijane.

Tymczasem do zapewnienia prawidłowego cyklu kształcenia i utrzymania w dłuższym okresie wysokiej aktywności uczących się zdalnie osób niezbędne są nie tylko oddziaływania kognitywne, ale również afektywne oddziaływania w obszarze motywacyjno-wolitywnym. Działania wspierające aktywność uczących się mogą odbywać się na trzech płaszczyznach:

- wspierania procesów motywacyjnych,
- wspierania procesów wolitywnych,
- zapewnienia w procesie uczenia się dominacji pozytywnych emocji.

Artykuł koncentruje się na wspieraniu operacji motywacyjnych, które mają doprowadzić do odpowiedniej woli działania w kursach zdalnej edukacji.

¹ Z. Meger, *Czynniki afektywne w zdalnej edukacji*, „e-mentor” 2008, nr 3 (25), s. 24–30.

Z jednej strony chodzi o wytworzenie woli odbycia danego kursu, z drugiej zaś o utrzymanie woli działania przez cały okres kursu online. Działania muszą być oczywiście kompleksowe i realizowane we wszystkich fazach procesu uczenia się – od fazy motywacyjnej, poprzez woliwną, łącznie z fazą zasadniczego działania.

Motywacja

Dla psychologów motywacja jest ukierunkowaniem poglądów i potrzebą wykonania określonego działania². Motywacja odnosi się do czynników wyjaśniających całość zastosowanych w działaniu (np. samokształceniu online) powodów i potrzeb, które aktywują, określają lub regulują indywidualne postępowanie³. To, który z podanych powodów lub która potrzeba będzie wykorzystana w danym przypadku, zależy m.in. od postrzegania osiągania celów (np. poprawy wizerunku, zaliczenia przedmiotu, uzyskania dyplomu). Nie bez znaczenia jest także hierarchia potrzeb uczącej się osoby, która powinna być postrzegana także poprzez pryzmat piramidy A.H. Masłowa.

Motywacja do uczenia się określa gotowość jednostki do skierowania jej aktywności i postępowania na odbiór wiedzy i utrzymanie tego nastawienia z właściwym natężeniem przez określony czas⁴. Ukierunkowanie na przyrost wiedzy może być zamierzone lub niezamierzone⁵. Jeżeli jednostka świadomie uczestniczy w pracach grupy kooperatywnej, wykonując zadania, mówimy o zamierzonej gotowości do wspólnej pracy. Jeżeli jednak jednostka przypadkowo znajdzie się w grupie uczących się osób (np. namówiona przez koleżankę lub kolegę), może także uczestniczyć w przyroście wiedzy grupy, a (zważywszy na fakt wystąpienia nowej osoby w zespole) nawet w istotnym stopniu przyczynić się do zwiększenia tej wiedzy. Możemy wówczas mówić o niezamierzonej gotowości do przyrostu wiedzy.

Wiele teorii motywacji pomija zagadnienie emocji, koncentrując się przede wszystkim na poznaniu kognitywnym i wyszukując związki pomiędzy motywacją a osiągnięciami w nauczaniu⁶. Przykładem może być nowy model dynamiki uczenia się, który opisuje, wprowadzając nawet – podobnie jak w przypadku dynamiki Newtona – odpowiednie wzory, związki

pomiędzy motywacją a kognitywnymi efektami uczenia się⁷. W ten sposób powstało wiele innych teorii motywacji, które w co najwyżej małym stopniu uwzględniają związek z emocjami⁸. Tymczasem badania teoretyczne, jak również metodologiczne, wskazują na ścisłą zależność motywacji i emocji⁹.

Komponenty afektywne i kognitywne

Efektywne uczenie się zależy od wielu czynników, które można zaliczyć z jednej strony do komponentów afektywnych, wspierających przede wszystkim motywację i procesy decyzyjne oraz komponentów kognitywnych, wspomagających głównie działania operacyjno-logiczne. Znaczenie tych elementów może być różne w każdej jednostki lub u poszczególnych grup osób. Można jednak pokusić się o próbę zestawienia czynników odgrywających kluczową rolę w procesach zdalnej edukacji. Na podstawie zebranych doświadczeń opracowano zestaw komponentów samodzielnie sterowanego uczenia się¹⁰, który wyróżnia komponenty motywacyjne oraz kognitywne. Składniki motywacyjne – jak wspomniano – związane są najczęściej z oddziaływaniami afektywnymi, składniki kognitywne – z efektami działań. Dlatego wyróżnić można dwie grupy komponentów:

- komponenty afektywno-motywacyjne:
 - a. strukturalne (potrzeby, zainteresowania, cele, własna skuteczność),
 - b. procesowe (samodzielnie oszacowana strategia, strategia woliwna);
- komponenty kognitywno-efektywne:
 - a. strukturalne (wiedza o treściach, wiedza o zadaniach, wiedza o strategiach),
 - b. procesowe (strategia opracowania informacji, strategia kontrolna, strategia źródeł).

W przedstawionym podziale odzwierciedlone mogą być dwie koncepcje uczenia się, z których jedna wskazuje, że uczący się samodzielnie określają sposoby osiągania celów dydaktycznych, a druga mówi o takim wspieraniu środowiska uczenia się, aby uczący mógł uczestniczyć we wspólnym procesie edukacyjnym. Wynika stąd, że proces motywacji może być rozpatrywany od strony wewnętrznej uczącej się osoby, gdy działania stąd wynikające są wewnętrznie inspirowane oraz od strony zewnętrznej,

² D.G. Myers, *Psychologie*, Springer, Heidelberg 2005, s. 497.

³ S. Dassler, *Onlinenachhilfe. Nachhilfeunterricht via Internet*, Wissenschaftlicher Verlag, Berlin 2004, s. 97.

⁴ M. Müller, *Lerneffizienz mit E-Learning*, Rainer, Monachium, Mering 2004, s. 76.

⁵ B. Pflöging, *Effektives Lernen mit multimedialen aufbereiteten Inhalten*, Waxmann, Münster, Nowy Jork, Monachium, Berlin 2003, s. 51.

⁶ A. Jones, K. Issroff, *Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning*, "Computers and Education" 2005, nr 44.

⁷ H. Wu-Yuin, Ch. Chen-Bin, Ch. Gan-Jung, *The relationship of learning traits, motivation and performance-learning response dynamics*, "Computers and Education" 2004, nr 42.

⁸ T. Reglin, E. Severing, *eLearning für die betriebliche Praxis*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, s. 167.

⁹ J.C. Turner, D.K. Meyer, A. Schweinle, *The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective*, "International Journal of Educational Research" 2003, nr 39.

¹⁰ T. Reglin, E. Severing, *eLearning für die betriebliche Praxis*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, s. 167.

gdy działania takie są następstwem działania czynników niezależnych od jednostki i jednostka jest zewnętrznie sterowana¹¹.

Motywacja zewnętrzna i wewnętrzna

Bardzo często w literaturze przedstawia się pogląd o konieczności utrzymania wysokiego poziomu motywacji, co szczególnie podkreśla się w odniesieniu do kursów prowadzonych w formie e-learningowej. Faktem jest, że liczba osób odpadających ze studiów i kursów prowadzonych zdalnie jest stosunkowo wysoka¹². Dlatego, w celu zmniejszenia skali tego zjawiska, dąży się do uzyskania wysokiej motywacji na wszystkich poziomach kształcenia zdalnego. Działania zewnętrzne (względem jednostki) polegają na przedstawianiu znaczenia przedmiotu, jego roli, korzyści z uzyskania dyplomu ukończenia kursu lub studiów. W tym kontekście zwraca się też uwagę na element nowości¹³, który wywołuje ciekawość, a to z kolei chęć poznania. Działania zewnętrzne, zmierzające w sposób jawny do wytworzenia woli działania, wpływają na tzw. motywację zewnętrzną.

Tymczasem obok motywacji zewnętrznej występuje także – o wiele ważniejsza – motywacja wewnętrzna, która generowana jest samodzielnie przez uczącą się osobę. Wytwarzana jest ona zazwyczaj na podstawie faktów, które jednostka przyjmuje z różnych źródeł oraz na podstawie stanu emocjonalnego w momencie określania poziomu motywacji. Wynika stąd, że, w porównaniu do bezpośredniego motywowania uczących się, lepiej jest dostarczać im informacje wpływające na motywację wewnętrzną oraz dbać o właściwą atmosferę procesu uczenia się oraz stan emocjonalny jednostki i całej uczącej się grupy.

W tym miejscu należy wspomnieć o badaniach ATI (*Aptitude-Treatment-Interaction*), które odnoszą się do interakcji pomiędzy cechami uczenia się a cechami nauczania¹⁴. Ważnym osiągnięciem tych badań było zauważenie związku między wpływem motywacji zewnętrznej i wewnętrznej a powodzeniem w nauczaniu. Okazuje się, że wysokie zewnętrzne wspieranie motywacji przynosi negatywny skutek w zakresie osiągnięć w uczeniu się, tymczasem wysokie wewnętrzne sterowanie motywacji (przez dostarczanie

bodźców do analizy) przynosi pozytywny skutek w zakresie osiągnięć. Jeżeli chodzi o odwrotną sytuację i niskie sterowanie motywacji, w przypadku niskiego zewnętrznego sterowania osiągnięcia są lepsze, a w przypadku niskiego wewnętrznego sterowania wyniki w zakresie osiągnięć są niższe.

Z badań ATI wyciągnąć można wnioski o poziomie sterowania motywacją. Generalnie trzeba zauważyć, że zachowanie minimalnego poziomu jest potrzebne, ale ciągle przypominanie o tym i wprowadzanie dodatkowych elementów sterujących zewnętrzną motywacją przynosi negatywny efekt w przebiegu procesu uczenia się. Trzeba też zauważyć, że praca w grupie kooperatywnej jest czynnikiem, który może doprowadzić – wskutek oddziaływań interpersonalnych – do wzrostu motywacji wewnętrznej, a w konsekwencji do wzrostu osiągnięć uczących się osób.

Wnioski te potwierdzają badania empiryczne w zakresie komponentów wpływających na powodzenie w uczeniu się. Pokazują one, że uczący się potrzebuje zewnętrznego wspierania wewnętrznych procesów motywacyjnych¹⁵. Nie chodzi przy tym o bezpośrednie dostarczanie składników motywujących (typu *ucz się, a osiągniesz sukces*), lecz o takie prezentowanie informacji, które wpływa na motywację wewnętrzną uczących się osób (np. *opracowanie materiału, chociaż nieobowiązkowe, daje 5 punktów*). Trzeba tutaj zaakcentować, że zbyt wysoki poziom zewnętrznego wspierania motywacji, a także w niektórych przypadkach nieumiejętne i jawne wspieranie motywacji wewnętrznej może przynieść skutki odwrotne od zamierzonych.

Podkreśla się czasami, że motywacja wewnętrzna pojawia się w kolejnych etapach kursu lub studiów w formie e-learningowej¹⁶. Ważny jest początek pracy, kiedy uczący się dokonuje oceny całego kursu. Jeżeli spotka się wówczas z przyjaznym środowiskiem, ciekawymi osobami w grupie kooperatywnej i personalną opieką nauczyciela, z pewnością jego postrzeganie tego środowiska będzie aprobujące, a tym samym pojawi się pozytywna motywacja do uczenia się. Jeżeli w dalszej części okaże się, że istnieją sprzyjające warunki pracy i elastyczne możliwości kształtowania środowiska, można oczekiwać długotrwałego utrzymywania się wysokiego poziomu motywacji.

¹¹ G. Hauck, *Effekte von Modalitätspräferenzen beim Wissenserwerb mit multimedialen Lernsystemen*, Logos Verlag, Berlin 2005, s. 76; D. Jakobs, *e-Learning in der Produktion. Eine Untersuchung zur Einsetzbarkeit der Neuen Medien zum Lernen am Beispiel der DaimlerChrysler AG*, Logos, Berlin 2004, s. 45.

¹² H. Astleitner, *A review of motivational and emotional strategies to reduce dropout in web-based distance education*, [w:] D. Leutner, R. Brinken (red.), *Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung*, Waxmann, Münster, Nowy Jork, Monachium, Berlin 2000.

¹³ P. Arnold, *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume – Lernszenarien – Lernmedien State-of-the-Art und Handreichung mit Hinweisen für die Entwicklung der telematischen Lernkultur von Gerhard Zimmer*, Waxmann, Münster, Nowy Jork, Monachium, Berlin 2001, s. 101.

¹⁴ R. Schwarzer (red.), *MultiMedia und TeleLearning. Schriftenreihe der ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und soziales Leben*, Campus, Frankfurt, Nowy Jork 1998, s. 207.

¹⁵ T. Reglin, E. Severing, *eLearning für die betriebliche Praxis*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, s. 168.

¹⁶ F. Busch, T.B. Mayer, *Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können*, Beltz, Weinheim, Bazylea 2002, s. 137.

Motywacja negatywna i jej eliminacja

Motywacja negatywna pojawia się wtedy, gdy uczący się nie dostrzega powodów i potrzeb, które spowodowałyby jego działanie. Występuje ona dosyć często w przypadku nauczania zdalnego, gdy kursy online nie zawierają elementów motywacyjnych, a osamotnienie uczącego się i brak wsparcia ze strony nauczyciela lub grupy uczących się osób podważają sens nauki. Wytwarza to negatywne nastawienie do kursów e-learningowych, a w skrajnych przypadkach prowadzi do zaniechania realizacji takich kursów już po ich rozpoczęciu. Może to także wpływać na innych uczestników kursu poprzez negatywne wypowiedzi, komentarze na forach dyskusyjnych lub wprost poprzez zaniżanie statystyki osób kończących dany kurs.

Wyróżnia się cztery składniki motywujące: zwrócenie uwagi, zainteresowanie, podniesienie samooceny i zadowolenie¹⁷, które wpływają na kształt prezentacyjny kursów zdalnego nauczania. Każdy z tych składników może wystąpić jeszcze przed kursem lub w kolejnych jego fazach. Analiza poszczególnych faz wykazała niski poziom składników motywujących w każdym stadium procesu kształcenia na odległość. Już zwrócenie uwagi – choć zapewne dość wyraźne przed kursem i na jego początku – traci swoją siłę w kolejnych etapach. Podobnie jest z zainteresowaniem, które istnieje tylko w niektórych sytuacjach. Kolejny składnik motywujący, czyli podniesienie samooceny wypada dobrze tylko w przypadku uzyskiwania dobrych ocen. Wreszcie zadowolenie zależy od wszystkich tych składników, o ile ich skutkiem będą pozytywne nastroje. Wszystko to wpływa na stan emocjonalny i poziom motywacji uczących się osób i wskazuje na występowanie okoliczności przyczyniających się do powstania deficytu motywacyjnego.

Ważną kwestię, szczególnie w przypadku grup kooperatywnych, stanowi identyfikacja negatywnie zmotywowanych uczestników kursów, którzy nie odpowiadają na wiadomości, wyrażają negatywne opinie lub osiągają złe wyniki. Należy wówczas określić, skąd pojawia się ten deficyt motywacyjny i zastosować odpowiednią strategię. Wśród różnych rozwiązań można wymienić następujące strategie eliminacji negatywnej motywacji¹⁸:

- pojawiające się negatywne motywacje powinny być zastępowane pozytywnymi. Oderwanie od kontaktów socjalnych, strach przed techniką, wysokie koszty, brak czasu, brak zaufania do materiału nauczania i do personelu nauczającego. Pozytywnie motywują: perspektywa lepszej pracy, kontakty z innymi, przyjaźnie, przyjemności, ale też niezależność i elastyczność;

- uczący się powinien być poinformowany, czego się od niego wymaga. Powinien wiedzieć, jakie czynności są konieczne, a jakie opcjonalne. Powinien on także mieć możliwość wpływania na kształt kursu i wyrażania poglądów, czego od kursu oczekuje lub jak postrzega jego cele;
- od uczącego się należy wymagać zobowiązania do udziału w kursie, a także odpowiedzialności w zakresie postępów w uczeniu się;
- uczący się powinien widzieć przed sobą ekran, zgodnie z zasadami WYSIWYG – *to, co widzisz, jest tym, co masz (What You See Is What You Get)*, a cały interfejs systemowy powinien być zorientowany na uczącego się, przedstawiając jego własne środowisko pracy;
- kursy w formie e-learningowej i spotkania w grupie kooperatywnej powinny być przyjazne i wzbudzać zainteresowanie. Do tego celu stosuje się prowokujące metody nauczania, pytania problemowe, działania w formie gier i zabaw, a także duże zróżnicowanie metod nauczania i sposobów działania w sytuacji zadaniowej;
- należy nagradzać za najlepsze osiągnięcia w nauce. Można to realizować np. w postaci zwrotu kosztów kursu przy szczególnie dobrych wynikach, w postaci prezentów (np. koszulek), konkursów (*Student miesiąca*) lub członkostwa (*Dyskusyjny klub ekspertów*);
- czas zajęć, seminariów i terminów prac domowych powinien być zaplanowany z odpowiednim wyprzedzeniem, a jego realizacja ściśle przestrzegana i wspierana, np. poprzez automatyczne przypomnienia o terminach;
- złe opinie i komentarze (prywatna krytyka i otwarte niezadowolenie) powinny być oczywiście możliwe, jednak reakcja ze strony nauczających i personelu technicznego powinna być tak szybka, jak to jest tylko możliwe.

Negatywne emocje, wpływające na motywację i cały proces kształcenia, mogą być rejestrowane poprzez system komputerowy, który daje możliwość stworzenia na platformie swoistej książki skarg i zażaleń, a także propozycji dotyczących zmiany nauczycieli, kursu lub jego zasad oraz składu grupy kooperatywnej. Część problemów wynika zazwyczaj z niewłaściwej adaptacji uczących się do nowego środowiska. Rozwiązanie może być dostępne na pulpicie w postaci opcji dostosowujących to środowisko, uzupełnionych o system pomocy. Im bardziej środowisko może być adaptowane do potrzeb i możliwości uczącego się, tym wyższe jest jego zadowolenie oraz motywacja. Generalnie mówiąc, występujący we współczesnym środowisku zdalnego nauczania wysoki deficyt składników motywujących powinien

¹⁷ H. Astleitner, W. Schinagl, *High-Level Telelernen und Wissensmanagement*, Peter Lang, Frankfurt, Berlin, Bern, Bruksela, Nowy Jork, Wiedeń 2000, s. 61.

¹⁸ H. Astleitner, *Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand*, Peter Lang, Frankfurt, Berlin, Berno, Bruksela, Nowy Jork, Oxford, Wiedeń 2004, s. 94.

być niwelowany poprzez wprowadzanie czynników tworzących pozytywną motywację.

Tworzenie pozytywnej motywacji

Wprowadzanie komponentów kształtujących pozytywną motywację nie tylko zmniejsza działanie negatywnych emocji, ale także umacnia wolę działania. Już psychologia kognitywna dostrzega wpływ emocjonalnego środowiska na motywację uczących się osób oraz na wolę ich działania. Konstruktivistyczne podejście przedstawia dodatkowo wskazówki w zakresie kształtu takiego środowiska, gdzie uczeń poprzez różnorodność form przekazu znajduje najlepsze dla siebie rozwiązania. Dlatego proponuje się szereg rozwiązań, które postulują z jednej strony większe zaangażowanie nauczycieli w procesie nauczania z użyciem metod e-learningowych, a z drugiej strony wprowadzanie szeregu rozszerzeń nie tylko w przekazywanym materiale, ale też w kształcie procesu nauczania-uczenia się¹⁹.

W procesie tym szczególną rolę posiada kształt oprogramowania, w szczególności kształt platformy e-learningowej. Oprogramowanie wspierające procesy dydaktyczne powinno zapewnić twórcze sprzężenie zwrotne nie tylko pomiędzy uczącym się i komputerem, ale także pomiędzy uczącym się i nauczycielem lub innymi uczącymi się. Sprzężenie zwrotne objawiać się może także poprzez niespodziewaną komunikacją pomiędzy uczestnikami takiego procesu, co wprowadza elementy dynamiki i zwiększa zainteresowanie przedmiotem. Wszystkie te elementy wpływają na motywujący kształt całego środowiska dydaktycznego.

Motywujący kształt programów dydaktycznych oraz kursów online uzyskać można poprzez właściwą ich konstrukcję. Ze względu na powszechnie występujący w takich przedsięwzięciach deficyt czynników motywujących, powinna być uwzględniona możliwie duża liczba tego typu komponentów. Można sprawdzić, czy konstrukcja przygotowanego środowiska jest poprawna poprzez odpowiedzi na opracowany zestaw pytań²⁰:

- Czy cele są klarowne i sensowne?
- Czy ocena jest odpowiednia?
- Czy działania uczące są ukierunkowane na studenta?
- Czy funkcjonuje forma wspólnoty uczących się osób?
- Czy działania online i w czasie rzeczywistym współgrają ze sobą?
- Czy motywowanie studentów jest dokładnie adresowane?
- Czy nauczyciele są właściwie zmotywowani?

- Czy technologia ucząca jest mądrze używana?
- Czy wyzwania są wystarczająco duże i wartościowe?

Nie tylko programy dydaktyczne i związane z nimi otoczenie przenosić mogą ładunek emocjonalny służący pozytywnej motywacji. Także inne, mniej popularne, a czasami zaskakujące możliwości posiadają nowe formy wyrazu i przekazu wiedzy. Okazuje się na przykład, że wyraźnie motywującą funkcję posiada blog internetowy²¹. Osoby piszące swój personalny lub tematyczny blog są zobligowane – mając poczucie bycia obserwowanym przez innych internautów – do systematycznego wprowadzania nowych wiadomości. Szczególnie interesujące może być tworzenie blogów tematycznych – jako zadanie od nauczyciela, poświęcone analizie wybranych zagadnień przez uczących się. Kolejne informacje na podany temat powinny pojawić się we właściwym czasie na wydzielonej stronie internetowej, zazwyczaj w serwisie z blogami. Tego typu postępowanie skłania do systematycznej pracy, gdyż nie można w blogu wprowadzić sztucznej daty, innej niż data rzeczywistego wprowadzenia kolejnej części informacyjnej.

Motywacja a płeć

Blogi często niosą ze sobą duży ładunek emocjonalny. Obserwując popularne serwery z blogami, łatwo można spostrzec, że tworzą je przede wszystkim kobiety (w różnym wieku, w tym także nastolatki). Nie ma w tym nic dziwnego, gdyż to one ulegają większym wpływom emocjonalnym i w ten właśnie sposób próbują wyrazić swoje stany²². Stosowanie metod, które wspierają zaangażowanie emocjonalne, należy postrzegać w każdym przypadku pozytywnie, szczególnie wśród żeńskiej części społeczeństwa.

Tymczasem badania motywacji u obu płci nie wykazują już tak znamienych dysproporcji. Zauważono tylko nieznaczne różnice w motywacji wewnętrznej dziewcząt i chłopców. Motywowanie ma charakter czasowy i zmienny poziom, w zależności od wieku uczącej się osoby²³. Można zauważyć wcześniejszy wzrost motywacji u dziewcząt, co wiązać się może z ich szybszym dojrzewaniem. Jednak różnice te nie są duże i trudno jest jednoznacznie stwierdzić zależność motywacji od płci. Można założyć, że wspieranie motywacji u dziewcząt i kobiet będzie bardziej skuteczne w porównaniu z mężczyznami, jeżeli zastosowane będą w większym zakresie bodźce emocjonalne. Jednak w kontekście przedstawionych tu badań teza ta wymaga sprawdzenia, zanim zaczniesz się wykorzystywać nasuwające się stąd wnioski.

¹⁹ H. Astleitner, W. Schinagl, dz.cyt., s. 61.

²⁰ K. Edström, *Design of Motivation*, [w:] R. Hazemi, S. Hailes, *The Digital University – Building a Learning Community*, Springer, Londyn 2002.

²¹ C. Spannagel, *Eine Weblog-Umgebung zur Förderung selbstbestimmt motivierend Lernens*, [w:] Christoph Rensing, Guido Rößling (red.), *Proceedings der Pre-Conference Workshops der 5. e-Learning Fachtagung Informatik. DeLFI 2007. Siegen, 17. September 2007*, Logos Verlag, Berlin 2007.

²² Z. Meger, dz.cyt.

²³ F. Heyder, *Autorensysteme – moderne Werkzeuge für die Schule*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2000, s. 177.

Składniki emocjonalno-motywacyjne mogą odegrać ważną rolę w prezentacji materiału przyrodniczego, w tym głównie fizyki. Szczególnie w przypadku dziewcząt i młodych kobiet, gdzie wpływ tego typu czynników jest większy niż składników kognitywnych i operacyjno-logicznych, poziom motywacji może być podwyższony nawet w znacznym stopniu poprzez zastosowanie „elementów przeżyć”. Pokazanie filmów z elementami dramaturgii, wprowadzenie barwnych animacji, symulacji procesów fizycznych, a także zaciągających eksperymentów przyrodniczych, w których można uczestniczyć online, powinno przyczynić się do pozytywnego nastawienia względem przedmiotu.

W tym miejscu warto wspomnieć o generalnie wysokim stopniu aprobaty dla technologii komputerowej przez uczące się osoby. Szczególnie wysoki stopień akceptacji obserwuje się u osób poznających przedmioty przyrodnicze. Ponad 80 proc. uczniów (zarówno dziewcząt, jak i chłopców) ma w tym przypadku pozytywne zdanie o uczeniu się wspomaganym komputerem²⁴. Badania jednak nie potwierdzają w pełni faktu, że pozytywne nastawienie związane jest z wysoką skutecznością uczenia się²⁵. Zauważono jednak pewną zależność pozytywnego nastawienia z osiąganiem celów nauczania, ale różnice pomiędzy osobami wysoko zmotywowanymi, a nisko zmotywowanymi, jak też przedstawicielami obu płci nie są znaczące.

Motywacja w grupach kooperatywnych

Szczególnie korzystne rozwiązania w zakresie kształtu środowiska dydaktycznego można uzyskać poprzez zastosowanie kooperatywnego uczenia się wspomaganego komputerem (CSCL, *Computer Supported Collaborative Learning*). Podstawową ideą takiego środowiska jest wprowadzenie grup kooperatywnych CSCL, w których zachodzi podstawowy proces dydaktyczny²⁶. Obserwuje się tutaj najczęściej wysoki stopień indywidualnej motywacji. Wynika to z faktu, że uczący się we wspólnotach podlegają intensywnym oddziaływaniom wewnątrz grupy, przy ciągłej łączności i współpracy między innymi uczącymi się i ciągłym kontakcie z materiałem nauczania²⁷. Tego typu mechanizmy zewnętrzne (ale nie zewnętrznej motywacji) przyczyniają się do zintensyfikowania motywacji wewnętrznej i w konsekwencji do intensywniejszej pracy w przyswajaniu wiedzy.

Do czynników, które zapewniają pozytywną kooperację i stanowią podstawę wysokiej motywacji wewnętrznej w grupach CSCL, możemy zaliczyć²⁸:

- pozytywne zależności wynikające z dwóch podstawowych ról każdego z członków grupy kooperatywnej. Każdy musi dbać o terminowe wykonanie własnych zadań i każdy musi czuć nad realizacją zadań przez innych członków, mając na uwadze realność i możliwość wykonania przydzielonych obowiązków przez wszystkich członków grupy;
- wspierającą interakcję, gwarantującą poprawne warunki pracy kooperatywnej. Członkowie grupy rozwijają swoistą solidarność, wymieniają ważne źródła informacji i materiały, a otrzymane rozwiązania poddawane są dyskusji;
- socjalne umiejętności i kompetencje, które rozwijane są w grupie CSCL, obok poznawania faktów i wiedzy deklaratywnej;
- powiązania połączone ze współzależnościami, gdyż każda jednostka związana jest z grupą, a jej sukces indywidualny jest równocześnie sukcesem grupy;
- ocenę, która nie będzie wyłącznie zewnętrznym procesem dokonywanym przez nauczyciela. Przed oceną zewnętrzną prowadzony jest proces ewaluacji wewnętrznej.

Wszystkie te mechanizmy wpływają na spójność grupy kooperatywnej oraz wysoką motywację współpracujących osób. Warto tu przytoczyć ocenę pracy kooperatywnej wspomaganą komputerem, dokonanej przez studiujące osoby. Pomimo wysokiego poziomu krytycyzmu w tej grupie wiekowej oceny pozytywne studentów wahają się w granicach 36–45 proc., z drugiej strony negatywnie ocenia CSCL od 9 do 37 proc. osób. W interpretacji wyników wskazuje się, że częściowo negatywne oceny mogą być spowodowane – poza innymi czynnikami typu: klimat pracy lub zła komunikacja – także czynnikiem niewłaściwie prowadzonego procesu motywowania uczących się osób²⁹.

Praca w grupie kooperatywnej jest szczególnym przypadkiem, w którym ważną rolę odgrywają występujące elementy afektywno-motywacyjne. Z jednej strony środowisko pracy grupowej bardzo mobilizuje do ciągłego uczestnictwa i współpracy. Z drugiej strony nieefektywna komunikacja w grupie, spory lub brak znajomości rozwiązań w zakresie technologii uczenia się mogą szybko zniwelować pozytywne strony takiej współpracy. Dlatego wprowadzanie czynników motywujących, pomimo naturalnej ich obecności w pracy kooperatywnej, stanowi również w tym przypadku niezbędne uzupełnienie.

²⁴ Z. Meger, *Einstellungen der Schüler bei der Arbeit mit integrierten Lernsystemen*, [w:] Deutsche Physikalische Gesellschaft, Fachverband Didaktik der Physik, *Vorträge Frühjahrestagung 1994 Hamburg*, Bad Honnef 1994.

²⁵ Z. Meger, *Ergebnisse des computerunterstützten Unterrichts der Astronomie und Gravitation*, [w:] Deutsche Physikalische Gesellschaft, Fachverband Didaktik der Physik, *Vorträge Frühjahrestagung 1995 Duisburg*, Bad Honnef 1995.

²⁶ Z. Meger, *Oddziaływania socjalne w czasie pracy w systemie CSCL*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-learning w kształceniu akademickim*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2006.

²⁷ U. Hinze, *Computergestütztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL*, Waxmann, Münster, Nowy Jork, Monachium, Berlin 2004, s. 37.

²⁸ Tamże, s. 116.

²⁹ Tamże, s. 120.

Wnioski

Motywacja wpływa na wolę, a wola jest podstawą wszelkich działań. Zdalne uczenie się, jako jedna z form działania, wymaga szczególnych technik wspierania motywacji i woli, ze względu na częste osamotnienie uczących się osób oraz liczne przypadki rezygnacji z kursów online. Dlatego niezbędne są oddziaływania w sferze motywacyjno-wolitywnej, zapewniające skuteczność kursów zdalnego nauczania oraz wysoki komfort pracy uczących się w ten sposób osób.

Zakres literatury dotyczącej problemu procesów motywacyjnych nie jest wystarczająco szeroki. Podkreśla się jednak duże znaczenie motywacji i przedstawia wybiórcze wskazówki do jej stosowania w niektórych przypadkach. Trudno to zagadnienie globalizować, gdyż rodzaj skutecznych czynników może być odmienny dla każdej jednostki, szczególnie w sytuacji stosowania komponentów emocjonalnych. Wiadomo jednak, że bezpośrednie i jawne

oddziaływania motywujące przynoszą zazwyczaj odwrotny od zamierzonego skutek w przypadku zbyt dużego ich natężenia. Zamiast tego zaleca się dostarczanie informacji wpływających na motywację wewnętrzną oraz takie kształtowanie środowiska uczącej się, które wewnętrznie przekonuje uczącą się osobę do uczestnictwa w kursie.

Dotychczasowe osiągnięcia skłaniają do stworzenia środowiska uczenia się online, w którym realizowane będą systematyczne kroki wspierające wysoką motywację. Regularne oddziaływania w postaci zróżnicowanych bodźców zewnętrznych powinny wspomagać przede wszystkim motywację wewnętrzną. Będą one w szczególności sposobem wspierać kształcenie dziewcząt i młodych kobiet. Mogą też rozwijać aktywność grup kooperacyjnych, gdzie w naturalny sposób elementy motywujące mogą być stosowane.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor w obronionej na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie pracy doktorskiej przedstawił jeden z pierwszych na świecie systemów edukacji sieciowej, w którym do programowanego toku nauczania wprowadzono elementy kognitywne w postaci eksperymentów przyrodniczych i różnych zadań problemowych, rozwiązywanych indywidualnie lub zespołowo. Od tego czasu opublikował wiele prac prezentujących przykłady nowoczesnego zastosowania komputerów w nauczaniu. Po dłuższym stażu na uniwersytetach w Niemczech jest obecnie pracownikiem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

POLECAMY

Spryciarze i eksperci – filmowe strefy wiedzy

Serwisy wiedzy cieszą się coraz większą popularnością wśród internautów. Podczas gdy na świecie użytkownicy poszukują odpowiedzi na *Answers.com* czy *About.com* lub korzystają z *Videojug.com*, w Polsce rozwijają się takie portale, jak *Expertia.pl* oraz *Spryciarze.pl*.

Serwis *Expertia.pl* to portal wiedzy specjalistycznej, któremu patronuje Uniwersytet Śląski w Katowicach. Cechą wyróżniającą serwis jest fakt, iż na pytania internautów odpowiadają wyłącznie eksperci z danej dziedziny. Wypowiedzi specjalistów – mające postać krótkich wywiadów – prezentowane są w formie krótkich wywiadów wideo. Ponadto dostępne są również artykuły z kilkunastu dziedzin naukowych.



Spryciarze.pl to serwis społecznościowy, w którym internauci publikują krótkie filmy prezentujące ich umiejętności – zarówno te, które mogą przydać się w życiu codziennym (np. jak wiązać krawat, jak zrobić makijaż, jak odczytać się palenia), jak również eksperymenty i sztuczki. W serwisie można zakładać grupy zainteresowań, dyskutować na forum i brać udział w konkursach z nagrodami. O popularności strony świadczy fakt, że w ciągu pięciu miesięcy zamieszczono na nim już ponad 1500 filmów.

Adresy internetowe serwisów:
<http://expertia.pl> i <http://www.spryciarze.pl>

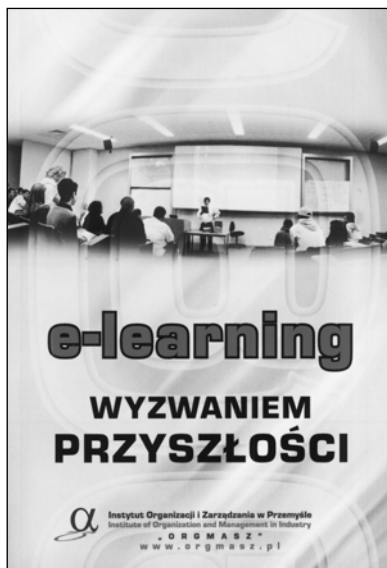
E-learning wyzwaniem przyszłości

– recenzja

Maria Zajac

Podczas ubiegłorocznej, IV konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* Vlad Wielbut, reprezentujący University of Michigan, mówił o „drugiej fali” e-learningu w amerykańskim szkolnictwie wyższym. W swoim wystąpieniu¹ zwracał uwagę na kolejny etap intensywnego wzrostu popularności tej formy kształcenia, który tym razem stymulowany jest przez samych studentów. Coraz częściej bowiem domagają się oni większej dostępności nauczanych treści w postaci elektronicznej, łatwej do odtworzenia za pomocą przenośnych urządzeń, wykorzystywanych w życiu codziennym. Autor nazwał ten trend właśnie „drugą falą”, w odróżnieniu od pierwszej, z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy to e-edukacja wprowadzana była głównie na skutek nacisku władz uczelni, nierzadko ukierunkowywanych przez środowiska komercyjne, dostarczające kosztownych rozwiązań technologicznych.

Obserwując polską rzeczywistość w 2008 roku, można odnieść wrażenie, że e-learning w naszym kraju również wkroczył w nową fazę, chociaż raczej niewiele ma ona wspólnego z aktywnością studentów. Tę fazę można najkrócej scharakteryzować jako okres intensywnych podsumowań i ocen tego, co w polskich warunkach uznawane jest za e-edukację. Taki trend daje się zauważyć w wielu publikacjach konferencyjnych i taki właśnie wydźwięk wydają się mieć również artykuły zebrane w książce pod redakcją naukową Ireny Hejduk zatytułowanej *E-learning wyzwaniem przyszłości*². Publikacja ta, wydana w ostatnich miesiącach przez Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle (Orgmasz), jest zbiorem wypowiedzi oraz prezentacją poglądów uczestników międzynarodowej konferencji naukowej – *E-learning – identyfikacja stanu rozwoju i jego przyszłe koncepcje w kształceniu studentów* – zorganizowanej przez ten Instytut w marcu bieżącego roku.



Przeglądając spis publikowanych wystąpień, a zwłaszcza afiliację ich autorów, nie sposób oprzeć się refleksji, iż sporą część referentów stanowili ludzie młodzi, często doktoranci, którzy nie mają jeszcze własnych doświadczeń w e-edukacji, są jednak wyraźnie zainteresowani możliwościami, jakie niesie z sobą ta forma kształcenia. Być może właśnie dlatego w wielu wystąpieniach znaleźć można opisy podstawowych cech e-learningu oraz analizy jego wad i zalet. Zwraca jednak uwagę często podejmowana próba porządkowania i systematyzowania tych zagadnień, co sprawia, że lektura tekstów może stanowić swoistą „powtórkę” z podstaw e-learningu.

Chociaż w założeniu tematyka konferencji dotyczyła kształcenia studentów, warto podkreślić, że w książce znalazły się także odwołania do innych obszarów nauczania – od szkoły średniej po kształcenie dorosłych i niepełnosprawnych. Stosunkowo niewiele uwagi poświęcono natomiast szkoleniom e-learningowym w firmach. Wyjątek stanowi opracowanie dotyczące szkoleń w sektorze MŚP, a w nim dwa dość istotne spostrzeżenia. Jedno z nich odnosi się do pozytywnego wpływu doświadczeń wynikających z uczestnictwa w e-edukacji podczas studiów na kształtowanie postaw związanych z kształceniem ustawicznym, w tym wypadku z doksztalcaniem zawodowym. Autor tego opracowania stawia tezę, że *metody e-edukacji z racji swoich szczególnych cech, jak realizacja kursu w dowolnym miejscu i o dowolnej porze, dostęp do aktualizowanej w czasie rzeczywistym wiedzy, sposoby motywacji kursantów, dają możliwość przysposobienia nowych pracowników do wykonywania przyszłych obowiązków w danym przedsiębiorstwie*³. Druga uwaga odnosi się do pojęcia tzw. kosztów utraconych możliwości. Wynikają one ze strat, jakie ponosi firma na skutek nieobecności pracownika, który uczestniczy w szkoleniu. Zdaniem autora artykułu e-learning może

¹ V. Wielbut, *Second wave – jak i dlaczego zmienia się szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008.

² I. Hejduk (red.), *E-learning wyzwaniem przyszłości*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle, Warszawa 2008.

³ K. Kolterman, *E-learning w praktyce MŚP. Kształcenie ustawiczne przyszłej kadry przedsiębiorstw z wykorzystaniem technik informatycznych*, s. 117–124, [w:] I. Hejduk (red.), *E-learning wyzwaniem przyszłości*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle, Warszawa 2008.

skutecznie pomóc niwelować tę kategorię kosztów w przedsiębiorstwie.

Kilka artykułów poświęcono także relacjom pomiędzy działaniami e-edukacyjnymi a programami nauczania, co należy traktować jako próbę połączenia teorii z praktyką akademicką, zwłaszcza, że wśród omawianych prac znalazły się także opisy konkretnych wdrożeń i studia przypadków.

Na zakończenie jeszcze uwaga, która wiąże się z pewną refleksją, niejako na marginesie głównego wątku, ale niewątpliwie obrazuje stan polskiego e-learningu, a o tym przecież mowa w prezentowanej publikacji. Uwaga ta dotyczy źródeł, na które powołują się autorzy wystąpień. Otóż w wielu przypadkach powtarzają się te same nazwiska i tytuły. Jaki stąd wniosek? Najbardziej oczywisty i niestety również chyba najbliższy prawdy jest ten, który prowadzi do stwierdzenia, że pomimo rosnącej popularności e-edukacji w Polsce, liczba wyczerpujących i kompletnych opracowań z tej dziedziny ciągle jest niewielka.

Dlatego dobrze, że podjęto próbę przybliżenia czytelnikom słabych i mocnych stron polskiego e-learningu i zebrano je „w jednym miejscu”, pozwalając zapoznać się z różnymi sposobami postrzegania e-edukacji. Jest to ważny atut omawianej książki. Jednakże równocześnie, nie sposób oprzeć się refleksji, że spora część prezentowanych w niej przemysłów, a nawet formułowanych tez, wynika z lektury tego, co napisali inni, a nie z osobistych doświadczeń autorów. I choć zapewne nie było to intencją ani organizatorów konferencji, ani pani prof. Hejduk odpowiedzialnej za redakcję naukową prezentowanej pracy, nasuwa się skojarzenie, że lektura tej książki może stanowić swoistą inspirację albo wręcz napomnienie dla praktyków e-edukacji. Zwraca ona bowiem uwagę na fakt, iż środowisko akademickie czeka na opracowania, które pomogą zbudować solidne podstawy dla polskiej e-edukacji, a także dostarczą przykładów dobrych praktyk, aby ci, którzy dopiero zaczynają swoją przygodę z e-edukacją, mogli czerpać z najlepszych wzorców.

POLECAMY

TeacherTube – Teach the World

Celem autorów serwisu *TeacherTube* było stworzenie środowiska online, w którym nauczyciele zamieszczają edukacyjne filmy, dostępne bezpłatnie dla wszystkich zainteresowanych. Serwis jest źródłem materiałów dla wykładowców, szkół i osób doszkalających się indywidualnie. Obejrzenie filmu może stanowić element pracy domowej, w ramach której uczniowie zapoznają się z jakąś ideą bądź koncepcją. Strona rozwija się dzięki jej użytkownikom, którzy dodają pliki wideo, komentują je i oceniają. Serwis umożliwia również tworzenie grup zainteresowań oraz zamieszczanie dodatkowych plików (m.in. notatek, planów lekcji). Więcej informacji na: <http://teachertube.com>

Historia i Media

Blog *Historia i Media* obchodzi właśnie pierwszą rocznicę działalności. To debiutancka polska inicjatywa, opisująca nowe projekty wykorzystania komputerów i internetu w edukacji i nauce historycznej (*digital history*), analizująca obecność historii w mediach oraz informująca o nowych trendach związanych z upamiętnianiem historii (także w kontekście rekonstrukcji historycznych). W serwisie można przeczytać o nowych formach upamiętniania przeszłości, obecności historii w popkulturze (film, muzyka, komiks), czy też problemach związanych z digitalizacją zasobów dziedzictwa narodowego. Ponadto blog promuje wiedzę o projektach edukacyjnych i naukowych, kojarzonych z koncepcją Web 2.0 oraz informuje o inicjatywach związanych z archiwizowaniem zasobów cyfrowych (*digital preservation*).

Więcej informacji na: <http://historiamedia.org>





Internetowe Studium Menedżerskie Global Mini MBA

Sławomir Gurdała

Celem opracowania jest przedstawienie doświadczeń w zakresie stosowania zdalnego nauczania w edukacji menedżerskiej na Uniwersytecie Łódzkim. Przedstawiono tu genezę programu szkoleniowego Global Mini MBA, jego charakterystykę oraz obserwacje z realizacji ostatnich czterech edycji (współfinansowanych z EFS).

Studium Menedżerskie przez internet – Global Mini MBA – po raz pierwszy odbyło się w 2000 roku i było jednym z pierwszych szkoleń menedżerskich w formie internetowej, oferowanych na polskim rynku szkoleniowym. Jego realizacja była kolejnym etapem w edukacji menedżerskiej prowadzonej przez PAM Center na Uniwersytecie Łódzkim (Wydział Zarządzania).

Polsko-Amerykańskie Centrum Zarządzania powstało w 1996 roku, w wyniku współpracy Uniwersytetu Łódzkiego z Uniwersytetem Maryland (Stany Zjednoczone). Wówczas głównym celem powstającego Centrum było zorganizowanie profesjonalnego programu studiów typu *Executive Master of Business Administration*, wzorowanego na amerykańskim standardzie kształcenia menedżerów i w rezultacie przygotowanie kadry kierowniczej wyższego szczebla na wyzwania nowej gospodarki. Program EMBA realizowany jest do dziś (trwa nabór na 12. edycję szkolenia) i należy do najbardziej renomowanych w Polsce (m.in. dzięki oryginalnemu, akredytowanemu dyplomowi amerykańskiej uczelni).

Od samego początku w procesie dydaktycznym stosowane były nowoczesne technologie. Amerykańscy wykładowcy prowadzą zajęcia w sposób tradycyjny, ale także stosują wideokonferencje. Komunikacja ze studentami (wymiana plików, prac zaliczeniowych, informacja o ocenach) odbywa się częściowo przez internet. Także część aktywności została przeniesiona do systemu zdalnego nauczania – Blackboard. Stosowanie nowych technologii skutecznie wspomaga intensywny program dwuletnich studiów.

Geneza programu

Równoległe ze studiami EMBA w PAM Center realizowane były krótsze programy szkoleniowe – otwarte i zamknięte (przystosowane do potrzeb konkretnych firm). Wśród tych programów wymienić trzeba Studium Menedżerskie Mini MBA. Jest to semestralny (ok. 100 godz.) program, przeznaczony dla osób, które potrzebują wiedzy z zakresu zarządzania, ale w mniejszym wymiarze niż w przypadku studiów EMBA. Nie ma też wymogu ukończenia przez uczestników studiów wyższych ani odbycia praktyki zawodowej. Program jest prowadzony w języku polskim. Obejmuje kilka bloków tematycznych: od *Zachowania ludzi w organizacji* i *Zarządzania kapitałem ludzkim*, przez *Zarządzanie firmą* (marketing i zarządzanie strategiczne), *Rachunkowość i finanse*, *Prawo pracy*, aż po *Etykieta biznesmena*. Szkolenie prowadzone jest przez polskich wykładowców wykorzystujących doświadczenia „długiego MBA” (praktyka, rozwiązywanie studiów przypadków, wymiana doświadczeń, itp.), skierowane jest do kadry kierowniczej niższego szczebla oraz osób zatrudnionych w małych firmach lub prowadzących własną działalność gospodarczą. Od 1996 r. szkolenie zostało zrealizowane w 29 edycjach w Łodzi i Warszawie (ok. 750 absolwentów), co świadczy o renomie programu. Potwierdzają to również ewaluacje przeprowadzane na zakończenie każdej edycji.

W 1999 roku powstał pomysł udostępnienia programu przez internet zainteresowanym osobom z całej Polski. Po konsultacjach z amerykańskimi wykładowcami, doświadczonymi w stosowaniu e-learningu¹, przygotowana została koncepcja szkolenia internetowego. Wykładowcy z programu Mini MBA opracowali internetową wersję szkolenia, przygotowali materiały, zadania i testy, a w kwietniu 2000 roku uruchomiona została pierwsza edycja szkolenia Global Mini MBA. Był to jeden z pierwszych projektów e-learningowych w Polsce.

¹ University of Maryland University College jest jedną z największych na świecie ośrodków stosujących *distance learning*.

Należy tutaj zwrócić uwagę, że szkolenie nie jest internetowym samouczkiem, ale nawiązuje do akademickiego modelu zdalnego nauczania – wymaga obecności i aktywności nauczyciela, wymusza na słuchaczach czytanie lektur, terminowe wykonywanie zadań, aktywny udział w dyskusjach, pracę grupową, wymianę doświadczeń. Zasadniczo chodziło o przeniesienie do internetu treści szkoleniowych i aktywności realizowanych w programie stacjonarnym. W stosunku do oryginału dodany został przedmiot – *Informatyczne Systemy Zarządzania*, realizowany jako ekonomiczna gra decyzyjna. Wydawało się, że osoby korzystające z sieci będą zainteresowane także i tą tematyką. Ponadto gra miała wprowadzić do szkolenia element rywalizacji, niezbędny do aktywizowania uczestników. W założeniach liczebność grupy to 20–25 osób, co pozwalało na odtworzenie sytuacji edukacyjnej z tradycyjnej grupy i zbudowanie interakcji w wirtualnej klasie.

Program szkolenia

Studium Menedżerskie Global Mini MBA jest internetowym odpowiednikiem programu stacjonarnego. Z założenia prowadzą je ci sami wykładowcy, co w programie stacjonarnym. Podobny jest zakres tematyczny oraz czas trwania szkolenia. Program poszczególnych przedmiotów jest jednak nieco zmodyfikowany – w miejsce tradycyjnego wykładu, prowadzący zaproponowali najlepszy, ich zdaniem, podręcznik akademicki do swojego przedmiotu i pod tym kątem ułożyli plan szkolenia, zestaw ćwiczeń i aktywności, które powinny być zrealizowane przez słuchaczy.

Czas trwania szkolenia (136 godz.) został oszacowany na podstawie objętości materiału przeznaczonego do realizacji w danym bloku tematycznym (czas nauki oszacowano według spodziewanego nakładu pracy podczas analogicznych zajęć stacjonarnych). Z jednej strony jest to czas pracy nauczyciela (aktualizacja materiałów szkoleniowych, animowanie i moderowanie dyskusji na forum dyskusyjnym, prowadzenie czatu, sprawdzanie, ocenianie i komentowanie prac słuchaczy, indywidualne konsultacje przez pocztę, forum, czat itp.). Z drugiej strony jest to czas, który powinien poświęcić na naukę słuchacz (lektury, prace pisemne, testy, udział w forach dyskusyjnych i czatach). Oczywiście ten czas może być różny w indywidualnych przypadkach (wcześniejsze doświadczenia, osobiste zainteresowania itp.).

Studium Menedżerskie Global MiniMBA jest zaplanowane na 15 tygodni. Siedem bloków tematycznych (*Kształtowanie Relacji Pracowniczych*, *Rachunkowość finansowa*, *Zarządzanie strategiczne*, *Rachunkowość zarządcza*, *Marketing*, *Prawo pracy*, *Finanse i rynki kapitałowe*) realizowanych jest kolejno. Przedmiot *Informatyczne systemy zarządzania* to gra decyzyjna. Każdy z uczestników gry zarządza firmą produkującą cztery rodzaje wyrobów. Na początku rozgrywki wszystkie firmy mają taką samą wartość. Wszyscy mają dostęp do tych samych danych dotyczących sprzedaży

poszczególnych wyrobów w poprzednich okresach. We wszystkich też firmach są takie same moce produkcyjne i wszyscy mogą zaopatrywać się w surowce u tych samych dostawców. Obowiązują również takie same reguły, jeśli chodzi o płatności, kredyty, zapasy magazynowe itp. Zadaniem uczestników gry jest maksymalizacja wartości firmy w ciągu 12 symulowanych miesięcy (12 tygodni, w których rozgrywana jest gra). Po analizie danych historycznych należy opracować taktykę działania (wielkość produkcji w poszczególnych okresach, produkcja na zapas itp.) i co tydzień należy podejmować operacyjne decyzje: ile kupić surowców, gdzie, ile i jaki asortyment wyprodukować oraz po jakiej cenie wystawić towar na rynku.

Celem dydaktycznym gry jest wdrożenie jej uczestników do analizy danych i wspomagania decyzji operacyjnych w firmie, z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Prowadzący proponuje użycie arkusza kalkulacyjnego MS Excel do zbudowania modeli, które wspomagają podejmowanie operacyjnych decyzji w firmie (optymalizacja zakupów i produkcji, prognozowanie sprzedaży itp.). Co tydzień do prowadzącego zajęcia należy przysyłać wypracowane w swoim modelu decyzje – co tydzień ogłaszany jest ranking wartości „wirtualnych firm” oraz dane wyjściowe do następnego etapu gry.

Przebieg szkolenia

Szkolenie rozpoczyna się dwudniową sesją orientacyjną, w weekend poprzedzający pierwszy tydzień szkolenia. Podczas sesji orientacyjnej słuchacze spotykają się z prowadzącymi zajęcia, zapoznają się z obsługą systemu do zdalnego nauczania oraz metodyką zdalnego nauczania. Wykładowcy prezentują plan swojego przedmiotu, kluczowe zagadnienia, warunki zaliczenia zadań i sposoby komunikacji podczas trwania kursu. Nieco dłuższe jest spotkanie w ramach bloku *Kształtowanie Relacji Pracowniczych* (sesja integracyjna) oraz *Informatycznych Systemów Zarządzania* (wykład i wprowadzenie do gry decyzyjnej). W kolejne poniedziałki na stronach platformy zdalnego nauczania, w obszarze poszczególnych kursów, odsłaniane są informacje o tym, co należy wykonać (lektura podręcznika, udział w forum dyskusyjnym na zadany temat, rozwiązanie i wysłanie do prowadzącego zadania rachunkowego, studium przypadku itp.). W trakcie bloku tematycznego prowadzący jest dostępny online dla uczestników szkolenia i w aktywny sposób animuje jego przebieg. Zadania muszą być wykonywane terminowo, zwłaszcza, że część aktywności przewiduje element rywalizacji lub wzajemnej wymiany doświadczeń. Test końcowy udostępniany jest w ograniczonym czasie – możliwy jest jednokrotny dostęp do pytań.

Poszczególne bloki tematyczne i moduły odbywają się według harmonogramu zaprezentowanego w tabeli 1.

Szkolenie kończy się w Łodzi zjazdem końcowym (sobota lub niedziela). Odbywa się na nim podsumowanie bloku *Kształtowanie Relacji Pracowniczych*,

Tabela 1. Harmonogram szkolenia

Blok tematyczny	Tygodnie														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Informatyczne Systemy Zarządzania															
Kształtowanie Relacji Pracowniczych															
Rachunkowość finansowa															
Zarządzanie strategiczne															
Rachunkowość zarządcza															
Marketing															
Prawo pracy															
Finanse i rynki kapitałowe															

Źródło: opracowanie własne

gry decyzyjnej, a także ewaluacja zajęć i uroczyste wręczenie dyplomów ukończenia szkolenia. Absolwenci otrzymują dyplom ukończenia Studium Menedżerskiego Global MiniMBA podpisany przez Dyrektora PAM Center i Dziekana Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego.

Poza sesją orientacyjną i końcową szkolenie jest realizowane w całości przez internet. Podczas szkolenia wykorzystywana jest platforma do zdalnego nauczania *e-Campus*, używana na Uniwersytecie Łódzkim. Jest to oprogramowanie typu open source (platforma *Dokeos*), zmodyfikowane w Uniwersytecie i przystosowane do potrzeb prowadzenia zajęć akademickich w trybie online. Jest to internetowy system, który umożliwia studentom i nauczycielom dostęp przez sieć do wydzielonych obszarów (kursów), dostępnych wyłącznie dla zarejestrowanych użytkowników. W obrębie kursu nauczyciel udostępnia niezbędne aplikacje (terminarz, forum, poczta kursu, zadania do wykonania, dziennik ocen i inne) umożliwiające komunikację oraz wymianę danych w trakcie trwania zajęć. W ramach każdej z edycji kursu Global Mini MBA funkcjonowało dziewięć kursów, z czego osiem dla potrzeb poszczególnych przedmiotów oraz jeden poświęcony sprawom organizacyjnym (harmonogram szkolenia, informacje dotyczące obsługi platformy do zdalnego nauczania, pytania i problemy techniczne, itp.).

W trakcie trwania szkolenia, zgodnie z harmonogramem, w poszczególnych kursach pojawiały się kolejne moduły przeznaczone na kolejne tygodnie szkolenia. Moduł zawierał wprowadzenie oraz informacje o aktywnościach przeznaczonych do zrealizowania w ciągu tygodnia: lektura z podręcznika, pytania kontrolne (quiz), zadania do wykonania (np. rozwiązanie zadania rachunkowego lub napisanie krótkiego eseju), analiza przykładów rachunkowych, rozwiązanie studium przypadku, udział w forum dyskusyjnym itp. Zadania realizowane przez słuchaczy były rejestrowane na platformie zdalnego nauczania jako pliki wysyłane do oceny (dostępne w dzienniku ocen) lub posty na forum dyskusyjnym. Platforma rejestrowała automatycznie także każdą próbę rozwiązania testu oraz wszystkie sesje czatu. Wykładowcy animowali

dyskusje w forum, uczestniczyli w czacie, oceniali i komentowali prace słuchaczy (niektórzy prowadzący wystawiali oceny za przysłane zadania, inne zadania były na zaliczenie, występowały też trudności z punktowaniem). Oczywiście oprócz zadań wyznaczonych przez prowadzących uczestnicy mieli możliwość zadawania pytań i przedstawiania problemów, które ich interesują (i takie sytuacje się zdarzały). Prowadzący zajęcia regularnie logowali się do systemu w trakcie czterech tygodni trwania bloku tematycznego i w tym czasie byli do dyspozycji słuchaczy.

Wszystkie kursy zostały przygotowane według takiego samego schematu i szablonu graficznego. Na stronie głównej kursu jest dostęp do aplikacji, z których podczas trwania kursu mają korzystać słuchacze. We wszystkich kursach umieszczono terminarz, pocztę kursu, forum dyskusyjne, dziennik ocen oraz ścieżkę nauki. Czasem w kursie pojawiały się inne funkcje, np. narzędzie do pracy grupowej, lista użytkowników, czat, folder z dokumentami lub skrzynka na pliki.

Szkolenie jest wszechstronnie monitorowane przez pracowników PAM Center ze względu na internetowy charakter programu. Do nadzorowania szkolenia wyznaczony jest administrator, który odpowiada za prawidłowe przygotowanie i funkcjonowanie kursów. Do jego zadań należy: zakładanie nowych kursów, zakładanie kont użytkowników i administrowanie nimi, pomoc techniczna dla słuchaczy (np. przy problemach z logowaniem), pomoc dla nauczycieli (umieszczanie i aktualizacja materiałów na platformie, umieszczanie terminów w terminarzu), organizacja treści kursów (konfigurowanie forów dyskusyjnych i innych funkcji platformy), monitorowanie działań, zarówno słuchaczy, jak i nauczycieli. Z doświadczeń pierwszych edycji szkolenia wynika, że po pierwszych dniach i tygodniach mija początkowy zapal użytkowników – coraz więcej zadań odkładanych jest „na później”, a w końcu zaległości jest tyle, że ukończenie szkolenia nie jest możliwe. Administrator szkolenia obserwuje, czy uczestnicy szkolenia wywiązują się terminowo z zadań, czy logują się do systemu. W przypadku braku aktywności, niezależnie od działań podejmowanych

Rysunek 1. Ekran platformy Global Mini MBA



Źródło: <https://e-campus.uni.lodz.pl>

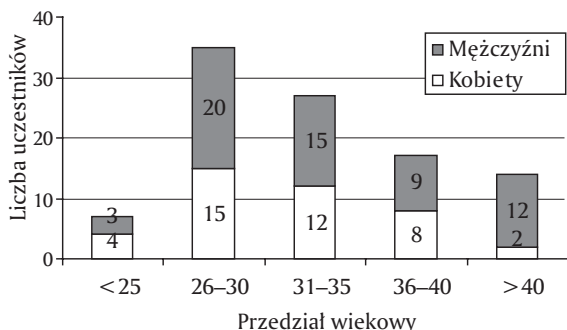
przez prowadzącego zajęcia, administrator nawiązuje kontakt z uczestnikiem szkolenia (e-mail, telefon) i motywuje do uzupełniania zaległości. Takie działania były podejmowane dość często, zwłaszcza w przypadku gry decyzyjnej (przedmiot wymagał terminowego, cotygodniowego przysyłania decyzji do prowadzącego). W latach 2000–2004 odbyły się 3 edycje szkolenia (ukończyło je około 45 absolwentów).

Finansowanie programu ze środków EFS

W 2006 roku Uniwersytet wystąpił do Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości o współfinansowanie szkolenia dla pracowników MSP. Projekt uzyskał stosowne dofinansowanie (SPORZL–2.3a–2–10–38/0087) i w latach 2006–2008 odbyły się cztery kolejne edycje szkolenia, w których uczestniczyło łącznie 100 osób. Poniżej zamieszczono kilka obserwacji i wniosków z przeprowadzonego projektu (rysunek 2). W szkoleniu wzięło udział 41 kobiet i 59 mężczyzn w przedziale wiekowym od 23 do 56 lat.

Największa liczba osób (69 proc.) to osoby młode – do 35 lat. Zwraca jednak uwagę spora grupa osób powyżej 40. roku życia – 14 proc. (w tym 5 osób

Rysunek 2. Struktura wiekowa uczestników kursu



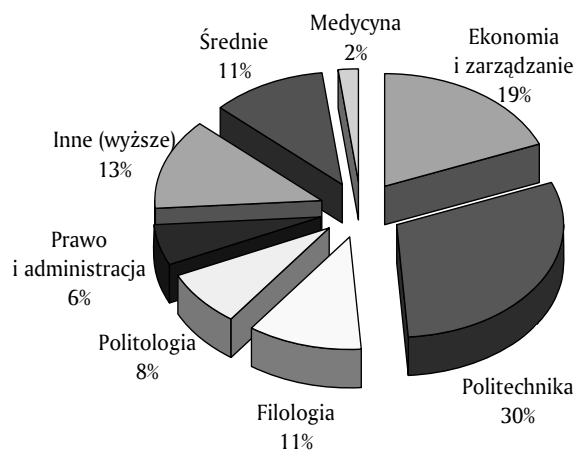
Źródło: opracowanie własne

powyżej 50. roku życia). Średnia wieku uczestników szkolenia wynosiła 33,5 roku, przy czym dla kobiet była nieco niższa (31,5) niż dla mężczyzn (niespełna 35 lat).

W założeniu program skierowany był do osób, które nie mają kierunkowego wykształcenia z zakresu zarządzania i potrzebują wiedzy niezbędnej do pracy na kierowniczym stanowisku. Nie było formalnego wymogu posiadania wykształcenia wyższego (tak jak na studiach typu EMBA), jednak większość osób (89 proc.) legitymowała się dyplomem ukończenia studiów wyższych (rysunek 3). Znacząco reprezentowana jest grupa osób z wykształceniem średnim (11 proc. – głównie technicy), dla których udział w szkoleniu jest szansą na uczestnictwo w szkole-

niu prowadzonym przez renomowanych nauczycieli akademickich.

Rysunek 3. Wykształcenie – specjalności reprezentowane przez uczestników szkolenia



Źródło: opracowanie własne

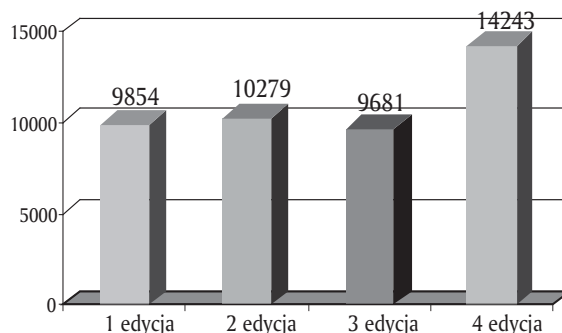
Oferując szkolenie w wersji internetowej, należało spodziewać się udziału uczestników z całej Polski. W znacznym stopniu to zamierzenie zostało zrealizowane, choć duża grupa osób (42 proc.) pochodziła z Łodzi (33 osoby) i regionu łódzkiego (9 osób), co należy tłumaczyć tym, że osoby poszukujące szkoleń ciągle kierują się miejscem zamieszkania. Ponad połowa uczestników programu pochodziła z innych obszarów Polski i mogła uczestniczyć w szkoleniu wyłącznie dzięki internetowej formule tego projektu. Warto podkreślić, że w trakcie trwania szkolenia jego uczestnicy przebywali w delegacjach służbowych, także zagranicznych (jedna z osób przebywała w trakcie szkolenia na Słowacji, a dwie osoby w Chinach).

Rysunek 4. Miejsce zamieszkania (pracy) uczestników szkolenia

Źródło: opracowanie własne

Jak wspomniano wyżej, przebieg szkolenia był wszechstronnie monitorowany przez pracowników PAM Center nie tylko w celach statystycznych, ale także w celu uniknięcia sytuacji, które zagrażają realizacji programu. Poniżej zamieszczono analizę niektórych wskaźników statystycznych, dotyczących poszczególnych edycji szkolenia Global Mini MBA.

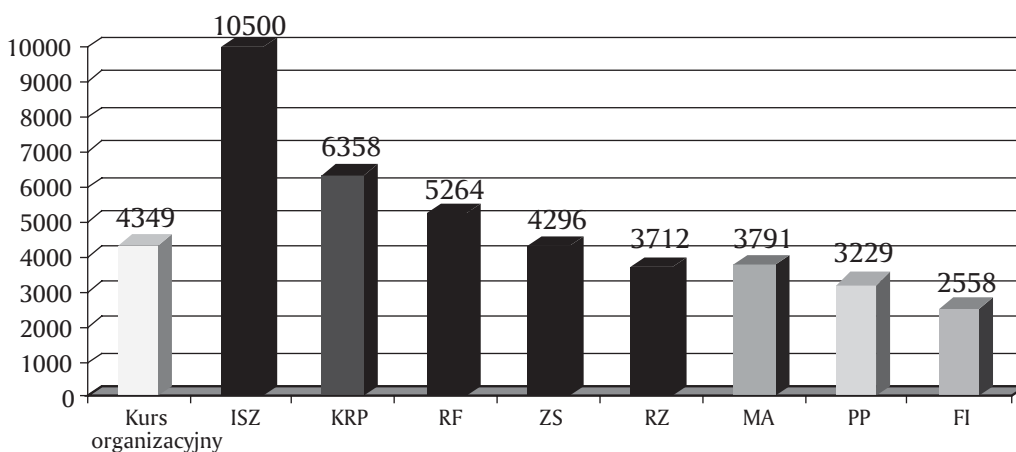
Oprócz kontrolowania wykonania zadań i wystawiania ocen, prowadzący i administrator mają możliwość śledzenia aktywności słuchaczy na platformie (liczba logowań i czas ostatniego logowania, odwiedzane strony itp.). Oczywiście liczba logowań do platformy nie przekłada się na zdobytą wiedzę i umiejętności, jest to jednak wskaźnik systematyczności i zainteresowania słuchaczy szkoleniem.

Rysunek 5. Liczba logowań w poszczególnych edycjach szkolenia

Źródło: opracowanie własne

System odnotował łącznie 44057 wejść słuchaczy do wszystkich kursów w czterech edycjach szkolenia. Z wykresu wynika, że liczba logowań w kolejnych edycjach rosła, co tłumaczyć można większym doświadczeniem prowadzących zajęcia w aktywizowaniu słuchaczy. Średnia liczba logowań do kursu wynosiła od 44 (w pierwszej edycji) do 62 (czwarta edycja) na jednego uczestnika. W przypadku czterech osób liczba logowań przekroczyła 1000 (rekordzista ma na koncie 1994 wejścia do systemu), a w przypadku 6 najrzadziej się logujących się osób odnotowano poniżej 100 logowań.

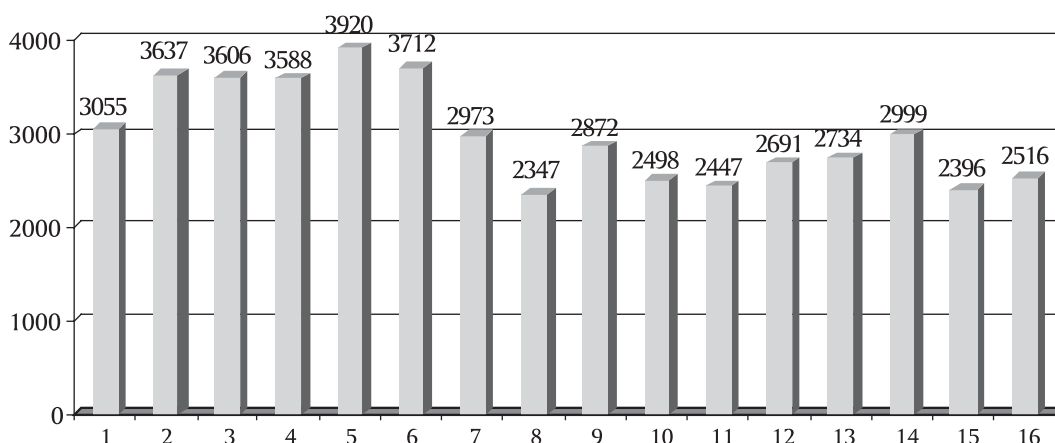
Na rysunku 6. kursy zostały ułożone według kolejności, w jakiej odbywały się zgodnie z harmonogramem. Kurs *Informatyczne Systemy Zarządzania* to gra decyzyjna – przedmiot trwał 12 tygodni i stąd zdecydowanie większa liczba wejść. Widać wyraźną tendencję spadkową liczby logowań do kolejnych bloków tematycznych. Rzeczywiście – początkowy zapal uczestników szkolenia słabnie w miarę upływu

Rysunek 6. Łączna liczba logowań do poszczególnych kursów (każdy z kursów – 4 edycje)

Kształtowanie Relacji Pracowniczych (KRP), Rachunkowość finansowa (RF), Rachunkowość zarządcza (RZ), Zarządzanie strategiczne (ZS), Marketing (MA), Prawo pracy (PP), Finanse i rynki kapitałowe (FI), Informatyczne systemy zarządzania (ISZ).

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 7. Średnia liczba logowań do systemu w kolejnych tygodniach szkolenia (wynik uśredniony dla czterech edycji)



Źródło: opracowanie własne

czasu, co obserwowali prowadzący kolejne kursy, którzy oczekiwali na zadania od słuchaczy. Tę tendencję potwierdza także średnia liczba logowań na stronie kursu w kolejnych 16 tygodniach trwania szkolenia.

Pod koniec szkolenia liczba logowań nieco wzrasta – we wszystkich czterech edycjach część słuchaczy odrabiała zaległości właśnie pod koniec programu.

Czas, w jakim następowały logowania do systemu, nie jest zbieżny z porą dnia i tygodniem, w jakim słuchacze się uczyli. Lektury i przygotowanie prac pisemnych odbywają się w trybie off-line.

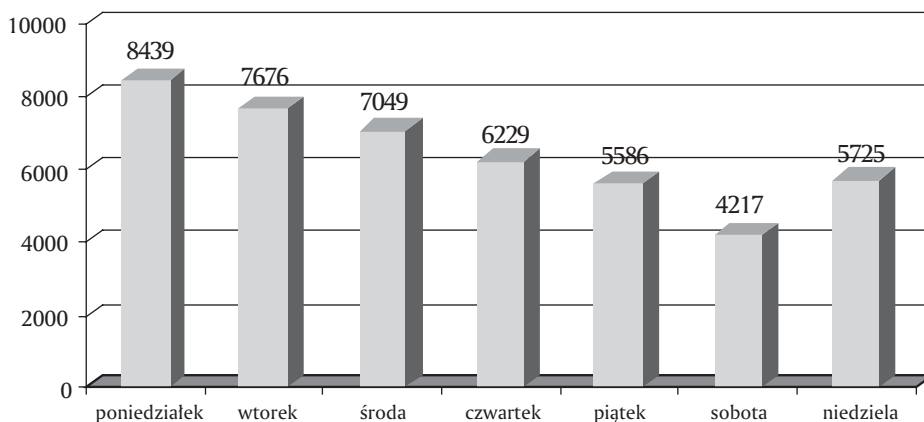
Z wykresu na rysunku 8. wynika, że największa aktywność uczestników w systemie e-Campus miała miejsce w poniedziałek i wtorek. W te dni odsłaniane były kolejne moduły we wszystkich kursach, ogłaszano również wyniki gry decyzyjnej. Wzrost liczby logowań w niedzielę oznacza, że w tym terminie wysyłane były prace zaliczeniowe w kończących się modułach oraz decyzje do gry decyzyjnej. Ponadto można spodziewać się, że słuchacze chętnie korzystali z dostępu do internetu w pracy (a w więc w ciągu tygodnia).

Na rysunku 9. widać, że aktywność słuchaczy miała miejsce już od 7 rano i trwała do północy, przy czym największa liczba wejść wypadła na wczesne godziny wieczorne (od 20 do 22). Zwracają uwagę logowania do systemu, które miały miejsce w godzinach nocnych. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że dwoje słuchaczy (w pierwszej i trzeciej edycji) podczas trwania szkolenia przebywało służbowo w Chinach (uwzględniając przesunięcie czasu, oznacza to logowania w godzinach wieczornych czasu lokalnego).

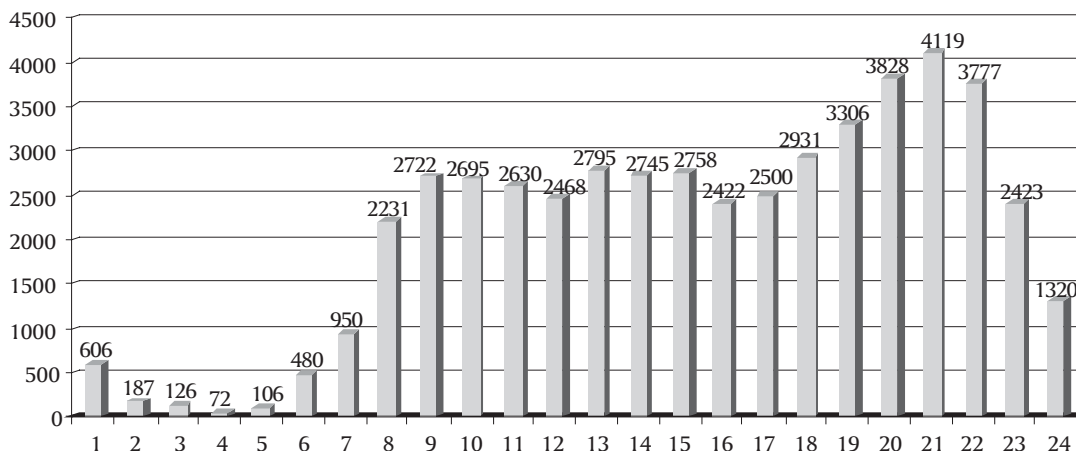
Widać dużą rozpiętość liczby wejść na strony kursów w przypadku prowadzących poszczególne przedmioty. Głównie wynika to ze stylu pracy nauczycieli. Niektórzy indywidualnie komentowali prace słuchaczy, aktywnie i często włączali się do forum. Inni przyjęli strategię zbiorczego podsumowania wszystkich nadesłanych prac.

Prowadzący zajęcia chętnie wykorzystywali we wszystkich kursach forum dyskusyjne. Ta aktywność jest odpowiednikiem dyskusji, która ma miejsce podczas zajęć tradycyjnych. Umiejętny dobór tematu

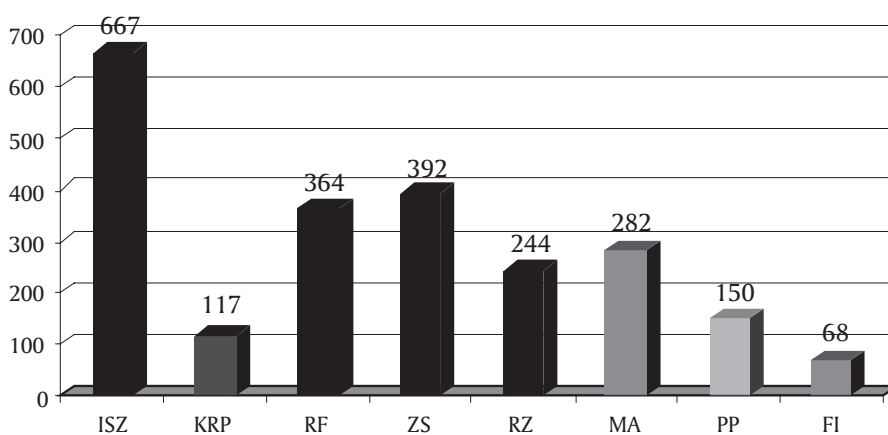
Rysunek 8. Średnia liczba logowań do systemu w kolejnych dniach tygodnia podczas trwania szkolenia



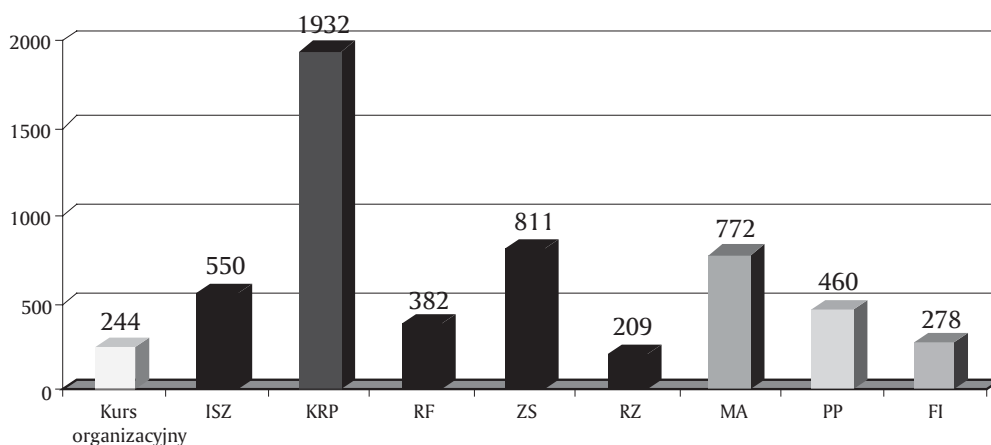
Źródło: opracowanie własne

Rysunek 9. Średnia liczba logowań do systemu w różnych porach dnia

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 10. Łączna liczba logowań prowadzących zajęcia

Źródło: opracowanie własne

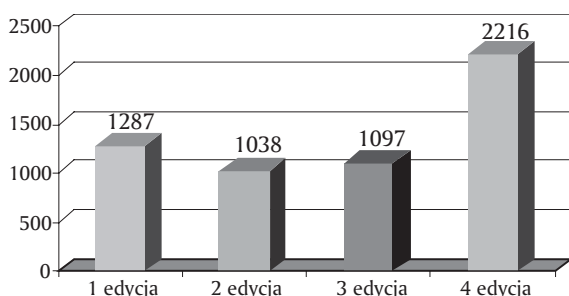
Rysunek 11. Łączna liczba postów w forach dyskusyjnych w poszczególnych kursach (każdy z kursów – 4 edycje)

Źródło: opracowanie własne

i aktywne animowanie dyskusji to trudne zadanie i nie we wszystkich grupach i przedmiotach udało się je jednakowo skutecznie zrealizować. Ponadto sporo zależy tu od samych słuchaczy, którzy podejmując zaproponowany temat, mogą (lub nie) wzajemnie motywować się do dalszej aktywności. Jeśli w grupie braknie osób otwartych i chętnie piszących, dyskusja zanika.

Nie we wszystkich przedmiotach jednakowo intensywnie wykorzystywano forum dyskusyjne. Niektóre bloki tematyczne wymagały wymiany opinii i doświadczeń, rozwiązywania studiów przypadków, pracy grupowej, a to sprzyjało ożywionej dyskusji – średnio 19 postów na uczestnika kursu *Kształtowania Relacji Pracowniczych* lub 8 postów w przypadku *Zarządzania Strategicznego i Marketingu*. W przypadku *Rachunkowości* czy *Finansów* były to tylko 2–3 posty w kursie na jednego słuchacza.

Rysunek 12. Liczba postów w forach dyskusyjnych we wszystkich kursach w poszczególnych edycjach szkolenia



Źródło: opracowanie własne

Widać, że w 4. edycji szkolenia grupa była zdecydowanie bardziej aktywna. Po części może to wynikać z większego doświadczenia prowadzących w moderowaniu forum. Każdy z uczestników podczas trwania szkolenia pisał średnio na forum od 40 (druga edycja) do 82 postów (czwarta edycja). W tej liczbie zawarte są także posty prowadzących zajęcia. Łącznie we wszystkich kursach w czterech edycjach w forach umieszczono 5638 komentarzy.

Zaliczenie szkolenia

Ocenianie wiedzy studentów w kursach online jest zadaniem trudnym. O ile zajęcia w ramach formalnych studiów prowadzonych na uniwersytecie mogą odbywać się przez internet, o tyle egzaminowanie dopuszczalne jest tylko w sposób tradycyjny, a więc w murach uczelni. W przypadku szkoleń, takich jak Mini MBA, nie ma formalnego wymogu egzaminowania słuchaczy. Do ukończenia szkolenia stacjonarnego niezbędna jest obecność na zajęciach, aktywne w nich uczestnictwo, rozwiązanie testu końcowego. W przypadku szkolenia internetowego istnieje jednak konieczność sprawdzenia aktywności słuchaczy i temu służą zadania stawiane słuchaczom w każdym z modułów. Formułowanie zadań, a następnie ich ocena i komentowanie w mniejszym stopniu ma na celu formalne sprawdzanie i ocenianie wiedzy słuchaczy (nie ma

pewności, że zadanie zostało wykonane samodzielnie, niektóre z zadań w ogóle trudno ocenić) – chodzi bardziej o mobilizowanie słuchaczy do aktywności oraz o przekazanie im informacji zwrotnej na temat tego, jak sprawnie poruszają się w tematyce będącej przedmiotem zajęć. Niektóre z zadań podlegały jedynie zaliczeniu i końcowa ocena z przedmiotu została wystawiona na podstawie liczby wykonanych poleceń. Tak więc może zdarzyć się, że oceny wystawione na koniec kursu bardziej odzwierciedlają zaangażowanie słuchaczy niż formalną wiedzę. Z założenia szkolenie ma być wprowadzeniem do poszczególnych dziedzin z zakresu zarządzania i przygotowaniem do dalszego samokształcenia w specjalności potrzebnej słuchaczowi. Jest rzeczą naturalną, że uczestnicy szkolenia w różnym stopniu interesują się poszczególnymi przedmiotami i niektórym z bloków tematycznych poświęcają mniej czasu i uwagi.

Taka formuła zaliczenia przedmiotu (niedopuszczalna w przypadku regularnych studiów) wydaje się być wystarczająca w przypadku szkolenia menedżerskiego.

Podsumowanie

Studium menedżerskie przez internet – Global Mini MBA – nawiązuje do doświadczeń studiów Executive MBA, prowadzonych w PAM Center wspólnie z amerykańskim partnerem oraz szkoleń stacjonarnych, które w prawie 30 edycjach odbyły się w Łodzi i Warszawie.

- Internetowa formuła studium umożliwia dostęp do renomowanego szkolenia dla osób z całej Polski, także osób z mniejszych ośrodków, oddalonych od centrów uniwersyteckich. Formuła Studium umożliwia naukę osobom pracującym, które nie mogłyby pozwolić sobie na systematyczne dojazdy do ośrodka szkoleniowego. Nauka w takiej formie jest możliwa także w przypadku wyjazdów służbowych, o ile słuchacz ma dostęp do internetu.
- Wydaje się, że internetowa formuła szkolenia jest interesująca dla osób w średnim wieku. Te osoby niechętnie podejmują naukę w tradycyjnej formie, obawiając się beżpośredniej „konfrontacji” z osobami młodymi. Osoby starsze, pracujące na eksponowanych stanowiskach, absorbujących dużo czasu w ciągu dnia, nie podejmą nauki w formie tradycyjnej – niechętnie postawią się w roli ucznia lub studenta. Szkolenie przez internet pozwala zachować pewną anonimowość i niezależność.
- Zainteresowanie programem wykazywały głównie osoby z wykształceniem wyższym pracujące na kierowniczych stanowiskach lub prowadzące własną działalność gospodarczą. Dla wielu uczestników szkolenia była to pierwsza okazja do zdobycia wiedzy z zakresu zarządzania w sposób uporządkowany, pod kierunkiem nauczyciela akademickiego. To ważne, bo w przypadku samokształcenia często brakuje motywacji, nie bardzo

wiadomo, co jest ważne, na co zwrócić uwagę, z jakich źródeł i podręczników korzystać. Dla części osób Studium było okazją do poszerzenia lub odświeżenia wiedzy, którą zdobyły podczas studiów ekonomicznych. Ważne jest także to, że w Studium mogły uczestniczyć osoby bez wyższego wykształcenia.

- Dla wielu osób udział w szkoleniu był ważny ze względu na nawiązanie do programu studiów MBA. Część osób (szczególnie młodych) traktowała je wręcz jako wstęp i „przymiarke” do „dużego” MBA. Trzeba przyznać, że nazwa szkolenia była w procesie rekrutacji bardzo przydatna i przyciągała potencjalnych słuchaczy (nazwy szkoleń Mini MBA i Global Mini MBA są zastrzeżone). Oczywiście wszyscy zainteresowani byli informowani o relacji Studium do programów formalnych studiów MBA. W 93 proc. oczekiwania uczestników wobec Studium zostały spełnione lub przekroczone. Tyle samo osób uważa, że uzyskana wiedza i dyplom będą przydatne w dalszej karierze zawodowej. Zastrzeżenia dotyczące Studium dotyczyły głównie braku czasu na bardziej dogłębne studiowanie wybranych zagadnień. Program szkolenia Global Mini MBA został pomyślany jako przegląd najważniejszych zagadnień potrzebnych w pracy menedżera i wstęp do dalszego samodzielnego studiowania zagadnień, które są potrzebne w pracy każdego z uczestników. Charakterystyczne w ocenie poszczególnych przedmiotów jest to, że po stronie plusów i minusów szkolenia pojawiają się skrajne opinie. Wynika to z faktu, że na szkoleniu spotkały się osoby z bardzo różnym wykształceniem i doświadczeniami zawodowymi. Osoba z wykształceniem prawniczym może ocenić zajęcia z *Prawa pracy* jako powierzchowne, a tuż obok pojawia się entuzjastyczna opinia osoby, dla której te zajęcia były czymś zupełnie nowym. Podobnie może być z *Rachunkowością* czy *Finansami*. Dla większości osób z wykształceniem humanistycznym zajęcia te były trudne i pracochłonne. Dla księgowego mogą się wydać zupełnie podstawowe. Generalnie słuchacze dobrze ocenili przydatność poszczególnych bloków tematycznych w swojej pracy zawodowej (średnia ocena: 4,79), merytoryczne przygotowanie tematu, jakość i ilość materiałów w internecie (średnia: 5,14). Podobnie oceniono dobór podręczników, ich przydatność w kursie i do dalszego samokształcenia (5,15). Dobrze wypadła także ocena sposobu prowadzenia zajęć, komunikatywność, dostępność, aktywność prowadzących (5,06), chociaż i tutaj występowały obok siebie opinie

entuzjastyczne i krytyczne (pojedyncze) – różny jest sposób komunikacji różnych osób.

- Szkolenie w formule internetowej jest trudną formą uczenia i nauczania. Wymaga systematyczności, samodyscypliny i dobrej organizacji własnego czasu. W Polsce forma ta nie jest jeszcze dobrze rozpowszechniona. W ankietach ewaluacyjnych uczestnicy narzekali na brak lub utrudnioną interakcję z prowadzącym lub innymi uczestnikami szkolenia, brak kontaktu bezpośredniego, utrudniony przepływ informacji, drobne problemy techniczne. Zdecydowanie więcej wymieniono plusów, takich jak: oszczędność czasu w związku z brakiem dojazdów, nauka i wykonywanie zadań w czasie przez siebie zaplanowanym, przekaz dużej wiedzy w bardzo krótkim czasie, różnorodność form, dyspozycyjność wykładowców, prosty i szybki dostęp do informacji, bogactwo materiału, do którego można wracać później, profesjonalizm wykładowców, dostępność i możliwość uczestnictwa w zajęciach w dogodnym momencie. Wydaje się, że najtrudniejszym problemem o charakterze organizacyjnym, z jakim zetknęli się uczący i słuchacze Studium, było wymuszenie systematyczności w realizacji programu. Dobrym pretekstem mobilizującym uczestników do regularnego odwiedzania stron szkolenia była gra decyzyjna, która wymagała cotygodniowego logowania się do serwera, wysyłania decyzji, sprawdzania wyników itp. Trudno jednoznacznie ocenić nakład pracy związany z udziałem w Studium. W założeniach szacowano, że będzie to po 16 godzin na moduł, a w ciągu tygodnia ok. 10 godzin. Z ankiet wynika, że słuchacze poświęcali od kilku aż do 20 godzin tygodniowo na naukę.
- Warto też zauważyć, że dla części uczestników programu wartością dodaną, uzyskaną przy okazji udziału w szkoleniu, było podniesienie sprawności w posługiwaniu się technologiami informatycznymi. Codzienne komunikowanie się przez internet, konieczność manipulowania różnymi plikami, wymiana danych przez platformę do zdalnego nauczania, częste korzystanie z arkusza kalkulacyjnego (gra decyzyjna, kalkulatory) to dla niektórych osób nowe doświadczenie.

Podsumowując, należy ocenić projekt jako przedsięwzięcie udane od strony szkoleniowej. Wskazują na to: wysoki, jak na szkolenie internetowe, wskaźnik ukończenia programu, zadowolenie i dobre oceny od uczestników. Ważne jest także doświadczenie zespołu wykładowców i organizatorów szkolenia z Uniwersytetu Łódzkiego, które będzie przydatne w realizacji kolejnych projektów e-learningowych.

Autor jest pracownikiem Międzywydziałowego Zakładu Nowych Mediów i Nauczania na Odległość Uniwersytetu Łódzkiego. Administruje systemami zdalnego nauczania (WebCT, Oracle iLearning, Blackboard). Jest współtwórcą i organizatorem szkoleń internetowych (w tym Global Mini MBA realizowanego od 2000 r.) w Polsko-Amerykańskim Centrum Zarządzania przy UŁ oraz Centrum Innowacji UŁ. Jego zainteresowania zawodowe to: metodyka prowadzenia zajęć e-learningowych, przygotowanie zawartości kursów elektronicznych, prowadzenie zajęć z zakresu ICT (także w trybie zdalnym), udział w projektowaniu i rozbudowie LMS w UŁ.



Tomasz Karwatka

Praktyczne aspekty adaptacji systemów wymiany wiedzy



Krzysztof Regulski

Żadnych marzeń, panowie...

Można by sądzić, że złoty okres dla zarządzania wiedzą przeminął, zanim na dobre się rozpoczął. Przesłanki dla takiego stwierdzenia są dwojakie. Po pierwsze chodzi o kierunek rozwoju teorii zarządzania wiedzą – w ciągu kilku ostatnich lat, patrząc na lawinowo wydawane publikacje dotyczące tego tematu, koncepcja zarządzania wiedzą, zamiast okrzepnięcia i wykrystalizowania, przynajmniej w zakresie definicji i określenia zakresu kompetencji, staje się coraz bardziej rozmyta. Wykazując odrobinę dobrej woli, można by już teraz uznać, że zarządzanie wiedzą zostało uznane za ogół procesów w jakikolwiek sposób związanych z przepływem informacji w przedsiębiorstwie – od administrowania bazą danych poprzez klienta poczty elektronicznej, aż do narzędzi *workflow* i systemów ERP. A przecież jeszcze nie dalej niż pięć lat temu wydawało się, że zakres zarządzania wiedzą jest dość wyraźnie określony, a podwaliny pod teorię położyły modele, takie jak ten stworzony przez niemiecki zespół G. Probst, S. Rauba i K. Romhardta¹ oraz japońska koncepcja tworzenia i konwersji wiedzy (tzw. model SECI)².

Drugim argumentem na poparcie tezy, że zarządzanie wiedzą przestaje być modnym hasłem, jest rozwój komercyjnych narzędzi informatycznych. Jeszcze dwa lub trzy lata temu mianem systemu zarządzania wiedzą określano prawie każdy system, który miał do czynienia z przepływem informacji lub dokumentów – było to hasło zapewniające zainteresowanie ze strony klientów. Dziś firmy coraz rzadziej odwołują się do tej etykiety. Wraca do łask zarządzanie informacją (jak w przypadku Rodan Systems³), czy też po prostu uszczegółowienie oferty funkcjonalnej, jak w przypadku SAP Polska – systemy CRM, ERP, PLM, SCM, SRM⁴.

Powstaje pytanie, dlaczego zarządzanie wiedzą przestało być modne? Dlaczego ta wczesna fala entuzjazmu minęła? Zdaje się, że odpowiedź wcale nie

będzie taka trudna – może po prostu zarządzanie wiedzą nie wydało (jak niektórzy oczekiwali) cudownych plonów w postaci narzędzi, które zapewnią firmom bezustanny i niemal darmowy dopływ wiedzy z zewnątrz (internetu?), czy też ekstrakcji tej wiedzy z „odpornych” na to pracowników. Prawdopodobnie też wielu przedsiębiorców zraziło się do hasła „zarządzanie wiedzą”, wdrażając u siebie jeden z dedykowanych systemów, który zamiast usprawniać pracę i zapewniać warunki do dzielenia się wiedzą, stworzył obowiązki żmudnego wypełniania formularzy, zapisywania korespondencji itp., w zamian właściwie nie oferując pracownikom niczego.

Nie należy jednak sądzić, że zarządzanie wiedzą przeminie jak niejedna tymczasowa koncepcja. Zarządzanie wiedzą to konieczność w czasach, kiedy informacji jest nadmiar, a te naprawdę wartościowe zapewniają przewagę konkurencyjną. Trzeba jednak spojrzeć realistycznie na zadania, które stawia przed nami zarządzanie wiedzą. Można by przytoczyć słynne i jednocześnie przykre dla Polaków słowa cara Aleksandra II: *Żadnych marzeń, panowie, żadnych marzeń*. Zarządzanie wiedzą to przede wszystkim ciężka menedżerska praca i sukcesywnie dostosowywane do realnych potrzeb narzędzia informatyczne.

Niniejsze opracowanie prezentuje pewne rozwiązania, które mogą okazać się bardzo pomocne w opracowywaniu własnego projektu zarządzania wiedzą w firmie, a ich celem jest zapobieganie największym trudnościom związanym z wdrożeniem i sprawnym funkcjonowaniem takich systemów.

Systemy pełne wiedzy

Jednym z najsilniej rozwijanych kierunków badań nad systemami informatycznymi związanymi z wiedzą jest wykorzystanie algorytmów sztucznej inteligencji (tj. systemy ekspertowe, algorytmy ewolucyjne, sieci neuronowe, logiki wielowartościowe itp.) w celu

¹ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

² J. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.

³ Rodan Systems S.A., <http://www.rodan.pl>, [07.09.08].

⁴ SAP, <http://www.sap.com>, [07.09.08].

budowy systemów wspomaganie decyzji. Obecnie rozwiązania informatyczne zapewniają już techniczną możliwość budowania takich narzędzi⁵. Problem jednak tkwi gdzie indziej – skąd wziąć dziedzinowe bazy wiedzy, które są niezbędne do takich systemów?

Wyobraźmy sobie narzędzie wspomagające pracę osoby zatrudnionej w banku, która jest odpowiedzialna za przyznawanie kredytów. System ekspertowy ma zapewnić jej wsparcie w podejmowaniu decyzji. Na podstawie dostarczonych przez pracownika danych o kliencie system dokonuje diagnozy zdolności kredytowych. Aby taki system zbudować, oprócz strony programistycznej należało zbudować bazę wiedzy, w której zapisane zostały reguły pozwalające interpretować rzeczywistość. Jeśli klient przykładowo zarabia miesięcznie 10 tys. złotych i posiada umowę o pracę na czas nieokreślony, jeśli dodatkowo nie ma obecnie żadnego innego kredytu, a jego historia płatności rat jest nienaganna, wtedy jego zdolność kredytowa jest dobra. System taki będzie sprawny i pomocny, jeśli zbiór reguł pozwoli zdiagnozować każdy przypadek, a do tego poziom szczegółowości pozwoli na określenie wysokości kredytu.

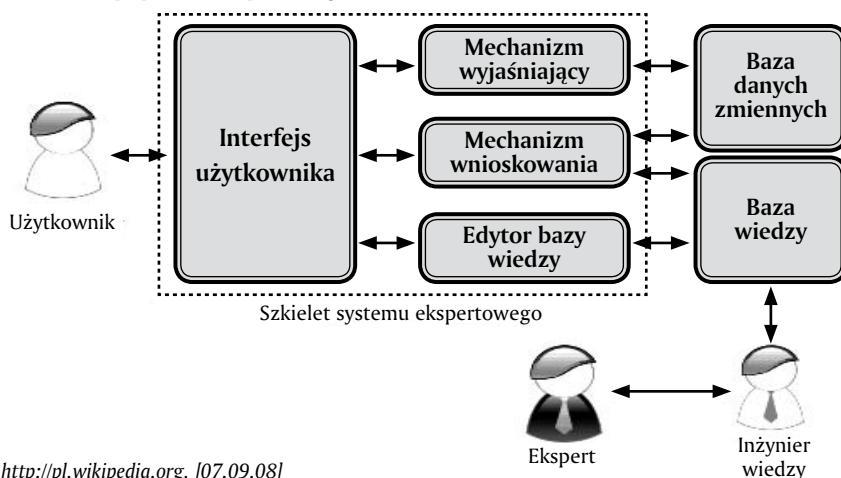
Zbudowanie takiej bazy wiedzy wymaga ogromnych nakładów pracy, w dodatku pracy wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy mogliby w tym czasie obsłużyć rzeszę klientów. Często okazuje się, że w trakcie budowania systemu kontakt z prawdziwym ekspertem jest mocno utrudniony (z uwagi na jego zaangażowanie w projekt budowy tegoż systemu). Wtedy inżynierowie wiedzy (pracownicy, których rolą jest pozyskiwanie koniecznej wiedzy dziedzinowej i jej implementacja w strukturę systemów informatycznych) zmuszeni są korzystać ze źródeł literaturowych, internetu, norm oraz dokumentów dostępnych w przedsiębiorstwie i mogących

zawierać pewną poszukiwaną wiedzę. Często wiedza taka znajduje się w organizacji, ale w formie zupełnie nieusystematyzowanej i przez to praktycznie nieprzetwarzalnej przez maszynę. Każdy dokument musi być wtedy odpowiednio przetworzony przez człowieka, zanim jego zawartość będzie mogła być wykorzystana. Widzimy więc nawet na takim prostym przykładzie, jak żmudny i kosztowny może być proces budowania systemów wspomaganie decyzji.

Oczywiście w wielu przedsiębiorstwach (jeśli nie większości) trudno zautomatyzować proces wspomaganie decyzji ze względu na różnorodność problemów, z jakimi co dzień zmagają się pracownicy. Niemniej jednak i oni często potrzebują pomocy specjalistów. Można przypuszczać, że już wcześniej ktoś w danej firmie zetknął się z podobnymi zagadnieniami i starał się je rozwiązać, ale jak go odszukać lub dotrzeć do zebranej przez niego wiedzy? Również takie wyzwania podejmowane są już przez informatyków. Odpowiedzią na tego typu pytania są obecnie ontologie. Mają one służyć jako katalog zawartości organizacyjnych baz wiedzy. Mają być dla repozytoriów wiedzy tym, czym diagram encji dla bazy danych. Dzięki symbolicznemu przedstawieniu sieci znaczeń pomiędzy pojęciami mają być zrozumiałe dla człowieka i komputera, co pozwoli w łatwy sposób budować model wiedzy inżynierowi wiedzy, a komputerowi przetwarzać ją bez ryzyka popełnienia błędu semantycznego (ponieważ każde pojęcie będzie dla maszyny jednoznaczne i powiązane ze swoim kontekstem)⁶. Ale i tutaj ciężka praca inżyniera wiedzy jest nieodzowna na etapie projektowania i wdrażania systemu.

Jednym słowem – zanim zacznie się myśleć o zaawansowanych systemach, które mogłyby pracować za ludzi, należy budować podstawy, na których będą mogły się oprzeć.

Rysunek 1. Schemat struktury systemu ekspertowego



Źródło: Wikipedia, <http://pl.wikipedia.org>, [07.09.08]

⁵ S. Kluska-Nawarecka, K. Regulski, *Zarządzanie wiedzą w systemach wspomaganie technologii materiałowej*, XVII Międzynarodowe Sympozjum Zastosowania Teorii Systemów Zakopane 2007, Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2007.

⁶ S. Kluska-Nawarecka, G. Dobrowolski, R. Marcjan, E. Nawarecki, *OntoGRator – an intelligent access to heterogeneous knowledge sources about casting technology*, „Computer Methods in Material Science” 2007, nr 7.

Jajko czy kura?

Od czego zacząć budowanie w przedsiębiorstwie systemu zarządzania wiedzą? Od stworzenia procedur gromadzenia wiedzy, wzbogacenia kultury organizacyjnej o zwyczaj upowszechniania (w ustalonej formie) opisów doświadczeń zawodowych, czy też od stworzenia repozytorium wiedzy?

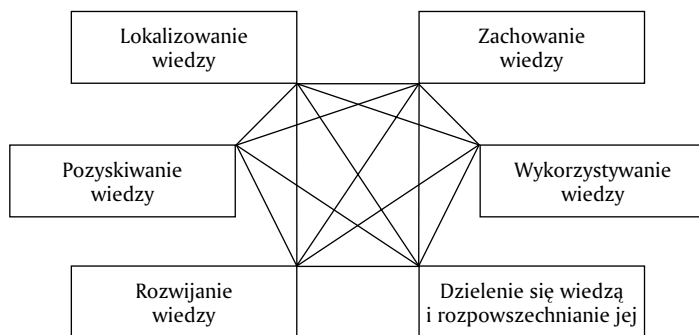
W modelu zarządzania wiedzą zaproponowanym przez S. Probst i jego zespół⁷ można zauważyć, że wszystkie procesy zarządzania wiedzą są ze sobą powiązane i tworzą cykl zapewniający w efekcie sukcesywny rozwój wiedzy organizacyjnej. Ale od czego należy zacząć? Aby wiedza zdobywana przez pracowników mogła zostać skodyfikowana w sposób umożliwiający efektywne rozpowszechnianie wśród

innych pracowników czy przyszłe wykorzystanie (np. do wspomaganie decyzji), należy zaprojektować odpowiednią infrastrukturę – dać narzędzie umożliwiające zapisanie wiedzy. Dopiero wtedy można liczyć na to, że pracownicy, zachęceni w odpowiedni sposób (często sama konkurencja w tworzeniu najlepszych praktyk mobilizuje zespół) do dyskusji na temat swoich osiągnięć, stworzą warunki do rozwijania wspólnych rozwiązań.

Innymi słowy – należy zacząć od platformy wymiany myśli i doświadczeń. W ten sposób dajemy narzędzia do tworzenia nowej wiedzy, jak również przechowywania już zdobytych.

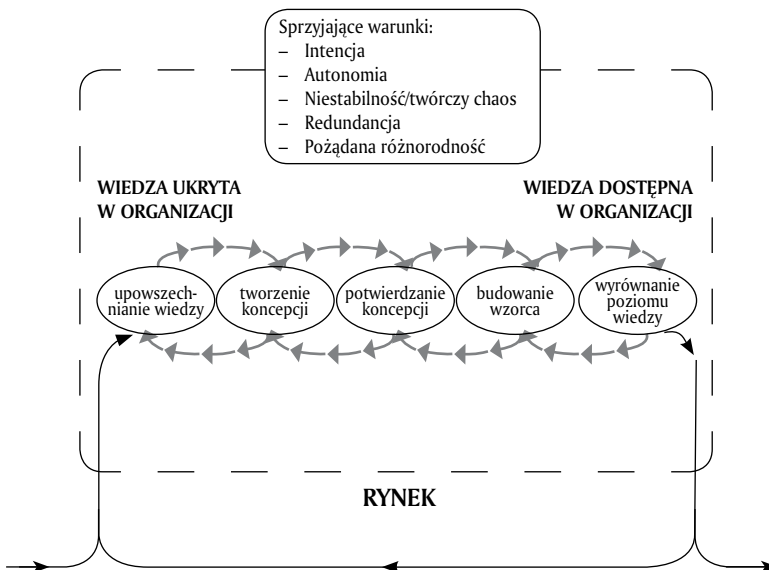
Wydaje się, że narzędziem najlepiej spełniającym te wymagania jest portal korporacyjny wyposażony w odpowiednie funkcjonalności dające możliwość publikacji artykułów przez pracowników, następnie ich ocenę oraz dyskusję na ich temat. Portale takie znane nam są z „cywilnego” internetu – fora internetowe, *Wikipedia*, blogi oraz portale społecznościowe. Cieszą się one dużą popularnością. Co zrobić, by firmy system zdobył taką popularność wśród pracowników?

Rysunek 2. Kluczowe procesy zarządzania wiedzą



Źródło: G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 42

Rysunek 3. Piętofazowy model procesu organizacyjnego tworzenia wiedzy



Źródło: J. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000, s. 111

Praktyczne aspekty adaptacji systemów wymiany wiedzy

Wdrażanie systemu informatycznego nadzwyczaj często nie okazuje się takim sukcesem, jakiego się spodziewano. Większość przedsiębiorstw znanych autorom nie jest zadowolona ze swoich systemów informatycznych. W obszarach związanych z informacją i wiedzą odsetek ten jest jeszcze wyższy. Można spotkać duże portale korporacyjne, w których nie widać śladów użytkowania, a aktualności na stronie głównej straszą ubiegłoroczną datą. Co zrobić, by wdrożyć system, który zadziała? W dalszej części artykułu przedstawiono praktyczne metody budowania zaangażowania użytkowników we współtworzenie informacji i wiedzy w firmie.

Nikogo nie dziwi, że ludzie chcą przebywać razem z innymi, gdyż źle czują się samotnie. Obecność innych w jakimś miejscu jest potwierdzeniem słuszności przebywania tam. Ta potrzeba widoczna jest też w systemach informatycznych. Jeśli z systemu korzystają inne

⁷ W. Zalech, *Modele zarządzania wiedzą (3): Model zarządzania wiedzą wg G. Probst, S. Rauba i K. Romhardta*, „Gazeta IT” 2005, nr 9 (39), http://archiwum.gazeta-it.pl/zw/modele_zw_3.html, [07.09.08].

osoby, to prawdopodobnie jest w nim coś, co odnaleźli dla siebie. Zachęca to do eksploracji systemu. Wbrew pozorom informacje o liczbie osób zalogowanych mogą być pomocnym narzędziem w budowaniu zaangażowania użytkowników. W systemach typu wiki publikuje się na stronach startowych ostatnie pozycje z rejestru zmian oraz z listy nowo utworzonych stron, by pokazać jak bardzo system jest wykorzystywany i jak budowane są treści.

Anonimowość może zachęcać do ujawniania swoich emocji (jak choćby na forach internetowych), ale z pewnością nie zachęca do ciężkiej pracy (kto nas nagrodzi, skoro jesteśmy anonimowi) i dzielenia się pomysłami. W systemach dzielenia się wiedzą zachęcenie użytkowników do rejestracji na swoje nazwisko jest jednym z ważniejszych zadań. Po zarejestrowaniu użytkownik zaczyna pracować na swój dorobek. System przy każdej rozbudowie bazy wiedzy pokazuje link do treści autora – pozwala to zarówno dyskutować o zmianach, jak i nagradzać za trafne pomysły i uwagi. Użytkownicy wykazują tendencję do silnego przywiązania do swojego profilu po przekroczeniu pewnej masy krytycznej informacji na nim zgromadzonych. Chcąc zaangażować użytkownika, można ułatwić mu import danych do jego profilu z innych źródeł. Jeśli użytkownik jest autorem kilku artykułów, to umożliwienie mu szybkiego zaimportowania ich do swojego profilu przyspieszy budowanie zaangażowania. W momencie gdy wokół zaimportowanych artykułów rozpocznie się dyskusja, użytkownik stanie się bardzo zmotywowanym, aktywnym uczestnikiem społeczności wymiany wiedzy. Korzysta się tutaj z pewnych zachowań, na których dotychczas bazowały „cywilne” systemy, takie jak serwisy blogowe. Tworzenie własnej wartości i poddawanie jej ocenie innych jest jednym z najlepiej działających mechanizmów budowania lojalności.

Moje, majsze i najmojsze to tytuł dla grupy linków na blogu jednego z uznanych twórców serwisów WWW. Tytuł ten dobrze pokazuje, jak społeczności traktują

oprogramowanie. Pierwszym odkryciem jest to, że zaangażowani użytkownicy traktują system jak własny. W gruncie rzeczy mają rację – to oni tworzą jego najważniejsze elementy, czyli treści. Musimy natomiast pamiętać, że skoro system należy do użytkowników, a nie jego twórców, to większość propozycji zmian dotyczących systemu powinna właśnie od użytkowników wychodzić i być z nimi konsultowana. Na przykład na forum Gazeta.pl zdarzały się buntury użytkowników (masowe przejścia na konkurencyjne fora) tylko dlatego, że pewne decyzje zostały podjęte arbitralnie przez redakcję. Jednocześnie warto zauważyć, że ta największa społeczność forów dyskusyjnych w Polsce powstała dzięki głębokiemu zrozumieniu użytkowników i współdziałaniu z nimi. Gazeta.pl posiada społecznych moderatorów, którzy jako wolontariusze opiekują się forum.

Co może być bardziej „nasze” ponad to, co sami stworzyliśmy? Warto dać społeczności możliwość aktywnego współtworzenia narzędzia. Oprogramowanie wiki cieszy się dużą popularnością między innymi dlatego, że nie narzuca użytkownikom struktury.

Niestety, ta elastyczność wiki objawia się też, jak to mawiają użytkownicy, „wielką białą przestrzenią” – wdrożone oprogramowanie wiki nie daje wielu wskazówek, jak można je wykorzystać w budowaniu firmowej bazy wiedzy. Z potrzeby „ucywilizowania” wiki powstały oprogramowania, takie jak Confluence czy SocialText. Dobrym przykładem jest serwis *BiznesWiki*, którego budowa rozpoczyna się od dostosowania wiki do specyfiki biznesu.

W przypadku *BiznesWiki* zaobserwowano, że większość użytkowników ma problemy związane ze zrozumieniem luźnej struktury stron w wiki. Dodano zatem kategoryzację, aby można było grupować strony oraz stronę startową ułatwiającą szybkie zorientowanie się w ostatnich zmianach w wiki, przygotowano także szablony i tzw. pluginy, by ułatwić użytkownikom tworzenie nowych stron. Ponadto stworzono dokumentację, system pomocy oraz wizualną edycję stron. Dopiero te

wszystkie zmiany sprawiły, że zwykły użytkownik mógł bez większego wysiłku pokonać barierę wejścia i rozpocząć korzystanie z wiki. W ciągu ostatnich kilku miesięcy mechanizm ten został wdrożony na poziomie firm, działów lub projektów w przedsiębiorstwach, takich jak: Viessmann, Kolporter, Agora, netPR DomSwiatla.pl, dotPR. W mniejszych firmach oraz działach wiki przejmuje niekiedy rolę całego systemu intranetowego. W wiki zamieszcza się zarówno pomysły na rozwój, jak i ewidencję urlopów. W większych przedsiębiorstwach używa się wiki do dokumentowania

Rysunek 4. Przykładowy zrzut z ekranu systemu *BiznesWiki*



Źródło: *BiznesWiki*, <http://www.divante.pl>, [07.09.08]

produktów, tworzenia map rozwoju produktów, zbierania wymagań i pomysłów. W firmach usługowych z wykorzystaniem wiki cały zespół współtworzy procedury (w tym procedury obsługi). Niektóre instytucje używają wiki do komunikacji i zbierania wiedzy na styku firmy i otoczenia biznesowego (na przykład firma NetPR udostępnia w ten sposób wiedzę oraz dokumentację systemu swoim partnerom biznesowym).

Wycena korzyści

Planując wdrożenie jakiegokolwiek systemu informatycznego w przedsiębiorstwie, należy z góry zaplanować, jakie narzędzia posłużą do oceny wydajności inwestycji. Jest to nadal bardzo aktualny problem zarządzania wiedzą. Prawie każdy czuje, że jakieś rozwiązanie w tym zakresie są konieczne, jak jednak ustalić, czy system spełnia swoją funkcję, czy się rozwija, czy zasoby wiedzy się zwiększają? Rachunkowość podejmuje wyzwania związane z wyceną majątku intelektualnego przedsiębiorstw⁸, jednak obowiązkiem projektanta systemu jest dostarczenie odpowiednich statystyk, wskaźników pokazujących jak rozwija się kapitał intelektualny organizacji. W przypadku systemów typu wiki takie statystyki to rzecz naturalna – ile haseł dodano do bazy, ile komentarzy, jak oceniane były przez pracowników, jak często wykorzystywane?

Pozostaje tylko pytanie, jak efektywnie mierzyć zadowolenie i wygodę pracowników, ale to już temat na inny artykuł.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

⁸ A. Jarugowa, J. Fijałkowska, *Rachunkowość i zarządzanie kapitałem intelektualnym*, ODDK, Gdańsk 2002.

Tomasz Karwatka jest współtwórcą serwisów internetowych. Dyrektorem Operacyjnym w Divante, gdzie rozwija oprogramowanie BiznesWiki. Prowadzi bloga Biznes20.pl. Brał udział w projektach m.in. dla: Gazeta.pl, Wp.pl, Onet.pl, Travelplanet.pl, LUKAS Bank, Pekao S.A., ING Bank Śląski, Amnesty International. W latach 2004–2008 pracował w Janmedia Interactive. Jest twórcą bloga Webusability.pl oraz autorem Kursu Usability i Kursu Mobile Web. Jest absolwentem Politechniki Wrocławskiej, członkiem The Usability Professionals Association, Fundacji Internet PR i Akademii Internetu, autorem kilkudziesięciu publikacji.

Krzysztof Regulski jest absolwentem Wydziału Zarządzania AGH w Krakowie oraz doktorantem w Zakładzie Informatyki Przemysłowej WIMiP AGH. Od kilku lat zajmuje się zarządzaniem wiedzą w przemyśle, jest autorem publikacji w tej tematyce. Szczególnie interesują go zagadnienia związane z inteligentnymi systemami diagnostycznymi. Jest także wykładowcą na studiach podyplomowych i stacjonarnych WIMiP AGH. Z rynkiem biznesowym wiąże go działania związane z prowadzeniem badań i analiz rynku dla krakowskich firm, m.in. Wydawnictwa Literackiego.

POLECAMY

II Kongres Praktyków Zarządzania Wiedzą *Budowanie wartości firmy opartej na wiedzy,* 27 października 2008 r., Warszawa

Stowarzyszenie Praktyków Zarządzania Wiedzą już po raz drugi organizuje Kongres kierowany przede wszystkim do praktyków zajmujących się tematyką zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie i budowania jego kapitału intelektualnego. Celem Kongresu jest popularyzacja idei zarządzania wiedzą, podsumowanie dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie oraz zaprezentowanie praktycznych przykładów.

Jednym z istotnych punktów Kongresu będzie rozstrzygnięcie konkursu *Liderzy Zarządzania Wiedzą i Innowacjami*, mającego na celu wyłonienie firm, które w sposób systematyczny usprawniają procesy oraz struktury organizacyjne i informatyczne oraz osiągnęły na tym polu widoczne sukcesy.

Tematyka Kongresu będzie się koncentrowała wokół następujących zagadnień:

- *Mierzenie wartości firmy (kapitał intelektualny, mierzenie itd.);*
- *Znaczenie innowacyjności w budowaniu przewagi konkurencyjnej;*
- *Ludzie – Wykorzystywanie mocnych stron pracowników w budowaniu sprawnej organizacji;*
- *Procesy – Wykorzystanie potencjału firmy poprzez wpisanie zarządzania wiedzą w procesy;*
- *Technologie – Pulpit pracownika wiedzy – technologie wspierające zarządzanie wiedzą, pracę umysłową i współpracę w firmie.*

Szczegółowe informacje na: www.km.org.pl

Innowacyjna gospodarka na GPW

Giełda Papierów Wartościowych zdaje się coraz intensywniej promować i wspierać innowacyjność polskich przedsiębiorstw. Poza otwarciem rynku New Connect – tworzonego w zamierzeniach jako platforma obrotu dla młodych, innowacyjnych przedsiębiorstw o przewidywalnej wysokiej dynamice wzrostu – GPW wspiera także powstawanie wielu inicjatyw edukacyjno-promocyjnych, skierowanych do szerokiego grona odbiorców. Jedną z nich jest niewątpliwie serwis *Innowacyjna gospodarka na GPW*. Został on podzielony na trzy obszary:

- innowacyjność firm,
- kapitał intelektualny Polski,
- kapitał intelektualny organizacji.

Użytkownicy znajdą tu liczne artykuły dotyczące tematyki innowacyjności, budowania przewagi konkurencyjnej w oparciu o wiedzę, zarządzania wiedzą w organizacji, kształtowania kapitału intelektualnego (w tym także wybrane artykuły, publikowane wcześniej w „e-mentorze”). Warte zauważenia są także opisy innowacyjnych przedsięwzięć realizowanych w Polsce (między innymi mPay). Użytkownicy mogą także zapoznać się z raportem o innowacyjności polskich spółek giełdowych czy z raportem o kapitale intelektualnym Polski. Rozbudowane spektrum prezentowanych wskaźników, mierzących kapitał intelektualny Polski, przedstawione zostało także w relacji do innych krajów europejskich.

Zdaje się, że inicjatywa *Innowacyjna gospodarka na GPW* stale się rozwija. Warto zatem śledzić treści w tym serwisie. Zwłaszcza w kontekście ostatnich, trudnych dni dla tradycyjnych spółek.

Więcej na: <http://innowacyjnosc.gpw.pl>

Rola zarządzania zaufaniem we współczesnej gospodarce

Wiesław M. Grudzewski
Irena K. Hejduk
Anna Sankowska

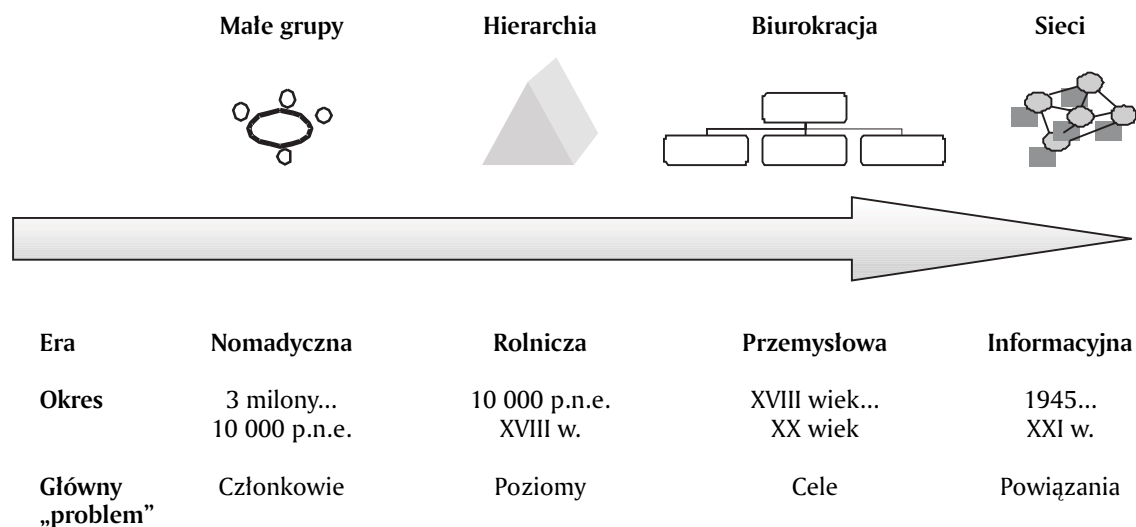
Każda era w gospodarce posiada swoje charakterystyczne cechy. Obecnie żyjemy w erze informacyjnej, której podstawowym elementem są sieci powiązań (społecznych, gospodarczych), a kluczową zdolnością jaką powinniśmy posiadać jest umiejętność współpracy, która określa jakość i ilość interakcji społecznych. Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest nakreślenie roli, jaką w warunkach tej coraz bardziej współzależnej gospodarki odgrywa zaufanie oraz wskazanie najistotniejszych zasad, pomagających zarządzać tym jakże cennym zasobem.

Przemiany społeczno-gospodarcze

Spółczesność i wikiekonomia przyniosły wiele zmian na gruncie firmy, klienta, społeczeństwa, czy też pracownika. Trudno już zaprzeczyć, że wzrost dostępu

do informacji sprawia, że jednostki mają coraz więcej możliwości wyboru podczas dokonywania zakupów dóbr lub usług, czy też podejmowaniu decyzji o miejscu pracy. Rozwój technik komunikacji masowej sprawił zaś, że koszty dotarcia firmy do jednostek znacząco zmalały. Do tego dochodzi szybkość rozprzestrzeniania się negatywnych informacji o firmie, co może sprawić, że dane przedsiębiorstwo znajdzie się na liście „znienawidzonych” marek. Jednocześnie wieloznaczność, niepewność, ciągła potrzeba zmian, rozwoju, innowacji i uczenia się są domeną współczesności. Ponadto, wzrastająca nieustannie współzależność partnerów biznesowych wymaga otwartej wymiany informacji, dyskusji i osobistego zaangażowania w realizację zadań. Zadań coraz częściej charakteryzujących się brakiem specyfikacji, czy operacyjnych standardów¹.

Rysunek 1. Cztery ery organizacji



Źródło: J. Lipnack, J. Stamps, *Virtual Teams*, John Wiley & Sons, 2000, s. 36

¹ J. H. Morris, D.J. Moberg, *Work Organizations as Contexts for Trust and Betrayal*, [w:] T.R. Sarbin, R.M. Carney, C. Eoyang (red.), *Citizen Espionage: Studies in Trust and Betrayal*, Praeger Publishers, Westport 1994.

Rola zarządzania zaufaniem we współczesnej gospodarce

W takich właśnie warunkach wzrasta nasza wrażliwość na działania innych osób.

W kierunku społeczeństwa sieci

Nowe media

Niewątpliwie jednym z osiągnięć społeczeństwa sieciowego jest obniżka kosztów komunikacji i wymiany informacji. Nowe medium jakim jest internet, tak jak w erze industrialnej wynalazek kolei czy telefonu, pozwoliło na skokowy wzrost produktywności. Informacja może być transmitowana w sposób prosty i tani, niemniej jednak taka zmiana nie przekłada się na jej wiarygodność. W tym obszarze niepewność znacznie wzrosła². W związku z tym coraz częściej pojawia się potrzeba rozstrzygnięcia, czy można ufać danym źródłom.

Nowe formy organizacyjne

Jesteśmy obecnie świadkami wzrostu nowych form organizacyjnych: aliansów strategicznych, organizacji sieciowych, wirtualnych, fraktalnych, inteligentnych i holonicznych³. Nowe rodzaje więzi organizacyjnych przesuwają punkt ciężkości z tradycyjnej kontroli na formy oparte na dobrowolności i wzajemności, które są znacznie bardziej elastyczne, reaktywne oraz efektywne. Wyzwaniem jest już nie tylko umiejętność zdobywania wiedzy przez ludzi, ale właściwe interakcje między nimi, które gwarantują nowy rodzaj wiedzy.

Nowy model relacji

Wobec tego zaufanie zaczyna odgrywać bardzo ważną rolę jako czynnik stymulujący interakcje społeczne i biznesowe pomiędzy stronami. Piotr Sztompka twierdzi, że o szczególnej roli zaufania w świecie współczesnym decydują przede wszystkim podmiotowość społeczeństw, współzależność, rosnąca liczba nowych zagrożeń i niebezpieczeństw, coraz większa pula możliwości działań (potencjalnych wyborów), złożoność otaczających nas systemów, anonimowość, a wreszcie wzrost kontaktów z nieznanymi nam osobami. Zaufanie staje się w takich warunkach niezbędnym zasobem⁴, a także aktywnym niematerialnym przedsiębiorstwa generującym wartość.

Teoria zarządzania wobec zachodzących przemian

Echa zmian są również widoczne w naukach o zarządzaniu, gdzie przeszliśmy długą drogę – od naukowego taylorizmu do koncepcji opartych na miękkich elementach usprawniających pracę w „globalnej sieciowej wiosce”. Odzwierciedla to rosnąca rola nowych koncepcji zarządzania, uwzględniających współzależność stron, indywidualne inicjatywy oraz potrzebę redukcji niepewności. Szczególne miejsce zajmuje wśród tych koncepcji zarządzanie zaufaniem, które można określić jako strategiczne podejście do kapitału relacji. Zaufanie to nowy paradygmat w naukach o zarządzaniu i kluczowa kwestia XXI wieku⁵. Nie może być ono pojmowane jednak tylko w kategorii sloganów reklamowych typu: *zaufaj nam, czy też zaufanie procentuje*.

Dostrzeżenie kompleksowości zaufania i zarządzania zaufaniem przez menedżerów oraz zrozumienie jego roli w codziennej działalności biznesowej może być dla pionierów źródłem przewagi konkurencyjnej do czasu, gdy nie stanie się ono normą. Takie są bowiem korzyści z bycia pierwszym w przestrzeni strategicznych działań. A zaufanie pomyślnie przechodzi wszystkie testy strategiczne, o czym traktuje dalsza część niniejszego artykułu.

Zaufanie – strategiczny zasób

Zarządzanie zaufaniem, zwane też zarządzaniem przez zaufanie, to nowe podejście strategiczne do zarządzania organizacją, jak i jej relacji z bliższym i dalszym otoczeniem biznesowym. O zarządzaniu przez zaufanie w aspekcie zarządzania zasobami ludzkimi na linii pracownik–pracodawca pisał już w 2006 roku praktyk zarządzania – K. Ricci⁶. Niemniej, wydaje się, że zarządzanie zaufaniem należy rozpatrywać bardziej kompleksowo, tak w kontekście zarządzania wewnątrz organizacji, jak i jej relacji z otoczeniem: klientami, dostawcami, społeczeństwem, mediami czy innymi interesariuszami⁷.

Zdaniem autorów, zaufanie jest punktem wyjścia dla większości koncepcji w zarządzaniu. Badania empiryczne przeprowadzone w Polsce, Stanach Zjednoczonych i Szwecji⁸ dowodzą, że zaufanie, będąc kluczowym

² B. Nooteboom, *Trust: Forms, Foundations, Functions, Failures and Figures*, Edward Elgar, Northampton 2002.

³ Holoniczna – bazująca na organizacji społecznej i żyjących w niej organizmach. Ideą organizacji holonicznej jest odejście od dużych, hierarchicznych organizacji na rzecz małych, zdecentralizowanych, częściowo niezależnych jednostek, skupiających w sobie jedynie kluczowe kompetencje. Jednostki te określane są jako holony. Odzworowują strukturę całości, nie tracąc przy tym samodzielności i niezależności operacyjnej.

⁴ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Zak, Kraków 2007.

⁵ K. O'Hara, *Trust: from Socrates to Spin*, Icon Books Ltd, Cambridge 2004.

⁶ Tegoż, *Management by Trust*, Citation Books, Canada 2006.

⁷ Taką koncepcję rozwijają autorzy w zespole badawczym razem z M. Wańtuchowicz od początku 2006 roku, prezentując ją w szeregu publikacji naukowych: W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Trust Management in Virtual Work Environments: A Human Factors Perspective*, Taylor & Francis Group CRC, Nowy Jork 2008; W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa 2007; W.M. Grudzewski, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Trust Management in Virtual Organisations of Small and Medium-Sized Enterprises*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” 2006, nr 1(672).

⁸ W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Trust Management...*, dz.cyt.

elementem pomyślnej współpracy biznesowej, jest jednocześnie dobrem rzadkim. Zarządzanie zaufaniem jest zaś pewną esencją nowoczesnego podejścia do kapitału intelektualnego (i społecznego).

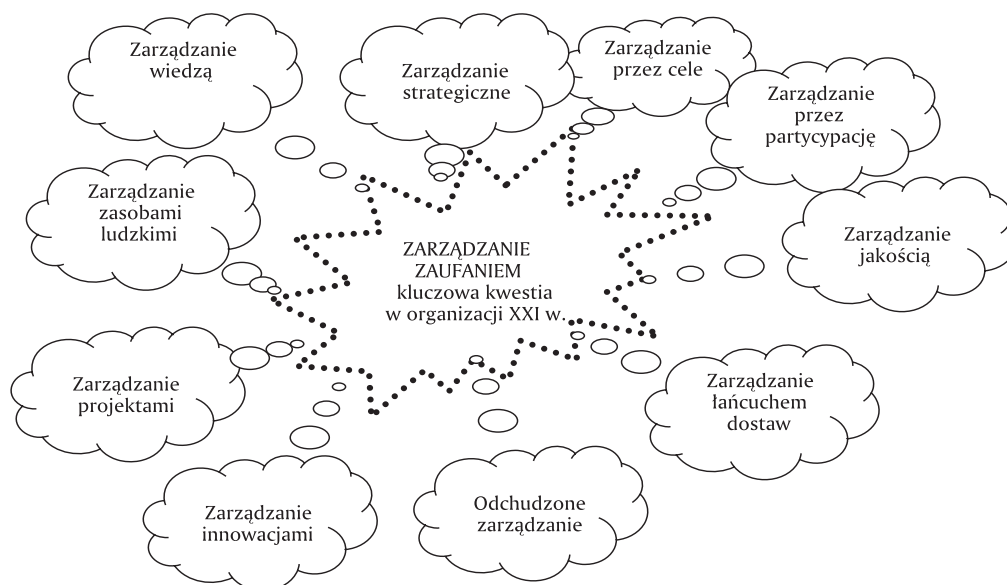
Warto podkreślić, że zaufanie jest zasobem strategicznym. Można więc w jego obecności upatrywać źródła przewagi konkurencyjnej. Okazuje się, że z powodzeniem przechodzi ono testy w sprawdzianie strategicznej wartości, zaproponowane przez M. Bratnickiego⁹:

- test cenności – dzięki zaufaniu organizacja może szybko reagować na zmiany w turbulentnym otoczeniu, gdyż pozwala na redukcję formalizacji działań;
- test rzadkości (niedoboru) – wysoki poziom zaufania jest aktywem niematerialnym nielicznych organizacji;
- test własności – zaufanie interpersonalne stanowi specyficznie pojmowany akcjonariat pracowniczy, ponieważ może występować u pracowników – w ten sposób jest nierozdzielnie związany z przedsiębiorstwem. Nie może być on po prostu transferowany pomiędzy przedsiębiorstwami;
- test podatności na naśladownictwo – zaufanie wykazuje dużą odporność na odtwarzanie bądź automatyczne kopiowanie (trudne do imitacji). Wynika to z długiej drogi budowania go w czasie i niejasności co do istoty i drogi jego tworzenia;

- test trwałości – w wysoce turbulentnym środowisku może być gwarantem uniwersalnej interpretacji rzeczywistości;
- test substytucyjności – zaufania nie można zastąpić innymi utylitarnymi wartościami, ponieważ to ono jest stymulatorem innych norm kulturowych. Quasi-substytuty zaufania, takie jak providencjonalizm, korupcja, przymus, izolacja, paternalizm, eksternalizacja, nie są w stanie zastąpić zaufania. Normalizacja korupcji jest szczególnym zagrożeniem dla zaufania¹⁰;
- test wyższości konkurencyjnej – zaufanie może być podstawą wysoce konkurencyjnej strategii działania;
- test kodyfikacji – zaufania nie można osiągnąć poprzez administracyjne rozporządzenia i skodyfikowane przepisy organizacyjne;
- test organizacji – zaufanie obejmuje praktycznie wszystkie aspekty funkcjonowania przedsiębiorstwa;
- test uosobienia – posiadanie zaufania w organizacji wpływa na zdolność kształtowania działań w przedsiębiorstwie;
- test ważności – zaufanie jest istotne dla efektywnego funkcjonowania i rozwoju przedsiębiorstwa teraz i w przyszłości.

O ile kapitał finansowy jest dostępny na rynku jako produkt (np. kredyt) i ma swoją określoną cenę, o tyle zaufanie nie jest towarem, którego wymiana na wolnym rynku jest technicznie możliwa¹¹.

Rysunek 2. Zarządzanie zaufaniem jako kluczowa kwestia w organizacji XXI wieku



Źródło: opracowanie własne na podstawie W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchovicz, *Trust Management in Virtual Work Environments: A Human Factors Perspective*, Taylor & Francis Group CRC, Nowy Jork 2008, s. 39

⁹ M. Bratnicki, *Kompetencje przedsiębiorstwa: od określenia kompetencji do zbudowania strategii*, Placet, Warszawa 2000.

¹⁰ W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchovicz, *Normalizacja korupcji jako zagrożenie dla zarządzania zaufaniem*, „Organizacja i kierowanie” 2008, nr 131(1).

¹¹ K. Arrow, *The Limits of Organization*, Oxford University Press, Nowy Jork 1974.

Rola zarządzania zaufaniem we współczesnej gospodarce

Teza o roli zarządzania zaufaniem w naukach o zarządzaniu stawiana przez autorów, jest w istocie pochodną dzisiejszego kształtu rzeczywistości oraz roli interakcji ludzkich w kształtowaniu tej rzeczywistości. Największym wyzwaniem zarządzania jest właśnie człowiek – tak twierdził P. Drucker, guru zarządzania. Tymczasem większość projektów konsultingowych w organizacjach rozbija się o to, co nazywamy brakiem zaufania, a w skrajnej postaci nieufnością i cynizmem. Konieczne jest zatem zrozumienie potrzeby zarządzania zaufaniem oraz jego implikacji dla organizacji. Tym bardziej, że od jego skuteczności zależy również efektywność wielu metod i technik zarządzania. Autorzy sugerują, aby przed wdrażaniem innych koncepcji zarządzania w firmie, dokonać weryfikacji poziomu zaufania i stosownie do niego opracować plan zarządzania zaufaniem.

Jak zarządzać zaufaniem

Zarządzanie zaufaniem może być rozumiane na dwa sposoby¹²:

- po pierwsze jako proces, w którym podmiot (np. lider, organizacja, członek zespołu) zyskuje zaufanie innych. Zaufanie jest ważnym przyczynkiem dla sukcesu oraz przetrwania, jako że umożliwia współpracę pomiędzy stronami (nieraz zdarza się jednak, iż część ludzi usiłuje z wielu powodów budować fałszywy obraz własnej wiarygodności, chociażby dla osobistych korzyści);
- po drugie jako proces oceny wiarygodności innych jednostek. Jest on równie ważny jako proces uzyskiwania wysokiej wiarygodności własnej.

Zarządzanie zaufaniem w podejściu systemowym jest określane jako *zbiór działań kreujących systemy i metody, które pozwalają uzależnionym jednostkom na dokonywanie ocen i podejmowanie decyzji odnoszących się do niezawodności potencjalnych operacji zawierających ryzyko, a związanych z innymi jednostkami (ocena wiarygodności innych jednostek), a także umożliwiających uczestnikom i właścicielom tychże systemów wzrost oraz stosowne reprezentowanie wiarygodności własnej oraz ich systemów (budowanie własnej wiarygodności)*¹³.

Ta dwupłaszczyznowość zarządzania zaufaniem wynika z natury samego zaufania. Zaufanie pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi ma charakter interakcyjny. Dla zarządzania zaufaniem istotne są twierdzenia:

- Brak zaufania i podejrzliwość są niejednokrotnie uzasadnione przez sytuację. W organizacjach, które rywalizują ze sobą, koszty zaufania nieodpowiedniemu partnerowi mogą być bardzo wysokie;
- W dzisiejszym, niepewnym, wysoce dynamicznym i ryzykownym otoczeniu trzeba doskonale

się orientować, komu można ufać i w jakich warunkach;

- Społeczeństwa XXI wieku to społeczeństwa oparte na wiedzy, w których procesy generowania wiedzy decydują o ich dobrobycie i źródle bogactwa. W tych procesach zaufanie jest jednym z podstawowych czynników sukcesu. Jego brak oznacza zacofanie gospodarcze;
- W przyszłości dla procesów zarządzania wiedzą oraz „pracowników wiedzy” (*knowledge workers*) w każdej organizacji kluczowym elementem będzie zaufanie;
- Interorganizacyjne, intraorganizacyjne zaufanie oraz zaufanie klientów i społeczeństwa stanowi kapitał firmy, wpływa na jej efektywność.

Uznając rolę zaufania w strategicznej przestrzeni działania firmy, generujemy automatycznie pytanie – co wpływa na jego budowanie. Przytoczmy więc kilka zasad, które warto wziąć pod uwagę przy budowaniu zaufania¹⁴:

- Samozaufanie jest krytycznym czynnikiem kreującym zaufanie;
- Czekanie, aż inni udowodnią swoją wiarygodność, nie wystarcza;
- Zaufanie buduje się bardzo długo, a może być ono zniszczone w jednym momencie;
- Nie zbudujesz zaufania, jeśli traktujesz je jako środek do celu. Zaufanie musi być autentyczne;
- Nie można zbudować zaufania bez respektowania wartości;
- Zaufanie jest często niezauważane, dopóki go nie zabraknie;
- Zaufanie wymaga zaangażowania;
- Zaufanie polega zwykle na odwzajemnionych relacjach;
- Zaufanie otwiera możliwości, które w innych przypadkach nie są możliwe;
- Zaufanie jest zmienne w czasie;
- Należy unikać substytutów zaufania;
- Należy unikać gry władzy;
- Należy budować kulturę wysokiego zaufania w organizacji w oparciu między innymi o wspólne wartości, cele, autentyczne przywództwo, uczciwą i autentyczną komunikację, kulturę konsensusu, a nie przymusu.
- Należy unikać ciągłego dławienia konfliktów;
- Należy dbać o zgodność, unikać strategii oszustwa (zafałszowania, ukrycia, dwuznaczności) w procesach komunikacji;
- Należy redukować niepewność;
- Należy pamiętać, że zachowania obserwowalne stanowią „wierzchołek góry lodowej” kompetencji pracownika;
- Należy traktować ludzi uczciwie i równo – sprawiedliwie;
- W budowaniu zaufania ważna jest konsekwencja, kompetencje oraz otwartość.

¹² Tamże.

¹³ W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Zarządzanie...*, dz.cyt.

¹⁴ Tamże.

Podsumowanie – implikacje dla współczesnych organizacji

Szukając rozwiązań dla współczesnych organizacji często koncentrujemy się na słusznych praktykach zarządzania, zapominając o warunkach wstępnych, jakie muszą zaistnieć, aby móc obserwować ich pozytywne rezultaty. Nasze rozważania zawsze powinny uwzględniać zaufanie, które jest właśnie takim poprzednikiem. Wypływa to z naturalnej potrzeby bezpieczeństwa człowieka, która jest przecież fundamentalna dla jego egzystencji i rozwoju. W warunkach złożoności dzisiejszego otoczenia to zaufanie wypełnia przestrzeń poczucia bezpieczeństwa. Amerykański ekonomista V.L. Smith (laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii w 2002 roku) twierdzi wręcz, że reguła wzajemności związana z zaufaniem pojawiła się u ludzi w procesie ewolucji, ponieważ przynosi ona korzyści w przetrwaniu i adaptacji do środowiska. W zamierzonych czasach ludzie czerpali z niej korzyści związane z przetrwaniem. Przykładowo, jeżeli ktoś podzielił się z pozostałymi członkami plemienia zwierzyną, którą

niedawno upolował, mógł oczekiwać, że w przyszłości, kiedy będzie miał mniej szczęścia, inni odwzajemnią mu się tym samym. Dzięki temu była możliwa również specjalizacja. Okazuje się, że reguła wzajemności może wygrać z chęcią maksymalizowania własnego zysku. Ta norma jest często automatyczna, nieświadoma¹⁵. Przynosi długofalowe, obopólne korzyści.

Podsumowując, należy podkreślić, że rozwijanie problematyki zaufania w naukach o zarządzaniu to ważny element współczesnej wiedzy. Uznanie emergencji i znaczenia networkingu – współpracy sieciowej – w naukach o zarządzaniu jest bardzo powszechne i niekwestionowane. Ciekawe jest, że zaufanie jako równorzędny element kapitału intelektualnego, czy też społecznego, nie było do niedawna traktowane jako odrębna kategoria kompleksowego zarządzania przedsiębiorstwem, jego otoczeniem oraz jako odrębny przedmiot badań. Ostatnio jednak obserwować można istotne zmiany w tym obszarze.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Anna Sankowska jest doktorem nauk ekonomicznych, stypendystką Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta w Pennsylvania State University oraz Instytutu Szwedzkiego w Stockholm University. Jej zainteresowania badawcze obejmują nowe trendy w zarządzaniu. Jest między innymi współautorką książki *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych* (2007) oraz anglojęzycznej, która ukazała się w amerykańskim wydawnictwie Taylor & Francis Group, pt. *Trust Management In Virtual Work Environments: A Human Factors Perspective* (2008).

Wiesław M. Grudzewski ukończył studia inżynierskie na Wydziale Chemicznym Politechniki Wrocławskiej. Jest także absolwentem studiów ekonomicznych. Jest jedynym w Polsce profesorem nauk zarządzania. Przed laty stworzył pierwszy unikalny w Polsce Wydział Informatyki i Zarządzania na Politechnice Wrocławskiej. Jest honorowym przewodniczącym Komitetu Nauk Organizacji i Zarządzania PAN oraz członkiem-korespondentem PAN. Organizator Katedry Systemów Zarządzania SGH, autor kilkuset publikacji, w tym kilkudziesięciu książek. Pierwszy w Polsce rozpoczął badania nad tworzeniem organizacji inteligentnej i zastosowań systemów zarządzania wiedzą. *Visiting professor* licznych zagranicznych uczelni.

Irena K. Hejduk jest z wykształcenia jest ekonomistą-informatykiem. Od 1993 roku jest profesorem tytularnym. Aktualnie pełni funkcję kierownika Katedry Systemów Zarządzania SGH. Opublikowała ponad 300 publikacji, w tym 35 książek. Publikacje i książki z ostatnich 10 lat poświęcone są teorii i praktyce organizacji inteligentnej, organizacjom wirtualnym, systemom zarządzania wiedzą. Była członkiem komitetu sterującego ds. budowy gospodarki opartej na wiedzy. Inicjatorka wielu przedsięwzięć z zakresu wykorzystania technologii multimedialnych w procesach dydaktycznych, programów międzynarodowych z zakresu wspomagania przedsiębiorczości i wielu innych.

¹⁵ T. Zaleskiewicz, *Zaufanie ponad zyskiem*, „Charaktery” 2006, nr 9.

POLECAMY

Quarterly Journal „Economics and Organization of Enterprise”
Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle ORGMASZ

Ukazał się pierwszy numer czasopisma „Economics and Organization of Enterprise”. Misją pisma jest publikowanie artykułów naukowych i rezultatów najnowszych badań, które przyczynią się do powiększania wiedzy z zakresu zarządzania, organizacji i ergonomii. Analizowane zagadnienia w szczególności dotyczyć będą gospodarki opartej na wiedzy, zarządzania wiedzą, a także budowy i rozwoju przedsiębiorstwa przyszłości oraz kreowania innych struktur organizacyjnych. Czasopismo dostępne w formie elektronicznej na stronie:

<http://versita.com/science/business/eoe>



Rzeczywistość

Rzeczywistość

Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności uczenia się



Anna Wach-Kąkolewicz

Współcześnie edukacja ustawiczna na stałe związana jest z aktywnością człowieka. Tempo zmian cywilizacyjnych, głównie w wyniku postępu technologicznego, sprawia, że jednostka musi elastycznie reagować na pojawiające się zmiany na rynku pracy i dostosowywać się do nowych wyzwań i wymagań. Wiąże się z tym ciągłe uzupełnianie i poszerzanie dotychczasowych kompetencji, przekwalifikowywanie się, a czasami nawet kilkakrotne zmienianie zawodu w ciągu całego życia (według najnowszych prognoz nawet kilkunastokrotnie)¹.

Potrzeba nieustannego rozwoju zawodowego podkreślana jest zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i w wymiarze organizacyjnym. Wymiar indywidualny ważny jest z punktu widzenia interesów jednostki i roli, jaką pełni lub chce pełnić w wybranych układach społecznych. W szerszym kontekście rozwój zawodowy jednostki interpretowany jest w perspektywie rozwoju całej organizacji, której interesy determinować mogą ścieżkę kariery jednostki. Z idealnym wariantem mamy do czynienia wówczas, gdy potrzeby jednostki pokrywają się z celami i zadaniami stawianymi przez organizację. Praktyka pokazuje jednak, że nie zawsze interesy obu stron są zbieżne.

Rozwój zawodowy

Rozwój zawodowy wpisuje się w rozwój osobisty jednostki i często stanowi ważną składową holistycznego funkcjonowania człowieka. Często też działania pozazawodowe przenikają pośrednio do sfery zawodowej i tym samym wzbogacają kompetencje pracownika o nową wiedzę, umiejętności oraz doświadczenia, niekoniecznie bezpośrednio związane z wykonywaną pracą, jednakże być może w którymś momencie pomocne w jej wykonywaniu. Właściwie trudno jest analizować rozwój zawodowy w oderwaniu od rozwoju osobistego, ponieważ są to procesy, które w pewnym okresie życia biegną równolegle, przenikają się i wzajemnie na siebie wpływają.

Rozwój zawodowy w węższym ujęciu definiowany jest między innymi jako *proces wykorzystywany do stworzenia możliwości rozwijania zawodowych zainteresowań i zdolności pracowników*², co w efekcie ma prowadzić do poszerzania ich wiedzy i umiejętności w określonym obszarze. Bardziej szczegółowo określają to J. Sutherland i D. Canwell³, wskazując na pięć podstawowych funkcji rozwoju zawodowego, takich jak:

- poszerzanie wiedzy – pomocnej w sytuacjach problemowych, zwłaszcza w pracy koncepcyjnej;
- uczenie się na podstawie doświadczeń – zdobywanie wiedzy praktycznej poprzez obserwację siebie i innych pracowników oraz wdrażanie nowych rozwiązań do wykonywanej pracy;
- rozwój nowych postaw i przekonań – zmiana dotychczasowych poglądów, przeformułowywanie systemu wartości, zasad i norm postępowania;
- możliwość odbudowywania kwalifikacji zawodowych – dotyczy wymiaru jednostkowego i odnosi się do indywidualnych kompetencji pracownika, ich diagnozowania i podnoszenia na wyższy poziom;
- współpraca i wkład w rozwój personelu – dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, korzystanie z zasobów wiedzy innych pracowników, wzajemne uczenie się i działanie (*coaching, mentoring, peertutoring*).

W odniesieniu do drugiego punktu, ale również w szerokim kontekście procesów uczenia się, także warunkujących doskonalenie zawodowe, konieczne jest zwrócenie uwagi na znaczenie refleksyjności, czyli w uproszczeniu głębokiego namysłu, który powinien towarzyszyć obserwacji tego, co robimy, co robią inni i dlaczego to robią. Bez niego trudno mówić o poszerzaniu wiedzy i zdobywaniu doświadczenia. Na znaczenie refleksyjności w doskonaleniu zawodowym zwrócił po raz pierwszy uwagę A.D. Schon⁴, a model refleksyjnego uczenia się opracował D.A. Kolb⁵.

¹ Departament Pracy Rządu Stanów Zjednoczonych.

² J.J. Matthews, D. Megginson, M. Surtees, *Rozwój zasobów ludzkich*, Helion, Gliwice 2008, s. 168.

³ J. Sutherland, D. Canwell, *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi*, PWN, Warszawa 2007, s. 181–182.

⁴ A.D. Schon, *Reflective practitioner*, Basic Books Inc., Nowy Jork 1983.

⁵ D.A. Kolb, R. Fry, *Toward an applied theory of experiential learning*, [w:] C. Cooper (red.), *Theories of Group Process*, Londyn 1975.

Teorie rozwoju zawodowego

W czasach tzw. kultu profesjonalizmu, gospodarki rynkowej oraz przekonań społecznych co do dużej wartości sukcesu zawodowego nie sposób nie podejmować działań w zakresie podwyższania kwalifikacji zawodowych, co w konsekwencji powinno wpłynąć na rozwój kariery zawodowej. Wiele teorii rozwoju zawodowego stara się tłumaczyć, dlaczego ludzie dokonują określonych wyborów zawodowych oraz co warunkuje przebieg ich ścieżki kariery.

W literaturze z zakresu psychologii pracy i zarządzania zasobami ludzkimi dokładnie omawiane są różnorodne koncepcje i teorie wyjaśniające rozwój kariery zawodowej jednostki. Do najważniejszych należą: teoria D. Levinsona (teoria cyklu życia), koncepcja A. Roe (teoria potrzeb), koncepcja E. Scheina (teoria oparta na zainteresowaniach), model heksagonalny J. Hollanda (teoria bazująca na rozwoju osobowości jednostki) oraz koncepcja D. Supera (teoria opisująca przebieg i wzory rozwoju kariery zawodowej)⁶. Obok teorii najczęściej przywoływanych w piśmiennictwie naukowym istnieją inne koncepcje, odwołujące się do mechanizmów psychologicznych wyjaśniających rozwój człowieka w kontekście wykonywania określonego zawodu.

Istotną perspektywą analizowania problematyki rozwoju zawodowego jest zagadnienie motywacji, którą należy uznać za główną siłę napędową różnych ludzkich poczynań, także w sferze zawodowej. Odwołując się do koncepcji psychologicznych człowieka, omawianych szerzej przez J. Kozielleckiego⁷, można wskazać co najmniej dwa przeciwstawne wizerunki człowieka. Paradygmat behaviorystyczny zakłada, że człowiek jest układem jest kontrolowanym, co oznacza, że jego zachowanie jest kontrolowane głównie przez czynniki środowiskowe. Według przekonań behaviorystów system kar i nagród decyduje o tym, do czego człowiek dąży, a czego unika, natomiast procesy psychiczne nie odgrywają tu żadnej roli, zaś motywacja ma charakter jedynie zewnętrzny⁸. Zgodnie z takim podejściem motywacja w układzie: człowiek – praca, człowiek – rozwój zawodowy zależy tylko od zewnętrznych nacisków środowiska, w którym jednostka funkcjonuje. Zatem wszelkie działania doskonałe, służące podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, podejmowane byłyby przez jednostkę jedynie z myślą o określonych profitach bądź w obawie przed niekorzystnymi konsekwencjami (np. niższymi zarobkami, utratą pracy, wykluczeniem społecznym).

Natomiast według założeń koncepcji poznawczej człowiek jest układem samodzielnym i twórczym, przetwarzającym informacje płynące z zewnątrz i gromadzone w postaci wiedzy w strukturach poznawczych. Kognitywiści są przekonani, że jednostkę charakteryzuje ciekawość poznawcza, determinująca podejmowanie działań na skutek własnych zainteresowań i dla własnej przyjemności. W takiej sytuacji działaniem człowieka rządzą przekonania płynące z wewnątrz, określane jako motywacja wewnętrzna⁹. Dla jednostek o silnie rozbudzonej motywacji wewnętrznej podejmowanie działań edukacyjnych w ciągu całego życia jest procesem naturalnym, związanym z potrzebami realizacji własnych zainteresowań, bycia „na bieżąco”, z dążeniem do samorozwoju, także, a często przede wszystkim, w obszarze zawodowym.

Do założeń motywacji zewnętrznej i wewnętrznej nawiązują między innymi dwie teorie, wielokrotnie przywoływane w klasycznych podręcznikach do zarządzania zasobami ludzkimi – jak teoria X i Y, sformułowana przez D. McGregora oraz model dwuczynnikowy F. Herzberga¹⁰.

Teoria D. McGregora wyróżnia dwie odmienne postawy ludzi wobec pracy oraz uczenia się. Teoria X zakłada, że człowiek nie lubi pracować (uczyć się) i robi wszystko, aby tego unikać. Przede wszystkim unika odpowiedzialności, woli być kierowany, ma relatywnie niskie ambicje i pragnie przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa. Natomiast teoria Y zakłada, że ludzie są twórczy i ciekawi świata. Traktują pracę podobnie jak zabawę i wypoczynek, jest ona dla nich aktywnością naturalną. Praca bowiem zaspokaja osobiste potrzeby człowieka, takie jak szacunek dla samego siebie, poczucie kompetencji i ciekawość poznawczą. Według D. McGregora właściwa jest teoria Y¹¹.

Z kolei model dwuczynnikowy Herzberga określa, że na zadowolenie z wykonywanej pracy wpływ mają dwie grupy czynników: motywy wewnętrzne i zewnętrzne, przy czym motywacja wewnętrzna jest skuteczniejsza w dalszych perspektywach¹².

Na tle założeń koncepcji psychologicznych człowieka i mechanizmów, takich jak motywacja zewnętrzna i wewnętrzna, do których odwołują się wzmiankowane teorie psychologiczne, warto także zaprezentować teorię potrzeb A.H. Maslowa (przedstawiela nurtu psychologii humanistycznej¹³) oraz przeanalizować rodzaje motywów wynikających z potrzeb przez niego wymienianych.

⁶ A. Miś, *Kształtowanie karier w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków 2007, s. 84–97; A. Miś, *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWN, Warszawa 2007, s. 478–485.

⁷ J. Koziellecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1995.

⁸ E. Aronson, R. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 680.

⁹ Tamże.

¹⁰ S. Borkowska, *Motywacja i motywowanie*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWN, Warszawa 2007, s. 319–321; M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2007, s. 212–220.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ J. Koziellecki, dz.cyt.

Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności...

Teoria potrzeb A.H. Maslowa określa, iż działanie człowieka jest podejmowane w celu zaspokojenia określonych potrzeb i wielorako umotywowane¹⁴. Innymi słowy ludzie aktywizują się do wysiłku z różnych powodów. W hierarchii potrzeb Maslowa (tabela 1) najbardziej podstawowymi są potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa. Motywy zaspokajania tych potrzeb określane są jako pragmatyczne, związane z zarobkami oraz podstawowymi potrzebami materialnymi człowieka, a także zdobyciem i utrzymaniem pracy. Dotyczą z reguły fundamentalnych kwestii, takich jak: jedzenie, odzież, mieszkanie, regeneracja sił. Natomiast potrzeby przynależności, szacunku i uznania rodzą motywacje o charakterze społecznym. Są one głównie związane z dążeniem do uzyskania określonej pozycji społecznej, awansu zawodowego, bycia autorytetem w oczach innych, potwierdzeniem własnej pozycji zawodowej. Najwyżej w hierarchii znajdują się potrzeby samorealizacji i autokreacji, generujące motywacje natury intelektualnej. Można uznać, że ludzie posiadający motywację o charakterze intelektualnym dążą do poszerzania swojej wiedzy i umiejętności z czystej ciekawości poznawczej, a nie dla uzyskania jakichkolwiek uprawnień czy certyfikatów. Podejmowany wysiłek intelektualny ma przynieść im zadowolenie, samospełnienie i satysfakcję.

Tabela 1. Hierarchia potrzeb A.H. Maslowa i motywy ich zaspokajania

Potrzeby wg A.H. Maslowa	Rodzaje motywów
potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa	motywy pragmatyczne
potrzeby przynależności, szacunku i uznania	motywy społeczne
potrzeby samorealizacji i autokreacji	motywy intelektualne

Źródło: opracowanie własne

Analiza hierarchii potrzeb A.H. Maslowa i wynikających z nich motywów pozwala uznać, że motywacje pragmatyczne i społeczne to motywacje zewnętrzne, natomiast motywacje intelektualne to motywacje wewnętrzne.

Kategoryzacja motywów rozwoju zawodowego – implikacje własne

Rozwój zawodowy, co zostało już wcześniej wspomniane, odbywać się może poprzez podejmowanie różnych działań. Aktywności, których celem jest uczenie się, zdobywanie nowej wiedzy, doświadczenia i umiejętności odbywać się mogą w ramach tzw. kształcenia formalnego (udział w kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych itp.) i nieformalnego (czytanie literatury fachowej i popularnonaukowej, oglądanie programów telewizyjnych, dyskusowanie,

obserwowanie innych w miejscu pracy). Większość pracowników w organizacjach uczestniczy w proponowanych przez firmę szkoleniach, indywidualnie poszerza wachlarz swoich umiejętności poprzez udział w kursach zawodowych czy studiach podyplomowych, sięga także po specjalistyczną prasę, poszukuje informacji w książkach czy w zasobach internetu. Każde z tych działań podejmowane jest z jakiegoś powodu. Z punktu widzenia rozwoju organizacji, w kontekście pozyskiwania odpowiednich zasobów ludzkich, niezwykle cenną rzeczą może być analiza motywów rozwoju zawodowego indywidualnych pracowników, czy wręcz wybranych grup. Do analizy tych motywów proponuje się w tej części artykułu podejście metodologiczne (także w związku z planowanymi przez autorkę badaniami), związane z kategoryzacją zmiennej, za jaką można uznać motywację.

Studia literaturowe na temat teorii rozwoju zawodowego oraz zagadnienia motywacji do pracy i uczenia się doprowadziły do sformułowania propozycji kategoryzacji motywów, która została przedstawiona w tabeli 2. i omówiona w dalszej części artykułu.

Zaprezentowana w tabeli 2. klasyfikacja motywów rozwoju zawodowego wychodzi od podziału na motywację zewnętrzną i wewnętrzną, a w ramach tych obu motywacji wskazane zostały bodźce uruchamiające aktywność edukacyjną pracownika. W przypadku motywacji zewnętrznej wskazano na oczekiwania dotyczące rozwoju zawodowego artykułowane przez pracodawcę (np. potrzeba szkolenia, udziału w kursie, studiach podyplomowych). Za najbardziej oczywisty przypadek można uznać sytuację, w której pracodawca, dostrzegając potencjał pracownika i planując jego awans lub zmianę zakresu obowiązków, proponuje mu podjęcie wysiłku edukacyjnego, koniecznego do podwyższenia kompetencji lub uzyskania nowych kwalifikacji. Oczekiwania pracodawcy mogą spotkać się z dwójakiego rodzaju postawą pracownika wobec organizacji: może on nie utożsamiać się z jej celami (co może być niewiadome dla pracodawcy), ale podjąć aktywność uczenia się lub też, co bardziej pożądane, identyfikować się z celami organizacji. W drugim przypadku, gdy pracownik poczuje się doceniony, a nawet wyróżniony otrzymaną propozycją, pierwotna motywacja zewnętrzna może łatwo przerodzić się w motywację wewnętrzną.

Do kolejnej kategorii w ramach motywacji wewnętrznej należy sytuacja, w której mamy do czynienia z antycypowanymi (przewidywanymi) oczekiwaniami pracodawcy wobec rozwoju zawodowego pracownika. Podobnie jak w pierwszym wariancie, pracownik nie utożsamia się z celami organizacji, ale przewiduje zamiary organizacji i podejmuje określoną formę kształcenia lub też, co bardziej pożądane, pracownik utożsamia się z celami i dążeniami organizacji, przyjmując je jako własne. Pracownik może przewidywać lub dostrzegać pojawiające się zmiany w organizacji w zakresie polityki kadrowej i podejmować działania edukacyjne, które w określonej, przewidywanej

¹⁴ Por. A. Litawa, *Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym*, „e-mentor” 2008, nr 2, s. 72.

Tabela 2. Kategoryzacja motywów pracownika wobec rozwoju zawodowego

motywacja zewnętrzna	oczekiwania artykułowane przez pracodawcę w stosunku do pracownika	pracownik nie utożsamia się z celami organizacji
		pracownik utożsamia się z celami organizacji i przyjmuje je jako własne
	antycypowane (przewidywane) oczekiwania pracodawcy wobec pracownika	pracownik nie utożsamia się z celami organizacji
		pracownik utożsamia się z celami organizacji i przyjmuje je jako własne
	działania podejmowane po zanalizowaniu sytuacji kadrowej w organizacji i/lub na rynku pracy	
motywacja wewnętrzna	działania podejmowane na skutek zainteresowań określonym obszarem zagadnień	pracownik podejmuje aktywność uczenia się związaną z obszarem zawodowym
		pracownik podejmuje aktywność uczenia się niezwiązaną z obszarem zawodowym, ale umożliwiającą rozwój osobisty

Źródło: opracowanie własne

przyszłości pozwolą mu awansować lub w inny sposób poprawić własną pozycję zawodową, finansową.

Źródłem motywacji zewnętrznej może być także analiza sytuacji na rynku pracy lub chociażby sytuacji kadrowej w organizacji, w której planowane są np. zmiany technologii, mogące skutkować redukcją zatrudnienia. Podjęcie działań zmierzających w kierunku rozwoju zawodowego może podjąć pracownik, który obawia się konkurencji albo pracownik, który widzi zapotrzebowanie na rynku pracy na inny zawód lub też dostrzega, że zawód, który do tej pory wykonuje, nie będzie w przyszłości pożądanym. Stymulatorem zewnętrznym analizowania sytuacji na rynku pracy może być, szczególnie w przypadku osób bezrobotnych, konsultacja z doradcą zawodowym, przegląd ofert pracodawców poszukujących pracowników, a nawet prowadzenie rozmowy w gronie rodziny czy przyjaciół. Wnioski wypływające z takiej analizy mogą być uzasadnieniem dla podejmowania udziału w formach kształcenia, umożliwiających uzyskanie pożądanego na rynku pracy kwalifikacji.

Druga główna kategoria wyjściowa w prezentowanym zestawieniu to motywacja wewnętrzna. Mówimy o niej, gdy pracownik podejmuje *aktywność uczenia się i samorozwoju w wyniku własnych zainteresowań*, stymulowanych naturalną ciekawością poznawczą, w sytuacji, gdy sam proces uczenia się, poznawania oraz poszerzania wiedzy jest dla jednostki przyjemny i angażujący. Ta kategoria rozpatrywana może być na dwóch kolejnych poziomach, czyli wtedy, gdy podejmowana aktywność uczenia się związana jest z obszarem zawodowym lub gdy jednostka podejmuje aktywność uczenia się niezwiązaną z obszarem zawodowym, ale taką, która umożliwia jej rozwój osobisty. Cele pracownika pokrywają się z celami organizacji wówczas, gdy wybiera on takie działania w swoim rozwoju zawodowym, które

mogą bezpośrednio przełożyć się zarówno na sukces indywidualny pracownika, jak i na sukces całej organizacji, w której pracuje. Istnieje jednak i taka możliwość, iż pracownik podejmuje formy doskonalenia niezwiązane z pracą, jaką wykonuje, natomiast dające mu poczucie satysfakcji, zadowolenia i ostatecznie umożliwiające rozwój osobisty.

Zaprezentowana kategoryzacja mogłaby zostać poszerzona o kolejny, głębszy poziom podziału motywów, odnoszący się do różnorodnych form kształcenia formalnego i nieformalnego. Takie poszerzone podejście zostanie najprawdopodobniej wykorzystane w opracowaniu metodologii przygotowywanych badań własnych.

Podsumowanie

Zasygnalizowane koncepcje teoretyczne oraz zaproponowana kategoryzacja motywacji uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym może stanowić podstawę do opracowania metodologii badania przyczyn podejmowania wysiłku edukacyjnego przez osoby dorosłe. Badania takie, biorąc pod uwagę przesłanki ekonomiczne funkcjonowania organizacji, mogą i powinny być prowadzone m.in. przez pracowników działów zasobów ludzkich, odpowiedzialnych za politykę kadrową i szkoleniową w różnych organizacjach.

Badania w obszarze nauk zajmujących się edukacją dorosłych i zarządzaniem zasobami ludzkimi mogłyby obejmować między innymi szersze aspekty zagadnienia i uwzględniać zależności pomiędzy kategoriami zmiennej, jaką jest motywacja a różnymi formami kształcenia, podejmowanymi przez jednostkę w obszarze zawodowym i pozazawodowym.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, także absolwentką m.in. studiów podyplomowych psychologii w zarządzaniu. Jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Katedrze Edukacji i Rozwoju Kadr Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują przede wszystkim problematykę projektowania dydaktycznego, komunikowania edukacyjnego oraz doskonalenia zawodowego, w tym kształcenia przez internet w kontekście edukacji ustawicznej.

Strategie rozwoju refleksji andragogicznej w Niemczech

Hanna Solarczyk-Szwec



Andragogika świadomie i konsekwentnie, nie zważając na teoretyczne mody, buduje od kilku dziesięcioleci podstawy edukacji ustawicznej. Dzięki politycznej i społecznej akceptacji tej idei zajmuje ona ważne miejsce we współczesnej dyskusji pedagogicznej. Aby utrzymać tę pozycję, musi stosować takie strategie uprawiania swojej refleksji, które będą wzmacniać, osłabiony przez politykę, teoretyczny potencjał edukacji całościowej. W tym kontekście celowe wydaje się poznawanie strategii uprawiania andragogiki. Autorka artykułu czyni to na przykładzie niemieckiej andragogiki, odwołując się do różnych faz jej rozwoju, wywołanych przemianami społecznymi, politycznymi i gospodarczymi itd.

Prezentowane zagadnienie jest wynikiem studiów badawczych nad wpływem różnych czynników rozwoju nauki na kondycję refleksji andragogicznej w Niemczech, by dostarczyć materiału komparatystycznego do analizy innych andragogik lokalnych, w tym polskiej¹.

Zagadnienie strategii rozwoju nauki łączy się ściśle z pojęciami ciągłości i zmiany – te zaś inspirują do podjęcia próby periodyzacji badanej dziedziny. Warto uczynić to, odwołując się do przemian niemieckiej pedagogiki (nauki o wychowaniu), by szukać punktów stycznych i różnic między nią a niemiecką andragogiką. Zastosowanie takiej samej periodyzacji w andragogice, jak w przypadku pedagogiki, wydaje się być zasadne, ponieważ jej poszczególne ery i fazy są w dużym stopniu rezultatem wpływu, wymienionych na wstępie, zewnętrznych warunków rozwoju nauki o wychowaniu, które musiały objąć także jej dyscypliny szczegółowe. To pozwala na wyróżnienie czterech er i pięciu faz kształtowania się refleksji andragogicznej w Niemczech:

- I. **Era orientacji scjentystycznej w andragogice:** pluralizm praktycznych koncepcji edukacji dorosłych (do 1919 r.)
- II. **Era orientacji hermeneutycznej w andragogice:**
 1. spór między „starym” i „nowym” kierunkiem w Republice Weimarskiej

2. kontynuacja tradycji „nowego” kierunku w latach 50. XX wieku

- III. **Era orientacji empirycznej w andragogice:** pragmatyzm lat 60. XX wieku

- IV. **Era orientacji krytycznej w andragogice:**

1. faza społeczno-krytyczna lat 70. XX wieku – zwrot krytyczny
2. faza socjo-antropologiczna lat 80. XX wieku – zwrot refleksyjny
3. faza postmodernistyczna lat 90. XX wieku – zwrot konstruktywistyczny

Nowe warunki życia społecznego i jednostkowego (czynniki zewnętrzne) powodowały ewolucję wewnętrznych czynników andragogiki: jej problematyki, metodologii, badań i funkcji teorii. Na styku oddziaływania zewnętrznych i wewnętrznych czynników rozwijały się pośrednie uwarunkowania refleksji andragogicznej, pod postacią procesów instytucjonalizacji andragogiki. Poznanie roli wymienionych czynników w rozwoju tej nauki pozwoli wskazać jawne i ukryte strategie uprawiania myśli andragogicznej w poszczególnych jej erach i fazach.

Era orientacji scjentystycznej

Pierwszą fazę refleksji andragogicznej cechuje paralela praktyki i teorii oraz unia personalna wyrażająca się w tym, iż autorzy tekstów andragogicznych pełnią podwójne role – są praktykami i teoretykami.

Przedmiot refleksji i badań andragogicznych w analizowanym okresie miał charakter materialny i obiektywny. Obserwacje te bazowały na uproszczonym paradygmacie scjentystycznym, który sprzyjał naturalistycznej orientacji odzwierciedlającej się w rejestrowaniu i opisywaniu rzeczywistości z fotograficzną dokładnością. Wytwarzana na tej drodze wiedza andragogiczna była pozbawiona uogólnień, definicji, ocen i porównań, pełniąc funkcję deskryptywno-normatywną. Rozwój wiedzy andragogicznej utożsamiano z kumulacją, a nie weryfikacją, falsyfikacją, czy też selekcją problemów badawczych.

¹ Artykuł zawiera wnioski z książki: H. Solarczyk, *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.

Po okresie izolacji refleksja andragogiczna zaczyna nieśmiało odwoływać się do dyscyplin pokrewnych, np. filozofii, teologii, z których wywodzili się pierwsi twórcy refleksji andragogicznej.

Do największych osiągnięć pierwszego okresu kształtowania się refleksji andragogicznej należy zaliczyć:

- wypracowanie różnych dydaktyczno-metodycznych koncepcji kształcenia dorosłych (robotniczej, liberalno-mieszczańskiej, ruchu uniwersytetów rozszerzonych);
- zainicjowanie badań andragogicznych, którym towarzyszyła postępująca świadomość metodologiczna;
- uznanie edukacji dorosłych za obszar socjologicznych i dydaktycznych analiz;
- podkreślenie znaczenia kształcenia andragogów dla powodzenia pracy oświatowej;
- dzielenie się refleksją i doświadczeniem na konferencjach, zjazdach i w czasopiśmiennictwie;
- krytyczny stosunek do teorii i praktyki andragogicznej, co zaowocowało stworzeniem podstaw „nowego kierunku”.

Na tym etapie rankingowa lista oddziaływania warunków rozwoju dyscyplinarnego na pierwszym miejscu stawia czynniki zewnętrzne, głównie praktykę, na drugim – czynniki pośrednie, czyli publikację, dokształcanie, konferencje oraz na ostatnim – czynniki wewnętrzne.

Era orientacji hermeneutycznej

Lansowana w pedagogice początku XX wieku zmiana paradygmatu dokonała się w andragogice połowicznie, ponieważ w analizowanym okresie umocniła się funkcja praktyczna tej refleksji, w odpowiedzi na reformatorskie oczekiwania oświaty dorosłych i państwa. Pełnienie tego rodzaju zadań osłabiało perspektywę humanistyczną, dlatego jej reprezentanci w wielu kwestiach przejęli idee pozytywistów, głosząc hasła historyzmu, uniwersalności czy też neutralności światopoglądowej, co każe ich umiejscowić w idealistycznym nurcie nauki. W ujęciu przedstawicieli pedagogiki jako nauki humanistycznej (hermeneutycznej) wartością może mieć tylko taka teoria, która jest refleksją nad praktyką, co niemieccy andragodzy realizowali z dużą gorliwością. Trzeba jednak przyznać, że przedmiot refleksji i badań andragogiki w omawianym okresie zróżnicował się, obejmując także sferę niematerialną, np. relacje między nauczycielem i słuchaczami, co przełożyło się m.in. na rozważania dotyczące etosu zawodowego. Także materialny przedmiot badań andragogiki, obok dydaktyczno-metodycznego, zyskał inne wymiary:

- społeczno-diagnostyczny – oświata ludowa jako budulec wspólnoty narodowej,
- treściowy – odwołania w kształceniu do sfery intelektualnej i emocjonalnej człowieka,

- polityczno-oświatowy – spór między społecznym zaangażowaniem („stary kierunek”) i światopoglądową neutralnością („nowy kierunek”)².

Sposób stawiania problemów w andragogice był uwięziony w mieszczańskim wyobrażeniu o „życiu narodu” i wspieraniu go na poziomie relacji międzyludzkich, ponieważ wychodzono z założenia, że trudności tkwią w jednostce, a nie w warunkach społecznych. Kierując się przekonaniem o istnieniu uniwersalnych norm i wartości, przypisywano pracy oświatowej z ludem charakter działań przystosowawczych. Choć oficjalnie głoszono światopoglądową neutralność, w rzeczywistość teoretycy proponowali realizowanie w oświacie dorosłych konserwatywnej wersji liberalizmu. W rezultacie nie doszło w Republice Weimarskiej do dyskusji nad ontologicznymi, aksjologicznymi i epistemologicznymi podstawami edukacji dorosłych.

Rozwijała się natomiast refleksja metodologiczna na tle rywalizacji strategii ilościowej i jakościowej w niemieckiej andragogice. Badania reprezentujące pierwszą opcję kontynuowały i rozwijały tradycje wyniesione z poprzedniego okresu, ale w nowych warunkach zaczęły pełnić funkcję ideologiczną – miały dostarczać politykom i społeczeństwu argumentów legitymizujących instytucjonalny rozwój edukacji dorosłych. Badania jakościowe ograniczały się do kwestii dydaktyczno-metodycznych wybranych grup uczestników i adresatów edukacji dorosłych, np. robotników, kobiet. Miały charakter pragmatyczno-interakcjonistyczny, gdyż interpretowały świat w kontekście sytuacji i interakcji według wzorca laboratorium, w którym nieobca była idea obiektywizmu, czyli harmonii między interesami i doświadczeniami jednostki oraz grupy. W rezultacie wytwarzano wiedzę o charakterze pragmatycznym, zawierającą rady na temat skutecznego realizowania założonych celów, co wiodło do uproszczeń i poszukiwania nieskomplikowanych zależności. Tej refleksji towarzyszyła misja krzewienia sprawiedliwości społecznej. Ze społecznego punktu widzenia badania prowadzone w okresie Republiki Weimarskiej pełniły rolę rozumiejąco-adaptacyjną. Popularną strategią rozwoju refleksji andragogicznej było czerpanie z teorii innych, bardziej zaawansowanych nauk, np. społecznych i politycznych, co sprawiło, że ówczesna wiedza andragogiczna nabierała cech interdyscyplinarnych. W tej fazie pojawia się tendencja do ortodoksji w refleksji andragogicznej – dominacji określonej opcji teoretycznej (w analizowanym przypadku – „nowego kierunku”) tak w praktyce, jak i w teorii, co wpłynęło po 1945 r. na zawężoną recepcję koncepcji wypracowanych w okresie Republiki Weimarskiej.

W analizowanym okresie rozszerzył się krąg uczestników dyskursu andragogicznego – obok praktyków wzięli w nim aktywny udział także politycy oraz nieliczni wówczas naukowcy. Największy dystans wytworzył się między praktykami edukacji dorosłych

² J. Kade, D. Nittel, W. Seitter, *Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, s. 51–52.

Strategie rozwoju refleksji andragogicznej w Niemczech

i naukowcami, ponieważ pierwsi dążyli do zachowania niezależności wobec szkoły i uniwersytetu, co negatywnie wpłynęło na teoretyczny rozwój andragogiki, jak i spowolniło proces jej akademizacji. Za to ściśle związki wytworzyły się między praktykami edukacji dorosłych i politykami. Zróżnicowana struktura uczestników dyskursu andragogicznego, reprezentujących odmienne interesy, stała się później trwałą tradycją niemieckiej andragogiki.

W kwestii siły oddziaływania zewnętrznych, pośrednich i wewnętrznych warunków zachował się w Republice Weimarskiej porządek znany z poprzedniego okresu.

Wraz z końcem Republiki Weimarskiej (1933 r.) zanika na kolejne 12 lat refleksja andragogiczna. W czasach narodowego socjalizmu pracę oświatową zastąpiono totalitarnym szkoleniem i indoktrynacją, nie były prowadzone poważne badania naukowe, nie toczono też dyskusji naukowych. Większość działaczy oświaty ludowej przeszła do opozycji lub wyemigrowała.

Lata 50. XX wieku (druga faza analizowanej ery) upłynęły w Niemczech, tak jak w całej Europie, pod hasłem odbudowy ze zniszczeń wojennych, dlatego kwestie oświatowe pozostawały na marginesie publicznej dyskusji. Próby podejmowane w sferze edukacji dorosłych cechował pragmatyzm w obliczu realnych potrzeb oświaty – dotyczyło to także nielicznego środowiska andragogów. Ich postawę charakteryzuje brak krytycyzmu oraz idealistyczne nastawienie do rzeczywistości, dlatego odwołują się oni do tradycji Republiki Weimarskiej, zredukowanej do „nowego kierunku” w praktyce i podejścia humanistycznego w teorii. Na plan pierwszy wysuwa się pragmatyczna funkcja teorii andragogicznej, która wynikała także z fałszywego założenia o tożsamości modeli teoretycznych z praktyką, czy tożsamości refleksji o charakterze praktycznym z refleksją o charakterze naukowym. Mimo odmiennych założeń i treści, refleksja andragogiczna w NRD i RFN pełni takie same, użyteczne funkcje – zadania przypisywane teorii edukacji dorosłych w NRD można, nieco ryzykując, przypisać teorii andragogicznej w RFN. Refleksja andragogiczna w latach 50. powieliła błędy z okresu Republiki Weimarskiej, nie wnosi nowych treści do andragogicznego dyskursu, angażuje się w zadania polityczno-oświatowe. Ponownie na plan pierwszy wysuwają się zewnętrzne warunki formowania refleksji andragogicznej – praktyka i polityka. Mniejszą rolę odgrywały pośrednie warunki rozwoju dyscyplinarnego, ponieważ w nowych okolicznościach nie odrodziły się instytucje działające na styku teorii i praktyki edukacji dorosłych, znane z okresu Republiki Weimarskiej. Hermeneutyczna metodologia andragogiki, dominująca w analizowanym okresie jako wewnętrzny czynnik rozwoju tej dziedziny wiedzy, nie przystawała do zaistniałych problemów dotyczących praktyki edukacji dorosłych. Osiągnięciem tego okresu jest pojawienie się refleksji metateoretycznej w obrębie andragogiki, która dotknęła problemu

jej dyscyplinarnego umiejscowienia, co miało duże znaczenie dla procesu konstytuowania się andragogiki jako dyscypliny pedagogicznej. Sytuacja dojrzała do tego, aby nie tylko opisywać i interpretować praktykę, lecz także zastanowić się nad tożsamością nauki o edukacji dorosłych.

Era orientacji empirycznej

Do osiągnięć andragogiki lat 60. ubiegłego wieku należy przede wszystkim inicjacja właściwych badań andragogicznych, mimo że znajdują się one jeszcze pod dużym wpływem dyscyplin sąsiadujących: socjologii, psychologii i historii. W prowadzeniu badań empirycznych widziano szansę na wprowadzenie andragogiki do grona dyscyplin akademickich. Spełnienie przez nią kryteriów naukowości (dyktowanych przez nauki przyrodnicze i zamkniętych w paradygmacie pozytywistycznym) miało uzasadnić ten krok, pod postacią decyzji polityczno-oświatowej, co stało się faktem w 1969 roku. Trzeba przyznać, że w ciągu 10 lat refleksja andragogiczna uczyniła postęp, wyzwalając się z ograniczeń podejścia humanistycznego. Natomiast ponownie obciążona została pełnieniem funkcji praktycznych (diagnostycznych i prognostycznych), co opóźnia rozwój nauki także dlatego, że, jak podają T. Benton i I. Craib³, w naukach społecznych niemożliwa jest symetria wyjaśniania i przewidywania, co wyklucza użyteczność w polityce społecznej i czyni bezużytecznymi tego rodzaju prace. Niemniej na ówczesnym etapie refleksji andragogicznej oraz myślenia o nauce andragogiki niemiecka wybrała powszechnie akceptowaną strategię rozwoju dyscyplinarnego.

Z punktu widzenia warunków rozwoju andragogiki wzmocniła się pozycja czynników wewnętrznych, za sprawą metodologii badań zapożyczonych z bardziej zaawansowanych nauk społecznych. Przedmiot badań andragogicznych został, w porównaniu z poprzednią epoką, zredukowany do kwestii obiektywnych, znajdujących się w obrębie dydaktyki dorosłych, co wraz z usytuowaniem w środowisku nauk społecznych przyniesie ograniczenie podmiotowego wymiaru badanych zagadnień.

Z okresu przednaukowego, poprzedzającego ukonstytuowanie się nauki o edukacji dorosłych w środowisku akademickim, andragogika wyłania się jako nauka oparta na racjonalności adaptacyjnej, kierująca się logiką działania instrumentalnego. W warstwie aksjologicznej taka andragogika preferuje wartości użyteczne, by świat uczynić bardziej pewnym, kieruje się także etosem walki, by zapanować nad światem. W warstwie ontologicznej zakłada, że kulturowo zdefiniowany świat istnieje realnie w taki sam sposób jak sama rzeczywistość, natomiast w warstwie epistemologicznej przyjmuje, że świat jest bezpośrednio dostępny poznaniu, że wszyscy doświadczają świat na podobnych zasadach (celu i skutku), że celem poznania świata jest wykrywanie obiektywnych praw rządzących

³ T. Benton, I. Craib (red.), *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2003, s. 61.

działaniem. W rezultacie wiedza andragogiczna odpowiada na pytania typu: *jak? za pomocą jakich środków?* i jest oceniana ze względu na swoją doraźną (ograniczoną do „tu i teraz”), indywidualną (ograniczoną do potrzeb jednostki) i instrumentalną (ograniczoną do utylitarnych celów) użyteczność⁴. Badacz kierujący się logiką działania instrumentalnego nie dostrzega względności – zawiesza wątpliwości, co wiedzie, jak podaje R. Kwaśnica, do fundamentalizmu interpretacyjnego, reaktywności poznawczej, jednostronności poznawczej oraz pragmatyczności uzasadnień. Wszystko to składa się na przedkrytyczną (przedteoretyczną) świadomość poznawczą niemieckiej andragogiki końca lat 60. XX wieku. Czy uda jej się pokonać te ograniczenia w kolejnych fazach swojego rozwoju? To pytanie towarzyszyć będzie dalszym rozważaniom.

Era orientacji krytycznej

Pierwsza faza krytycznej ery w niemieckiej andragogice w większym stopniu realizowała założenia społeczne (poprzez podejmowanie określonej tematyki badawczej), co nie było nowością. Innowacyjne było opisywanie tych zagadnień za pomocą pojęć zapożyczonych z nauk społecznych. W niewielkim stopniu, o ile w ogóle, były realizowane funkcje krytyczne, tj. demaskujące ideologiczne mechanizmy funkcjonowania edukacji dorosłych, ponieważ andragogika usamodzielniała się jako nauka w środowisku akademickim, ale nie jako forma praktyki społecznej. Podporządkowana oczekiwaniom polityki oświatowej oraz publicznym interesom, była zaangażowana społecznie (tak jak chciała tego teoria krytyczna), pełniąc rolę „społecznej straży pożarnej”.

W latach 70. XX wieku na plan pierwszy wysunęły się pośrednie warunki rozwoju dyscyplinarnego, które umożliwiły ukonstytuowanie się andragogiki jako dyscypliny akademickiej i przedmiotu nauczania. Duże znaczenie zachowały zewnętrzne warunki badań i refleksji andragogiki, co znalazło odzwierciedlenie w przejściu podstawowych pojęć z praktyki edukacji dorosłych i realizowania zadań praktycznych, głównie w zakresie podnoszenia efektywności kształcenia dorosłych. Na znaczeniu zyskiwały wewnętrzne warunki rozwoju nauki o edukacji dorosłych, dzięki pierwszym oryginalnym badaniom andragogicznym, które w kwestii metodologii pozostawały nadal w schemacie badań scjentystycznych.

W drugiej fazie krytycznej ery niemieckiej andragogiki doszło do wewnętrznego zwrotu tej dyscypliny wiedzy. Odrzucono model andragogiki jako nauki o ściśle określonym przedmiocie oraz prowadzącej badania o normatywnym dla praktyki charakterze. Przyjęto założenia teorii krytycznej, która postrzega naukę jako formę praktyki i świadomości społecznej, wysuwając na plan pierwszy kwestie społecznej akceptacji, a nie naukowej prawomocności. To przyniosło wzrost znaczenia paradygmatu interpretatywnego.

Akceptacja społecznego punktu widzenia w andragogice przyniosła redukcję wymiaru pedagogicznego w zakresie pojęć opisujących badane zjawiska oraz w kwestii dyskusji na temat norm i wartości jako źródła celów działania andragogicznego. Inną jakość do andragogiki lat 80. XX wieku wniosła antropologia poprzez rozpatrywanie zagadnień codzienności oraz komponentów świata przeżywanego: kultury, społeczeństwa i osobowości w ich łącznym wymiarze.

Niemiecką andragogikę lat 90. XX wieku charakteryzuje zaburzony stosunek do praktyki i teorii. Brakuje w niej kryteriów selekcji problemów z tych dziedzin, które przyczyniłyby się do teoretycznego rozwoju tej dyscypliny, tym bardziej że kwestie tożsamości dyscyplinarnej zniknęły z pola zainteresowania, co jest rezultatem postmodernistycznej negacji nauki w jej tradycyjnym ujęciu i znajduje potwierdzenie m.in. w trudnościach określenia przedmiotu andragogiki. W tej sytuacji bardziej adekwatną koncepcją interpretacji teorii i praktyki edukacji dorosłych stał się dyskurs – jako pewien sposób teoretyzowania, który charakteryzuje się równouprawnieniem swoich uczestników (teoretyków, praktyków, polityków) w refleksji nad edukacją dorosłych. Żaden z nich nie ma jednak dostępu do całości, co przynosi fragmentaryzację i niespójność teorii oraz utrudnia ocenę jej jakości. Empirycznie prowadzony dyskurs ma rangę materialnego przedmiotu andragogiki, oferując określony kod językowy jako propozycję widzenia świata. Dyskurs zawiera w sobie praktykę działania i praktykę teoretyzowania, co odpowiada konstytucji niemieckiej andragogiki i uzasadnia jej praktyczne zorientowanie. O ile przedmiot tej refleksji, praktyka edukacji dorosłych, został już szeroko opisany i zinterpretowany z punktu widzenia różnych teorii i metod badawczych, o tyle „gramatyka” tego dyskursu, tzn. zasady określające jego strukturę pod postacią „czystej teorii” określającej paradygmatyczny rdzeń andragogiki, jest zadaniem pilnym, czekającym na realizację.

W analizowanym okresie andragogika podjęła próbę wyemancypowania się z nauk społecznych, które koncentrują się na opisie i wyjaśnianiu struktur społecznych, tracąc z pola widzenia problematykę jednostki i przyszłości. Położyła akcent na zagadnienia umiejscowione w polu napięcia między jednostką i społeczeństwem, odwołując się do teorii modernizacji w ujęciu U. Becka, która przywraca zainteresowanie jednostką, a to stwarza szansę na wzmocnienie pedagogicznego wymiaru andragogiki i jej trwanie w systemie nauk o wychowaniu.

W fazie krytycznej orientacji andragogiki niemieckiej wzrastała rola wewnętrznych warunków jej rozwoju, czyli badań oraz teorii andragogicznych. Istotną rolę w kreowaniu omawianej dyscypliny odegrały warunki pośrednie, szczególnie proces akademizacji, który prowadzi do stopniowego uniezależnienia się teorii andragogicznych od praktyki poszczególnych organizatorów edukacji dorosłych. Swoje wpływy

⁴ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, ODN, Wrocław 2007, s. 88.

Strategie rozwoju refleksji andragogicznej w Niemczech

zachowały także zewnętrzne warunki rozwoju andragogiki w tym okresie, z inicjatywy przedstawicieli nauki, którzy w duchu teorii krytycznej kreowali tę naukę pod hasłem oświatowo-politycznego dyskursu. Treścią tego dyskursu była krytyka oparta na wynikach badań socjologicznych jako podstawa zaleceń doskonalących praktykę.

Podsumowanie

200 lat kształtowania się refleksji andragogicznej stanowi bogatą tradycję, która z jednej strony „uskrzydla”, z drugiej obciąża rozwój naukowej refleksji nad edukacją dorosłych. Rozwój andragogiki w Niemczech dynamizuje rozbudowana praktyka edukacji dorosłych, stanowiąc punkt odniesienia oraz recepcji propozycji teoretycznych. Andragogika może też czerpać z bogatego dorobku metodologicznego, obejmującego zarówno ilościowe, jak i jakościowe strategie badawcze.

W okresie poprzedzającym ukonstytuowanie się andragogiki jako dyscypliny akademickiej, wytwarzana w toku refleksji i badań teoria miała charakter deskryptywno-normatywny, przyjmując postać praktycznych wskazówek dotyczących pracy oświatowej z dorosłymi. Obciążało to dalszy jej rozwój postulatem doskonalenia praktyki edukacji dorosłych. Chociaż w międzyczasie udowodniono, że transfer teorii do praktyki odbywa się sporadycznie i nielinearnie, ponieważ są to dwa niezależne systemy, jak mówią konstruktywiści, oparte na odmiennych racjonalnościach, jak mówią filozofowie, to praktyczna orientacja andragogiki niemieckiej zachowuje swoją aktualność, spychając na plan dalszy funkcję teoriiotwórczą.

Okres rozwoju niemieckiej andragogiki jako dyscypliny akademickiej to czas poszukiwania swojej tożsamości pod wpływem naukowych fascynacji nowościami, co jest konsekwencją krótkiej historii zinstytucjonalizowanej dyscypliny o edukacji dorosłych, jej niepewności co do swoich propozycji teoretycznych, jak również co do pełnienia funkcji legitymizacyjnej dla praktyki edukacji dorosłych wobec społeczeństwa i polityki. W rezultacie niemiecką andragogikę XX w. charakteryzują przede wszystkim przełomy, zwroty i nowe orientacje, bazujące na zmieniających się paradygmatach społecznych (społeczeństwa kapitalistycznego, nowych ruchów społecznych, postmodernizmu, społeczeństwa ryzyka, emocji oraz edukacji, wiedzy, informacji) i teoriach nauki (hermeneutyczna, empiryczno-analityczna, teorii krytycznej), co pozwala stwierdzić, że rozwój andragogiki przebiegał równoległe do społeczno-teoretycznej dyskusji w Niemczech. Oddaje to poniższa periodyzacja andragogiki, w której wymieniono centralne tematy oraz koncepcje, jak i pojęcia pedagogiczne charakteryzujące dyskusję andragogiczną, począwszy od 1970 roku:

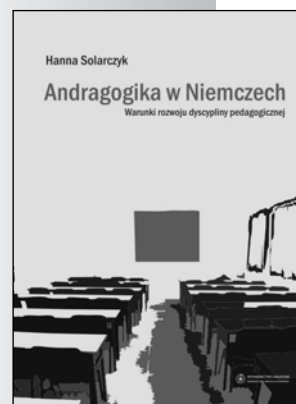
1. krytyka społeczeństwa, makroteoria, oświecenie, rozsądek – **edukacja**,
2. emocje, koncentracja na podmiocie – **uczenie się**,
3. projekty, pedagogika alternatywna – **działanie**,
4. codzienność, środowisko, koncentracja na uczestnikach, biografia – **refleksja**,
5. zawód, doształcanie, zakład pracy – **kwalifikacje** oraz
6. równoległe do ostatniego punktu: przeżycia, zabawa, wycieczki – **action and fun**⁵.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe lokują się na styku andragogiki, pedagogiki porównawczej i edukacji ustawicznej.

POLECAMY

Hanna Solarczyk
Andragogika w Niemczech.
Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej
Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Mikołaja
Kopernika
Toruń 2008



Polityczna i społeczna akceptacja idei edukacji całożyciowej spowodowała, że andragogika znalazła się pod koniec XX w. bliżej centrum nauk społecznych.

To korzystne usytuowanie może uzasadnić i utrwalić tylko jako dyscyplina świadoma swojej proveniencji i tożsamości, zbudowanych na solidnych podstawach teoretycznych. Czy te kryteria spełnia niemiecka andragogika? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie autorka przeprowadziła badania historyczne, które objęły działania dwutorowe: chronologiczną rekonstrukcję i problemowe organizowania treści w oparciu o koncepcję zewnętrznych, pośrednich i wewnętrznych warunków rozwoju dyscypliny naukowej. Przeprowadzona analiza ukazuje zmieniającą się w czasie rolę wyróżnionych czynników i ich wpływ na naukową kondycję andragogiki w Niemczech, skutkując ukazaniem jej specyfiki jako dyscypliny szczególnie podatnej na utylitarne wpływy praktyki i polityki. Jakie korzyści i zagrożenia wynikają z takiej strategii uprawiania nauki? Odpowiedź na to pytanie jest innym, ważnym problemem tejże rozprawy. Zawarte w publikacji uogólnienia dostarczają materiału do badań komparatystycznych, które mogą być wykorzystane do oceny innych lokalnych andragogik, np. polskiej.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.wydawnictwoumk.pl>

⁵ H. Griese, *O sytuacji edukacji dorosłych w Niemczech. Kilka subiektywnych i obiektywnych impresji w roku 1997*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 3, s. 126.

X Jubileuszowa Letnia Szkoła Młodych Andragogów

– sprawozdanie

Dorota Thel

Tegoroczna Letnia Szkoła Młodych Andragogów w Zielonej Górze stanowi 10. edycję tego przedsięwzięcia. Wielu znakomitych gości, autorytetów ze świata polskiej nauki oraz młodych naukowców, dużo wrażeń i nowych doświadczeń, konstruktywnej krytyki, wymiany zdań, refleksji i prognoz na przyszłość, a także, tradycyjnie już, wyjazd do Berlina – to wszystko miało miejsce w ciągu czterech dni trwania Szkoły. X LSMA to kolejny bardzo udany cykl spotkań naukowych o charakterze warsztatowym, który skupia młodych badaczy pod bacznym okiem mistrzów.

Jubileuszowo

X Letnia Szkoła Młodych Andragogów (LSMA) była prawie tak samo wyjątkowa, jak każda poprzednia jej edycja. Jednak, ze względu na swój jubileusz, miała tym razem bardziej uroczysty charakter. X LSMA, która, tradycyjnie już, odbywała się na Uniwersytecie Zielonogórskim, skupiła zarówno młodych, jak i trochę starszych andragogów, a jej obrady przebiegały w przyjacielskiej atmosferze, pod znakomitym kierownictwem naukowym prof. Józefa Kargula. W tym roku, tak jak i w latach poprzednich, organizatorami byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu oraz Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Funkcją sekretarza Szkoły przypadła dr. Marcinowi Szumigrajowi.

Zaproszeni na X LSMA goście to profesorowie znani i cenieni w świecie nauki. Wśród nich znaleźli się prof. Krzysztof Kubiak (DSW we Wrocławiu), Zbigniew Izdebski (Uniwersytet Zielonogórski), Tadeusz Pilch (UW), Tadeusz Aleksander (UJ), Olga Czerniawska (WSH-E w Łodzi), Ewa Skibińska (UW), Alicja Kargulowa i Zdzisław Wołk (UZ), Witold Jakubowski (UWR).

Uroczystego otwarcia obrad X LSMA dokonali prof. Zbigniew Izdebski (dziekan Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego) oraz Krzysztof Kubiak (prorektor ds. rozwoju Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu). Zostały odczytane także listy gratulacyjne z okazji jubileuszu Szkoły. Po pełnych podziękowań i życzeń przemowach prof. Tadeusz Pilch wygłosił wykład inauguracyjny. Odczyt ten stanowił znakomite nawiązanie

do kwestii podmiotowości w kontekście edukacji i jej miejsca w życiu współczesnego człowieka, przechodząc płynnie na grunt pedagogiki, a następnie pedagogiki podmiotowej, która stanowi paradygmat edukacji, mający swe początki na przełomie XIX i XX wieku. Znamienne słowa prof. Pilcha to stwierdzenie, że *pedagogika społeczna i oświata dorosłych powinny stanowić wspólny trzon refleksji w trosce o człowieka*. Wykład zamknęła interesująca dyskusja, w której odwoływano się między innymi do problematyki uniwersytetów ludowych.

Po wykładzie inauguracyjnym rozpoczęły się spotkania autorskie z gośćmi. Pierwszy był prof. Krzysztof Kubiak z prezentacją o zaskakującym i pozornie odbiegającym od tematyki Szkoły tytule – *Współczesne*



piractwo morskie. W dynamiczny sposób przedstawił on problematykę kształtowania się kasty ludzi wyłączonych poprzez piractwo, terroryzm morski oraz uprawianie przemocy na morzu, spowodowane głównie biedą w krajach dotkniętych tym zjawiskiem. Powstała wokół tematu dyskusja skupiła się przede wszystkim na możliwościach niesienia pomocy ludności z obszarów ubogich (takich jak Somalia czy rejon Zatoki Gwinejskiej oraz Cieśniny Malakka), która utrzymuje się z piractwa. Ponadto poruszono kwestię marginalizacji i zachowań z tym związanych. Wykład wieńczący pierwszy dzień obrad – *Seksualność Polaków po pięćdziesiątym roku życia* – wygłosił prof. Zbigniew Izdebski. Tematyka dyskusji, która rozwinęła się po tym wystąpieniu, dotyczyła również seksualności – osób niepełnosprawnych, zagadnienia seksualności w kształceniu akademickim jako obszaru zaniedbanego, działań prewencyjnych, problematyki

X Jubileuszowa Letnia Szkoła Młodych Andragogów...



życia seksualnego osób emigrujących oraz zakażonych wirusem HIV i chorych na AIDS.

Dzień drugi

Obrady rozpoczął prof. Tadeusz Aleksander. Jego wykład pt. *Próby porządkowania wiedzy andragogicznej* dotyczył kwestii budowania teorii andragogicznych oraz potrzeby refleksji nad oświatą dorosłych. Prelegent przypomniał uczestnikom spotkania historię wyłonienia się andragogiki jako odrębnej dyscypliny pedagogicznej oraz przedstawił własną koncepcję jej nowego, idącego w stronę polityki społecznej paradygmatu, uwalniającego ją tym samym od paradygmatu ściśle pedagogicznego (z kontekstu pedagogiki społecznej). Dyskusja potoczyła się wokół pytania o miejsce andragogiki w strukturach uniwersytetów. Kolejne spotkanie autorskie – z prof. Witoldem Jakubowskim – dotyczyło tematu *Kino „stylu zerowego” w perspektywie edukacyjnej*. Mówca rozpoczął wystąpienie od przytoczenia słów Karola Irzykowskiego, że *współczesny Europejczyk używa kina, lecz się go wstydzi*. Myśl ta otworzyła interesujące wystąpienie o kulturze oraz sztuce niskiej i wysokiej. Z wykładu dowiedzieliśmy się, że kino „stylu zerowego” to styl przekazu w filmie, w którym forma jest „unieobecniiona”, co oznacza, że dzieło sprowadza się do sposobu patrzenia na świat oczami przeciętnego człowieka. Wykład zakończył się dyskusją na temat różnic między kulturą popularną a masową. Kolejnym znakomitą gościem Szkoły była prof. Olga Czerniawska, której wykład przebiegał pod hasłem: *Wątki autobiograficzne i recenzje. Ocena drogi naukowej*. Autorka podzieliła się z uczestnikami swoimi doświadczeniami i na własnym przykładzie przedstawiła rolę recenzji w życiu naukowym. Wystąpienie to stanowiło ciekawą podróż po mapie rozwoju zawodowego i osobistego, połączoną z niezwykłą pasją.

Dzień trzeci

Przedostatni dzień Szkoły rozpoczął się wykładem prof. Ewy Skibińskiej pt. *Dydaktyka biograficzna*, którego inspiracją była książka O. Czerniawskiej *Szkiecy z andragogiki i gerontologii*. Tym samym wystąpienie to stało się bardzo udaną próbą uporządkowania

podstaw teoretycznych dydaktyki biograficznej. Dyskusja skupiła się na problematyce statusu wiedzy naukowej dla dydaktyki biograficznej, a także na postawionym, kluczowym dla tego obszaru pytaniu – *czy dydaktyka biograficzna może być wyzwaniem dla dydaktyki ogólnej*. Drugie spotkanie w tym dniu – z prof. Zdzisławem Wołkiem – nawiązywało do pedagogiki pracy i jej miejsca pośród innych dyscyplin pedagogicznych, zwłaszcza związków z andragogiką. Wystąpienie *Pedagogika pracy a koncepcje całościowego uczenia się* wywołało żywą dyskusję i pokazało, jak wiele jest jeszcze do zrobienia. Ostatnie autorskie spotkanie podczas X Letniej Szkoły Andragogów odbyło się z jej naukowym gospodarzem – prof. Józefem Kargulem. Zaprezentował on referat pt. *Ludzie starzy w kulturze indywidualizmu*, dając tym samym powód do rozważań i dyskusji nad kwestią autoekspresji osób starszych, ich strategii obronnych oraz samej istoty kultury indywidualizmu.

Kraków, Lublin, Wrocław, Poznań, Toruń, Gdańsk, Łódź, Warszawa, Bielsko-Biała, Opole, Słupsk, Brzeg, Opole... – z tyłu miejsc przyjechaliśmy do Zielonej Góry. Oprócz spotkań autorskich z zaproszonymi gośćmi, odbyły się również wystąpienia młodych uczestników Szkoły. Poruszana przez nich tematyka była bardzo wszechstronna, a poszczególni mówcy reprezentowali różne ośrodki akademickie. Wśród nich znaleźli się między innymi: Joanna Kłodkowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), która zaprezentowała interesujący tekst o pełnieniu ról zawodowych przez ludzi, w odniesieniu do metafory teatru E. Goffmana, Agnieszka Zembrzuska (DSW we Wrocławiu) analizująca zagadnienie poradnictwa filozoficznego, Elżbieta Kosmala-Szweda ze Słupska (doktorantka UŁ), która wystąpiła z referatem o metodzie biograficznej, Magdalena Wnuk-Olenicz, (doktorantka UW oraz pracownik WSH-E w Brzegu), która przedstawiła tekst *Wykorzystanie metody biograficznej w budowaniu pozytywnego bilansu życia seniorów* oraz Ewa Lewandowska (uczestniczka seminarium doktoranckiego, Uniwersytet Zielonogórski), która zaprezentowała wyniki badań nad stanem wiedzy zielonogórskiej młodzieży na temat feminizmu. Liczną grupę referentów stanowili doktoranci z Uniwersytetu Jagiellońskiego – Łukasz Hajduk z referatem *Newsletter jako nowa forma przekazywania informacji w kontekście*

rozwoju regionalnego, Bartłomiej Gołek z tekstem pt. *Potrzeby poznawcze nauczycieli – komunikat z badań*, a także autorka niniejszego sprawozdania z wystąpieniem *Między potrzebą własnego rozwoju a wymaganiami rynku zatrudnienia, czyli motywacje edukacji ustawicznej osób dorosłych pracujących*. Całość odczytów zakończył referat Tatiany Maciejewskiej (uczestniczki seminarium doktoranckiego na UZ) o problemie bigoreksji wśród mężczyzn. Każde wystąpienie było inspiracją do ciekawych dyskusji zarówno nad podejmowaną problematyką, jak i warsztatem pisarskim i naukowym młodych badaczy.

Pod koniec prof. Józef Kargul zaproponował uczestnikom grę symulacyjną: *Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego*, podczas której można było się nauczyć, jak poprawnie pisać tekst naukowy, jakich błędów unikać i na co zwracać szczególną uwagę. Tym wzbogacającym i interesującym ćwiczeniem warsztatowym została zakończona „naukowa” część Szkoły.

Dzień czwarty

Ostatniego dnia SMA zaplanowano, zgodnie z tradycją, studyjny wyjazd do Berlina. W programie wycieczki znalazło się indywidualne zwiedzanie miasta, a także wizyta w Uniwersytecie Ludowym (Volkshochschule Berlin-Mitte), gdzie zorganizowane zostało spotkanie z Ursulą Diehl, kierownikiem Urzędu ds. Edukacji Dalszej (Amt für Weiterbildung) i kierownikiem Uniwersytetu Ludowego, Michaeliem Weißem – kierownikiem działu do spraw integracji

imigrantów i dr. Eduardem J. Ditschekiem – zastępcą kierownika Uniwersytetu Ludowego. Do głównych zadań Volkshochschule Berlin-Mitte należy przede wszystkim zapewnienie szerokiego wyboru kursów i studiów doksztalających. W ten sposób interesująca poznawczo wycieczka do Berlina zakończyła tegoroczną Szkołę Andragogów.

Zakończenie

Choć X Jubileuszowa Szkoła Młodych Andragogów trwała o jeden dzień krócej niż jej poprzednie edycje, była tak samo pasjonująca i wzbogacająca. Spotkania ze znanymi naukowcami, swobodna, ale rzeczowa wymiana myśli, konstruktywna krytyka, ciekawe i inspirujące rozważania andragogiczne, szlifowanie warsztatu słowa pisanego i mówionego, innowacje naukowe, nowe, cenne znajomości, przyjazna atmosfera i odświeżony klimat jubileuszu – to najcelniejszy opis tego, co miało miejsce w dniach 12–15 maja 2008 roku w kampusie Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Wszyscy zainteresowani tekstami naukowymi z X LSMA mogą sięgnąć po 10., jubileuszowy tom *Dyskursów młodych andragogów*, który ukaże się pod redakcją Małgorzaty Olejarz w Oficynie Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego wiosną przyszłego roku. A tych, którzy sami chcą się przekonać, jak cennym doświadczeniem jest Letnia Szkoła Młodych Andragogów, serdecznie zapraszamy na przyszłoroczną, XI edycję Szkoły, która prawdopodobnie odbędzie się we Wrocławiu.

POLECAMY

DYSKURSY
9

DYSKURSY
MŁODYCH
ANDRAGOGÓW

Dyskursy młodych andragogów 9, red. M. Olejarz, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008

Dyskursy młodych andragogów to już dziewiąta publikacja z tej serii. Wydanie łączy się z jubileuszem X Letniej Szkoły Młodych Andragogów, organizowanej w Zielonej Górze pod kierownictwem prof. dr. hab. Józefa Kargula. Publikacja zawiera artykuły zarówno uznanych w dziedzinie andragogiki autorów, jak i młodych badaczy reprezentujących ośrodki naukowe z całego kraju, a także z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie.

Tom został podzielony na cztery merytoryczne części porządkujące prezentowane treści. W części pierwszej – *Dyskursie andragogicznym* podejmowane są aktualne kwestie edukacji dorosłych, m. in.: edukacyjny potencjał społeczności lokalnych, znaczenie stowarzyszeń w społeczeństwie obywatelskim, kwestie szkolnictwa wyższego – rozszerzenia dostępu do edukacji z perspektywy brytyjskiej oraz pojęcie dojrzałości studentów. Podjęto też temat pozaformalnej edukacji dorosłych w zakresie rozwijania kompetencji u osób prowadzących rodzinne domy dziecka, czy też prowadzenia warsztatów andragogicznych.

W części *Dyskursu poradoznawczy* autorzy rozważają interkulturowe sytuacje poradnicze, przyglądają się problemom zawodowym doradcy, wskazują na różnice między pomaganiem oferowanym a sterowanym, jak również podejmują kwestie radzenia sobie z emocjami współuzależnionych matek.

Autorzy części *Dyskursu metodologicznego* prezentują metodę analizy programów w andragogice niemieckiej i polskiej, przyglądają się metodzie dokumentacji oraz metodzie etnograficznej w badaniach nad edukacją dorosłych.

Dyskurs kulturoznawczy zwraca zagadnienia związane z wolnością we wspólnocie, edukacją międzykulturową, znaczeniem projektu w animacji kultury, a także tożsamością narodową Polek.

Wielowątkowy dyskurs, różne perspektywy i szerokie spektrum problemów poruszanych przez młodych andragogów sprawiają, że publikacja jest interesująca nie tylko dla badaczy, nauczycieli akademickich i praktyków związanych z andragogiką, ale również dla osób spoza tej dyscypliny naukowej.

Publikację można zamówić w wydawnictwie: <http://www.ow.uz.zgora.pl/kontakt.html>

Przyszłość handlu internetowego – e-commerce czy vw-commerce?

Urszula Świerczyńska-Kaczor



Artykuł wskazuje na nowe możliwości zastosowania wirtualnych światów w handlu internetowym. Omówiono w nim zmiany, jakie niesie za sobą wprowadzenie „virtual world-commerce” („vw-commerce”) w zakresie komunikacji z potencjalnymi klientami (m.in. możliwość obsługi głosowej) oraz kreowania otoczenia sprzedaży. Analiza została przeprowadzona na podstawie największego serwisu w segmencie – Second Life. Autorka identyfikuje czynniki hamujące rozwój „virtual world-commerce”: bariery technologiczne, językowe, prawne, bariery związane z bezpieczeństwem transakcji, czy brakiem integracji serwisów.

Wraz z rozwojem technologii komunikacji internetowej oraz zwiększaniem dostępności wysokiej jakości sprzętu komputerowego tradycyjny e-commerce powoli zmienia swoje oblicze. Dwuwymiarowe strony WWW sklepów internetowych stopniowo zamieniane są w sklepy ułożone w trójwymiarowych światach. I choć proces wprowadzania e-commerce do wirtualnych światów (*virtual worlds*) nie następuje w sposób dynamiczny i lawinowy, to należy przewidywać, że stopniowo tradycyjny handel internetowy ewoluować będzie w stronę *virtual world-commerce* – handlu w wirtualnym świecie, w którym możliwa jest także komunikacja głosowa.

Wirtualne światy stale się rozrastają, nie tylko pod względem liczby użytkowników, ale również pojawiających się serwisów. Olbrzymi potencjał rozwoju ma „najmłodszy” wirtualny świat – *Lively*. Serwis ten został wprowadzony w połowie 2008 roku przez Google i choć spotkał się w wieloma krytycznymi opiniami², to jego otwarcie może być odczytane jako zapowiedź stopniowej zmiany całości funkcjonowania internetu, przeobrażającego się w internet

z klientami-awataremi w trójwymiarowej przestrzeni. Coraz częściej pojawiają się głosy, iż w ciągu pięciu lat dominującym interfejsem internetowym ma szansę stać się „metaświat” (*metaverse*)³. Popularyzacji wirtualnych światów służy wiele czynników, m.in. dojrzewanie ich dotychczasowych użytkowników⁴, pierwsze działania mające na celu integrację różnych serwisów oraz rozwój prowadzonych projektów (np. projektu *Sun – Wonderland, Second Life, czy Second Life Grid*).

Olbrzymi potencjał wirtualnych światów tkwiący w komunikacji i interakcji z użytkownikiem internetu, powoduje, że *vw-commerce* oznacza dynamiczną zmianę w zakresie komunikacji z klientem, sposobu prezentacji produktu oraz sposobu realizacji transakcji. Mimo że technologicznie zaawansowane wirtualne światy, takie jak *Second Life* czy *There*, oferują znacznie atrakcyjniejsze środowisko prowadzenia sprzedaży niż tradycyjne strony internetowe⁵, to *vw-commerce* wciąż budzi wiele wątpliwości, pytań oraz sceptycyzm przedsiębiorstw i potencjalnych klientów. Niejasne są m.in. kwestie związane z zagadnieniami prawnymi, rozdzieleniem transakcji rzeczywistymi produktami od transakcji związanych z grą oraz kwestie podatkowe.

W niniejszym artykule omówiono funkcjonowanie wirtualnych światów oraz przedstawiono analizę możliwości wykorzystania ich w handlu internetowym. Wskazane zostały również czynniki hamujące rozwój *vw-commerce*.

W Polsce wirtualne światy są właściwie nieznane. W najbardziej popularnym wirtualnym świecie – *Second Life* jest zaledwie 5 tys. kont polskich użytkowników wśród 543 tys. aktywnych kont całej społeczności⁶. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać

¹ W niniejszym artykule dla oznaczenia sprzedaży wyłącznie w wirtualnych światach autorka używa terminu *virtual world-commerce* (*vw-commerce*), będącego pojęciem pokrewnym do *v-commerce*. Termin *v-commerce* (*Voice-Commerce*) został wprowadzony przez firmę Nuance Communication i oznacza usługi głosowe służące e-commerce, np. aktywowanie głosem przeszukiwania stron czy odczytywanie e-maili. Por. Techweb, <http://www.techweb.com/encyclopedia/defineterm.jhtml;jsessionid=V2HA4BE0ZLP3EQSNDLRCKHOCJUNN2JVN?term=V-commerce>, [20.09.2008].

² Patrz np. *Economist: Google virtual world Lively deficit*, <http://compassblogger.blogspot.com/2008/08/economist-google-virtual-world-lively.html>, [22.08.2008].

³ M. Sarvary, *Metaświat: telewizja przyszłości?*, „Harvard Business Review Polska” 2008, luty, s. 36.

⁴ Większość obecnych użytkowników to ludzie poniżej 20. roku życia.

⁵ Umożliwiają m.in. komunikację głosową czy przestrzenną prezentację produktu.

⁶ *Second Life*, <http://blog.secondlife.com/2008/02/22/key-economic-metrics-through-january-2008>, [15.09.2008].

w barierach technologicznych oraz barierze językowej – nie ma bowiem polskojęzycznych wersji tychże serwisów. Poziom znajomości wirtualnych światów typowego polskiego internauty jest bardzo niski i w znacznej mierze oparty na, nie zawsze pozytywnym, medialnym rozgłosie wokół serwisu.

Ponieważ wirtualne światy wciąż pozostają w fazie wstępnego rozwoju, pojawia się istotna trudność związana z prezentacją zagadnień *vw-commerce*: nie wszystkie pojęcia zostały już ukształtowane (szczególnie w języku polskim) i nie są one jednoznacznie rozumiane. Nawet określenie „wirtualny świat” obejmuje bardzo różnorodne platformy, o różnych możliwościach prowadzenia sprzedaży. Problemem staje się znalezienie odpowiednich określeń dla zupełnie nowych zjawisk w *vw-commerce* – m.in. dla placówek handlowych funkcjonujących w trójwymiarowym internecie, czy określeń produktów. W niniejszym opracowaniu podjęta została próba opisu i nazwania niektórych z nich.

Zróźnicowanie wirtualnych światów. Specyfika *Second Life*

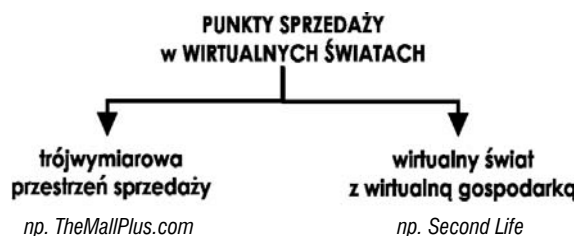
Analizując przydatność biznesową wirtualnych światów, nie można dokonywać uogólnień. Poszczególne wirtualne światy funkcjonują w różny sposób – różny jest ich cel, sposób komunikacji, rozwiązania graficzne, sposób rozliczania transakcji, czy określenie prawa własności do stworzonego przez użytkownika przedmiotu. Interesujący podział wirtualnych światów został zaproponowany przez agencję konsultingową KZERO. Agencja wyróżnia następujące typy wirtualnych światów⁷:

- społeczne – pogawędka (*socialising, chat*), m.in. *Lively, There, Kaneva*;
- zwykła gra (*casual gaming*), m.in. *Dizzywood, 10 Wagon*;
- różnorodność (*misc*) – *Qwaq, Vastpark*;
- odzwierciedlenie świata (*mirror world*) – *Near, Twinty, Amazing Worlds*;
- fantazy (*roleplay, fantasy, quest*) – *8D, Gaia, Moshi Monsters*;
- zabawki, gry (*toys, real world games*), m.in. *Barbie Girls, Lego, Ty-girls, Beanie Babies*;
- muzyczne (*music*), m.in. *vSide, Vles*;
- moda, styl życia (*fashion, lifestyle*), m.in. *GoSupermodel, Stardoll, Lola's Land*;
- edukacja, rozwój (*education, development*), m.in. *Kraze, Green, Handipoints*;
- sport (*sports*), m.in. *Sportblox*;
- TV, film, książki (TV, film, books), m.in. *Spicy Town, Mini-Match*;
- kreacja (*content creation*), m.in. *Second Life, Multiverse, Activeworlds*.

Jedną z istotnych cech, która różnicuje wirtualne światy pod kątem ich zastosowania w sprzedaży, jest otwartość – mogą być one tworzone jako punkt sprzedaży danej firmy (np. przy wykorzystaniu technologii oferowanej przez *Qwaq* lub *ZeDDD* – zobacz rysunek 2) lub funkcjonować jako platforma gry społecznej, a obecność przedsiębiorstw jest tylko jednym z elementów odwzorowania świata rzeczywistego i tworzenia wirtualnej gospodarki (np. *Second Life* lub *There*).

Przykładem zamkniętego wirtualnego świata jest sklep *TheMallPlus.com*⁸. Również firmy, takie jak *Adams* (ubrania dla dzieci) oraz *The Carphone Warehouse*, planują rozpoczęcie podobnej formy handlu⁹. Natomiast przykładem punktu sprzedaży w ramach wirtualnej gospodarki *Second Life* jest oficjalny sklep firmy *Adidas* czy siedziba *IBM*.

Rysunek 1. Punkty sprzedaży w wirtualnych światach



Źródło: opracowanie własne

W obu rodzajach placówek sprzedaży wskazanych na rysunku 1. sposób dokonywania transakcji jest diametralnie różny. W przypadku sklepów, takich jak *TheMallPlus*, wirtualny świat jest tylko ograniczony do serwisu danej firmy i służy jedynie procesowi sprzedaży. Stanowi jedynie trójwymiarowy odpowiednik dotychczasowych dwuwymiarowych stron. Natomiast *Second Life* to platforma komunikacji społecznej, serwis często określany jako gra społeczna, przynależąca do *Massively Multiplayer Online Games* (MMOGs). Użytkownicy *Second Life* uczestniczą w tej swoistej grze, aby spotykać ludzi z całego świata, móc budować w niej własne elementy (np. dom), a także kupować produkty przydatne na platformie (np. nowy ubiór dla awatara) lub w świecie realnym (np. komputery firmy *Dell*). Zakupy stają się wówczas elementem życia w wirtualnym świecie. Użytkownicy *Second Life* tworzą pewien rodzaj zróżnicowanej społeczności wirtualnej – są mieszkańcami globalnej wioski z własną ekonomią. Ich wizyty w punktach typu *TheMallPlus.com* można przyrównać do tradycyjnych form robienia zakupów oraz odbywania spotkań z innymi, przypadkowymi ludźmi w tradycyjnym sklepie.

⁷ Kzero, <http://www.kzero.co.uk>, [15.09.2008]. Na stronie można znaleźć interesujące mapy pozycjonujące wirtualne światy.

⁸ ZeDDD, <http://www.zeddd.com/home.html>, [10.09.2008].

⁹ L. Goldie, *High street brands look to set up in virtual malls*, „New Media Age” 2008, nr 3/27, s. 2.

Rysunek 2. Możliwy wygląd pomieszczenia w wirtualnym świecie *Qwaq*



Źródło: Przykładowy ekran z programu *Qwaq*

Analizując wirtualne światy pod kątem możliwości rozwoju *vw-commerce*, czyli dotarcia do potencjalnych klientów, najbardziej atrakcyjne są te, których użytkownicy dysponują już wolnym budżetem i możliwością używania karty płatniczej. Według badań KZERO wśród użytkowników powyżej 20. roku życia najbardziej popularne są: *Second Life* (dominujący), serwis *There*, *Activeworlds*, *Kanewa* oraz *vMTV*. Przykłady *vw-commerce*, przytaczane w dalszej części artykułu, dotyczą *Second Life*. Wybór tej platformy wynika z dwóch czynników: jej popularności wśród dorosłych użytkowników oraz z faktu, że w największym stopniu, obok serwisu *There*, przyciąga przedsiębiorstwa działające również na tradycyjnym rynku. O ile w *Second Life* i *There* funkcjonują firmy realne, to istotna różnica w prowadzeniu handlu między tymi serwisami tkwi w wymianie waluty. Waluta serwisu *Second Life* – *Linden Dollar* jest w pełni wymiennalna. Oznacza to, że zyski osiągnięte z działalności w *SL* mogą być zamienione na dolary amerykańskie. W serwisie *There* uczestnik może nabywać walutę *Therebucks* lub pozyskiwać ją ze sprzedaży wytworzonych rzeczy, lecz osiągnięty w ten sposób zysk jest zamrożony w *Therebucks*.

Second Life (*SL*) to wirtualny świat stworzony w 2003 r. przez firmę Linden Lab. Do niedawna serwis podawał liczbę 13 mln zarejestrowanych

użytkowników, jednak ostatnie statystyki wskazują, że liczba aktywnych kont jest znacznie mniejsza – w ciągu ostatnich dwóch miesięcy zalogowało się ok. 1,2 mln osób, a średnio online jest ok. 60 tysięcy¹⁰. W porównaniu z innymi wirtualnymi światami (np. *Lively*, *There*) *Second Life* jest niezmiernie rozbudowanym i skomplikowanym narzędziem, umożliwiającym nie tylko komunikację między uczestnikami, lecz również oferującym bogate możliwości kreacji wirtualnego świata. I choć konkurencyjny wirtualny świat *There* oferuje użytkownikom podobne podstawowe możliwości, to są one dostępne dla użytkowników w znacznie prostszej, zubożonej formie.

Dynamiczny rozwój *Second Life* w ciągu ostatnich dwóch lat spowodował, że w literaturze poświęconej zarządzaniu pojawiły się pierwsze publikacje¹¹ – przede wszystkim artykuły omawiające rolę *SL* w działaniach PR przedsiębiorstw, rekrutacji personelu, w szkoleniu pracowników¹², edukacji¹³, czy też sprzedaży. Wciąż jednak fenomen *Second Life* nie doczekał się gruntownych analiz – na tym etapie rozwoju wirtualnych światów – pojawiają się raczej studia przypadków: sukcesów lub porażek biznesowych w *Second Life*. Inne niż *SL* wirtualne światy, w tym *There*, są w literaturze rzadko wspomniane.

¹⁰ Statystyki dostępne w serwisie *Second Life*, [10.09.2008].

¹¹ Na polskim rynku pojawiła się również pierwsza książka J. Lindner, J. Gillespie, *Second Life. Życie, miłość, zarabianie pieniędzy*, BestPress, Warszawa 2007.

¹² Interesujące artykuły poświęcone procesowi rekrutacji w *SL* to m.in.: J. Zappe, *Recruiting Firms Setting up Shop in Second Life*, „Workforce Management” 2007, nr 3/26, t. 86, s. 4; K. Flinders, *Firms woo IT talent in Second Life*, „Computer Weekly” 2007, nr 10/23, st. 6; E. Krell, *HR Challenges in Virtual Worlds*, „HRMagazine” 2007, listopad, t. 52, s. 85–88.

¹³ Wiele organizacji prowadzi zajęcia edukacyjne w *SL*, m.in. Cambridge University (*Chalk face*, „e-learning age”, 2007, październik, s. 32), Bradley University (A.L. Foster, *Professor Avatar*, „Education Digest” 2008, styczeń, t. 73, s. 12–17).

Przedsiębiorstwa w wirtualnych światach

W wirtualnych światach użytkownicy, a więc i potencjalni klienci i pracownicy przedsiębiorstw, funkcjonują pod postacią awatarów, czyli trójwymiarowych postaci, które mogą poruszać się w przestrzennym środowisku (przykładowe obrazy z *Second Life* oraz *There* zostały zamieszczone w dalszej części artykułu). Otoczenie jest budowane przez samych użytkowników serwisów i może mieć zupełnie dowolną formę np. dom z ogrodem, statek kosmiczny, muzeum, dżungla, czy uniwersytet. SL umożliwia komunikację pomiędzy użytkownikami serwisu:

- w czasie rzeczywistym online: komunikacja głosowa, czat lub *instant messaging* z danym użytkownikiem;
- off-line: wysyłanie wiadomości e-mail na tradycyjny adres internetowy, wysyłanie wiadomości typu *instant messaging*, które są przechowywane do momentu zalogowania się do serwisu jej adresata.

Te dwa podstawowe elementy – doskonałe możliwości komunikacji oraz możliwość kreacji otoczenia

– powodują, że dla przedsiębiorstw czy organizacji niekomercyjnych wirtualny świat jest niezmiernie atrakcyjny. Przedsiębiorstwa obecne w *Second Life* można podzielić na dwie grupy:

- przedsiębiorstwa działające na rynku rzeczywistym, wykorzystujące wirtualny świat do działań marketingowych – przede wszystkim działań PR. W tabeli 1. zawarto przykładowe zestawienie działań marketingowych znanych przedsiębiorstw. Warto dodać, iż problemem wielu znanych marek obecnych w *Second Life* jest wykorzystywanie znaku towarowego w sposób nielegalny i poza oficjalnymi działaniami przedsiębiorstwa. Nike, Gucci, Adidas, Rolex, Omega – to marki najczęściej nieoficjalnie (i tym samym nielegalnie) pojawiające się w *Second Life*¹⁴;
- przedsiębiorstwa działające wyłącznie w świecie wirtualnym, dla których awatar-klient jest podstawowym rynkiem.

Wiele z istniejących na tradycyjnym rynku przedsiębiorstw wykorzystuje wirtualne światy (*Second Life* czy *There*) jedynie do działań o charakterze public relations. Sprzedaż wciąż stanowi margines ich działalności.

Tabela 1. Przykłady działań marketingowych przedsiębiorstw działających na rynku rzeczywistym – działania oficjalne*

	Nazwa firmy	Wirtualny świat	Opis działania marketingowego
1.	L'Oreal	<i>Second Life</i>	Prezentacja na tablicach postaci awatarów o wyglądzie modelek reklamujących kosmetyki na tradycyjnym rynku. Możliwość zabrania jednej „skóry” ¹⁵ dla awatara przez użytkowników. Współpraca z różnymi dystrybutorami w SL w celu ekspozycji tablic. <i>Product placement</i> (kosmetyki w torebce) w popularnych miejscach.
2.	Cosmopolitan	<i>There</i>	Utworzenie <i>CosmoGIRL! Village</i> (zob. rysunek 3), organizowanie wydarzeń, sklep z akcesoriami dla awatarów.
3.	Coca-Cola	<i>There</i> , <i>Second Life</i>	Utworzenie w <i>There</i> wyspy Coca-Cola wraz z działaniami promocyjnymi. W <i>Second Life</i> Coca-Cola prowadziła kampanie budujące markę, m.in. konkurs na zbudowanie maszyny dystrybuującej napój.
4.	IBM	<i>Second Life</i>	Utworzenie własnej wyspy. Zastosowanie wirtualnego świata w organizacji spotkań pracowników, w działaniach szkoleniowych i rekrutacyjnych (zob. rysunek 4).
5.	TMP Worldwide (firma rekrutacyjna)	<i>Second Life</i>	Firma prowadziła rekrutację w SL dla KPMG, Yell, Royal Bank of Scotland, Hewlett-Packard.

Źródło: na podstawie obserwacji działania serwisów

* W zestawieniu wykorzystano również następujące źródła:

- przykład 1. – N. Mitham, L'Oréal Paris in Second Life. Virtual Retailing and meta-branding, KZERO, <http://www.slideshare.net/nicmitham/loral-paris-in-second-life>, [10.09.08] – materiał udostępniony przez KZERO;
- przykład 2. – serwis There, http://www.therefuntimes.com/there_fun_times/cosmogirl, [10.09.08];
- przykład 3. – serwis There, http://www.therefuntimes.com/there_fun_times/cocacola/index.html, [10.09.08] oraz Take Two For SL, „Marketing News” 2007, nr 12/15, t. 41;
- przykład 5. – H. Syedain, Out of this world, „People Management” 2008, nr 4/17, t. 14; Second Life: Recruitment in the virtual world „Personnel Today” 2007, nr 6/26; Th. Hoffman, THE Recruit/Retain Shuffle, „Computerworld” 2007, nr 7/30, t. 41.

¹⁴ N. Mitham, *Five Rules of Virtual Brand Management*, KZERO, <http://www.slideshare.net/nicmitham/five-rules-of-virtual-brand-management>, [17.09.2008].

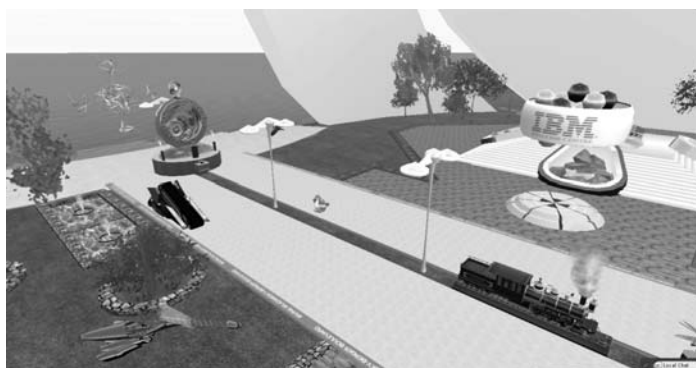
¹⁵ Użytkownik może zmieniać wygląd awatara – sam projektuje jego kształt (całość figury, twarz itp.), może też kupić lub otrzymać gotowy wygląd – „skórę”.

Rysunek 3. CosmoGIRL! Village w serwisie There



Źródło: Przykład ekranu z serwisu There

Rysunek 4. Fragment Regionu IBM w serwisie Second Life



Źródło: Przykład ekranu z serwisu Second Life, [http://slurl.com/secondlife/IBM/111/5/23, \[10.08.08\]*](http://slurl.com/secondlife/IBM/111/5/23, [10.08.08]*)

*Slurl zawiera adres dotarcia do danego lądu. Po skopiowaniu do przeglądarki i uruchomieniu SL użytkownik może teleportować się bezpośrednio do wskazanego miejsca).

VW-commerce: analiza środowiska sprzedaży

Podstawą sprzedaży jest nawiązanie dialogu z potencjalnym klientem. Na tradycyjnych stronach *e-commerce* namiastką tradycyjnego dialogu sprzedawca-nabywca są dobrze opracowane rozwiązania informacyjne, np. czytelne zakładki, personalizacja strony, zakładka z najczęściej zadawanymi pytaniami (FAQ), przekazanie informacji za pomocą poczty elektronicznej, czy też uzupełnienie tradycyjnych stron obsługą telefoniczną. Mniej powszechnym rozwiązaniem są wirtualni doradcy (boty), udzielający głosowych informacji na podstawie pytań zadawanych przez klienta. Początkiem internetu trójwymiarowego (3D) są wciąż funkcjonujące strony niektórych firm odzieżowych proponujących dobór ubrania w wirtualnej przymierzalni z trójwymiarowym awatarem klienta.

Wirtualne światy umożliwiają komunikację w sieci w czasie rzeczywistym, przy czym dialog może następować jednocześnie z wieloma użytkownikami. Można wyobrazić sobie spotkanie przedstawiciela firmy wygłaszającego prezentację produktu dla 100 klientów-awatarów. Fakt, że klienci są zobrazowani przez postać awatara, na tym etapie rozwoju wirtualnych światów wciąż dla wielu użytkowników sieci jest czymś nieznanym i budzącym obawy. Prawdopodobnie użytkownicy jednak dość szybko przywykną do zamiany pseudonimu czy zdjęcia na trójwymiarową postać. W większości wirtualnych światów wygląd awatara może być dość swobodnie

VW-commerce: kanał dystrybucji produktów

Ofertę produktową *Second Life* można podzielić na dwie grupy dóbr (tabela 2).

Sprzedaż obu rodzajów produktów ma różny charakter, różne są również motywy ich zakupu. Zakup produktów do gry może być postrzegany jako element rozrywki, a nawet hazardu. Natomiast zakup produktów rzeczywistych zastępuje zakupy dokonane za pośrednictwem stron internetowych. Wydaje się, że ze względu na różnice w charakterze sprzedaży produktów rzeczywistych i produktów służących grze, celowe byłoby rozgraniczenie obu rodzajów handlu. Dalsza część rozważań w niniejszym artykule koncentruje się na sprzedaży produktów rzeczywistych – w stosunku do sprzedaży tych produktów używane jest pojęcie *vw-commerce*.

Tabela 2. Oferta produktowa *Second Life*

Typy produktów	Charakterystyka
Produkty do gry	Produkty służące wyłącznie „zabawie” w serwisie, np. ubrania dla awatarów, domy, samochody, itp. Jednym z najbardziej nietypowych produktów są dobra konsumowane wyłącznie wirtualnie, np. kawa czy baton czekoladowy.
Produkty rzeczywiste	Produkty służące zaspokajaniu potrzeb użytkownika niezwiązanych z grą. Przykładem mogą być usługi edukacyjne, usługi związane z rekrutacją personelu, usługi prawne, usługi bankowe, zamawianie towarów przy wykorzystaniu wirtualnego świata. Staje się on wówczas miejscem kontaktu z potencjalnym nabywcą.

Źródło: opracowanie własne

modyfikowany (np. w *Second Life* istnieje nawet możliwość stworzenia awatara na podstawie własnego zdjęcia), a poruszanie się awatarem w trójwymiarowej przestrzeni nie jest skomplikowane (w *There, Second Life* – użytkownik przesuwają awatara strzałkami, w *Lively* myszką komputerową).

Olbrzymią zaletą *Second Life* jako platformy *vw-commerce* są możliwości komunikacji, jakie oferuje serwis – komunikacja głosowa dostępna na każdym z lądów (wysp), a także czat, czy *instant messaging* z wybranym użytkownikiem. W porównaniu z innymi serwisami formy komunikacji w *Second Life* są bardziej przyjazne użytkownikom. *There* umożliwia komunikację głosową jedynie po wniesieniu opłaty – dominującą formą komunikacji w tym wirtualnym świecie pozostaje czat¹⁶. Również *Lively* (wirtualny świat Google) bazuje na czacie, ale przyjęte rozwiązanie graficzne dla tej aplikacji czyni rozmowę zupełnie nieprzejrzystą. Trudność sprawia prowadzenie prostej konwersacji, nie wspominając o potencjalnej rozmowie sprzedażowej.

W *Second Life* wiele produktów, które mogą zostać przesłane bezpośrednio przez sieć, np. książka, rzeczy dla awatarów, jest sprzedawanych w sposób automatyczny, bez obsługi osobistej sprzedawcy. Klient-awatar wskazuje jedynie na daną rzecz, aby dokonać zakupu. Następnie wybranie opcji „zapłać” pozwala na przekazanie środków na konto sprzedającego.

Prowadzeniu działań sprzedażowych czy marketingowych przedsiębiorstwa (np. organizowaniu spotkań z klientami, czy różnego rodzaju wydarzeń PR, udzielaniu informacji o firmie) nie towarzyszą żadne, typowe dla świata realnego, ograniczenia. Spotkanie sprzedażowe w *Second Life* można także porównać do sprzedaży telefonicznej, której towarzyszy graficzne odzwierciedlenie spotkania osobistego – klient i sprzedawca widzą siebie pod postacią awatara. Jak wskazują badania takie spotkania online są prowadzone w oparciu o normy zbliżone do norm zachowań w świecie rzeczywistym, np. w formie utrzymywania kontaktu wzrokowego¹⁷. Jednak, w porównaniu z rozmową telefoniczną, sprzedaż w wirtualnym świecie może być uzupełniona demonstracją produktu oraz może być prowadzona w celowo wykreowanym otoczeniu – takim, które najsilniej skłaniać będzie klienta do dokonania zakupu. Przykładowo, klient kupujący wycieczkę może zobaczyć i wirtualnie zwiedzić miejsce, do którego przyjedzie, np. wejść do hotelu, w którym zamieszka. Klient kupujący dom może nie tylko zobaczyć jego wnętrze, ale również „usiąść na kanapie”. Stworzone otoczenie może zostać idealnie dopasowane do charakteru sprzedawanego produktu, np. sprzedaż książek może być prowadzona w budynku księgarni,

szkoła językowa oferująca kursy edukacyjne może mieścić się w nowoczesnym statku kosmicznym lub w średniowiecznym zamku. Możliwa jest także szybka zmiana otoczenia, np. lekcja poświęcona określonym zagadnieniom historycznym odbywać się będzie w otoczeniu odpowiadającym danej epoce, a lekcja poświęcona nauce języka japońskiego na placach i ulicach Tokio.

Wirtualny świat umożliwia również interakcję kupującego z przedmiotem. Kupujący ma możliwość „dotknięcia” nabywanego dobra materialnego, a nawet do pewnego stopnia poznania zasad jego działania. Na przykład w przypadku sprzedaży telefonu komórkowego może to być możliwość zapoznania się z funkcjonowaniem aparatu, w przypadku zabawki możliwość testowania jej działania. Spotkaniu klienta i sprzedawcy może towarzyszyć muzyka, prezentacja slajdów czy też prezentacja wideo, ponieważ serwis umożliwia odtwarzanie różnorodnych plików.

Wirtualne światy, poprawiając jakość komunikacji w stosunku do tzw. płaskiego *e-commerce*, nie tracą jednocześnie możliwości personalizacji kontaktu z klientem. Każdy awatar jest identyfikowany, co może stanowić dobrą podstawę do prowadzenia działań CRM.

Realizacja transakcji

W *Second Life* realizacja transakcji następuje w walucie serwisu – *Linden Dollarach*. Klient-awatar (który nie prowadzi własnej firmy) może pozyskać niezbędne do zakupu *Linden Dollary*, kupując je na stronie serwisu lub innych pośredników, lub też zarobić drobne sumy w samym serwisie, np. wypełniając ankiety badań rynku (badania prowadzi m.in. firma Nielsen). *Linden Dollar* jest wymienny na dolara amerykańskiego, tj. użytkownik serwisu może nie tylko kupować *Linden Dollary* za walutę amerykańską, lecz również je odsprzedawać. Ta wymiennalność waluty przekłada się na możliwość realizacji rzeczywistych zysków przez przedsiębiorstwa prowadzące działalność w wirtualnym świecie. W przykładzie przytoczonym w dalszej części artykułu opłata pobrana za lekcję nauki języka w *Linden Dollarach* może zostać zamieniona na dolary amerykańskie.

Problemem w wirtualnych światach stają się oszustwa finansowe, np. w Korei Południowej corocznie wpływa do sądów ok. 60 pozwów związanych z malwersacjami w *SL*¹⁸. Najbardziej znanym przykładem oszustwa finansowego w *Second Life* była działalność wirtualnego banku Ginko. Awatar-oszust zakładał w *Second Life* bankomaty przyjmujące depozyty od użytkowników serwisu, proponując bardzo atrakcyjne oprocentowanie. W lipcu 2007 roku okazało

¹⁶ Forma czatu w *There* jest dość czytelna dla użytkownika. Zob. rysunek 2.

¹⁷ N. Yee, J.N. Bailenson, M. Urbanek, F. Chang, D. Merget, *The Unbearable Likeness of Being Digital: The Persistence of Nonverbal Social Norms in Online Virtual Environments*, „CyberPsychology & Behavior” 2007, luty, t. 10.

¹⁸ *Getting serious*, „Economist” 2007, nr 12/8, t. 385, http://www.economist.com/science/tq/displaystory.cfm?story_id=10202591, [19.09.2008].

się, że użytkownicy nie mają możliwości odzyskania powierzonych oszczędności, a ich całkowite straty mogły sięgnąć nawet 700 tys. dolarów amerykańskich¹⁹. Po upadku banku Ginko pojawiały się kolejne próby podobnych oszustw²⁰. Od stycznia 2008 roku regulacje *Second Life* zabraniają jakiegokolwiek działalności polegającej na pozyskiwaniu środków użytkowników w zamian za obietnicę ich oprocentowania. Działalność taką mogą prowadzić jedynie uprawnione i wiarygodne instytucje finansowe.

Anonimowość awatarów sprzyja także malwersacjom finansowym oraz innym nadużyciom – w tym tzw. „praniu brudnych pieniędzy”. Aby temu zapobiec, transakcje w *Second Life* są monitorowane. W niektórych krajach wprowadzono również zakaz uczestnictwa w grach losowych, w tym w zakładach bukmacherskich, zgodnie z regulacjami prawnymi zabraniającymi uczestnictwa w grach hazardowych w internecie²¹.

System rozliczeń w wewnętrznej walucie serwisu, takiej jak Linden Dollar, nie sprzyja wolności handlu. Również wiele usług, np. bankowych czy ubezpieczeniowych, wymaga środowiska w pełni bezpiecznego, a pod tym kątem serwisy wirtualnych światów nie są rzetelnie sprawdzone. Rozwiązaniem omijającym prowadzenie transakcji wewnątrz *Second Life* jest wykorzystanie przez przedsiębiorstwo wirtualnego świata jedynie jako płaszczyzny do komunikacji z klientem, a następnie przekierowanie klienta na tradycyjną stronę internetową, w celu zawarcia transakcji. Taka formuła pozwala uniknąć problemu braku bezpieczeństwa transakcji oraz trudności z rozliczeniem Linden Dollarów. Inną alternatywą jest tworzenie przez przedsiębiorstwa własnych, zamkniętych wirtualnych światów, dostępnych jedynie dla potencjalnych klientów. Takie rozwiązanie zwiększa bezpieczeństwo transakcji oraz omija problem zmiany waluty, ale z drugiej strony przedsiębiorstwo nie staje się wówczas ogniwem w nowej, wirtualnej gospodarce kreowanej wewnątrz rzeczywistości wirtualnego świata. Niezależne trójwymiarowe wirtualne światy mogą być tworzone przy wykorzystaniu różnorodnego oprogramowania, np. w oparciu o narzędzia oferowane przez Linden Lab w ramach *Second Life Grid*²², ale również za pomocą narzędzi proponowanych przez SUN i rozwijanych w ramach projektu *Wonderland*²³, czy też przy użyciu programu *Qwaq*.

Niektóre transakcje prowadzone w serwisie *Second Life* są objęte podatkiem VAT, ale opodatkowanie jest zależne od miejsca zamieszkania użytkownika serwisu. Dla użytkowników z Europy podatkiem tym są objęte transakcje, w których Linden Lab jest stroną, w tym np. nabycie łądu²⁴. VAT nie obejmuje

transakcji pomiędzy indywidualnymi użytkownikami serwisu.

Wiele kwestii prawnych, w tym podatkowych, związanych z samym funkcjonowaniem biznesu w *Second Life*, nie jest wciąż jednoznacznie rozstrzygniętych. Czy biznes założony wyłącznie w *Second Life* (serwisie gry) podlega takim samym uregulowaniom podatkowym, czy uregulowaniom zatrudniania pracowników? Czy należy wirtualny świat traktować jako pewien rodzaj tradycyjnego handlu internetowego, czy jest to jednak wyłącznie gra, w której biznes jest jedynie zabawą? Granica pomiędzy tym, co jest dozwolone w serwisie gry a tym, co dozwolone w prawdziwym biznesie jeszcze nie została jednoznacznie określona.

Przykłady sprzedaży produktów rzeczywistych w *Second Life*

Second Life staje się dobrą płaszczyzną do świadczenia usług, które wymagają bezpośredniej obsługi klienta, np. usług edukacyjnych, rekrutacji pracowników, porad prawnych. Poniżej przedstawiono przykłady sprzedaży wybranych produktów.

Przykład szkoły językowej *Chachat!*

Szkoła nauki języka angielskiego *Chachat!* (rysunek 5) prowadzi zajęcia grupowe oraz lekcje indywidualne mające charakter konwersacji z lektorami. W szkole, w określonych godzinach (codziennie od 17:00 do 19:00 czasu SL) funkcjonuje recepcja. Istnieje możliwość porozmawiania zarówno z sekretarką, jak i z osobami prowadzącymi Szkołę. Poza zajęciami konwersacyjnymi oferowane są także lekcje wymowy – prowadzone w oparciu o przygotowany schemat zdań. Większość klientów szkoły stanowią Japończycy, oni też najczęściej korzystają z lekcji grupowych. Płatność za lekcję następuje w momencie jej rozpoczęcia – awatar-student wskazuje na określony oznaczony obiekt, np. bankomat czy kulę, a następnie wybiera opcję „zapłać”. Akceptacja wpisanej sumy powoduje przekazanie środków na rzecz Szkoły. Koszt godzinnej konwersacji to około 240 Linden Dollarów, czyli około 1 dolara amerykańskiego.

Przykład *Saxo Bank*

Saxo Bank stworzył swoją wirtualną siedzibę w *Second Life* (rysunek 6). Wizycie klienta towarzyszy automatyczne powitanie oraz krótka prezentacja działalności Banku. Bank wykorzystuje *Second Life* do nawiązania kontaktu z klientem – wskazanie na tablicę informacyjną w wirtualnej siedzibie przenosi klienta na stronę internetową Banku (otwierającą się

¹⁹ D. Talbot, *The Fleeing of the Avatars*, „Technology Review” 2008, styczeń/luty, t. 111, s. 58–62.

²⁰ *Second Life* blog *New Policy Regarding In-World 'Banks'*, <http://blog.secondlife.com/?s=banking>, [15.09.2008].

²¹ Taki zakaz funkcjonuje również w Polsce.

²² *Second Life Grid*, <http://secondlifegrid.net>, [17.09.2008].

²³ Serwis *jawa.net*, <https://lg3d-wonderland.dev.java.net>, [17.09.2008].

²⁴ Miejsca, w którym istnieje możliwość uruchomienia biznesu, założenia domu itp.

poza serwisem, w przeglądarce), umożliwiając mu założenie i prowadzenie konta.

Przykład College of North West London²⁵

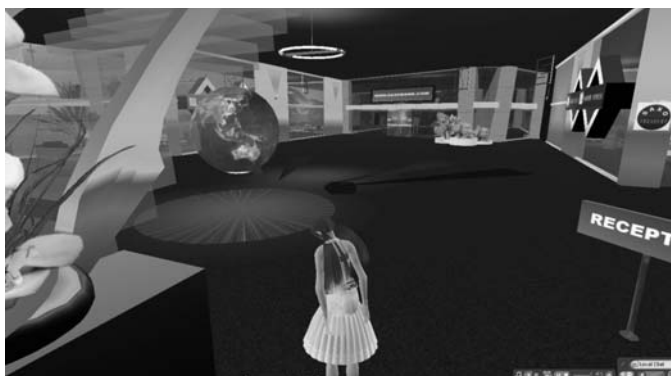
Uczelnia prowadzi zajęcia z zakresu inżynierii (systemy ogrzewania) dla ok. 600 studentów. Wykłady prowadzone są w wirtualnej uczelni i uzupełniane książkami elektronicznymi.

Rysunek 5. Szkoła językowa Chachat!



Źródło: Przykład ekranu z serwisu Second Life, <http://slurl.com/secondlife/Virtuolana%20HQ/228/95/24>, [25.09.08]

Rysunek 6. Siedziba Saxo Bank



Źródło: Przykład ekranu z serwisu Second Life, <http://slurl.com/secondlife/Saxo%20Bank/157/136/44>, [18.09.08]

plotki dotyczące śmierci marketingu w wirtualnym świecie są mocno przesadzone²⁶. Bez względu na to, jak potoczą się losy *Second Life*, wirtualne światy otwierają nowe możliwości komunikacji z potencjalnymi klientami – znosząc bariery geograficzne, pozwalają na prowadzenie obsługi klienta online w znacznie bardziej komfortowy sposób niż obsługa telefoniczna, czy tradycyjne strony WWW.

Korzyści z prowadzenia sprzedaży w wirtualnych światach są obecnie przesłonięte przez potencjalne mankamenty. Do najistotniejszych wad implementacji wirtualnych światów w handlu internetowym można zaliczyć:

- bariery rozwoju wirtualnych światów: technologiczne i językowe,
- bariery rozliczenia płatności,
- obawy związane z bezpieczeństwem transakcji,
- brak jasnych uregulowań prawnych.

Wirtualne światy wciąż nie są powszechnie dostępne ze względu na bariery technologiczne, czy językowe. Tym samym grono potencjalnych klientów, do których może dotrzeć przedsiębiorstwo, jest ograniczone. Poszerzeniu potencjalnego rynku służyłaby wzajemna integracja różnych serwisów, obecnie funkcjonujących niezależnie. Choć coraz częściej słychać głosy dotyczące konieczności stworzenia serwisów kompatybilnych, to można przewidywać, że proces integracji nie będzie następować szybko.

W ograniczeniach technologicznych *Second Life* należy również wskazać skomplikowanie serwisu dla przeciętnego użytkownika. Olbrzymie możliwości, jakie stwarza *SL*, są wykorzystywane przez niewielką grupę użytkowników – wiele bowiem opcji serwisu jest trudnych do zastosowania przez przeciętnego internautę. Udostępnienie użytkownikom szerokiego wachlarza narzędzi w *SL* oznacza znaczne rozbudowanie menu programu, które staje się mało czytelne i skomplikowane.

Poza „praniem brudnych pieniędzy” czy realizacją transakcji niedozwolonych (np. hazard online) istnienie *Second Life* rodzi pytania o konieczność śledzenia innych przestępstw, takich jak dziecięca pornografia czy szkolenie terrorystów. Edukacyjne i symulacyjne walory serwisu mogą być bowiem wykorzystywane nie tylko do szkolenia ratowników w akcjach pomocy²⁷, lecz także w szkoleniach militarnych²⁸.

Wątpliwości wokół *vw-commerce*

Prognozując dalszy rozwój *vw-commerce*, należy wyraźnie rozgraniczyć rozwój wirtualnych światów jako całości oraz rozwój najbardziej popularnego obecnie *Second Life*. Opinie dotyczące przyszłości biznesu w *Second Life* są bardzo zróżnicowane: od prognoz rychłego upadku (np. magazyn „Wired”) po opinie, iż

²⁵ HVAC students attend Second Life school, HVR, <http://www.heatingandventilating.net/news/news.asp?id=5538&title=HVAC+students+attend+Second+Life+school++>, [17.09.2008].

²⁶ J. Au Wagner, *Second Life Marketing: Still Strong*, „Business Week Online” 2008, 5/6, s.15.

²⁷ W jednym z projektów edukacyjnych, US Center for Disease Control oraz University of California zastosowały *SL* w szkoleniach zespołu ratowników; C. Edwards, *Another world [3D virtual world]*, „Engineering&Technology” 2006, grudzień, t. 1.

²⁸ Problem terroryzmu w grach sygnalizuje m.in. artykuł J. Walker, *Warcraft on Terror*, „Reason” 2008, lipiec, t. 40, s. 9.

W jednym z artykułów porównano obecny etap rozwoju wirtualnych światów do kolonizacji nowych terenów: pojawiają się pierwsi osadnicy, panuje prawo „dzikiego Zachodu”, możliwość zysków przyciąga kolejnych osadników, aż do momentu, w którym pojawia się policja, prawnicy i poborcy podatkowi wprowadzający określone regulacje²⁹. Wirtualne

światy wciąż pozostają w pierwszym okresie „dzikiego Zachodu”. Jednakże zmiany w komunikacji internetowej następują tak dynamicznie, że zapewne już niedługo większość Czytelników tego artykułu będzie funkcjonować w jednym z wirtualnych światów (niekoniecznie *Second Life*), a *vw-commerce* stanie się powszechną formą zakupów.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, adiunktem na Wydziale Zarządzania i Administracji Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, gdzie kieruje Pracownią Marketingu. Publikuje teksty z zakresu zachowań konsumentów oraz działań marketingowych dostawców na wirtualnym rynku. Jest również współautorką książki *Wirtu@lny rynek. Inwestorzy. Przedsiębiorstwa. Klienci*. Tworzy programy szkoleniowe na platformach e-learningowych.

²⁹ *Getting serious*, „Economist” 2007, nr 12/8, t. 385, http://www.economist.com/science/tq/displaystory.cfm?story_id=10202591, [19.09.2008].

POLECAMY



Konferencja Project Management 2008: Zarządzanie projektami inwestycyjnymi – aktualne problemy i metody, Stowarzyszenie Project Management Polska, 26–29 listopada 2008 r., Poznań

Temat tegorocznej XII edycji Konferencji Stowarzyszenia Project Management Polska to *Zarządzanie projektami inwestycyjnymi – aktualne problemy i metody*. Został on wybrany nieprzypadkowo. Polska, jako kraj dynamicznie się rozwijający, prowadzi obecnie szereg projektów o charakterze inwestycyjnym. Wiele z nich jest kluczowych zarówno dla gospodarki naszego kraju jak również wpływa na mniejsze, lecz nie mniej ważne, budżety firmowe i domowe.

Struktura programu prezentuje się następująco:

- Zarządzanie projektami inwestycyjnymi w budownictwie;**
 - Uczestnicy przedsięwzięć inwestycyjnych – organizacje i instytucje.*
 - Uczestnicy przedsięwzięć inwestycyjnych – samodzielne funkcje i osoby.*
- Strategiczne zarządzanie projektami;**
 - Projekty strategiczne w organizacjach.*
 - Kultura organizacyjna i metody w organizacji zorientowanej projektowo.*
- Zawód project managera, rola jednostki w zarządzaniu projektami;**
 - Profesja project manager, certyfikacja, najlepsze metody i techniki.*
 - Psychologia zarządzania projektami.*
- Zarządzenie dużymi projektami: Euro 2012, projekty badawczo-rozwojowe.**
 - Wielkie projekty sportowe. Euro 2012.*
 - Projekty badawczo-rozwojowe.*
- Warsztaty Young Crew**
 - Bo zarządzać trzeba umieć! – Project Management talent czy umiejętność.*
 - Projekt krok po kroku. – Z metodyką Project Management na ty.*

Zorganizowane zostaną również dyskusje panelowe: *Projekt Euro 2012* oraz *Polskie Platformy Technologiczne*.

Organizatorzy spodziewają się uczestnictwa w spotkaniu blisko 400 osób, w tym ekspertów, przedstawicieli instytucji publicznych i firm prywatnych oraz naukowców.

Więcej informacji na: <http://www.konferencja.smpm.org.pl>



Kreowanie wartości poprzez efektywne zarządzanie usługami IT



Remigiusz Orzechowski



Andrzej Tarasiewicz

Współczesne przedsiębiorstwa coraz częściej korzystają z koncepcji zarządzania usługami IT, która pozwala na optymalne dopasowanie wartości dostarczonej przez IT do oczekiwań biznesu. Autorzy artykułu starają się przybliżyć tę koncepcję w kontekście wpływu na budowę wartości przedsiębiorstwa.

Migracja wartości IT

Od produktów IT do usług IT

Do niedawna wykorzystywanie IT w przedsiębiorstwie wiązało się z zakupami, eksploatacją i rozwojem infrastruktury oraz systemów informatycznych, co od zawsze wywoływało niezrozumienie i niechęć ze strony menedżerów. Świat IT jest na tyle specyficzny, że niewiele osób potrafiło wejść w jego struktury na tyle głęboko, by móc zrozumieć, jak działa technologia i jaki jest jej wpływ na przedsiębiorstwo. Firmy inwestowały bardzo dużo w IT, licząc na uzyskanie przewagi nad konkurencją bądź odwrotnie, ograniczały wydatki na technologie informacyjne, aby konkurować kosztowo. Wykazanie bezpośredniego wpływu poszczególnych inwestycji w obszarze IT na wsparcie funkcjonowania określonych obszarów przedsiębiorstwa często było bardzo trudne, co stanowiło argument, aby kwestionować wartość dostarczaną przez IT.

Dzisiaj coraz częściej mówimy o usługach IT, dzięki którym biznes nie ponosi odpowiedzialności i ryzyka związanego z poszczególnymi komponentami teleinformatycznymi. Zamiast kupować oprogramowanie i elementy infrastruktury, które często są niezrozumiałe dla menedżerów, biznes korzysta z usług swoich wewnętrznych działów IT lub firm zewnętrznych. Celem świadczenia usługi tego typu nie jest dostarczanie sprzętu i oprogramowania, lecz zapewnianie osiągnięcia określonych efektów biznesowych (np. ocena zdolności kredytowej klienta w określonym czasie). Usługa ma również swój określony koszt, co powoduje, że możliwe jest takie kształtowanie

jej zakresu i jakości, aby ten koszt był uzasadniony biznesowo. Dodatkowo przejrzystość kosztów usług IT umożliwia dokonywanie porównań kosztowych do rynku (*benchmarking*). Przyjęcie koncepcji usług IT pozwala zatem lepiej zademonstrować wartość dostarczaną przez IT, jak również dopasować tę wartość do określonych potrzeb jednostek biznesowych.

Specjalizacja i koordynacja

Celem zarządzania usługami IT jest dostarczanie klientom wewnętrznym (jednostkom biznesowym) odpowiednio dopasowanych, wyspecjalizowanych zdolności¹ i zasobów² IT w formie jednoznacznie zdefiniowanych usług, na akceptowalnym poziomie jakości, kosztów i ryzyka. Istotną wartością dla klientów, wynikającą z takiego sposobu wykorzystywania wyspecjalizowanych zasobów i zdolności IT, jest możliwość uwolnienia się od realizacji zadań niestanowiących elementów podstawowej działalności biznesowej, jak również zorientowanie swojej aktywności na dostarczanie rezultatów biznesowych poprzez wykorzystanie i rozwój własnych, kluczowych dla danego obszaru biznesu, zasobów i zdolności.

Mechanizmy zarządzania usługami zapewniają koordynację pomiędzy pulami wyspecjalizowanych zdolności i zasobów po stronie dostawcy (np. wewnętrznego działu IT) i klienta (np. jednostki biznesowej), minimalizując przy tym ryzyko powstania i stymulacji „zjawiska silosowości”. IT wspiera wówczas określone procesy biznesowe, które przechodzą w poprzek silosów organizacyjnych. Szczególnie istotna staje się wówczas rola zdolności IT – bez nich zasoby IT posiadają relatywnie niską wartość dla klienta.

Użyteczność i gwarancja usług IT

Usługa IT dostarcza wartość biznesowi, gdy jednocześnie zapewnia odpowiednią:

- użyteczność – opisującą zakres usługi, jej funkcjonalność (czemu służy?);

¹ Do zdolności IT zaliczane są: metody zarządzania, organizacja, procesy, wiedza oraz ludzie (ich wiedza i umiejętności).

² Do zasobów IT zaliczane są: zasoby finansowe, infrastruktura, aplikacje, informacje i ludzie.

- gwarancję – definiującą jakość usługi (w jaki sposób usługa będzie dostarczana?).

W celu dostarczenia optymalnej wartości dla biznesu, zarówno użyteczność, jak i gwarancja usługi powinny być powiązane z wymaganiami płynącymi z określonych procesów biznesowych, które dana usługa wspiera. Tak jak różny jest zakres i krytyczność poszczególnych działań przedsiębiorstwa, tak różny powinien być zakres i tryb świadczenia usług IT. W celu optymalnego dopasowania usługi do wymagań biznesu analizowane są tzw. schematy aktywności biznesowej, określające obecny i przyszły sposób prowadzenia oraz rozwoju określonego obszaru biznesu.

Rola i odpowiedzialność biznesu i IT

Przyjęcie koncepcji usługowego zarządzania IT powoduje również rozwiązanie odwiecznego konfliktu kompetencyjnego między biznesem a IT. Dla każdej fazy cyklu życia usługi IT zdefiniowany jest jasny zakres odpowiedzialności menedżerów biznesowych i IT. Dzięki temu biznes koncentruje się na określeniu swoich obecnych i przyszłych wymagań odnośnie usług, a IT skupia się na takim organizowaniu wewnętrznych zasobów i zdolności, aby stale dopasowywać i dostarczać usługi na oczekiwanym poziomie jakości i kosztów.

Dobre praktyki zarządzania usługami IT

W odpowiedzi na potrzebę stosowania usługowego zarządzania IT zostały opracowane dobre praktyki zarządzania IT, tzw. ITIL (*IT Infrastructure Library*). Najnowsza, trzecia wersja tego zbioru dobrych praktyk definiuje cykl życia usługi, który to jest kompleksowym i spójnym podejściem do zarządzania usługami IT. Cykl ten obejmuje pięć faz (budowę strategii, projektowanie, przekazanie, eksploatację i ciągłe doskonalenie usług), wzajemne połączenia pomiędzy fazami oraz wpływ zmian w poszczególnych fazach na cały system i jego poszczególne części. Jest to koncepcja organizacyjna zaprojektowana dla dostarczania i utrzymywania oczekiwanych efektów biznesowych. Podejście systemowe zapewnia uczenie się organizacji IT oraz ciągłe doskonalenie usług.

Strategia usług IT

Strategia usług dostarcza wskazówki w zakresie budowy, rozwoju oraz implementacji mechanizmów zarządzania usługami IT, nie tylko w kontekście rozwoju zdolności organizacyjnych, niezbędnych dla dostarczania wartości, ale także w kontekście budowy strategicznych aktywów dostawcy tych usług. Etap budowy strategii powinien wymuszać zatrzymanie i skupienie się nad odpowiedzią na pytanie: dlaczego organizacja IT powinna dostarczać określoną wartość, a dopiero później: jak tę wartość dostarczać.

Zagadnienia poruszane na etapie budowy i rozwoju strategii usług IT obejmują analizę przestrzeni rynku usług (w tym segmentację klientów wewnętrznych),

rozwój aktywów usług niezbędnych do właściwego ich dostarczenia oraz zagadnienia związane z implementacją strategii poprzez pełen cykl życia usług IT. Zarządzanie portfelem usług, budowa struktur organizacyjnych oraz zarządzanie ryzykiem to inne, kluczowe obszary niezbędne dla budowy efektywnej strategii usług IT.

Segmentacja klientów, przestrzeń rynkowa

Przeźrenia rynkowa określa zestaw możliwości dostawcy usług IT, związanych z dostarczaniem wartości klientom poprzez świadczenie im jednej lub większej liczby usług. Często dość trudne jest określenie, w jaki sposób poszczególne usługi kreują wartość dla klientów, gdyż definiuje się je wyłącznie w kontekście udostępnianych (w ramach usługi) pul zasobów. Poprzez stosowanie tego typu definicji, które nie stopniają wartości poszczególnych zasobów w kontekście rezultatów biznesowych, bardzo trudno jest uzasadnić koszt usługi z perspektywy określonego klienta. Bardzo trudne staje się także dopasowanie i wprowadzenie skutecznych mechanizmów poprawy poziomu usług, gdyż poszczególni, często nieprawidłowo pogrupowani, klienci oceniają efekty tego typu działań wyłącznie w kontekście własnych zasobów, rezultatów biznesowych, efektywności i skuteczności. Odpowiednia segmentacja przestrzeni rynkowej (biorąca pod uwagę powyższe czynniki) oraz odpowiednia granulacja i dopasowanie funkcjonalności i gwarancji poszczególnych usług IT to jedne z najbardziej podstawowych aspektów strategii usług, decydujące o stopniu dopasowania finalnych usług IT do oczekiwań biznesu.

Portfel usług

Wszelkiego typu decyzje, dotyczące segmentacji rynku pod kątem dopasowania dostarczanej wartości do potrzeb poszczególnych grup klientów, znajdują swoje odzwierciedlenie we wprowadzonym w trzeciej wersji ITIL portfelu usług. Portfel usług to kompletny zestaw usług zarządzanych przez dostawcę, określający te usługi w kontekście dostarczanej przez nie wartości. Jest on wykorzystywany do zarządzania pełnym cyklem życia wszystkich usług i obejmuje ich trzy kategorie: usługi planowane, dostarczane lub gotowe do dostarczenia oraz usługi wycofane. Portfel reprezentuje zobowiązania oraz inwestycje dostawcy w kontekście wszystkich klientów oraz przestrzeni rynkowych. Ze względu na swoją strukturę odzwierciedla on zarówno obecne zobowiązania kontraktowe, jak i planowane inicjatywy rozwojowe oraz programy mające na celu ciągłą poprawę usług.

Portfel usług reprezentuje także wszystkie zasoby, zarówno te zaangażowane obecnie, jak i te planowane do zaangażowania w poszczególnych fazach cyklu życia usługi. Każda faza wymaga odpowiednich zasobów dla realizacji różnego typu zadań planistycznych, projektowych, wykonawczych, wdrożeniowych, operacyjnych i kontrolnych. Portfel powinien charakteryzować się prawidłowo zbilansowanym zestawem

usług w fazach planowania, rozwoju i dostarczania. Możliwość zarządzania wykorzystywaniem zasobów i zdolności dostawcy w kontekście poszczególnych rynków usług przez pełen cykl życia usługi to następny, kluczowy aspekt dopasowania wartości dostarczanej przez IT w formie usług.

Finanse usług

Mechanizmy zarządzania finansami usług IT pozwalają m.in. odpowiedzieć na pytania:

- Czy przyjęta strategia usług IT pozwala na osiągnięcie większych przychodów, zysków, niższych kosztów lub większego wykorzystania usług IT?
- Które usługi generują największe koszty i dlaczego?
- Które i jakiego rodzaju usługi IT są konsumowane oraz jaki budżet jest wymagany dla tych usług?
- Jak efektywny jest stosowany model dostarczania usług IT w porównaniu z dostępnymi rozwiązaniami alternatywnymi?
- Czy przyjęte strategiczne podejście do projektowania usług IT umożliwia dostarczanie usług po konkurencyjnej cenie rynkowej oraz czy zapewnia większe bezpieczeństwo lub dostarcza dodatkową wartość dla biznesu?
- Które aspekty świadczenia usług są najbardziej nieefektywne?
- Na jakich obszarach należy się skupić w pierwszej kolejności, budując strategię ciągłej poprawy usług?

W związku z tym głównymi zagadnieniami zarządzania finansami usług IT są:

- wycena usług,
- modelowanie popytu,
- zarządzanie portfelem usług,
- optymalizacja sposobów dostawy usług,
- pewność planowania,
- analiza zwrotu z inwestycji,
- ewidencja kosztów usługi,
- zapewnienie zgodności z regulacjami (*compliance*).

Wycena usług IT, dzięki zastosowaniu odpowiedniego modelu kosztowego, pozwala na optymalną alokację kosztów do poszczególnych usług IT, a następnie do jednostek biznesowych, zgodnie z zasadami rachunku kosztów działań. Modelowanie popytu pozwala na określenie pełnego kosztu świadczenia usługi i przewidzenie konsekwencji finansowych przyszłego popytu na usługi. Pozwala to klientom na zarządzanie swoimi wymaganiami i na przygotowanie odpowiednich budżetów. W ramach zarządzania portfelem zarządzanie finansami usług dostarcza kluczowych informacji dotyczących struktury kosztów usług IT. Dzięki temu możliwe jest dokonywanie porównań rynkowych i podejmowanie ewentualnych decyzji o zleceniu wybranych usług na zewnątrz (*outsourcing*), w celu zoptymalizowania sposobu dostawy usług. Kolejnym celem zarządzania finansami usług IT jest zapewnienie większej

pewności planowania wydatków na te usługi – zamiast bazować na historycznym wykorzystaniu usług, planowanie popytu na usługi wynika ze strategii przedsiębiorstwa i jej planu wykonawczego. Analiza zwrotu z inwestycji polega na budowaniu uzasadnienia biznesowego dla inwestycji w IT, bazując na specyficznych kosztach IT i oczekiwanych efektach biznesowych. W ramach zapewnienia zgodności z regulacjami zarządzanie finansami usług IT daje możliwość zademonstrowania poprawności stosowanych metod wyceny, amortyzacji, rozpoznawania przychodów, kontroli dostępu i bezpieczeństwa. Pozwala również uzasadnić koszty związane ze stosowaniem standardów, takich jak COBIT czy ISO 20 000.

Strategia sourcingu

Jak już wspomniano, odpowiednie dopasowanie i koordynacja wyspecjalizowanych zasobów klienta i dostawcy usług to jeden z kluczowych aspektów strategii usług. Zasady i mechanizmy wspierające podejmowanie decyzji o tym, które z zasobów i zdolności powinny być wydzielane do wyspecjalizowanego dostawcy, mają kluczowe znaczenie dla zapewnienia równowagi pomiędzy efektywnością kosztową, jakością dostarczanych usług oraz budowaniem przewagi konkurencyjnej.

Identyfikacja strategicznych zasobów i zdolności w kontekście poszczególnych przestrzeni rynkowych oraz poszczególnych klientów ma tu zasadnicze znaczenie, gdyż w przypadku podjęcia błędnej decyzji może się okazać, iż ze względu na koszty główne aktywa (kreujące wartość dla klientów, stanowiące kluczowe kompetencje IT) zostały przekazane poddostawcom i są przez nich rozwijane, co w niedługim okresie może skutkować utratą udziału w rynku (np. ze względu na zbyt długi czas wprowadzania zmian do systemów informatycznych). Zrozumienie oczekiwań klientów i zarządzanie nimi w kontekście osiągniętych przez nich rezultatów biznesowych, powinno pozwolić na skuteczną identyfikację tych zasobów, które są najistotniejsze dla klienta i oddzielenie ich od tych, które (w kontekście rezultatów dla klienta) nie kreują bezpośrednio wartości.

Projektowanie usług IT

Celem działań realizowanych w tej fazie jest projektowanie nowych lub zmienionych usług oraz ich wprowadzenie do środowiska produkcyjnego, jak również projektowanie procesów zarządzania usługami w pełnym cyklu ich życia.

Zakres działań w tej fazie nie ogranicza się jedynie do nowych usług. Projektowanie usług obejmuje także zmiany i usprawnienia niezbędne dla zwiększenia lub utrzymania wartości dostarczanej klientom, zapewniające ciągłość i wydajność usług, ich dostępność i bezpieczeństwo oraz zapewniające ich zgodność ze standardami i regulacjami.

Wymagania względem nowych usług są zdefiniowane w portfelu usług, a każde z nich jest analizowane,

dokumentowane i uzgodnione. Po zbudowaniu tzw. pakietu projektu usługi (*Service Design Package*) rozwiązanie jest weryfikowane ze strategią usług, w celu zapewnienia, że jest ono zgodne z korporacyjnymi zasadami oraz politykami.

Pięć aspektów projektowania usług

Według koncepcji zaproponowanej w ITIL (wersja 3.) istnieje pięć indywidualnych aspektów, które należy uwzględnić na etapie projektowania usług:

- projektowanie nowych lub zmienianych usług przy włączeniu wszystkich wymagań funkcjonalnych oraz niezbędnych, uzgodnionych zasobów i zdolności;
- projektowanie systemów i narzędzi do zarządzania usługami (w szczególności do zarządzania portfelem usług), które są niezbędne dla zarządzania i kontroli usług w pełnym cyklu ich życia;
- projektowanie architektury technologii oraz systemów zarządzania, wymaganych dla efektywnej dostawy usług;
- projektowanie procesów wymaganych dla tworzenia, przekazania, eksploatacji oraz doskonalenia usług, architektur oraz samych procesów;
- projektowanie metod i narzędzi do pomiaru oraz miar dla usług, procesów, architektur oraz ich komponentów.

Podejście zorientowane na rezultaty biznesowe powinno zostać zaadaptowane do każdego z wyżej wymienionych aspektów.

Pakiet projektu usługi

Jednym z podstawowych rezultatów prac w tej fazie cyklu życia usługi IT jest pakiet projektu usługi, który ma postać dokumentu definiującego wszystkie jej aspekty i wymagania na każdym z etapów cyklu. Tworzy się go dla każdej nowej usługi IT, znaczącej zmiany, czy wycofania usługi IT – jest on podstawą do realizacji prac związanych z budowaniem, testowaniem oraz wprowadzeniem usługi do środowiska produkcyjnego.

Pakiet projektu usługi powinien zawierać między innymi:

- wymagania biznesowe wraz z identyfikacją interesariuszy;
- wymagania funkcjonalne, jakościowe i operacyjne usługi oraz jej topologię;
- ocenę gotowości organizacji do implementacji nowej usługi;
- plan pełnego cyklu życia usługi, określający:
 - całościowy program usługi, obejmujący wszystkie etapy jej rozwoju, z podziałem na poszczególne fazy,
 - plan budowy i przeniesienia usługi do środowiska produkcyjnego, zawierający polityki i zasady tworzenia poszczególnych jej komponentów, politykę i zasady związane z mechanizmami i metodami testowania,
 - politykę i zasady wydawania i rozmieszczania usług,
 - plan oraz kryteria akceptacji usługi.

Przekazanie usług IT

Podstawowym celem działań realizowanych w fazie przekazania usług IT jest planowanie i zarządzanie wydajnością i zasobami wymaganymi dla zbudowania, przetestowania i dystrybucji wydań danej usługi oraz uruchamianie usług zgodnie z wymaganiami klientów oraz innych interesariuszy określonych w pakiecie projektu usługi.

Odpowiednia organizacja tych działań kreuje wartość dla biznesu między innymi poprzez poprawę:

- zdolności szybkiej adaptacji przedsiębiorstwa do nowych wymagań oraz rozwoju rynku,
- jakości zarządzania transformacją w trakcie połączeń, przejęć oraz transferu usług,
- skuteczności i efektywności wprowadzania zmian i nowych usług z perspektywy klientów,
- zgodności z wymaganiami biznesu, wymaganiami nadzoru, regulacjami i standardami architektonicznymi.

Organizacja, która odpowiada za zarządzanie usługami, w fazie ich przekazywania powinna dysponować zasobami i zdolnościami zapewniającymi efektywną i skuteczną realizację następujących zadań:

- tworzenia i utrzymywania integralności wszystkich zidentyfikowanych aktywów usługi oraz ich konfiguracji, które ewoluują w fazie przekazania usługi;
- dostarczania odpowiedniej jakości wiedzy i informacji niezbędnych dla podejmowania decyzji w procesach związanych z wprowadzaniem i dystrybucją zmian;
- dostarczania efektywnych i powtarzalnych mechanizmów tworzenia i instalacji, które mogą być wykorzystywane do rozmieszczania wydań usług zarówno w środowisku testowym, jak i w środowisku wykorzystywanym do dostarczania usług IT;
- stosowania mechanizmów zarządzania, eksploatacji i wsparcia usługi, zgodnie z wymaganiami i ograniczeniami zdefiniowanymi w fazie projektowania usługi;
- stosowania spójnej polityki i zasad oceny usługi oraz jej profilu ryzyka zanim nowa lub zmieniana usługa zostanie zbudowana i uruchomiona w środowisku wykorzystywanym do dostarczania usług IT.

W tej fazie funkcjonują następujące procesy zarządzania usługami:

- planowanie przekazania,
- zarządzanie aktywami usług i konfiguracją,
- zarządzanie wydaniem i rozmieszczaniem,
- zarządzanie zmianą,
- testowanie i ocena.

Eksploatacja usług IT

Każdy etap w cyklu życia usługi dostarcza określoną wartość dla biznesu. Dla przykładu: w fazie strategii usług modelowana jest jej wartość, w fazie

projektowania budowana jest funkcjonalność i gwarancja usługi, w fazie przekazania usługa jest oceniana i testowana, a w fazie doskonalenia określone są metody i miary niezbędne dla optymalizacji usług.

Eksploatacja usług jest tą fazą w cyklu życia usługi, w której realizowane są (i mierzone) jej plany, projekty oraz ulepszenia. Zatem dopiero w tej fazie wartość jest faktycznie dostarczana klientowi.

Celem eksploatacji usług jest koordynacja oraz realizacja zadań i procesów wymaganych dla zarządzania i dostarczania usług użytkownikom biznesowym, zgodnie ze zdefiniowanymi poziomami. Zadania realizowane w tej fazie obejmują także bieżące, rutynowe zarządzanie technologią wykorzystywaną dla dostarczania i wspierania usług IT.

Procesy realizowane w fazie eksploatacji usług to:

- zarządzanie zdarzeniami, gdzie zdarzeniem jest zmiana stanu, która ma znaczenie dla zarządzania komponentem środowiska IT lub usługą IT. Termin „zdarzenie” jest używany również w znaczeniu powiadomienia zainicjowanego przez dowolną usługę IT, dowolny komponent wymagający zarządzania w celu świadczenia usługi IT lub narzędzie monitorujące; zdarzenia zwykle wymagają podjęcia działań przez personel eksploatacji IT, jak również często prowadzą do zarejestrowania incydentu;
- zarządzanie incydentami, gdzie incydem jest nieplanowane zakłócenie świadczenia usługi IT lub obniżenie jakości tej usługi. Awaria każdego komponentu wymagającego zarządzania w celu świadczenia usługi IT, która nie wpłynęła jeszcze na usługę, jest również incydem (na przykład awaria jednego dysku z zestawu lustrzanego);
- zarządzanie problemami, gdzie problemem jest przyczyna jednego lub większej liczby incydentów. Przyczyna jest zwykle nieznaną w momencie rejestracji problemu, a proces zarządzania problemami odpowiada za dalsze dochodzenie do przyczyn problemu;
- realizacja zapotrzebowań, gdzie zapotrzebowaniem jest prośba użytkownika o udzielenie informacji lub porady, realizację standardowej zmiany lub dostęp do usługi IT;
- zarządzanie uprawnieniami dostępu, czyli proces odpowiadający za przyznawanie użytkownikom możliwości wykorzystywania usług IT, danych lub innych aktywów. Zarządzanie uprawnieniami dostępu pomaga zachować poufność, integralność i dostępność środków poprzez zapewnienie, że tylko uprawnieni użytkownicy mogą mieć dostęp do określonych aktywów i możliwość ich modyfikowania.

Wymienione procesy obejmują zarówno działania o charakterze reaktywnym, jak i proaktywnym, obsługę codziennych potrzeb użytkowników związanych z realizacją ich zapotrzebowań, jak i realizację rutynowych, niewidocznych dla użytkownika, zadań związanych z monitorowaniem i zarządzaniem środowiskiem IT.

Ciągłe doskonalenie usług IT

Ciągłe doskonalenie usług IT to kolejny etap w cyklu życia usługi, w którym realizowane są działania odpowiadające za zarządzanie usprawnieniami usług IT oraz procesami zarządzania tymi usługami.

Podstawowym celem tych działań jest ciągłe dopasowywanie użyteczności i gwarancji usług IT do zmieniających się potrzeb biznesu poprzez identyfikację oraz implementację usprawnień. W ten sposób efektywność dostawcy usług IT jest mierzona w sposób ciągły i skutkuje udoskonaleniami skuteczności i efektywności procesów we wszystkich fazach cyklu życia usługi oraz coraz większą niezawodnością infrastruktury IT.

Do organizacji działań w tej fazie zarządzania usługami IT wykorzystany jest czterostopniowy cykl zarządzania procesem, zwany Cyklem Deminga, obejmujący następujące fazy:

- zaplanowanie lub zrewidowanie procesów wspierających usługi IT;
- wykonanie i wdrożenie planu oraz zarządzanie procesami;
- sprawdzenie i zmierzenie procesów i usług IT, porównanie z celami i sporządzenie raportów;
- zaplanowanie i wprowadzenie zmian doskonalących procesy.

Przy formułowaniu oceny poprawy funkcjonowania usług IT przywołuje się zwykle cztery terminy:

- usprawnienia – rezultaty, które (po porównaniu do stanu sprzed wprowadzenia zmiany) określają wzrost wartości pożądanych miar lub zmniejszenie wartości miar niepożądanych;
- korzyści – pozytywne efekty osiągnięte przez realizację usprawnień, zwykle, lecz nie zawsze, mierzone w kategoriach finansowych;
- zwrot inwestycji (ROI – *Return on Investment*) – miara oczekiwanej korzyści z inwestycji. W najprostszym ujęciu jest to stosunek zysku netto z inwestycji do wartości netto zainwestowanych aktywów;
- dodatkowa wartość z inwestycji (VOI – *Value on Investment*) – wartość wynikająca ze stworzenia korzyści obejmujących pozafinansowe oraz długoterminowe rezultaty. Przykładem takich rezultatów może być poprawa zdolności do szybkiej odpowiedzi na potrzeby rynku, czy też poprawa relacji z biznesem po implementacji procesu zarządzania zmianą.

Zadania w fazie ciągłego udoskonalania usług zawsze są realizowane w odniesieniu do wizji, strategii, celów taktycznych i operacyjnych przedsiębiorstwa. Obejmują one siedem głównych kroków:

- zdefiniowanie tego, co powinno być mierzone – w odniesieniu do pytania, gdzie jesteśmy teraz;
- zdefiniowanie tego, co można mierzyć – w odniesieniu do pytania, gdzie chcemy być;
- zgromadzenie danych – w odniesieniu do pytania, czy jesteśmy tam, gdzie założyliśmy;

Kreowanie wartości poprzez efektywne zarządzanie...

- przetworzenie danych;
- analizę danych;
- prezentację i wykorzystanie informacji poprzez odpowiednie sformułowanie odpowiedzi na pytanie, czy jesteśmy tam, gdzie założyliśmy;
- implementację działań usprawniających.

Mechanizmy wykorzystywane do realizacji zadań w fazie ciągłego usprawniania usługi są jednocześnie podstawowymi narzędziami pozwalającymi na realizację zadań w obszarze nadzoru IT (*IT Governance*).

Podsumowanie

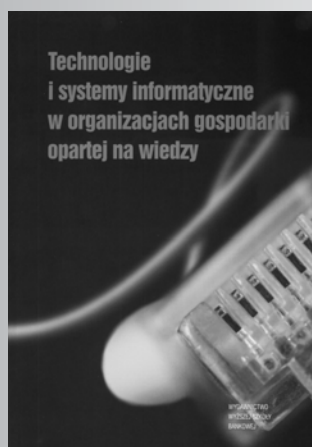
W celu uzyskania optymalnej wartości z wykorzystania technologii informacyjnych w przedsiębiorstwie niezbędna jest zmiana paradygmatu zarządzania

IT – przejście od dostawy produktów IT do dostarczania wartości biznesowi w formie usług IT. Taka transformacja wiąże się z koniecznością wdrożenia kompleksowych rozwiązań organizacyjnych i zarządczych, zgodnie z opisaną koncepcją zarządzania pełnym cyklem życia usług IT. W efekcie powstaje zupełnie nowa organizacja IT, której zadaniem nie jest dostarczanie technologii, lecz realizacja określonych efektów biznesowych. Przyjęcie powyższej koncepcji pozwala również na właściwe rozłożenie ról i odpowiedzialności biznesu i IT oraz na odpowiednią koordynację tych funkcji w taki sposób, aby każda z nich koncentrowała się na realizacji zadań w ramach swojej specjalizacji. Dzięki temu ograniczane jest ryzyko oraz maksymalizowana jest wartość wynikająca z wykorzystania technologii informacyjnych.

Remigiusz Orzechowski jest absolwentem SGH (Metody Ilościowe i Systemy Informacyjne oraz zarządzanie i marketing) oraz asystentem w Katedrze Small Businessu SGH. Zainteresowania naukowe autora obejmują zagadnienia związane z nowoczesnymi metodami zarządzania przedsiębiorstwem, gospodarką i biznesem elektronicznym, systemami informatycznymi wspomagającymi zarządzanie (w szczególności Business Intelligence) oraz gospodarką opartą na wiedzy i samym zarządzaniem wiedzą w organizacjach.

Andrzej Tarasiewicz jest absolwentem Politechniki Warszawskiej, od 20 lat związany z informatyką. Posiada wieloletnie doświadczenie w projektowaniu i wdrażaniu rozwiązań zarządzania usługami IT (ITSM), jak również systemów do zarządzania dopasowaniem Biznes-IT. Brał udział w realizacji projektów w największych polskich firmach z sektorów telekomunikacyjnego, finansowego, przemysłowego oraz administracji publicznej, pełniąc rolę Architekta Rozwiązań. Posiada doświadczenie w zarządzaniu IT, zdobyte zarówno w trakcie pracy na stanowiskach IT Managera w korporacji sektora przemysłowego oraz konsultanta i architekta rozwiązań do zarządzania IT. Jest wykładowcą Podyplomowego Studium Efektywne Zarządzanie IT w Przedsiębiorstwie w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Posiada certyfikaty: *ITIL Managers Certificate in IT Service Management* oraz *ISO/IEC 20 000 Consultant Certificate*. Prowadzi liczne zajęcia szkoleniowe i warsztatowe z zakresu *ITIL / ITSM i IT Governance* i jest autorem wielu artykułów z tych dziedzin. Uczestniczył w grupie założycielskiej oraz jest członkiem Zarządu polskiego oddziału ITSMF (*IT Service Management Forum*).

POLECAMY



Technologie i systemy informatyczne w organizacjach gospodarki otwartej
red. E. Ziemia
Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2008

Publikacja podejmuje temat zastosowania technologii i systemów informatycznych w organizacjach opartych na wiedzy. Część pierwsza prezentuje koncepcje i modele zastosowań technologii i systemów informatycznych. W drugiej zaś opisano praktyczne ich zastosowania w sektorze bankowym, urzędach administracji publicznej oraz Wyższych Szkołach Bankowych. Część trzecia poświęcona jest metodom oraz technicznym aspektom zastosowań technologii i systemów informatycznych.

Autorzy poszczególnych rozdziałów są specjalistami z dziedziny informatyki, informatyki ekonomicznej i zarządzania. Reprezentują zarówno środowisko akademickie, jak i praktykę gospodarczą.

Publikację można zamówić w wydawnictwie:

<http://www.wydawnictwo.wsb.pl/index.php?act=16&id=133>



Analysis of Non-proctored Anti-cheating and Formative Assessment Strategies

Michael A. Kolitsky

This study looks at two closely connected issues in online learning – cheating in non-proctored but tightly timed testing environments and formative assessment strategies designed to alleviate stress in taking timed exams. Several courses in Biology – Histology and Human Biology, serve as models for analysis of these issues. The results show similar grade distributions for exams and final course grades in proctored and non-proctored courses and that formative assessment has a positive effect on student learning as measured in summative assessments. It was concluded that similar online, non-proctored formative assessment strategies could also be beneficial to students taking blended, hybrid or on-ground courses in disciplines other than Biology.

Introduction

Cheating under non-proctored online assessment conditions is problematic since most investigations of cheating in the United States, even in proctored conditions, indicate that 2/3 or more of students have admitted to cheating in high school¹ and university classes². The idea of letting students “cheat” by testing open book³ but under tightly timed testing conditions was employed as a way of “fighting fire with fire” to decrease the possibility and reason to cheat by students being tested online without a proctor. Student test anxiety and stress, however, rise when taking timed exams and to help ameliorate stress, timed practice exams can be employed which also served as a type of formative assessment (assessment for learning)⁴.

The number of times that students take the practice tests can be viewed as an estimate of “time on task” which can then be compared to student success on summative assessments (assessment of learning)⁵.

It is important to understand how timing of online exams can be utilized as a reliable way to combat cheating in non-proctored exams while at the same time being fair to students taking the open book timed exams. Keeping track of grade distributions for exams and final course grades will be followed in this analysis to ascertain if the time chosen for exams is appropriate. Comparison of non-proctored lecture exams and final course grade distributions with those from proctored courses also provides some evidence of the success of timed exams as a strategy to combat cheating during non-proctored open book testing.

Methods

This study will focus on two online courses offered during the 2007–2008 academic year in the Department of Biological Sciences at The University of Texas at El Paso. Histology is a Junior-Senior-Graduate level course which attracts many pre-medical and pre-dental students. The second course is Human Biology and is a lower division course designed for non-Biology majors to satisfy their general education science requirement. Both online courses were offered through The University of Texas Telecampus⁶ which is the central support unit for online education for the University of Texas System. The Histology course was chosen as

¹ F. Schab, *Schooling Without Learning: Thirty Years of Cheating in High School*, *Adolescence*, 23: 839–47, 1991; D. McCabe, *Why Students Do It and How We Can Help Them Stop*, *American Educator*, Winter Edition, 2001; http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/winter2001/Cheating.html, [22.06.2008].

² D. McCabe, L. Trevino, K. Butterfield, *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*, *Ethics and Behavior*, 11(3): 219–232, 2001.

³ G.C. Rakes, *Open Book Testing in Online Learning Environments*, *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1): 1–9, 2008.

⁴ J.C. Cassady, B.E. Gridley, *The effects of online formative and summative assessment on test anxiety and performance*, *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(1), 2005; <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol4/1>, [25.06.2008]

⁵ G.S. Wellman, H. Marcinkiewicz, *Online Learning and Time-on-task: Impact of Proctored vs. Un-proctored Testing*, *Journal of Asynchronous learning Networks*, 8(4), 2004; http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n4/v8n4_wellman.asp [23.06.2008].

⁶ UT Telecampus, <http://www.telecampus.utssystem.edu>, [27.06.2008].

Analysis of Non-proctored Anti-cheating and Formative...

one of the courses included as a sample course⁷ on the University of Texas Telecampus web site.

Both courses were offered using the Blackboard course management system (CMS). In this analysis, statistics were obtained describing the number of times students took lecture chapter practice exams (quizlets) and time taken to complete exams which were then linked to student grades. For Histology, students taking lecture exams 1 and 2 (100 question exams) were given 45 minutes and a 30 seconds grace period to complete the exam averaging to 27 seconds per T/F

or multiple choice question. For the Human Biology lecture course, a time of 55 minutes followed by a grace period of 30 seconds was chosen for all the 100 question lecture exams which is 33 seconds per T/F or multiple choice question. A longer time per question was utilized in the Human Biology course because it was assumed that students entered the non-majors Human Biology course with less pre-knowledge about the subject matter than did the student majors taking the Histology course. Students in both courses were penalized one point for each 30 seconds increment past the exam deadline and 30 seconds grace period.

Figure 1. Student test times were graphed from low to high time for each grade category. No "A" student lost any points, one "B", "C" and "D" student went over the time limit and eight "F" students went over the time limit of 2730 seconds. 30.6% of students went over the time limit of 2730 seconds

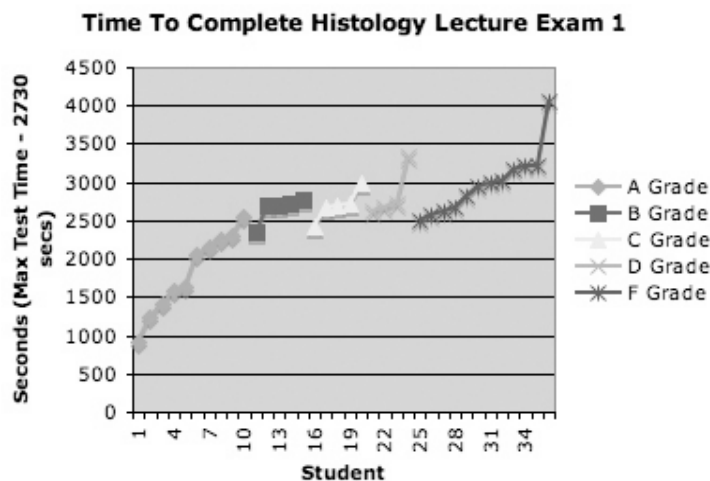
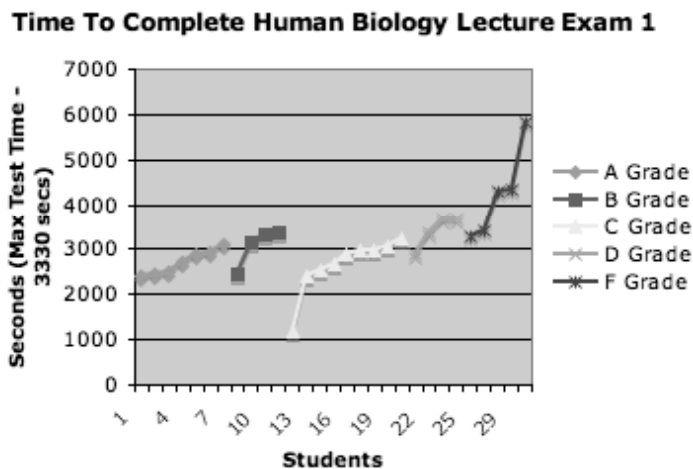


Figure 2. Student test times were graphed from low to high time for each grade category. No "A" student lost any points, one "B" student went over time limit, no "C" student lost points, three "D" students went over the time limit and four "F" students went over the time limit of 3330 seconds. 27.6% of students went over the time limit of 3330 seconds



The times chosen for the Histology and Human Biology lecture exams were analyzed by comparing the actual time each student in each course took to complete the first lecture exam with the grade they received in the exam. Students who took more time than the 45 or 55 minutes plus 30 seconds grace period are indicated in Figures 1 and 2 below. Note that in the Histology course, a student would begin to lose points if they took longer than 2730 seconds (45 minutes plus 30 seconds grace period) and for the Human Biology course, students would lose points if they took longer than 3330 seconds (55 minutes plus 30 seconds grace period).

As can be seen from the data in Figures 1 and 2, the 45 minutes plus 30 seconds grace period for Histology and the 55 minutes plus 30 seconds grace period for the Human Biology course produced acceptable grade distributions and percentage of students who took the exam within the time periods and grace period provided. It is not surprising to find that some students complain that they did not have enough time in completing these exams. But, when shown that a majority of students in each course were able to take the exam and get passing grades in the time assigned for each exam, their initial criticisms were met so that now discussion over their study habits could proceed with suggestions made as to how to complete timed exams within the assigned time limits. Some students likely underestimate how much they must study for open book exams⁸ and the suggestion of a formative assessment strategy which encourages time-on-task becomes a valuable advising tool to assist students who need to

⁷ UTTC sample course, 2008; http://www.telecampus.utsystem.edu/catalog/course_sampler.aspx, [27.06.2008]

⁸ C. Theophilides, M. Koutselini, *Study behavior in the closed-book and the open-book examination: A comparative analysis*, Educational Research and Evaluation, 6(4), 379–393, 2000.

increase their exam taking speed.

Formative Assessment Strategy

Formative assessment can take the form of practice exams⁹ which when used in two dental education courses showed that students who took the practice exams performed better on the summative exams than did students who didn't take the formative assessments. In this study, the chapter practice exams were called "quizlets" and the questions were drawn from pools of T/F and multiple choice questions for each chapter. Each quizlet consisted of 12 questions to be taken in 5 minutes amounting to 25 seconds per question.

The important point about using the quizlets as a type of formative assessment is to not count them for credit. If quizlets count for credit, students will only take the quizlets until they get the credit they desire. At that point, quizlets stop being formative assessments and become summative assessments defeating the purpose of the formative assessment strategy for learning.

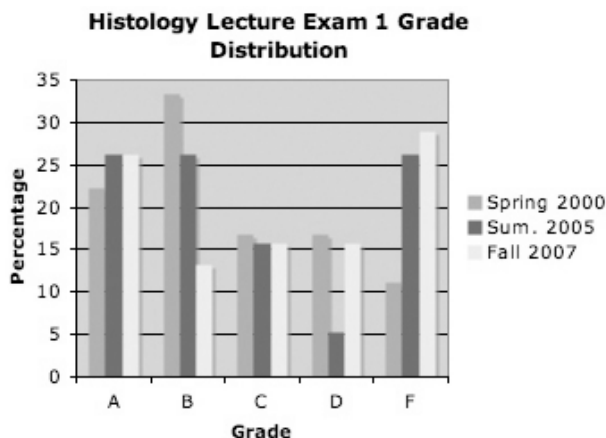
Results

Grade distribution: One approach to gathering evidence that a non-proctored open book but tightly timed exam is similar in outcome to exams offered in proctored non-open book conditions is to compare grade distributions. Grade distributions can also provide information about cheating in that if similar grade distributions are observed for traditional exams and open book exams, then it can be conjectured that if cheating is occurring, it is happening at the same rate in traditional and open book testing conditions. Figure 3 below compares grade distributions for Lecture Exam 1 in a Histology course offered during the fall semester of 2007 with grade distributions of Lecture Exam 1 exams from Histology courses offered during the spring, 2000 semester and also during the summer one-month semester of 2005. The Fall 2007 semester grade distribution was for a non-proctored, open book but tightly timed exam offering 100 T/F and multiple choice questions at 27 seconds per question. The other two Histology courses offered in 2000 and 2005 used proctored exams and essay questions written in blue books.

Although differences exist amongst the three grade distributions, acceptable levels of grade comparisons were observed for the three classes for Lecture Exam 1 despite the Fall 2007 exam offered using the non-proctored, open book, tightly timed testing conditions.

Final course grade distributions for a number of courses taught prior to the course using non-proctored, open book tightly timed testing conditions can

Figure 3. Spring, 2000 – N = 18, Summer 2005 – N = 19, Fall, 2007 – N = 38



be seen in Figure 4 for Histology and Figure 5 for the Human Biology course.

Figures 4 and 5 show close correlation of final grade distribution for both the Histology and Human Biology courses offered under non-proctored or proctored conditions. The idea of "fighting fire with fire" which is based on letting students "cheat" by permitting open book exams appears to work well as indicated by the close similarity of grade distributions in Figures 4 and 5. The tightly timed approach also results in an acceptable grade distribution between the non-proctored, open book courses and the courses taught in

Figure 4. Comparison of Final Grade Distribution for Histology for Proctored versus Non-proctored Lecture Exams

	A	B	C	D	F
Proctored - 1995, 96, 98, 2000, 02, 03, 04, 05, 06	39.9%	27.8%	18.5%	9.8%	4%
Non-proctored - Fall 07	37.8%	27%	16.3%	16.2%	2.7%

Proctored lecture exams were essay & written in blue books
Non-proctored lecture exams - T/F & Multiple Choice

Figure 5. Comparison of Final Grade Distributions for Human Biology for Proctored versus Non-proctored Lecture Exams

	A	B	C	D	F
Proctored - 5 courses offered from '05 - '07	37.9%	22.5%	21.9%	8.2%	9.5%
Non-proctored - Spr '08	34.5%	27.6%	20.7%	10.3%	6.9%

Proctored courses offered in Spring & Fall, '05, Spring & Fall, '06, and Spring, '07 by UTEP faculty.
Non-proctored course taught by Kolitsky in Spring, '08.

⁹ B.L. Olson, J.L. McDonald, *Influence of Online Formative Assessment Upon Student Learning in Biomedical Science Courses*, Journal of Dental Education, 68(6), 656–659, 2004.

Analysis of Non-proctored Anti-cheating and Formative...

previous years in which exams were proctored and taken without the help of open book.

A formative assessment strategy was introduced consisting of practice exams termed “quizlets” to give students an opportunity to see how well they knew the lecture material and also to provide them the chance to practice taking tightly timed exams. Figure 6 shows how closely this formative assessment strategy relates to the grade received in the summative assessment which in this case is Lecture Exam 1 in both the Histology course and the Human Biology class.

Figure 6. N refers to the number of students in a particular grade category and the Quizlet mean is the average number of quizlets taken by students in a particular grade category. Remember also that both of these exams were taken under non-proctored, open book but tightly timed conditions. The mean value of 20.8 +/-15.4 quizlets taken by the “A” students for

Figure 6. Quizlets Done Compared To Grade Received For Lecture Exam 1 in Histology and Human Biology

Grade	Histology		Human Biology	
	N	Quizlet Mean	N	Quizlet Mean
A	10	20.8 +/- 15.4	7	11.14 +/- 11.3
B	5	12.4 +/- 16.6	4	10.25 +/- 6.4
C	6	11.7 +/- 9.44	9	7 +/- 3.16
D	5	6.2 +/- 8.87	4	5.25 +/- 5.74
F	12	4.2 +/- 1.55	6	2.2 +/- 1.79

Figure 7. Quizlets Done Compared To Grade Received For Lecture Exam 2 & Final Exam for Histology Course

Grade	Lecture Exam 2		Final Exam	
	N	Quizlet Mean	N	Quizlet Mean
A	25	32.08 +/- 20.2	14	40.7 +/- 43.3
B	3	20 +/- 20	9	37 +/- 25
C	1	32*	3	24.7 +/- 9.61
D	1	16*	1	11*
F	7	4.29 +/- 5.15	10	7.4 +/- 13.2

Figure 8. Quizlets Done Compared To Grade Received For Lecture Exams 2, 3 and 4 for Human Biology Course

Grade	Lecture Exam 2		Lecture Exam 3		Lecture Exam 4	
	N	Quizlet Mean	N	Quizlet Mean	N	Quizlet Mean
A	9	16.78 +/- 12.8	9	17.2 +/- 12.9	13	19 +/- 9.71
B	10	12.2 +/- 6.88	9	17.2 +/- 11.6	5	13 +/- 5.39
C	3	5.67 +/- 7.37	2	7 +/- 7.07	5	3.4 +/- 3.13
D	5	1.0 +/- 1.73	4	4 +/- 3	2	4 +/- 5.66
F	0	0	3	13 +/- 13.9	2	6.5 +/- 9.19

the Histology course Lecture Exam 1 was found to be significantly different from the mean value of 4.2 +/- 1.55 for the students in the “F” category with a p value of 0.001. The Quizlet mean for Human Biology “A” category students compared to the Quizlet mean for “F” students comes close to the accepted significance level with p = 0.065.

The number of quizlets taken compared to grade received for Lecture Exam 2 and the Final Comprehensive Exam for the Histology course can be seen in Figure 7.

Figure 7. Final Exam was a comprehensive exam covering all lecture material for the course and consisted of 150 T/F and multiple choice questions. Students had 65 minutes and 30 seconds grace period to complete the final exam without penalty point deduction. Note that Quizlet mean values with asterisks indicate that only one student was in that grade category. The mean value of 32.08 +/- 20.2 quizlets taken by the “A” students for Lecture Exam 2 was found to be significantly different from the mean value of 4.29 +/- 5.15 for the students in the “F” category with a p value of 0.0012. The mean value of 40.7 +/- 43.3 Quizlets taken by the “A” students for the comprehensive final exam was found to be significantly different from the mean value of 7.4 +/- 13.2 for the students in the “F” category with a p value of 0.029.

The number of quizlets taken compared to grade received for Lecture Exams 2, 3 and 4 for the Human Biology course can be seen in Figure 8.

Figure 8. All lecture exams were composed of 100 questions of the T/F and multiple choice type. Students had 55 minutes and a 30 seconds grace period to complete each exam before penalty points were applied. For Lecture Exam 2, there was a significant difference between the Quizlet mean for “A” students compared to “D” students with p = 0.0201. For Lecture Exam 4, there was a significant difference between the Quizlet mean for “A” students compared to the combined Quizlet number for “D” plus “F” students with p = 0.0189.

Discussion

Does the “fighting fire with fire” strategy for combating certain types of cheating really work? Evidence in this study obtained by comparing grade distributions from lecture exams and course final grades from Histology and Human Biology courses

appears to support the idea that if cheating is occurring in non-proctored, open book exams taken under tightly timed conditions, it is happening at a rate similar to proctored courses offered in previous years. The types of cheating eliminated or at least that become of lesser concern when open book exams are given fall into the category of students carrying into exams cheat sheets, crib notes, answers written on their skin or clothing or more modern electronic cheating methods such as sharing answers using mobile phone technologies. The observation of

similar as well as acceptable grade distributions for lecture exams and final course grade distributions for the two courses studied compared to proctored courses offered in prior years supports the idea that a strategy can be developed in which non-proctored testing is employed as the primary method of summative assessment.

Another important feature of this strategy is to be sure the timing aspect of the tightly timed exam is accurate enough to provide students who know the material best to show that on the exam. Timed exams are certainly not novel to this study but evidence obtained by comparing how long each student took to complete the exams in Histology and Human Biology to the grade received is a step forward in developing a sound basis for choosing the amount of time in seconds that ought to be available for each exam. The closer look at the timing data is useful to convince some students that others were able to complete the exam and receive passing grades so that they are now more receptive to advice about how to improve their study habits and speed of test taking. Evidence of the fairness of a tightly timed exam is also useful from an institutional policy perspective. Some students may complain to administrators that not enough time was given for a particular exam. Data obtained from the course management system's statistics package can be an important source of information to demonstrate that fair standards were applied to a tightly timed exam as indicated by the number of students who did pass the exam with acceptable grades in the time provided. If a student has a disability requiring more time on exams, that student must first present supporting documentation to the institution's office overseeing special accom-

modations and then the instructor is informed that more time can be provided.

As mentioned earlier, timed exams can be the cause of student anxiety or stress and to assist students in alleviating stress led to the idea of providing timed practice exams called quizlets. Again, the statistics package of the course management system, in this case, Blackboard, provided a way to estimate time-on-task by keeping track of the number of times a student took the quizlets. Results in this study showed a consistent linkage of the number of times students took the quizlets and the grade they received in the lecture exam relating to those quizlets. The quizlets proved to be a strong formative assessment strategy for both upper division Biology majors taking Histology as well as non-science majors taking the Human Biology lecture course. This type of formative assessment, i.e., assessment for learning, would also likely be helpful to students taking online courses in disciplines other than Biology as well as in blended, hybrid or on-ground courses as long as the formative assessment was non-graded and able to be taken by students as many times as they wished.

The nature of the lecture exams in both courses was at the lower levels of Bloom's taxonomy¹⁰ with more focus on knowledge recall and an understanding of what was read, i.e., comprehension. Exam questions required answers relying on an understanding of the definitions of terms and their use in sentences assessing a student's understanding of basic concepts in Histology and Human Biology. The data collected in both courses linking quizlets to better learning can be viewed as baseline data upon which future exams can be constructed employing higher level questions on the Bloom's taxonomic scale.

References are available in the online version.

Michael A. Kolitsky received his Ph.D. from Temple University in Philadelphia, PA. and is now retired but teaching online for The University of Texas at El Paso (UTEP) and Atlantic Cape Community College (ACCC). Mike was a tenured professor of Biology at UTEP and also was appointed Associate Vice President for Instructional Technology overseeing the technology design and faculty training for a new Undergraduate Learning Center. He was the Principal Investigator for a 2.5 million dollar NASA grant to establish an instructional support and training center at UTEP for University and regional K-12 instructors. Mike also received a University of Texas Chancellor's Distinguished Teaching Award at UTEP and earlier was awarded a Distinguished Natural Sciences Curriculum Innovation award for his Embryology videodisc and HyperEmbryo courseware from EDUCOM. After leaving UTEP, he was appointed a founding board member for NJEDge.Net, the higher education network for New Jersey and served as Dean of Academic Computing and Distance Education at ACCC prior to retirement. Mike was a consultant for the Rutgers University Library FIPSE grant to establish the New Jersey Digital Highway and also assisted in the production of several shared content objects (SCO's) with The University of Wisconsin-Madison Academic ADL Co-Lab FIPSE-sponsored effort to support effective online teaching. Mike is interested in the future of mobile computing as seen in a conference presentation he made in May, 2008 when his iPhone was utilized in place of a laptop for presentation graphics.

¹⁰ B. Bloom, M. Englehart, E. Furst, W. Hill, & D. Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, New York, Toronto: Longmans, Green, 1956.

POLECAMY

elearning-reviews
research on elearning - reviewed for you

Home | Topics | Index | Authors | Journals | Conferences | Organizations | News | Reviewers | Editors | About us | Contact

elearning-reviews

elearning-reviews provides those interested in research on elearning with concise and thoughtful reviews of relevant publications. The most important goal is a well-balanced selection of seminal publications as well as interesting up-to-date publications from the various disciplinary perspectives. [read more online](#) [download flyer](#)

News: Subscribe to our newsletter or use our RSS 2.0 feed. [click here](#)

2008-07-03 ALT-C 2008 "Rethinking the digital divide" Leeds, UK 9-11 September 2008. Read more about the presentations and keynotes at ALT-C 2008

Contents

Pedagogy Educational Principles, Readiness, Communication, Assessment, Learning Design, Learning Ware	Human Computer Interaction Usability, Design Principles, Information Design
Strategy Institutional Strategies, Business Models, Cooperation, Implementation, Policy, Environment, Organisation	Technology Interactive Environments, Communication and Collaboration, Cognitive Tools, Learning Management Systems, Learning Objects, Mobile Learning, Strategic Issues
Quality General, in eLearning, Higher Education, Quality Management, Accreditation and Certification	Resource Management Project Management, Educational Controlling
Culture Change Management, Learning Culture, User Acceptance	Competence Development General Research, Measurement, Higher Education, Vocation and Training

e-Learning Reviews: research on elearning – reviewed for you

Misją serwisu *eLearning Reviews* jest udostępnienie czytelnikom recenzji publikacji dotyczących kształcenia na odległość. Znajdują się tu recenzje artykułów nt. aspektów pedagogicznych i kulturowych oraz jakości e-learningu, jak również technologii i strategii w nim stosowanych. Celem twórców serwisu jest promowanie rozwoju edukacji na odległość – zarówno jako dyscypliny naukowej, jak i narzędzia wprowadzającego innowacje w szkolnictwie wyższym oraz w obszarze szkoleń korporacyjnych. Treści adresowane są do badaczy zajmujących się e-learningiem, jego praktyków oraz studentów zainteresowanych poszerzeniem swojej wiedzy w tym obszarze. Więcej informacji na <http://www.elearning-reviews.org>

7th European Conference on e-Learning, 6–7 listopada 2008 r., Agia Napa, Cypr

Organizowana już po raz siódmy konferencja *ECEL 2008* oferuje uczestnikom możliwość zapoznania się z wynikami najnowszych badań oraz praktycznymi biznesowymi problemami z obszaru e-learningu.

W ramach konferencji organizowane są dodatkowo sesje tematyczne: *Social networking in Health & Social Care; eLearning support for work-based learning; Student Reflections on using eLearning technologies; ePortfolios in Education; eLearning in developing countries; Web 2.0 tools & assessment.*

Więcej informacji na: <http://academic-conferences.org/ecel/ecel2008/ecel08-home.htm>

E-Activity and Leading Technologies 2008, 3–6 grudnia 2008 r., Leganés – Madryt, Hiszpania

Konferencja organizowana jest przez IASK – *International Association for the Scientific Knowledge*. Zakres tematyczny jest szeroki i obejmuje wszystkie zagadnienia związane z technologiami internetowymi oraz aplikacjami wykorzystywanymi w e-biznesie, a także e-administracji, e-zdrowiu, czy e-learningu.

Organizację konferencji wspiera *The Journal of e-Working*. Dziesięć najlepszych referatów (dotyczących e-pracy) zostanie opublikowanych w piśmie.

Więcej informacji na: <http://www.iask-web.org/e-alt08/e-alt2008.html>

E-Learn 2008 – World Conference on E-Learning in Corporate Government, Healthcare, and Higher Education 17–21 listopada 2008 r., Las Vegas, Nevada, USA

E-Learn 2008 to międzynarodowa konferencja organizowana przez Association for the Advancement of Computing in Education (ACE) we współpracy z International Journal on E-Learning. Tegoroczna konferencja stanowi multidyscyplinarne forum wymiany informacji na temat badań, rozwoju i wdrożeń e-learningu w sektorze korporacyjnym, rządowym, zdrowia oraz szkolnictwa wyższego.

Więcej informacji na: <http://www.ace.org/conf/elearn>

POLECAMY

Online Educa Berlin, 3–5 grudnia 2008 r., Berlin, Niemcy



W dniach 3–5 grudnia 2008 r. odbędzie się w Berlinie 14. edycja największej międzynarodowej konferencji poświęconej e-learningowi. Każdego roku w spotkaniu, które stanowi forum wymiany wiedzy i poglądów na temat bieżącego stanu rozwoju e-edukacji, najnowszych wyników badań oraz perspektyw na przyszłość, uczestniczy kilka tysięcy osób z całego świata. Reprezentują oni

zarówno środowisko akademickie, jak również administrację publiczną, władze oświatowe oraz dostawców produktów i usług e-learningowych.

Ubiegłoroczna konferencja zgromadziła rekordową liczbę 2122 uczestników z 95 krajów.

Tegoroczny zestaw tematów wiodących obejmuje następujące obszary:

- *Meeting the Learning Needs of Generation Y (GEN)*;
- *Learning on a Global Scale (GLO)*;
- *Teaching and Training Skills for the 21st Century (TTS)*;
- *Managing and Organising E-Learning Systems (MAN)*;
- *Sharing Real World Experiences (EXP)*;
- *Serious Games (GAM)*;
- *Learning on the Move (MOB)*;
- *Future Tools and Technologies (FTT)*;
- *Personalisation and Customisation (PER)*;
- *Designing in the Digital Era (DES)*;
- *Video and the Use of Imagery (VID)*;
- *Web 2.0 and Social Networking (WEB)*;
- *Accreditation and Quality Standards (AQS)*;
- *Transforming Organisations (TRO)*;
- *Creating and Customising Content (CCC)*.



Partnerem medialnym tego wydarzenia jest m.in. „e-mentor”.

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

Budujemy na wiedzy. Reforma nauki dla rozwoju Polski

MNiSW przygotowało pakiet pięciu ustaw reformujących system nauki w Polsce. Szczegóły zostały podane pod koniec września br., na specjalnej konferencji prasowej w siedzibie PAN w Warszawie.

Reformy mają na celu efektywniejsze zaangażowanie nauki w rozwój gospodarczy kraju i podwyższenie poziomu kapitału intelektualnego Polaków. Zmienione zostały zasady finansowania instytucji naukowych, preferowany będzie większy udział w finansowaniu badań przez sektor biznesu, utworzone zostało również Narodowe Centrum Nauki – zewnętrzna agencja wykonawcza, niezależna od polityków.

Pakiet reform *Budujemy na wiedzy* obejmuje:

- utworzenie Narodowego Centrum Nauki,
- reforma Polskiej Akademii Nauk,
- reforma Narodowego Centrum Badań i Rozwoju,
- utworzenie Instytutów Badawczych na bazie Jednostek Badawczo-Rozwojowych,
- Zasady Finansowania Nauki.

Projekty ustaw dostępne są na stronie internetowej MNiSW: www.nauka.gov.pl

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

W ostatnim okresie Redakcja „e-mentora” otrzymuje coraz więcej zapytań dotyczących warunków publikowania artykułów oraz obowiązujących zasad w zakresie przygotowania tekstów. Niewątpliwie jednym z powodów tego zwiększonego zainteresowania jest umieszczenie „e-mentora” na liście czasopism punktowanych, opublikowanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, o czym informowaliśmy w październikowym wydaniu. Z tego też względu publikujemy poniżej podstawowe informacje dla autorów.

DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

Wydawcy: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych
Adres Redakcji: Al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42
Adres e-mail: redakcja@e-mentor.edu.pl

Dwumiesięcznik „e-mentor” należy do grupy czasopism punktowanych, które na liście Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego posiadają 4 punkty. Artykuły naukowe przyjmowane do publikacji podlegają procesowi recenzji.

Pismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Średnia liczba unikalnych odwiedzin strony internetowej pisma to 50 tys. wizyt miesięcznie.

ZAKRES TEMATYCZNY PISMA

Zakres tematyczny „e-mentora” obejmuje e-learning, zarządzanie wiedzą, e-biznes, jak również w szerszym zakresie – kształcenie ustawiczne oraz metody, formy i programy kształcenia. Ostatni z wymienionych działów pełni szczególną rolę, propagując zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym i popularno-naukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Artykuły powinny zawierać materiał oryginalny, nie publikowany wcześniej, pisany językiem właściwym dla publikacji o charakterze naukowym.

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów tekstów nadsyłanych do publikacji obowiązują zasady redakcyjne, związane z wielkością materiału, stosowanym językiem, formatem treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Warto również zwrócić uwagę na obowiązek dołączenia streszczenia w języku polskim i angielskim (do wersji online „e-mentora”) oraz noty biograficznej i fotografii autora. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych do druku.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

http://www.e-mentor.edu.pl/dla_ autora.php

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przedruk tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



Zapraszamy na V Konferencję

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

13 listopada 2008 r.

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu

Celem konferencji jest kontynuacja środowiskowej dyskusji nt. e-learningu, kierunków jego rozwoju oraz nowych trendów, a także roli nowoczesnych technologii w kształceniu, nie tylko akademickim.

Program konferencji
dostępny jest na stronie
www.e-edukacja.net

Zgłoszenia udziału
w Konferencji przyjmowane
są do 30 października br.

Karta rejestracji dostępna
na stronie internetowej
Konferencji.

Organizatorzy:



Partnerzy strategiczni:



Na stronę internetową Konferencji zapraszamy również w celu pobrania publikacji pt. *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa* - będącej rezultatem IV edycji tego środowiskowego spotkania.

W serwisie dostępne są również publikacje z poprzednich edycji Konferencji oraz filmy z wystąpień.

