

www.e-mentor.edu.pl

e-mentor

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

Nr 2 (29)

kwiecień 2009

wersja drukowana
internetowego
czasopisma
e-mentor.edu.pl

ISSN 1731-6758



Partner wydania:



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 Infromika jako dyscyplina naukowa

Janusz Czekaj, Marek Ćwiklicki

8 System studiów i wybrane programy kształcenia w najlepszych uczelniach europejskich

Stanisław Macioł

19 *Tożsamość organizacyjna przedsiębiorstwa.*

Jak stworzyć konkurencyjną firmę? – recenzja

Piotr Wachowiak

21 Prosumpcja – praktyki konsumenckiej innowacyjności

Lukasz Gajewski

26 Czy internet rozstrzygnął „tragedię wspólnego pastwiska”?

– recenzja

Piotr Bołtuć

e-edukacja w kraju

29 Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia

Miroslaw Skrzydło

33 Efektywność systemów e-learningowych a kapitał intelektualny przedsiębiorstwa

Anna Kępińska-Jakubiec, Sebastian Majewski

41 Efektywne osiąganie rezultatów w e-oceniu

Rainer Hartlep, Frank K. Seibt

45 Polskie internetowe serwisy edukacyjne – czy służą edukacji?

Zbigniew Osiński

51 Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych

Renata Czaplakowska

zarządzanie wiedzą

55 Modele kompetencji w zarządzaniu projektami

Paweł Wyrzębski

65 Kapitał intelektualny – jak o nim mówić interesariuszom?

Beata Mierzejewska

kształcenie ustawiczne

71 Kształcenie ustawiczne – demograficzna konieczność

Agnieszka Jeran

e-biznes

75 O polityce prywatności

Jakub Bartosiak

78 Wykorzystanie narzędzi gospodarki elektronicznej w działalności przedsiębiorstw z sektora MSP

Adam Koliński, Izabela Malanowska

e-edukacja na świecie

85 Podważając przepowiednię

– na podstawie recenzji Toma P. Abelesa

Maria Zając

88 *Readying Higher Education for the Next Emergency*

– *A National Plan for Academic Continuity*

Burks Oakley II, Bekeela Watson, Melissa Winkel

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 Zając

dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

redaktorzy:

mgr Beata Mierzejewska, mgr Dariusz

Nojszewski, dr Remigiusz Orzechowski,

mgr Joanna Tabor

redakcja językowa:

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”,

niezmiernie miło mi polecić lekturę nowego, kwietniowego numeru pisma. Bieżące wydanie „e-mentora” rozpoczynamy od bardzo istotnych, a zarazem nowatorskich zagadnień. Artykuł otwierający został poświęcony nowej dyscyplinie naukowej – infonomice. Termin ten jeszcze nie występuje w krajowej literaturze i zasobach sieciowych, a oznacza m.in. badanie relacji między ludźmi i informacjami, czy też analizę procesów digitalizacji społeczeństwa. Opracowanie przedstawione na łamach pisma stanowi próbę wprowadzenia do tej problematyki.

Drugi artykuł bieżącego wydania „e-mentora” prezentuje systemy studiów i programy kształcenia w najlepszych europejskich szkołach wyższych. Analizie poddane zostały rozwiązania stosowane w uczelniach brytyjskich: University of Cambridge, University of Oxford, University College London, LSE oraz francuskiej HEC. Ma to na celu przedstawienie dobrych praktyk, które powinny pomóc w wypracowaniu rekomendacji dla polskich uczelni. Wśród kluczowych czynników sukcesu trzeba wymienić nie tylko programy kształcenia i zakres treści nauczanych przedmiotów, ale również m.in. odpowiednio przygotowaną kadre, system rekrutacji czy właściwe postawy studentów.

Czytelnikom pisma rekomenduję również lekturę opracowania pt. *Modele kompetencji w zarządzaniu projektami*, koncentrującego się na analizie kwalifikacji kadr menedżerskich przy realizacji projektów. Modele kompetencji w tym zakresie stanowią ramy odniesienia dla definiowania zakresu oraz oceny wiedzy, umiejętności i postaw kadr zaangażowanych w zarządzanie projektami.

Na zakończenie chciałbym zaproponować artykuł pt. *Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia*. Autor materiału podjął się próby analizy trudnego, a zarazem bardzo istotnego obecnie zagadnienia. Ocenę, w jakim stopniu udało się ta sztuka, pozostawiam już Czytelnikom „e-mentora”.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

Gazeta.pl: XXI wiek w e-szkole

Interaktywne lekcje odbywające się w przestrzeni wirtualnej, szkoły wyposażone w multimedialny sprzęt i nauczyciele-specjaliści od cyfrowych technologii. Przyszłość? Tak, ale bliska.

Rzeczpospolita: Studiowanie gier komputerowych

W Krakowie ruszyły studia poświęcone grom komputerowym. Europejska Akademia Gier to pięć kierunków studiów podyplomowych, które powstały dzięki połączeniu sił Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczo-Hutniczej.

Media2: Nauczyciel.pl – interaktywny portal dla pedagogów

Wydawnictwo Young Digital Planet udostępnia, po okresie testowania, portal z interaktywnymi zasobami edukacyjnymi – Nauczyciel.pl. Użytkownik, który zarejestruje się w serwisie, może przez 30 dni bezpłatnie korzystać z zasobów w nim zawartych.

Dziennik: Sony walczy z Amazonem o rynek e-książek

Sony i Google planują ofensywę wymierzoną w Kindle – elektroniczne urządzenie do czytania książek, produkowane przez Amazona. W ramach tej inicjatywy Sony i Google zdecydowały się na zawarcie partnerstwa. Użytkownicy urządzenia Sony Reader będą teraz mieli dostęp do ponad pół miliona książek należących do domeny publicznej.

Interaktywnie.com: Edukacyjne wideo w jednym miejscu

Należący do Google serwis wideo uruchomił stronę YouTube EDU, agregującą materiały naukowe. YouTube EDU to nowy projekt, który jest swego rodzaju katalogiem filmów o szeroko pojętej tematyce akademickiej.

CampusTechnology: Blackboard Brings LMS App to iPhone

Ed tech developer Blackboard has released a new LMS tool for Apple's iPhone and iPod Touch. The free app, Blackboard Learn for Apple iPhone, allows users to access information in their Blackboard accounts and to receive notices through their iPhones.

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

wioska.net



Janusz Czeka

Infonomika jako dyscyplina naukowa



Marek Ćwiklicki

Niniejsze opracowanie stanowi próbę przedstawienia infonomiki jako nowej dyscypliny naukowej. Termin „infonomika” nie występuje jeszcze w rodzimej literaturze specjalistycznej. Wyszukiwanie go w języku polskim w jednej z najbardziej popularnych wyszukiwarek internetowych, jaką jest Google, również nie przynosi pozytywnych rezultatów. Podobnie bazy artykułów ProQuest i EBSCOhost w przypadku zapytania „infonomics” nie podają żadnych odwołań do opracowań zawierających opis tej „dyscypliny”. Autorzy, prezentując infonomikę, bazowali głównie na dostępnych opracowaniach obcojęzycznych, opublikowanych w internecie.

Definicje infonomiki

Nazwa „infonomika” (*infonomics*) została stworzona na podobnej zasadzie jak inne, nowe dyscypliny czy specjalności naukowe, takie jak np.: himalaistyka, europeistyka czy amerykańistyka. Z perspektywy języka polskiego określenie to może być wynikiem połączenia dwóch wyrazów: ekonomika i informacja. W systematyce ekonomik szczegółowych występuje ekonomika informacji (*economic information, economics of information*), będąca gałęzią teorii mikroekonomicznej i zajmująca się badaniem wpływu informacji na gospodarkę oraz decyzje gospodarcze. Józef Oleński, przyjmując kryterium przedmiotowo-podmiotowe, wskazuje, iż przedmiotem ekonomiki informacji są: *informacja, procesy i systemy informacyjne, a jej zakres podmiotowy obejmuje wszelkie klasy podmiotów społecznych i gospodarczych, które uczestniczą w procesach i systemach informacyjnych*¹. Można by zatem sądzić, iż infonomika to synonim ekonomiki informacji. Tymczasem analiza

dotychczas opracowanych, nielicznych i znacznie zróżnicowanych określeń wskazuje, iż infonomika, w odróżnieniu od ekonomiki informacji, ma odmienny i nieco szerszy zakres przedmiotowy.

Poniżej przedstawiono definicje infonomiki na podstawie literatury przedmiotu, w której jest ona prezentowana jako:

- badanie relacji między ludźmi a informacjami²,
- inteligentne zarządzanie informacjami, napędzające (*drive*) kluczowe procesy³,
- międzydyscyplinarna nauka badania społecznych i technologicznych wymiarów ewolucji wiedzy w społeczeństwie cyfrowym⁴,
- ekonomia i biznes społeczeństwa informacyjnego⁵,
- międzydyscyplinarna nauka badająca digitalizację społeczeństwa⁶.

Jeśli uwzględnimy przedstawione wcześniej definicje, można zauważyć dwie orientacje. Pierwsza zakłada utożsamianie infonomiki z ekonomiką informacji. Tak właśnie uważa M. Pańkowska, według której infonomika obejmuje szacowanie wartości informacji oraz ocenę kosztów i korzyści z planowania, przechowywania, wykorzystywania, zabezpieczania i usunięcia informacji⁷. Również podejście holenderskie, reprezentowane przez naukowców z Maastricht University, postrzega infonomikę przez pryzmat ekonomii.

Natomiast orientacja druga, amerykańska, reprezentowana przez AIIM i M. Heyera, kładzie nacisk na miękkie elementy zarządzania informacjami. Dotyczy to zagadnień związanych z wykorzystaniem technologii do zarządzania informacjami w organizacji. Ujęcie

¹ J. Oleński, *Ekonomika informacji. Podstawy*, PWE, Warszawa 2001, s. 21.

² M. Heyer, *Introduction to infonomics*, The Institute for Infonomic Research Silicon Valley World Internet Center, 1997.

³ „AIIM – Infonomics Magazine”, wrzesień–październik 2008, <http://www.aiim.org/Infonomics/Default.aspx>, [05.03.2009].

⁴ *What is infonomics*, e-Centre for Infonomics, 2006.

⁵ *Infonomics*, International Institute of Infonomics, 2008.

⁶ L. Soete, *The Emergence of a new scientific field: The International Institute of Economics*, „Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis”, nr 1/11, marzec 2002, s. 76.

⁷ M. Pańkowska, *Infonomics for Distributed Business and Decision-Making Environments: Creating Information System Ecology*, 2009.

M. Heyera sprowadza się do orientacji na człowieka w świecie zarządzania informacjami. Jeśli już porusza on kwestię wartości informacji, to nie w kategoriach ekonomicznych, a raczej praktycznych, czyli w jaki sposób człowiek może wykorzystać informację w praktyce do zaspokojenia swoich potrzeb⁸.

Bardziej niż ekonomiczne aspekty informacji czy badania zjawisk i prawidłowości ekonomicznych występujących w zarządzaniu informacją liczy się w infonomice wykorzystanie informacji i ICT przez człowieka, organizację i społeczeństwo.

Definicje dyscypliny naukowej

Rozważając możliwość uznania infonomiki za dyscyplinę naukową, konieczne jest odwołanie się do kryteriów instytucjonalnych i strukturalnych oraz aktualnych tendencji w rozwoju dyscyplin naukowych.

Według Leszka J. Krzyżanowskiego dyscyplina naukowa to: *doniosła społecznie, ukształtowana i wyodrębniona ze względu na przedmiot i cel badań lub kształcenia część nauki w znaczeniu instytucjonalnym uznana za podstawową jednostkę jej klasyfikacji*⁹. Za główne kryteria, pozwalające wyodrębnić dyscyplinę naukową, L. Krzyżanowski uważa przedmiot badań, czyli *zakres rzeczywistości brany w badaniach pod uwagę i cel lub cele badań wywodzone z wartości kultury, których realizacji służy dana nauka*¹⁰. Jan Kozłowski określa dyscyplinę naukową jako dziedzinę wiedzy wykładaną na wyższej uczelni i uprawianą w ramach wydziału lub instytutu, schematy klasyfikacyjne nauk są zazwyczaj zorganizowane wokół dyscyplin. Autor ten podkreśla, iż sam tylko przedmiot badań nie wystarcza do wyodrębnienia dyscypliny, ważny jest bowiem pewien szczególnie punkt widzenia¹¹. Powołując się na Heinza Heckhausena, wyróżnia następujące elementy dyscyplin, a mianowicie: przedmiot badań, materię (*subject matter*), poziom teoretycznej integracji, metody, narzędzia analityczne, stopień związku z praktyką i uwarunkowania historyczne. Wyjaśnienie istoty, a przede wszystkim celu dyscypliny, wymaga także określenia jej podstawowych funkcji: teoriopoznawczej, aplikacyjnej i społecznej (wychowawczej, edukacyjnej)¹².

Rozpatrując aktualne tendencje w rozwoju dyscyplin naukowych, należy zwrócić uwagę na zachodzące procesy dzielenia i łączenia wiedzy. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z postępującą systematyzacją wiedzy, prowadzącą do wzrostu spójności poszczególnych części i z postępującą segregacją, a więc dzieleniem na podsystemy, które rozwijają się

i stają bardziej spójne, aż do ewentualnego osiągnięcia niezależności.

Według J. Kozłowskiego pod koniec lat 90. XX wieku rozluźniono kryteria dyscypliny naukowej. Wymóg stosunkowo wysokiego poziomu refleksji metodologicznej jest zastępowany uprawianiem obszarów wiedzy, grupowanych pod nagłówkiem „badań” (*studies*). Wspomniany autor zauważa, że równoległe z dzieleniem wiedzy na zamknięte obszary badawcze postępuje przeciwny proces – integracji, systematyzacji i jednoczenia wiedzy. Jego przejawem jest wzrost powiązań o charakterze interdyscyplinarnym, multidyscyplinarnym i transdyscyplinarnym, tworzenie nowych dyscyplin, typu „badania nad...” czy rozwój „dyscyplin hybrydowych”¹³.

Infonomika jako dziedzina wiedzy

Ujęcia infonomiki prezentowane w dostępnych źródłach nie zawierają jednoznacznych rozstrzygnięć, umożliwiających precyzyjne określenie elementów kwalifikujących ją do miana dyscypliny naukowej. Na obecnym, wstępnym etapie jej rozwoju i ogólnie zarysowanych potencjalnych obszarów badań szczegółowych nie sposób określić poziomu teoretycznej integracji oraz metodyki badań infonomiki. Ewentualne próby sformułowania jej funkcji: teoriopoznawczej, aplikacyjnej i społecznej nie mogą przynieść satysfakcjonujących rezultatów, stając się co najwyżej hipotezami. Pomimo tych ograniczeń autorzy postanowili podjąć taką próbę, a jej wyniki przedstawiono poniżej.

Przedmiotem badań infonomiki, w świetle przedstawionych definicji, jest informacja. W tym miejscu należy wspomnieć, iż jest to przedmiot wspólny, także dla innych dyscyplin, np. wspomnianej wcześniej ekonomiki informacji, informatyki itp. Za materię w infonomice należy uznać informację wykorzystywaną przez człowieka oraz stosowane do tego ICT i inne sposoby.

Według M. Heyera przedmiotem badań infonomiki jest człowiek funkcjonujący w społeczeństwie informacyjnym, dla którego tworzone są interaktywne systemy informacyjne. W rezultacie zakres infonomiki jest obszerny i obejmuje między innymi: psychologię kognitywną, telekomunikację, szkolenia, edukację¹⁴.

Cel badań infonomiki określa M. Heyer jako poszukiwanie rzeczywistego wykorzystywania informacji przez człowieka i wartości informacji¹⁵. Celem uzupełniającym są badania nad stosowaniem technologii

⁸ M. Heyer, dz. cyt., s. 10.

⁹ L.J. Krzyżanowski, *O podstawach kierowania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 44, wyd. 2 poprawione.

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Kozłowski, *Narodziny i rozwój dyscyplin naukowych*, <http://kbn.icm.edu.pl/pub/kbn/sn/archiwum/9601/kozlow.html>, [05.03.2009].

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ M. Heyer, dz. cyt.

¹⁵ Tamże, s. 6.

informatycznej, którą ludzie posługują się, aby zaspokoić swoje potrzeby informacyjne.

Inne zadania programu badawczego infonomiki przedstawia L. Soete, profesor Uniwersytetu Maastricht, według którego należą do nich:

- zrozumienie wartości, która zwiększa spójność informacji i komunikacji oraz określa zmiany w funkcjach tradycyjnych produktów,
- zrozumienie wyzwań stawianych przez społeczeństwo cyfrowe człowiekowi i organizacjom publicznym i prywatnym,
- wykorzystanie informacji w celu wsparcia naszego życia, społeczeństw i gospodarek¹⁶.

Tak zarysowane cele wyznaczają, zdaniem L. Soete'a, szereg obszarów badawczych infonomiki, takich jak:

- e-podstawy (*e-basics*) – różne aspekty elektronicznych interakcji człowiek – systemy informacyjne (np. człowiek – internet),
- e-zachowanie (*e-behaviour*) – zachowania ludzkie i agentów oprogramowania w świecie zdigitalizowanej informacji,
- e-organizacja (*e-organisation*) – zmiany w projektowaniu, produkcji i dystrybucji produktów i usług, włączając w to informację,
- e-społeczeństwo (*e-society*) – badanie wpływu digitalizacji na porządek ekonomiczny, prawny, socjologiczny i przestrzenny społeczeństwa oraz na normy i wartości,
- e-zawartość (*e-content*) – natura dóbr i usług, które charakteryzują sektor i relacje pomiędzy wszystkimi podmiotami współuczestniczącymi w łańcuchu produkcji i konsumpcji¹⁷.

Inne obszary zainteresowania infonomiki można znaleźć pod hasłem „infonomics” w angielskiej wersji *Wikipedii*. Obszary te tworzą:

- ekonomia wiedzy – badanie adaptacji zasad tradycyjnej ekonomii do nowej ekonomii (ekonomii społeczeństwa informacyjnego),
- organizacja jako ekosystem informacyjny, czyli całość złożona z ludzi, maszyn, procesów i polityk (procedur),
- prawa informacji i zasady adekwatne do wyjaśnienia zjawisk związanych z informacją,
- poszukiwanie znaczeń jako energii informacyjnej – zbadanie, co czyni informację znaczącą dla człowieka lub organizacji,
- wiedza jako wartość – badanie procesów przekształcania się informacji w wiedzę i kapitał intelektualny organizacji,
- zrozumienie istoty informacji jako tworzywa biznesu,
- internet jako nośnik biznesu (cyfrowe relacje między sprzedającymi a kupującymi, w których

nowa ekonomia jest ekonomią niematerialnych wartości organizacji),

- polityki informacyjne – administracje publiczne i ich relacje z obywatelami za pomocą technologii oraz świadczonych za jej pomocą usług (e-administracja),
- edukacja zawodowa (nauczanie infonomiki, zawód infonomisty),
- ogólna teoria informacji zespalająca osiągnięcia inżynierów, informatyków, ekonomistów, statystyków, lingwistów, psychologów, naukowców od teorii chaosu i innych. Infonomikę jako ogólną teorię informacji można podzielić na: mikroinfonomikę (badanie relacji między informacjami i ludźmi) i makroinfonomikę (badanie ogólnych zastosowań nowych form informacji w organizacjach oraz społeczeństwie, z perspektywy teorii organizacji, ogólnej teorii systemów, systemów informacyjnych, polityki informacji, zarządzania wiedzą itp.)¹⁸. Poziom teoretycznej integracji jest niski, co cechuje dyscyplinę we wczesnej fazie rozwoju.

Infonomika nie wykształciła jak dotąd własnych metod i narzędzi analitycznych. Uwzględniając jej szeroki przedmiot, należy przypuszczać, iż będzie korzystała z metodyk wypracowanych w innych dyscyplinach naukowych i twórczo je adaptowała do swojej specyfiki. Luc Soete wskazuje, że interdyscyplinarność infonomiki polega na wykorzystaniu wiedzy z różnych pól badawczych: sztuki, nauk ścisłych i humanistycznych, takich jak: filozofia, lingwistyka, prawo, matematyka, informatyka, badania operacyjne oraz nauk społecznych, takich jak: psychologia, ekonomia i studia biznesowe¹⁹. Odpowiada to spostrzeżeniu L. Krzyżanowskiego, według którego *metody i język nauki łatwo przenikają współcześnie przez dyscyplinarne granice*²⁰.

Stoپیeń związku dyscypliny z praktyką jest wysoki właśnie ze względu na praktyczne wykorzystanie informacji przez człowieka.

Ostatni element dyscypliny, jakim są uwarunkowania historyczne, obejmujące wsparcie polityczne, poziom finansowania itp., w przypadku infonomiki pojawia się w formie prac badawczych i wdrożeń, realizowanych przez różne instytucje, zrzeszające głównie producentów oprogramowania do zarządzania informacjami (np. ALLM – *Association for Information and Image Management*).

Rozpatrując infonomikę z punktu widzenia funkcji, jakie może pełnić jako dyscyplina naukowa, należy odnieść ją do sfer: teoriopoznawczej, aplikacyjnej i wychowawczej. Funkcja teoriopoznawcza polega na wyjaśnianiu roli informacji w życiu człowieka, sposobów jej wykorzystania, tworzenia wartości informacji. Funkcja aplikacyjna pozwala na praktyczne

¹⁶ L. Soete, dz. cyt., s. 78.

¹⁷ Tamże, s. 78–79.

¹⁸ *Infonomics*, [hasło w:] *Wikipedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Infonomics>, [05.03.2009].

¹⁹ L. Soete, dz. cyt., s. 76.

²⁰ L.J. Krzyżanowski, dz. cyt., s. 44.

zastosowanie reguł, związków postępowania z informacjami w życiu człowieka, np. w formie odpowiednio zaprojektowanego oprogramowania komputerowego. Funkcja wychowawcza obejmuje edukację społeczeństwa w zakresie wykorzystania informacji służącej lepszemu rozwojowi człowieka. Nauczanie infonomiki znajduje się w stadium początkowym. Najbardziej znaną uczelnią prowadzącą dydaktykę z tego tematu jest Uniwersytet Maastricht, w którym oferowane są dwustopniowe studia z zakresu infonomiki, w ramach powołanego w 1999 roku The International Institute of Infonomics. Na tej specjalności studenci badają wpływ ICT na ekonomiczne zachowania ludzi i strukturę gospodarki²¹.

Zakończenie

Uwzględniając przeprowadzone rozważania, można stwierdzić, iż infonomika znajduje się we wstępnej fazie rozwoju, na drodze ukonstytuowania się jako dyscyplina naukowa. *Należy sądzić, iż kształtowanie się infonomiki przyjmie formę integracji dyscyplin opartej na wiązaniu. Jak wyjaśnia J. Kozłowski w „wiązaniu” pojedyncza idea tworzy ognisko zainteresowania dla kilku dyscyplin. Ideą tą może być zjawisko, pojęcie, teoria, problem, osoba lub obszar geograficzny. Specjaliści z różnych dziedzin studiują wspólny temat z perspektywy własnych dyscyplin. Tak powstaje „wiązana dyscyplina”²².*

Janusz Czekał jest profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, kierownikiem Katedry Metod Organizacji i Zarządzania. Zajmuje się problematyką zarządzania informacjami i komunikacją, metodologią zarządzania, doskonaleniem systemów wynagrodzeń oraz historią myśli organizatorskiej.

Marek Ćwiklicki jest adiunktem Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Zajmuje się problematyką współczesnych metod i koncepcji zarządzania, zarządzaniem informacjami, rozwojem naukowego zarządzania oraz zastosowaniem informatyki w zarządzaniu.

²¹ L. Soete, dz. cyt., s. 80.

²² J. Kozłowski, dz. cyt.

Bibliografia

L.J. Krzyżanowski, *O podstawach kierowania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, wyd. 2 poprawione.

J. Oleński, *Ekonomika informacji. Podstawy*, PWE, Warszawa 2001.

L. Soete, *The Emergence of a new scientific field: The International Institute of Infonomics*, „Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis”, nr 1/11, marzec 2002.

Netografia

„AIIM – Infonomics Magazine”, wrzesień–październik 2008, <http://www.aiim.org/Infonomics/Default.aspx>.

M. Heyer, *Introduction to infonomics*, The Institute for Infonomic Research Silicon Valley World Internet Center, 1997, <http://www.heyertech.com/document/Infonomics.pdf>.

Infonomics, International Institute of Infonomics, 2008, <http://student.infonomics.nl>.

J. Kozłowski, *Narodziny i rozwój dyscyplin naukowych*, <http://kbn.icm.edu.pl/pub/kbn/sn/archiwum/9601/kozlow.html>.

M. Pańkowska, *Infonomics for Distributed Business and Decision-Making Environments: Creating Information System Ecology*, <http://searchtextmining.spaces.live.com/blog/cns!AC37A5CBB500EB03!1104.entry>.

What is infonomics, e-Centre for Infonomics, 2006, <http://www.infonomics.org.uk/e-Centre/Infonomics.htm>.

Infonomics, [hasło w:] *Wikipedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Infonomics>.

POLECAMY

Diagnoza Internetu

Jacy są polscy internauci? Kto i dlaczego wykorzystuje internet najbardziej intensywnie? Którzy mieszkańcy Polski mają największy potencjał cyfrowy? – odpowiedzi na te i inne pytania znajdziemy w serwisie Diagnoza Internetu, prezentującym wyniki największego w sieci pogłębionego badania kwestionariuszowego polskich internautów. Badanie jest wspólnym przedsięwzięciem portalu Gazeta.pl oraz Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.

Więcej informacji na stronie:
<http://diagnozainternetu.org>.



System studiów i wybrane programy kształcenia w najlepszych uczelniach europejskich

Stanisław Macioł

Proces reformowania szkolnictwa wyższego na kontynencie europejskim – zgodnie z założeniami Deklaracji Bolońskiej (1999 r.), jak i Strategii Lizbońskiej (2000 r.) – nabiera w ostatnim okresie wyraźnego przyspieszenia¹. Do 2010 roku powinna bowiem być zakończona budowa wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Obecnie w większości państw europejskich trwają jeszcze prace związane z projektowaniem i wdrażaniem krajowej struktury (ramy) kwalifikacji, która ma zapewnić przejrzystość i porównywalność poziomów kwalifikacji (dyplomów, świadectw i innych certyfikatów) – niezależnie od miejsca ich uzyskania². Jednocześnie w wielu uczelniach programy kształcenia są modyfikowane pod kątem oczekiwanych efektów (*learning outcomes*), a więc tego, co student powinien wiedzieć, rozumieć i (lub) potrafić zrobić po zakończeniu danego okresu kształcenia³. Programy te powinny też w jak największym stopniu odpowiadać potrzebom gospodarki⁴.

W dyskusji nad reformą polskiego systemu szkolnictwa wyższego, w tym nad opublikowanymi ostatnio przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pakietami propozycji, zatytułowanymi: *Partnerstwo dla wiedzy – reforma studiów i praw studenckich*;

Partnerstwo dla wiedzy – nowy model kariery akademickiej oraz *Partnerstwo dla wiedzy – nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym*, warto odwołać się również do sprawdzonych rozwiązań stosowanych w najlepszych uczelniach europejskich. Bez podobieństwa reguł i struktur kształcenia nie wydaje się bowiem możliwe pełne umiędzynarodowienie polskich uczelni oraz osiągnięcie porównywalnej jakości kształcenia. W niniejszym artykule⁵ ograniczamy się do programów kształcenia w zakresie ekonomii, zarządzania oraz nauk społecznych w czterech renomowanych uczelniach angielskich i jednej francuskiej.

W powszechnej opinii środowisk: akademickiego i gospodarczego oraz fachowych rankingów najlepszymi uczelniami w Europie są: University of Cambridge oraz University of Oxford. Te dwie angielskie uczelnie należą też do czołowej dziesiątki najlepszych uniwersytetów na świecie, zajmując w najnowszym rankingu *Shanghai Jiao Tong University World Ranking 2008 – Top 500 World Universities* odpowiednio miejsca 4 i 10. Na tej liście na 22. miejscu sklasyfikowana jest trzecia uczelnia europejska – UCL (University College London). W wymienionych uniwersytetach ugruntowaną pozycję mają wydziały ekonomii oraz nauk

¹ Szerzej o tym m.in. w materiałach z międzynarodowej konferencji *Reformy szkolnictwa wyższego w Europie*, zorganizowanej w Warszawie 12 marca 2009 roku przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Treści te dostępne są na stronie internetowej MNiSW: http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Lead09&news_cat_id=1052&news_id=7945&layout=2&page=text. W konferencji uczestniczyli przedstawiciele: Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), Banku Światowego, Komisji Europejskiej oraz urzędów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w Niemczech, Wielkiej Brytanii, Szwecji, Finlandii, Holandii, Francji, Słowacji i Polsce. Zob. też: *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. Wprowadzenie do projektu Tuning Educational Structures in Europe*, Sokrates – Tempus (wersja polska: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008).

² Dla krajowych ram kwalifikacji punktem odniesienia jest ośmiopoziomowa europejska struktura kwalifikacji. Zob. m.in.: S. Bergan, *Qualifications – introduction to a concept*, Council of Europe Higher Education Series No. 6, Council of Europe Publishing, Strasburg 2007; E. Chmielecka, *Europejskie ramy kwalifikacji*, „Forum Akademickie”, styczeń 2009, nr 1.

³ *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation, Dania 2005 – wydanie w Polsce: *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, Materiały z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, Bergen, 19–20 maja 2005 r., MEN, 2005, s. 15.

⁴ Por. m.in. Hélène Clark – Dyrektor Generalny ds. Szkolnictwa Wyższego, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Komisja Europejska – wypowiedź na konferencji *Reformy szkolnictwa wyższego w Europie*, Warszawa, 12.03.2009; *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, ZDSPRM, Warszawa, 10.07.2008, s. 143.

⁵ Jego fragmenty opublikowane zostały w artykule: *Jak kształcą ekonomistów (i nie tylko) najlepsze uczelnie w Europie?*, „Gazeta SGH” 2009, nr 02/09 (246).

społecznych. Wielu laureatów Nagrody Nobla, w tym z ekonomii, to właśnie wykładowcy lub absolwenci tych uczelni.

Z kolei do grona najlepszych europejskich uczelni ekonomicznych zalicza się LSE (London School of Economics and Political Science), a do uczelni typowo biznesowych – francuską HEC Paris. Poświadcza to m.in. ranking *Financial Times – European Business School Rankings*, według którego oferowany przez HEC program studiów magisterskich z zarządzania ma najwyższe oceny w Europie, a program LSE zajmuje trzecią pozycję⁶. O wysokiej randze edukacyjnej LSE świadczyć może również liczba Nagród Nobla uzyskanych przez jej wykładowców (14). Warto podkreślić, że HEC oraz LSE są członkami Community of European Management Schools and International Companies (CEMS) – organizacji reprezentowanej przez najlepszą uczelnię ekonomiczną z danego kraju. Dodajmy, że do CEMS należy też Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.

Organizacja studiów i standardy kształcenia w uczelniach angielskich

W Anglii uczelnie są instytucjami mającymi – na mocy edyktu królewskiego lub ustawy parlamentu – uprawnienia do tworzenia własnych programów kształcenia oraz przyznawania własnych tytułów (stopni)⁷. Od wielu lat prowadzą one studia na trzech poziomach: licencjackim, magisterskim i doktoranckim.

Studia I stopnia (*undergraduate*) trwają z reguły trzy lata i kończą się tytułem *Bachelor* (w zależności od programu kształcenia i uczelni jest to: *Bachelor of Arts – BA*, *Bachelor of Science – BSc*, *Bachelor of Laws – LLB*). Z kolei studia II stopnia (*graduate*) trwają na ogół od roku do dwóch lat i kończą się tytułem *Master* (np.: *Master of Arts – MA*, *Master of Science – MSc*, *Master of Laws – LLM*, *Master of Philosophy – MPhil*, *Master of Research – MRes*), natomiast studia doktoranckie wymagają od trzech do czterech lat nauki (w trybie niestacjonarnym trwają one nieco dłużej), a ich uczestnicy mają status studentów. Dyplomy ukończenia studiów nie są firmowane przez państwo (jak np. w Polsce), ale przez wydające je uczelnie. Ponadto poszczególne programy kształcenia na stopień nie odpowiadają ściśle polskiemu pojęciu „kierunek studiów”, lecz – jako *subject* projektowany przez uczelnię – cechują się zróżnicowanym stopniem specjalizacji wiedzy w ramach określonej dyscypliny bądź dwóch lub więcej dyscyplin.

Rekrutacja na studia w Anglii odbywa się za pośrednictwem UCAS (Universities & Colleges Admissions Service). Głównym kryterium selekcji są wyniki uzyskane na maturze. Renomowane uniwersytety stosują też dodatkowe kryteria, najczęściej w postaci rozmowy kwalifikacyjnej z częścią wstępną wyselekcjonowanych już kandydatów. Przyjęcie na studia odbywają się na konkretny program, kierunek kształcenia. Przeciętnie około 1/3 wymiaru programu studiów pozostaje do dyspozycji studenta, z przeznaczeniem na wybór przedmiotów zgodnych z jego zainteresowaniami, w tym przedmiotów spoza danego kierunku lub wydziału. To rozwiązanie zapewnia uzyskanie szerszego (interdyscyplinarnego) profilu wykształcenia i jest przejawem dbałości uczelni o zapewnienie swoim absolwentom danego kierunku studiów potencjalnie większych możliwości zatrudnienia.

W uczelniach angielskich studia na stopień prowadzone są głównie w formie studiów stacjonarnych (*full-time*). Studia niestacjonarne (*part-time*), zwłaszcza na poziomie licencjackim (*undergraduate*) są nieliczne.

Studia w Anglii są odpłatne. Czesne za rok studiów wynosi w przypadku I stopnia 3145 GBP dla osób z kraju i UE, a dla pozostałych średnio ponad 10 tys. GBP, natomiast za studia II stopnia – w zależności od kierunku studiów – kilkanaście tysięcy GBP.

Warto dodać, że w Anglii jedynie około 25 proc. absolwentów studiów I stopnia podejmuje naukę na studiach magisterskich (w przypadku najlepszych uczelni odsetek ten jest dwukrotnie wyższy), pozostali absolwenci z tytułem *Bachelor* podejmują pracę zawodową.

Mimo że w Anglii nie obowiązują państwowe przepisy dotyczące wymagań programowych w postaci tzw. standardów kształcenia⁸, to jednak poszczególne autonomiczne uczelnie przez lata wypracowały podobne zasady organizacji studiów i reguły kształcenia. Poza tradycyjnym podziałem roku akademickiego na trymestry (w zależności od uczelni mają one swoje nazwy, np. w LSE: *Michaelmas Term*, *Lent Term*, *Summer Term*) – University of Cambridge, University of Oxford, UCL oraz LSE mają następujące wspólne cechy procesu kształcenia:

- programy studiów (*degree programmes*) – prowadzone są w tzw. systemie *course-unit*. Z reguły w roku akademickim studenta obowiązuje zaliczenie przedmiotów o łącznej wartości 4 *units*, przy czym dany przedmiot (kurs) może mieć wartość 1.0 *unit* lub 0,5 *unit*;

⁶ Pod tym względem na 23. miejscu znajduje się Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Zob. <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/european-business-school-rankings>, [20.03.2009].

⁷ *Struktury systemów studiów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/07. Proces Boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach*, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury – Eurymice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008, s. 299.

⁸ We wrześniu 2003 roku została wprowadzona ramowa struktura kwalifikacji (*Framework for Higher Education Qualifications*), zawierająca ogólne deskrytory wszystkich poziomów kwalifikacji, uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w Anglii, Walii oraz Irlandii Północnej. Tę ramową strukturę zaprojektowała w 2001 r. Agencja ds. Zapewniania Jakości (*Quality Assurance Agency, QAA*); *Struktury systemów....*, dz. cyt., s. 300.

Ramka 1. Informacje o University of Cambridge**University of Cambridge**

Rok założenia: 1209.

Liczba studentów: 25 465¹, w tym: 12 300 *full-time undergraduate degree*, 6253 *full-time graduate/postgraduate degree*.

Liczba pracowników naukowo-dydaktycznych: 3933¹.

Pozycja w rankingach:

- *Shanghai Jiao Tong University World Ranking 2008 – Top 500 World Universities*: IV miejsce (I miejsce w Europie). I miejsce – Harvard University, II – Stanford University, III – Berkeley, University of California, IV – University of Cambridge, <http://www.arwu.org/rank2008/en2008.htm>;
- *The Times – QS World University Rankings 2008 – Top 100 Universities*: III miejsce (I w Europie); I miejsce – Harvard University, II – Yale University, III – University of Cambridge; http://www.topuniversities.com/schools/data/school_profile/default/universitycambridge;
- *Sunday Times University Ranking 2008* – I miejsce spośród 120 uczelni brytyjskich.

Nagrody Nobla uzyskane przez pracowników lub absolwentów Cambridge: 83, w tym 7 z ekonomii: 1972 r. – John Hicks, Caius College; 1977 r. – James Meade, Trinity College, 1983 r. – Gerard Debreu, Churchill College; 1984 r. – Richard Stone, Caius College, King's College; 1996 r. – James Mirrlees, Trinity College; 1998 r. – Amartya Sen, Trinity College; 2001 r. – Joseph Stiglitz, Caius College.

Inne:

- struktura uniwersytetu: 31 *colleges*;
- Wydział Ekonomii jest jednym z największych w UK; w przeszłości ważną rolę w jego rozwoju odegrali Alfred Marshall i John Maynard Keynes; The Marshall Library of Economics należy do najlepszych bibliotek w UK; The Economics Faculty in Cambridge ma ocenę „5” w najnowszym angielskim ratingu RAE – *Research Assessment Exercises* (ocena w skali od 1 do 5*, gdzie 5* oznacza najwyższy światowy poziom);
- ponad 90 proc. absolwentów studiów I stopnia – w 6 miesięcy po ukończeniu studiów – pracuje (49,4 proc.) lub studiuje (41,4 proc.); 5,6 proc. ma przerwę (np. podróżuje), a około 3,5 proc. poszukuje pracy.

¹ Liczba podana przez uczelnię w dniu 27.06.2008 r. do rankingu: *QS World University Rankings 2008 – Top 100 Universities*, http://www.topuniversities.com/schools/data/school_profile/default/universitycambridge.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej University of Cambridge: <http://www.cam.ac.uk>, [20.03.2009]

Ramka 2. Informacje o University of Oxford**University of Oxford**

Rok założenia: 1096 (najstarszy uniwersytet w Anglii).

Liczba studentów: 23 629¹, w tym 12 173 *full-time undergraduate degree*, 6723 *full-time graduate/postgraduate degree*.

Liczba pracowników naukowo-dydaktycznych: 4153, w tym 1544 zatrudnionych na stanowiskach *academic*, a 2609 na stanowiskach *research* (według danych uczelni na dzień 31.06.2007).

Pozycja w rankingach:

- *Shanghai Jiao Tong University World Ranking 2008 – Top 500 World Universities*: X miejsce (II w Europie);
- *The Times – QS World University Rankings 2008 – Top 100 Universities*: IV miejsce (II w Europie);
- *Sunday Times University Ranking 2008* – II miejsce (spośród 120 uczelni brytyjskich);
- *Financial Times 2008 ranking of MBA programmes*, the University's Saïd Business School wśród 20 najlepszych na świecie i III miejsce w UK.

Nagrody Nobla uzyskane przez pracowników lub absolwentów uczelni: 47.

Inne:

- struktura uniwersytetu: 38 *colleges* i 6 prywatnych *halls*;
- po pół roku od ukończenia studiów I stopnia 90 proc. absolwentów pracuje lub studiuje; 45 proc. absolwentów studiów I stopnia kontynuuje naukę na II stopniu, czyli prawie dwukrotnie więcej niż wynosi średnia krajowa (23 proc.);
- ponad 180 000 absolwentów Uniwersytetu jest obecnie zarejestrowanych w światowej sieci *Oxford's Alumni Network*.

¹ Liczba podana przez uczelnię w dniu 27.06.2008 r. do rankingu: *QS World University Rankings 2008 – Top 100 Universities*, http://www.topuniversities.com/schools/data/school_profile/default/universityoxford.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej University of Oxford: <http://www.ox.ac.uk>, [20.03.2009]

Ramka 3. Informacje o University College London

University College London

Rok założenia: 1826.

Liczba studentów: 21 620¹, w tym: 11 354 (*full-time undergraduate degree*), 6024 (*full-time graduate/postgraduate degree*).

Liczba pracowników naukowo-dydaktycznych: 3858¹.

Pozycja w rankingach:

- *Shanghai Jiao Tong University World Ranking 2008 – Top 500 World Universities*: XXII miejsce (III w Europie i III w Anglii);
- *The Times – QS World University Rankings 2008 – Top 100 Universities*: VII miejsce (IV w Europie i IV w Anglii);
- *Sunday Times University Ranking 2008* – VI miejsce (spośród 120 uczelni brytyjskich).

Nagrody Nobla uzyskane przez pracowników lub absolwentów UCL: 20.

Inne:

- UCL jest trzecim, najdłuższym funkcjonującym uniwersytetem w Anglii;
- Departament Ekonomii UCL powstał w 1828 roku ku pamięci Davida Ricardo, a obecnie jest jednym z dwóch w UK, który otrzymał *double 5** (gdzie 5* oznacza najwyższy światowy poziom) w ratingu *Research Assessment Exercises*;
- Departament otrzymał też ocenę 24/24 za jakość nauczania od *QAA Subject Review* (2001 r.);
- UCL ma ponad 120 000 absolwentów zarejestrowanych we własnej światowej sieci *network*.

¹ Liczba podana przez uczelnię w dniu 21.09.2008 r. do rankingu: *QS World University Rankings 2008 – Top 100 Universities*, http://www.topuniversities.com/schools/data/school_profile/default/universitycollegelondonucl.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej UCL: <http://www.ucl.ac.uk>, [20.03.2009]

Ramka 4. Informacje o The London School of Economics and Political Science

The London School of Economics and Political Science

Rok założenia: 1895.

Liczba studentów: 9640 (31.05.2008), w tym: 3858 *full-time* i 53 *part-time*: I stopień (*undergraduate degree*), 4481 *full-time* i 808 *part-time* – II stopień (*graduate degree*).

Liczba pracowników naukowo-dydaktycznych: 2760, w tym: 1460 (*full-time*), 1320 (*part-time*); 97 proc. z nich prowadzi badania; 45 proc. pochodzi z innych krajów.

Pozycja w rankingach:

- *Shanghai Jiao Tong University World Ranking 2008 – Top 500 World Universities*: wśród uczelni sklasyfikowanych na miejscach 201–302 (80–124 w Europie; 23–33 w Anglii);
- *The Times – QS World University Rankings (2008)* – LXVI miejsce (19 w Europie, 9 w Anglii);
- *Sunday Times University Ranking 2008* – IV miejsce (na 120 uczelni brytyjskich);
- *Financial Times – European Business School Rankings: Masters in Management Programmes 2008* – III miejsce;
- *Eduniversal Ranking – Top Business Schools Worldwide 2008* – w czołowej dwudziestce spośród 1000 szkół biznesu na świecie, II miejsce w Anglii za London Business School.

Nagrody Nobla uzyskane przez pracowników lub absolwentów LSE: 14.

Nagrody Nobla z ekonomii, literatury i pokojowe: George Bernard Shaw (1925 r.), Ralph Bunche (1950 r.), Bertrand Russell (1950 r.), Philip Noel-Baker (1959 r.), Sir John Hicks (1972 r.), Friedrich von Hayek (1974 r.), James Meade (1977 r.), Arthur Lewis (1979 r.), Merton Miller (1990 r.), Ronald Coase (1991 r.), Amartya Sen (1998 r.), Robert Mundell (1999 r.), George Akerlof (2001 r.) i Leonid Hurwicz (2007 r.).

Inne:

- LSE jest członkiem CEMS;
- LSE ma ponad 87 500 absolwentów zarejestrowanych w sieci – *LSE's Global Alumni Network*.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej LSE: <http://www.lse.ac.uk>, [20.03.2009]

- system punktów ECTS (*European Credit Transfer System*) używany jest dotąd wyłącznie do celów transferu punktów na potrzeby wymiany studentów, np. w programie Erasmus. Poszczególne uczelnie brytyjskie mają jednak własne systemy punktowe, które służą planowaniu i prowadzeniu kształcenia, rejestrowaniu postępu w nauce poszczególnych studentów – systemy te opierają się na efektach kształcenia uwzględniających nominalny nakład pracy studenta⁹;
- każda z uczelni posiada bardzo dobrze funkcjonujący system opieki naukowej nad studentem – tzw. system tutorski;
- studenci mają dużą swobodę w kształtowaniu programu studiów, gdyż mogą wybrać około 1/3 przedmiotów, także z innych wydziałów;
- system studiów opiera się na samodzielnym studiowaniu – pracy własnej studenta, a liczba godzin zajęć dydaktycznych na uczelni jest stosunkowo niewielka (około 240 godzin rocznie; przedmiot o wartości 1.0 *unit* ma na ogół wymiar 60 godzin dydaktycznych, a godzina dydaktyczna najczęściej trwa 50 minut). Od studentów wymagane jest przygotowywanie się do poszczególnych zajęć (przeczytanie dość obszernej literatury, rozwiązanie zadań), a także wykonywanie okresowych prac pisemnych (esejów, projektów), których oceny wliczane są do oceny końcowej z przedmiotu;
- przedmioty z reguły kończą się 3-godzinnym egzaminem pisemnym (2-godzinnym, jeśli przedmiot ma wartość 0,5 *unit*);
- na większości kierunków studiów wymagana jest praca dyplomowa (nie wymaga obrony; niekiedy zamiast pracy dyplomowej można wybrać inny przedmiot) – z reguły liczy ona 10 000 słów. Studia kończy się po zdaniu egzaminu z ostatniego wymaganego przedmiotu.

Z uwagi na rekrutację bezpośrednio na kierunek studiów przestrzegana jest „zasada czytelności” kierunków studiów pod względem nazwy i obligatoryjnych treści programowych, np. kierunek stosunki międzynarodowe (tradycyjnie o politycznym charakterze) nie narzuca realizacji ekonometrii czy rachunkowości.

Uniwersytety Cambridge, Oxford i UCL oraz LSE kształcą na wielu kierunkach studiów, przy czym liczba tych kierunków (programów) kształcenia jest zdecydowanie większa na studiach magisterskich niż licencjackich (np. LSE prowadzi ponad 140 programów kształcenia na II stopniu i niecałe 40 – na I stopniu studiów). Wśród tych kierunków są m.in. ekonomia (także w wersji rozszerzonej – z ekonometrią, matematyką, geografiją, historią, filozofią, polityką, ochroną środowiska), finanse i rachunkowość, polityka społeczna, stosunki międzynarodowe oraz zarządzanie, a więc kierunki prowadzone również przez polskie uczelnie ekonomiczne. W tej sytuacji zasadne wydaje się przedstawienie struktury programów kształcenia na tych kierunkach (tabela 1–5). Tytuły programów kształcenia oraz nazwy przedmiotów podane są w wersji oryginalnej, aby lepiej oddać ich istotę.

Tabela 1. Programy studiów I stopnia na kierunku ekonomia w najlepszych uczelniach angielskich

LSE BSc Economics	University of Cambridge BA. Economics	University of Oxford BA. Economics and Management	UCL BSc Economics
I rok: <ul style="list-style-type: none"> • Economics B • Mathematical Methods • Elementary Statistical Theory • One outside option 	I rok: <ul style="list-style-type: none"> • Microeconomics • Macroeconomics • Quantitative Methods • Politics (political and sociological aspects of economics) • British Economic History 	I rok: <ul style="list-style-type: none"> • Introductory Economics • Introduction to Management • Mathematics and Statistics 	I rok: <ul style="list-style-type: none"> • Economics • Applied Economics (0.5 unit) • Introduction to Mathematics for Economics (0.5) • Introduction to Statistical Methods (0.5 unit) • Optional courses The World Economy (0.5) Students are encouraged to take options from other department

⁹ Najczęściej 120 punktów brytyjskich stanowi odpowiednik roku stacjonarnych studiów akademickich I stopnia, co odpowiada 60 punktom ECTS, natomiast 180 punktów stanowi odpowiednik roku kalendarzowego studiów II stopnia i ma wartość 90 punktów ECTS. Zob.: *Struktury systemów studiów...*, dz. cyt., s. 300.

System studiów i wybrane programy kształcenia...

LSE BSc Economics	University of Cambridge BA. Economics	University of Oxford BA. Economics and Management	UCL BSc Economics
II rok: <ul style="list-style-type: none"> • Microeconomic Principles I or Microeconomic Principles II • Macroeconomic Principles • Introduction to Econometrics or Principles of Econometrics • One outside option 	II rok: <ul style="list-style-type: none"> • Microeconomics • Macroeconomics • Econometrics • One outside option from Development, Sociology or Mathematics 	II i III rok: <ul style="list-style-type: none"> • Microeconomics • Macroeconomics • Quantitative Economics • 4–5 Optional courses, w tym koniecznie 2 z zarządzania, np.: Strategic Management, Finance, Organisational Behaviour, Marketing, Economics of Industry, International Economics, Development Economics 	II rok: <ul style="list-style-type: none"> • Microeconomics • Macroeconomic Theory and Policy • Quantitative Economics and Econometrics • Optional courses Choice of 1.0 unit from a range of options including: Economics of Labour (0.5 unit) Economics of Finance (0.5) Money and Banking (0.5) Economics of Industrial Relations (0.5)
III rok: <ul style="list-style-type: none"> • 4 options from Economics or closely related subjects 	III rok: <ul style="list-style-type: none"> • Microeconomics • Macroeconomics • 2 options • Dissertation 	8 egzaminów lub 7 egzaminów + „thesis”	III rok: 2.0 units from: <ul style="list-style-type: none"> • 3007 Economic Policy Analysis (1.0 unit) • 3011 Industrial Economics (1.0) • 3014 Game Theory (0.5) • 3020 Experimental Economics (0.5) • Optional courses 2.0 units from: Economics 3' prefix courses, or outside the Economics Department (1.0)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze stron internetowych ww. uczelni

Tabela 2. Programy studiów I stopnia na kierunkach: ekonomia, rachunkowość i finanse oraz zarządzanie w LSE

BSc Economics Liczba kandydatów w 2007: 2861 Liczba przyjętych w 2007: 236	BSc Accounting and Finance Liczba kandydatów w 2007: 2335 Liczba przyjętych w 2007: 134	BSc Management Liczba kandydatów w 2007: 1549 Liczba przyjętych w 2007: 58
I rok: <ol style="list-style-type: none"> 1. Economics B 2. Mathematical Methods 3. Elementary Statistical Theory 4. One outside option 	I rok: <ol style="list-style-type: none"> 1. Economics B 2. Mathematical Methods or Basic Quantitative Methods or an outside option 3. Introduction to Statistics for Accounting and Finance or Quantitative Methods (Mathematics) or Elementary Statistical Theory 4. Elements of Accounting and Finance 	I rok: <ol style="list-style-type: none"> 1. Economics A or Economics B 2. Introductory Quantitative Methods (Mathematics) H¹ and Introductory Quantitative Methods (Statistics) H or Quantitative Methods (Mathematics) H and Quantitative Methods (Statistics) H 3. Introduction to Psychology and Behavioural Science for Management 4. Elements of Accounting and Finance or an approved paper taught outside the Department <p>¹H = 0,5 unit.</p>
II rok: <ol style="list-style-type: none"> 5. Microeconomic Principles I or Microeconomic Principles II 6. Macroeconomic Principles 7. Introduction to Econometrics or Principles of Econometrics 8. One outside option 	II rok: <ol style="list-style-type: none"> 5. Managerial Accounting 6. Principles of Finance 7. Microeconomic Principles or Macroeconomic Principles 8. One option in Econometrics or Management or Business Statistics or Commercial Law or an outside option 	II rok: <ol style="list-style-type: none"> 5. The Process of Management 6. Economics for Management 7. Social Science Research Methods for Management 8. Elements of Accounting and Finance (if not taken in year 1) or one from Groups A-F

BSc Economics	BSc Accounting and Finance	BSc Management
Liczba kandydatów w 2007: 2861 Liczba przyjętych w 2007: 236	Liczba kandydatów w 2007: 2335 Liczba przyjętych w 2007: 134	Liczba kandydatów w 2007: 1549 Liczba przyjętych w 2007: 58
III rok: 9–12. Four options from Economics or closely related subjects	III rok: 9. Financial Accounting, Analysis and Valuation 10. One option in Accounting 11. One option in Finance 12. One option from a Selection List including options in Account, or Finance, or Econ, or Manag, or BS, CL	III rok: 9. International Context of Management H and Introduction to Strategy H 10. Marketing Management: A Strategic Approach 11, 12. Two from: Groups A–F

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej LSE: <http://www.lse.ac.uk>, [20.03.2009]

Tabela 3. Programy studiów I stopnia na kierunkach: administracja i ekonomia, polityka społeczna oraz stosunki międzynarodowe w LSE

BSc Government and Economics	BSc Social Policy	BSc International Relations
I rok: <ul style="list-style-type: none"> Economics B Basic Quantitative Methods or Quantitative Methods - Mathematics (H) and Quantitative Methods - Statistics (H) Dwa przedmioty z: Introduction to Political Science, Introduction to Political Theory, one outside option 	I rok: <ul style="list-style-type: none"> Foundations of Social Policy Dwa przedmioty z: <ul style="list-style-type: none"> Sociology and Social Policy Population, Economy and Society Social Economics and Policy Crime and Society One outside option 	I rok: <ul style="list-style-type: none"> The Structure of International Society International History since 1890 Jeden przedmiot do wyboru: <ul style="list-style-type: none"> Introduction to Political Theory Reason, Knowledge and Value: An Introduction to Philosophy Key Concepts in Sociology: An Introduction to Sociological Theory One outside option
II rok: <ul style="list-style-type: none"> Microeconomic Principles Macroeconomic Principles Introduction to Political Theory or Introduction to Political Science (if not taken in year 1) or Government option Public Choice and Politics 	II rok: <ul style="list-style-type: none"> Principles of Social Policy Research Methods for Social Policy One Social Policy option Either one Social Policy option or one outside option 	II rok: <ul style="list-style-type: none"> International Political Theory International Organisations Foreign Policy Analysis Jeden przedmiot z: <ul style="list-style-type: none"> Economics A: <ul style="list-style-type: none"> The Internationalisation of Economic Growth, 1870 to the Present Day The Arab-Israeli Conflict: Nationalism, Territory, Religion etc. An approved foreign language course
III rok: <ul style="list-style-type: none"> Two Government options One Economics option One Government, Economics or outside option 	III rok: <ul style="list-style-type: none"> Comparative and International Social Policy A Long Essay on one approved topic One Social Policy option Either one Social Policy option or one outside option 	III rok: <ul style="list-style-type: none"> Cztery przedmioty z: <ul style="list-style-type: none"> Theories and Problems of Nationalism; The Ethics of War; Politics of International Economic Relations; Strategic Aspects of International Relations; Sovereignty, Rights and Justice: Issues in International Political Theory; Systemic Change in the Twentieth Century: Theories of the Cold War; International Security; The English School of IR Theory; Europe's Institutional Order; International Protection of Human Rights A 10 000 word dissertation

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej LSE: <http://www.lse.ac.uk>, [20.03.200]

System studiów i wybrane programy kształcenia...

Jak już wcześniej stwierdzono, studia magisterskie w Anglii trwają na ogół od roku do dwóch lat i prowadzone są na bardzo wielu kierunkach, mimo że w niektórych z nich uczestniczy tylko kilku studentów. Studia te wymagają od studenta szczególnie intensywnej pracy własnej, gdyż liczba godzin zajęć

dydaktycznych na uczelni jest niewielka, a wymagania w trakcie zajęć i na egzaminie końcowym z przedmiotu są wysokie.

Poniżej zamieszczono przykłady programów studiów magisterskich w LSE z ekonomii, finansów, zarządzania oraz prawa własności intelektualnej.

Tabela 4. Dwuletni i roczny program studiów magisterskich z ekonomii w LSE

MSc Economics (2 lata) ¹	MSc Economics (1 rok)
<p>I rok:</p> <ul style="list-style-type: none"> EC201 Microeconomic Principles I or EC202 Microeconomic Principles II EC210 Macroeconomic Principles EC220 Introduction to Econometrics or EC221 Principles of Econometrics MA100 Mathematical Methods or MA107 Quantitative Methods (Mathematics) (H) and ST107 Quantitative Methods (Statistics) (H) or MA200 Further Mathematical Methods (Calculus) (H) and MA201 Further Mathematical Methods (Linear Algebra) (H) <p>Candidates may be allowed to substitute one other course for one of the above papers with the permission of the Course Tutor.</p> <p>II rok:</p> <ul style="list-style-type: none"> EC413 Macroeconomics for MSc Students or EC442 Macroeconomics for MRes Students EC411 Microeconomics for MSc Students or EC441 Microeconomics for MRes Students EC402 Methods of Economic Investigation or EC443 Econometrics for MRes Students One of the following courses (including a 6000-word dissertation to be submitted by the beginning of the summer term): EC421, ..., EH477 (zob. kolumna obok). 	<ul style="list-style-type: none"> EC413 Macroeconomics for MSc Students or EC442 Macroeconomics for MRes Students EC411 Microeconomics for MSc Students or EC441 Microeconomics for MRes Students EC402 Methods of Economic Investigation or EC443 Econometrics for MRes Students One of the following courses (including a 6000-word dissertation to be submitted by the beginning of the summer term): EC421 International Economics EC423 Labour Economics EC424 Monetary Economics EC426 Public Economics EC427 Economics of Industry EC428 Development and Growth EC430 Capital Markets EC453 Political Economy EH422 Topics in Quantitative Economic History EH477 History of Economics: from Moral Philosophy to Social Science <p>Students are also required to attend the September Introductory Course (Economics) EC400: 25 godz. wykładów i 50 godzin ćwiczeń, kurs zakończony egzaminem.</p>

¹ Dla osób bez dobrego przygotowania ekonomiczno-matematycznego lub bez ukończonych studiów I stopnia z zakresu ekonomii.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze stron internetowych LSE: <http://econ.lse.ac.uk/study/programmes/mscecon.html>, [20.03.2009]

Tabela 5. Ogólna charakterystyka programów studiów magisterskich z finansów, zarządzania i prawa własności intelektualnej w LSE

<p>MSc Finance (http://www.lse.ac.uk/resources/graduateProspectus2009/taughtProgrammes/MScFinance_(fulltime).htm)</p> <p>A. Studia <i>full-time</i> trwają 10 miesięcy; studia <i>part-time</i>: 21 miesięcy.</p> <p>B. Na program kształcenia składają się 4 pełne kursy (przedmioty) (4.0 units), w tym dwa obowiązkowe: <i>Corporate Finance</i> oraz <i>Asset Markets</i>, a także 4 kursy o wartości 0,5 unit do wyboru z listy: <i>Financial Engineering; Topics in Portfolio Management; Risk Management and Financial Institutions; Applied Financial Valuation; Applied Corporate Finance; Global Financial System; Forecasting Financial Time Series; Quantitative Methods for Finance and Risk Analysis; International Finance; Corporate Finance Theory; Fixed Income Markets; Corporate Finance II; Fixed Income Securities and Credit Markets</i>; może też być wymagana praca dyplomowa o zawartości 6000 słów w miejsce egzaminu jednego z kursów o wartości 0,5 unit.</p> <p>MSc Development Management (http://www.lse.ac.uk/resources/graduateProspectus2009/taughtProgrammes/MScDevelopmentManagement.htm)</p> <p>A. Studia <i>full-time</i> trwają 12 miesięcy; studia <i>part-time</i>: 24 miesiące.</p> <p>B. Na program kształcenia składają się 4 pełne przedmioty (4.0 units), w tym: <i>Development Management (0,5 unit)</i>; dwa z: <i>The Political Economy of Development Management (0,5 unit)</i>, <i>Public Management and Development (0,5 unit)</i>, <i>Managing Globalisation (0,5 unit)</i>; praca dyplomowa (10 000 słów); wybór pozostałych przedmiotów o łącznej wartości 1,5 units w uzgodnieniu z supervisorem.</p> <p>Master of Laws (LLM) – Intellectual Property Law (http://www.lse.ac.uk/resources/graduateProspectus2009/taughtProgrammes/LLM.htm)</p> <p>A. Studia <i>full-time</i> trwają 12 miesięcy; studia <i>part-time</i>: 24 miesiące.</p> <p>B. Na program kształcenia składają się 4 pełne przedmioty (4.0 units) do wyboru z następujących: <i>Copyright and Related Rights; Cultural Property and Heritage Law; Internet and New Media Law; Introduction to Regulation (0,5 unit); Legal Regulation of Information Technology; Media and Communications Regulation (0,5 unit); Media Law; New Media Regulation (0,5 unit); Intellectual Property Rights in Global Bio-economies (0,5 unit); Patent Law; Regulation: Legal and Political Aspects; Trademark Law</i> oraz praca dyplomowa (15 000 słów).</p>
--

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej LSE: <http://www.lse.ac.uk>, [20.03.2009]

Przykład najlepszej uczelni biznesowej w Europie

Według rankingu *Financial Times* najlepszą europejską uczelnią biznesową w 2008 roku, podobnie jak w 2007 i 2006 r., była francuska HEC – École des Hautes Études Commerciales de Paris¹⁰. Uczelnia ta powstała w roku 1881, a obecnie prowadzi studia wyższe tylko na poziomie magisterskim i doktoranckim¹¹. Pod względem liczby studentów HEC jest uczelnią niewielką – ma poniżej 2400 studentów, natomiast zatrudnia relatywnie dużą, w stosunku do liczby studentów, liczbę profesorów – prawie dwustu, w tym stu profesorów na pełnym etacie. HEC prowadzi studia magisterskie w zakresie rachunkowości, finansów, zasobów ludzkich, zarządzania (biznesu międzynarodowego) oraz marketingu, a także studia MBA i Executive MBA oraz studia doktoranckie (w 2008 roku – dla 80 osób).

stopnia lub równorzędne poza Francją. Studia – trwające 12 miesięcy (*full-time*) – podzielone są na cztery okresy (*terms*) i mają wartość 90 punktów ECTS. Każdy z programów składa się z kilku zaawansowanych przedmiotów obligatoryjnych, przedmiotów do wyboru, *tracks* – grupy zagadnień związanych z ekonomią, zarządzaniem i finansami wybranego segmentu gospodarki (np. na kierunku finanse – rynki energii, nieruchomości, rynek towarów luksusowych, fundusze hedgingowe), pracy magisterskiej (*master thesis*) oraz praktyk (*internship*, trwających z reguły 10 tygodni). Łączny wymiar czasowy zajęć dydaktycznych na wymienionych kierunkach studiów wynosi 400 godzin. Studenci uczestniczący np. w programie *MSc Finance* w pierwszym okresie (*term I*) realizują dwa obowiązkowe kursy (moduły) dotyczące rynków finansowych oraz finansów przedsiębiorstwa, w drugim – przedmioty do wyboru z powyższych dwóch zakresów oraz bankowości i ubezpieczeń, natomiast

Ramka 5. Informacje o HEC School of Management

HEC School of Management

Rok założenia: 1881 (w 1989 r. zmiana nazwy na HEC School of Management).

Liczba studentów: 2329, w tym 465 na typowych studiach magisterskich i 334 na studiach *full-time* MBA¹.

Liczba pracowników naukowo-dydaktycznych: ponad 100 profesorów zatrudnionych na pełnym etacie, 41 profesorów współpracujących (afiliowanych), 57 *visiting professors* oraz 450 wykładowców².

Pozycja w rankingach:

- „Financial Times” – *European Business School Rankings 2008 (2007, 2006)*: I miejsce.

Akredytacje: HEC jest pierwszą biznesową uczelnią francuską, która posiada trzy prestiżowe akredytacje: amerykańską AACSB – *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (2000 r.), europejską EQUIS od EFMD – *European Foundation for Management Development* (1998 r., reakredytacja w 2003 oraz 2008 roku) oraz akredytację *The Association of MBAs* (AMBA): HEC MBA – akredytacja w 1992 r. i reakredytacja w 1999 oraz w 2004 roku, HEC Executive MBA CPA – akredytacja w 2002 i reakredytacja w 2004 roku.

Inne:

- po pół roku od ukończenia studiów magisterskich ponad 98 proc. absolwentów pracuje;
- ponad 42 tys. absolwentów ze 113 krajów zarejestrowanych jest w światowej sieci *The HEC Alumni Network*.

¹ http://www.businessweek.com/bschools/rankings/full_time_mba_profiles/hec.html, [20.03.2009].

² <http://www.hec.edu/Faculty>, [20.03.2009].

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej HEC School of Management, <http://www.hec.edu>, [20.03.2009]

HEC Paris prowadzi m.in. trzy programy studiów magisterskich: *MSc in Finance*, *MSc in Managerial and Financial Economics* oraz *MSc in International Business* (program w ramach CEMS), skierowane głównie do osób, które uzyskały dyplomy studiów pierwszego

trzeci okres przeznaczony jest na studiowanie zagadnień w ramach wspomnianego *tracks*, a czwarty na praktykę¹². Warto podkreślić, że absolwenci studiów w HEC są bardzo chętnie zatrudniani, nie tylko na rynku francuskim¹³.

¹⁰ *Business School Rankings*, <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/european-business-school-rankings>, [20.03.2009].

¹¹ Szkolnictwo francuskie przeszło na trójstopniowy system studiów od 2006 roku. W poprzednim systemie – w ramach studiów pierwszego stopnia – były tzw. krótsze dwuletnie cykle kończące się pośrednim dyplomem. Na mocy ustawy z 17 stycznia 2002 r. został wprowadzony Krajowy Katalog Kwalifikacji (*Répertoire national des certifications professionnelles*, RNCP) stanowiący Krajową Strukturę Kwalifikacji. Zob.: *Struktury systemów studiów...*, dz. cyt., s. 160. Dodajmy, że szkolnictwo wyższe we Francji dzieli się na szkoły wyższe (*grandes écoles*) i uniwersytety. Te pierwsze są bardziej prestiżowe, gdyż ich absolwenci posiadają kwalifikacje i kompetencje lepiej odpowiadające wymaganiom rynku pracy. Por. *Education in France*, http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France#Acad.C3.A9mie_system.

¹² HEC Paris, <http://www.hec.edu/MSc-in-Finance/Program/Program-structure>, [20.03.2009].

¹³ Np. 91,5 proc. absolwentów studiów HEC *MSc in Management* z 2007 roku znalazło zatrudnienie w ciągu trzech miesięcy od ukończenia studiów. Według danych z 2008 r. przeciętne zarobki absolwentów HEC po trzech latach pracy we Francji wyniosły ponad 48,5 tysiąca euro (źródło: <http://www.hec.edu/Grande-Ecole>).

Propozycje dla Polski

Analiza programów kształcenia, a w szczególności treści przedmiotów, metod studiowania oraz metod egzekwowania znajomości wiedzy od studentów na uniwersytetach Cambridge, Oxford, UCL oraz LSE i HEC, wyraźnie pokazuje, co i jak należy robić, aby dobrze kształcić. W uczelniach tych o sukcesie decydują takie czynniki, jak: właściwie skonstruowany program kształcenia (według zasady: „to, co niezbędne – reszta opcjonalnie”), odpowiednio dobrany zakres treści poszczególnych przedmiotów, wysoki poziom merytoryczny kadry i jej duże wymagania wobec studentów, łączenie teorii z praktyką, nacisk na samodzielne studiowanie, rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia, a także postawa samych studentów. Z pewnością nie bez znaczenia jest też kultura uczelni, tradycja uniwersytecka, poziom badań naukowych, jak też możliwość dobrej selekcji kandydatów. Absolwenci wymienionych uczelni, bez względu na ukończony kierunek studiów, nie mają problemów ze znalezieniem pracy. Na rynku nazwa uczelni jest już wystarczającym potwierdzeniem jakości wiedzy i umiejętności jej absolwenta.

O jakości kształcenia, jak łatwo zauważyć na przykładzie najlepszych uczelni europejskich, nie decyduje wymiar godzinowy studiów i poszczególnych przedmiotów czy też liczba tych przedmiotów. Uczelnie te bardzo dobrze kształcą swoich absolwentów na kierunkach ekonomiczno-biznesowych i kierunkach społeczno-politycznych, aczkolwiek patrząc z perspektywy tych kierunków studiów w Polsce:

- wymiar godzinowy ich studiów I stopnia jest średnio ponad dwukrotnie mniejszy niż przewidują to polskie standardy kształcenia (po odjęciu już wymaganej w nich nauki języka obcego w wymiarze 120 godzin),
- w trakcie całych studiów *undergraduate* do zaliczenia jest tylko kilkanaście przedmiotów obowiązkowych i fakultatywnych, natomiast w polskich uczelniach takich przedmiotów jest z reguły ponad 40,
- wiele przedmiotów przewidzianych w programie kształcenia ma charakter fakultatywny, student może je wybrać w ramach posiadanej liczby *units* na przedmioty opcjonalne,
- na studiach II stopnia programy kształcenia są bardziej wyspecjalizowane – duży nacisk położony jest na zagadnienia praktyczne; studia

magisterskie są też bardzo intensywne – m.in. z uwagi na niewielką liczbę godzin zajęć dydaktycznych na uczelni oraz często tylko roczny okres trwania tych studiów (*full-time*);

- studia niestacjonarne (*part-time*) mają ten sam program co studia stacjonarne (*full-time*), lecz trwają od nich znacznie dłużej, ponadto studia *part-time* prowadzone są w niewielkim zakresie, głównie na studiach II stopnia, nie na wszystkich kierunkach.

W świetle przedstawionych informacji i porównań wyraźnie wynika, że w Polsce studia wyższe, zwłaszcza pierwszego stopnia, wymagają zasadniczych zmian jakościowych.

Przed wszystkim należy zrezygnować z systemu lekcyjno-szkolnego na rzecz prawdziwie uniwersyteckiego systemu studiów, którego podstawą jest samodzielne studiowanie. Obecna w polskich uczelniach dominacja nauczania nad uczeniem się – studiowaniem wynika bezpośrednio z ministerialnych standardów kształcenia, które wymagają prowadzenia studiów pierwszego stopnia w zdecydowanie zbyt dużym wymiarze godzinowym. Przy racjonalnym zmniejszeniu ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych¹⁴ studenci będą mieli więcej czasu na naukę własną i będą mogli sprostać zwiększonym wymaganiom w trakcie zajęć (obowiązkowe prace pisemne, projekty, zadania) i egzaminów końcowych z poszczególnych przedmiotów (przedmioty lub moduły powinny być bardziej pojemne treściowo i powinno ich być zdecydowanie mniej niż obecnie). Niezbędna jest też weryfikacja treści przedmiotów obligatoryjnych w programie studiów pod kątem oczekiwanych kompetencji absolwenta danego kierunku studiów.

W standardach kształcenia nie znajduje merytorycznego uzasadnienia ustalona – ponad dwudziestoprocentowa – różnica w minimalnym wymiarze godzinowym trzyletnich studiów pierwszego stopnia na niektórych kierunkach (np. na kierunku ekonomia – 1800 godzin, a na kierunku gospodarka przestrzenna – 2200 godzin¹⁵), podczas gdy wartość studiów na tych kierunkach wyrażona w punktach ECTS jest taka sama i wynosi 180. Ta uwaga dotyczy również dwuletnich studiów II stopnia, które mają wartość 120 punktów ECTS i znacząco inny wymiar godzinowy na różnych kierunkach (np. kierunku ekonomia – 800 godz., a na kierunku gospodarka przestrzenna – 1000 godz.).

Wskazane byłoby wprowadzenie zapisu w nowej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, że studia drugiego stopnia trwają co najmniej jeden rok

¹⁴ Argumentem przemawiającym za zmniejszeniem wymiaru godzinowego studiów stacjonarnych może być m.in. fakt, że na studiach niestacjonarnych – zgodnie z przepisami – wymaga się realizacji tylko co najmniej 60 proc. wymiaru godzinowego studiów stacjonarnych. Praktyka dowodzi, że w takim właśnie wymiarze uczelnie z reguły prowadzą studia niestacjonarne (sobotnio-niedzielne), a ich absolwenci uzyskują dyplom równoważny (formalnie) dyplomowi studiów stacjonarnych. Powstaje pytanie – skoro w skali kraju kilkaset tysięcy studentów może zrealizować wymagany program w krótszym czasie, to dlaczego nie mogą tego uczynić studenci stacjonarni – tym bardziej, że jako kandydaci na studia byli lepiej przygotowani (dostali się na studia bezpłatnie w uczelniach publicznych)? Przy tej okazji należy podkreślić, że studia niestacjonarne w naszym kraju wymagają zdecydowanych zmian organizacyjnych i jakościowych, których przeprowadzeniu sprzyja m.in. sytuacja demograficzna w postaci postępującego spadku liczby młodzieży w wieku studenckim.

¹⁵ 400 godzin różnicy w wymaganym obciążeniu zajęciami dydaktycznymi na tych kierunkach studiów stanowi odpowiednik aż połowy godzin zajęć dydaktycznych przewidzianych na studiach *undergraduate* w Anglii.

(2 semestry), a nie jak dziś – 3 lub 4 semestry (art. 166, ust. 4 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym). W ten sposób polskie uczelnie mogłyby prowadzić studia magisterskie wspólnie z uczelniami zachodnimi, w których wiele programów trwa jeden rok. Dodajmy, że kwestia czasu trwania studiów drugiego stopnia nie została ściśle określona w *Deklaracji Bolońskiej*. Przyjmuje się, że studia II stopnia (magisterskie) nie mogą mieć mniejszej wartości niż 60 punktów ECTS (na ogół ma to być 90–120 ECTS)¹⁶.

W nowej ustawie warto byłoby również zrezygnować z zapisu art. 167. ust. 2, mówiącego, że datą ukończenia studiów jest data złożenia egzaminu dyplomowego. Tą datą powinien być dzień pomyślnego złożenia ostatniego egzaminu przewidzianego programem studiów (jak jest teraz na kierunkach: lekarskim, lekarsko-dentystycznym i weterynarii). Ta zmiana jest istotna głównie dla studiów I stopnia, gdyż pozwala uczelniom autonomicznie decydować o tym, czy potrzebny jest egzamin dyplomowy (np. w postaci obrony pracy licencjackiej), czy też wystarczy zaliczenie wszystkich egzaminów z przedmiotów objętych programem studiów. Proponowany zapis w ustawie

umożliwiłaby też uczelniom traktowanie ewentualnych obron prac licencjackich jako jednego z egzaminów wymaganych w planie studiów i możliwych do przeprowadzenia w trakcie ostatniego semestru, a nie dopiero po zaliczeniu wszystkich pozostałych egzaminów. Już dziś wiele uczelni przewiduje poważne trudności logistyczne z przeprowadzeniem w krótkim okresie egzaminów dyplomowych, wobec czego studenci mogą mieć problemy z terminowym ukończeniem studiów, warunkującym ubieganie się o przyjęcie na studia II stopnia.

Na zakończenie wypada wyrazić nadzieję, że efektem dyskusji społecznej nad założeniami reformy polskiego systemu edukacji będą m.in. takie zmiany w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, które dadzą najlepszym uczelniom akademickim (czy też zapowiadany przez MNiSW – Krajowym Naukowym Ośrodkiem Wiodącym, KNOW) – wzorem np. uczelni angielskich – prawo do samodzielnego tworzenia programów kształcenia, w tym do określania ich nazw.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest doktorem nauk ekonomicznych, absolwentem Wydziału Ekonomiki Produkcji Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie (obecnie: Szkoła Główna Handlowa). Od 2002 roku pełni funkcję dyrektora Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH. Jest kierownikiem zespołu redakcyjnego katalogu *Informator SGH* – zawierającego opis oferty programowej i dydaktycznej Szkoły oraz członkiem Senackiej Komisji Programowej i Komitetu Głównego Olimpiady Wiedzy Ekonomicznej przy Polskim Towarzystwie Ekonomicznym. Zajmuje się problematyką edukacji ekonomicznej na poziomie wyższym, organizacją i programami studiów, jakością kształcenia oraz rynkiem pracy absolwentów uczelni.

¹⁶ D. Kennedy, *Designing curricula based on learning outcomes*, [w:] materiały z seminarium *Efekty kształcenia jako podstawa budowy i oceny programów kształcenia*, Uniwersytet Warszawski, 5.03.2009; dostępne również na stronie http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/29/292/D.Kennedy_designing_curricula_050309.pdf, [20.03.2009].

POLECAMY



Danuta Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009

W publikacji przedstawiono zagadnienia prawne i organizacyjne związane z funkcjonowaniem oświaty. Pierwsze dwa rozdziały charakteryzują istotę prawa oraz jego źródła (Konstytucję, ustawy, rozporządzenia). W rozdziale trzecim przedstawione zostały wolności i prawa w dziedzinie oświaty, w tym prawo do nauki, do opieki przedszkolnej, prawa osób niepełnosprawnych oraz mniejszości. Rozdział czwarty poświęcony jest systemowi oświaty i zadaniom, jakie mają do wypełnienia gminy, powiaty i województwa w ramach zakładania i prowadzenia szkół oraz placówek oświatowych. Organizacja szkoły, w szczególności plany działalności oraz role dyrektora, rady pedagogicznej i organów społecznych zostały opisane w rozdziale piątym. Ostatnia część książki prezentuje etapy awansu zawodowego nauczyciela.

Publikacja prezentuje stan prawny na 1 stycznia 2009 r. Polecamy ją osobom zarządzającym szkołami i placówkami oświatowymi oraz pracownikom tych instytucji.

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

Tożsamość organizacyjna przedsiębiorstwa. Jak stworzyć konkurencyjną firmę?

– recenzja

Piotr Wachowiak

Interesująca publikacja Anny Zarębskiej nt. tożsamości organizacyjnej przedsiębiorstwa¹ wypełnia lukę na polskim rynku wydawniczym, na którym ukazuje się mało książek poruszających tę problematykę.

W dobie turbulentnych zmian zachodzących w otoczeniu przedsiębiorstw coraz większą rolę w budowaniu ich skutecznej przewagi konkurencyjnej odgrywają zasoby niematerialne. Jednym z nich jest tożsamość organizacji, czyli jej indywidualny charakter, który pozwala na określenie, czym jest organizacja. W przekonaniu autora recenzji jest to zasób szczególnie, ponieważ pozwala na trwale wyróżnić się przedsiębiorstwu na konkurencyjnym rynku. Muszą jednak zostać spełnione dwa warunki:

trzeba umieć zbudować spójną tożsamość organizacji i w odpowiedni sposób nią zarządzać. Recenzowana publikacja szczegółowo prezentuje te zagadnienia. Omówione zostają m.in. trzy bardzo istotne kwestie:

- Jak powstaje tożsamość organizacji i co na nią wpływa?
- Jak zarządzać tożsamością przedsiębiorstwa?
- Jak zaprojektować i wdrożyć zmiany w systemie tożsamości przedsiębiorstwa?

Odróżniono tożsamość organizacji od wizerunku i kultury organizacyjnej, co jest bardzo zasadne. Jednak należałoby w sposób bardziej precyzyjny zdefiniować tożsamość organizacji, choć trzeba przyznać, iż jest to pojęcie dość trudne.

W sposób przystępny omówiono podstawowe obszary tożsamości organizacji, takie jak: symbolika, zachowania, wartości, kultura organizacyjna i komunikacja. Scharakteryzowano jeden z podstawowych obszarów – etykę, której – zdaniem autora recenzji – władze polskich przedsiębiorstw poświęcają zbyt mało uwagi. Zachowania etyczne są podstawą w procesie budowania tożsamości organizacji. Dlatego też problem ten powinien być szerzej zaprezentowany w recenzowanej książce.



W sposób bardzo przejrzysty przedstawiono i omówiono algorytm zarządzania tożsamością organizacyjną, który z powodzeniem może być wykorzystywany przez praktyków. W algorytmie tym z sukcesem połączono wiedzę teoretyczną z podejściem praktycznym.

Istotnym rozdziałem, z punktu widzenia możliwości odniesienia sukcesu przez organizację, jest rozdział poświęcony budowaniu spójnej tożsamości organizacyjnej. Autorka pokazuje, w jaki sposób można zidentyfikować tożsamość rzeczywistą oraz zdefiniować tożsamość pożądaną. Porównanie tych dwóch tożsamości daje podstawę do zaprojektowania spójnego systemu tożsamości organizacyjnej, w którym nale-

ży określić wizję, misję, system wartości, wizerunek i komunikację. Szczegółowo omówiono kwestie związane z czterema pierwszymi elementami. Pewien niedosyt pozostawia przedstawienie problemu komunikacji – zabrakło scharakteryzowania narzędzi komunikacji, szczególnie komunikacji z otoczeniem, co przy budowaniu tożsamości ma bardzo istotne znaczenie.

Przy wdrażaniu systemu tożsamości w organizacji mogą wystąpić liczne trudności, które można przezwyciężyć, zapoznając się ze wskazówkami zawartymi w książce. Wdrażanie potraktowano w publikacji jako zarządzanie zmianą. Wykorzystano też podejście procesowe, które dzięki swojej logiczności i kompleksowości pozwala na sprawne wdrożenie tego systemu. Poszczególne etapy mogłyby być jednak bardziej szczegółowo omówione.

Obecnie dużym problemem jest utrzymanie tożsamości organizacyjnej w sytuacji, gdy organizacja znajduje się w kryzysie, który zaburza jej funkcjonowanie. Zwykle kierownictwo nie podejmuje żadnych działań albo przystępuje do nich zbyt późno, co powoduje zaostrzenie sytuacji kryzysowej. W książce można znaleźć odpowiedź na to, w jaki sposób

¹ A. Zarębska, *Tożsamość organizacyjna przedsiębiorstwa. Jak stworzyć konkurencyjną firmę?*, Difin, Warszawa 2008.

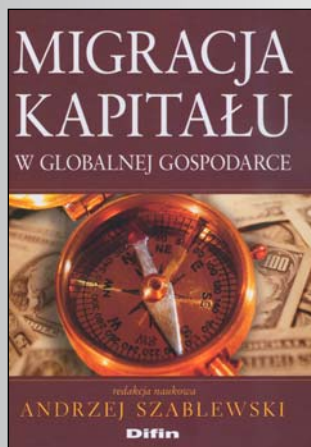
reagować na taki stan rzeczy. Autorka zwraca uwagę, że w warunkach kryzysu należy położyć szczególny nacisk na komunikację – zwłaszcza z mediami, jak również podejmować inne kroki przeciwdziałające zaistniałej sytuacji. Ciekawym pomysłem, który może być wykorzystany w praktyce, jest powołanie w organizacji sztabu zarządzania kryzysowego oraz zespołu ds. prewencji kryzysowej.

W książce znajdują się praktyczne narzędzia służące do budowania i zarządzania tożsamością organizacji, takie jak: kwestionariusz diagnostyczny tożsamości organizacyjnej, kwestionariusz diagno-

styczny kultury organizacyjnej, przykładowe wartości i ich opis oraz przykładowe narzędzia diagnozowania wizerunku organizacji, co niewątpliwie stanowi dodatkowy atut publikacji. Książka prezentuje ponadto najnowszą wiedzę dotyczącą omawianej problematyki. Autorka wykorzystała bogatą i aktualną literaturę przedmiotu. Wiele pozycji stanowi literatura zagraniczna.

Z uwagi na praktyczne rady autorki, poparte zresztą przedstawioną w sposób kompetentny teorią, publikację polecam nie tylko studentom, ale również menedżerom.

POLECAMY



Migracja kapitału w globalnej gospodarce, red. Andrzej Szablewski Difin, Warszawa 2009

Rozważania autorów publikacji koncentrują się wokół dwóch głównych obszarów tematycznych. Pierwszy z nich dotyczy migracji kapitału w globalnej gospodarce, a w szczególności procesów akumulacji kapitału, m.in. w Chinach i Indiach, wpływu zjawisk akumulacji na gospodarkę światową, mechanizmu kształtowania się cen ropy naftowej, a także tworzenia, w odpowiedzi na obecny kryzys, systemu finansowego-globalnego banku centralnego. Drugi nurt poświęcony jest procesowi kreowania wartości przedsiębiorstwa, a omówiono w nim m.in. migrację wartości IT, relację między systemem podatkowym a wartością przedsiębiorstwa, społeczną odpowiedzialność biznesu i jej raportowanie oraz rolę komunikacji i budowania zaufania.

Książka adresowana jest do szerokiego grona czytelników. Polecamy ją zarówno wykładowcom i studentom kierunków ekonomicznych, jak również menedżerom, inwestorom i osobom zainteresowanym problematyką budowania wartości przedsiębiorstwa.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.difin.pl>

Sources of competitive advantages in the 21st century 4–5 czerwca 2009 r. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Instytut Gospodarki Światowej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie organizuje międzynarodową konferencję poświęconą źródłom przewag konkurencyjnych w XXI wieku. Podczas spotkania zaprezentowane zostaną wyniki badań opublikowanych w tegorocznym wydaniu raportu o konkurencyjności Polski: *Poland. Competitiveness Report 2009. Focus on Human Resources*.

Cele konferencji:

- dyskusja na temat strategii konkurencyjności w dobie globalnego kryzysu,
- analiza powiązań między kapitałem ludzkim a konkurencyjnością krajów Unii Europejskiej, w szczególności nowych krajów członkowskich,
- zbadanie doświadczenia krajów Unii Europejskiej w zakresie wykorzystywania własności intelektualnej dla budowania przewag konkurencyjnych,
- propagowanie dobrych praktyk.

Więcej informacji na stronie: <http://akson.sgh.waw.pl/aci/>

World Economy Research Institute
Sources of competitive advantages in the 21st century
Warsaw, June 4-5 2009

Home	<p>Rationale</p> <p>The ongoing global financial crisis and the economic recessions are the current focal point of both economic policy and corporate strategies.</p> <p>The currency crises of the East European countries have introduced unexpected hazards into their economic systems and long term plans.</p> <p>During these turbulent times, we would like to ask the following questions: What are the sources of competitive advantage in the 21st century? Will the short-term solutions put the long-term prospects in peril?</p> <p>During our conference we also will present the results of the research published in the current edition of the World Economy Research Institute annual report "Poland. Competitiveness Report 2009. Focus on Human Resources". The volume, published already for over twenty years, assesses development processes in the Polish economy and its current competitive position in the European Union. This year's edition, prepared in both Polish and English draws particular attention to the importance of human capital and intellectual property. Both literature and numerous empirical studies emphasize close relationship between the country's ability to increase human capital and create intellectual property as a way to achieve international competitiveness. These issues are examined for Poland and results are discussed in the Report.</p> <p>The role of human capital in determining Poland's competitiveness will be presented and discussed against a background of the experiences of other European Union member states. The debate will be accomplished by conclusions useful for economic policy.</p> <p>Objectives</p> <ul style="list-style-type: none"> • to discuss the possible competitive strategies during global crisis • to analyse the links between human capital and competitiveness of EU countries, in particular of new EU Member States • to examine experience of EU countries in using intellectual property for competitive advantages • to disseminate good practice in policy making <p>Outcomes</p> <p>The major outcome of this conference will be a book that draws together theoretical issues, the effects of empirical comparative analysis for Poland and other countries including implications for economic policy.</p>
Agenda	
Time&Place	
Venue	
Registration	
Reports	
Conferences	
Contact	

Prosumpcja – praktyki konsumenckiej innowacyjności



Łukasz Gajewski

W XXI wieku kreowanie innowacji jedynie w ramach wewnętrznych działań badawczo-rozwojowych przedsiębiorstwa staje się coraz mniej efektywne. Cały proces trwa zbyt długo i bardzo często jego efekty nie odpowiadają w pełni potrzebom odbiorców. Nowe podejście ma na celu włączenie w ten proces otoczenia organizacji, ze szczególnym naciskiem na konsumentów. To właśnie oni, wiedząc czego potrzebują, są w stanie nie tylko o tym powiedzieć, ale nawet sami potrafią to skonstruować. Coraz liczniejsze przykłady pokazują, że rola przedsiębiorstwa zaczyna być ograniczana tylko do fazy produkcji i dystrybucji wyrobu, ponieważ pozostałe funkcje przejmuje sam konsument.

Począwszy od lat 50. XX wieku organizacje zaczęły dostrzegać rosnące znaczenie konsumentów. Nie było to może jeszcze myślenie w stylu *Nasz klient – nasz pan*, ale zaczęto przypuszczać, że im lepiej zaspokajane są potrzeby konsumentów, im większą wartość ma dla nich produkt czy usługa, tym bardziej są oni skłonni dokonać zakupu (trzeba jednak przyznać, że od czasów Henry’ego Forda, który twierdził, odnośnie swojego modelu T, że: *Możesz otrzymać samochód w każdym kolorze, pod warunkiem, że będzie to kolor czarny*, poczyniono zasadniczy postęp w podejściu do klienta). W latach 60. i 70. organizacje nadal jednak chętniej konkurowały ceną. Robienie czegoś taniej niż konkurencja, wydawało się najbardziej efektywną formą konkurowania. Jednak już w latach 80. i 90. cena okazywała się niejedynym czynnikiem sukcesu. Przedsiębiorstwa doszły do wniosku, że należy się czymś wyróżnić, usprawnić produkt, aby zwiększyć jego wartość końcową. Tak rozpoczęło się konkurowanie jakością i szybkością. Specjalizacja, strategie typu Lean i Just-in-Time, TQM i wiele innych doprowadziły do bardzo mocnego zróżnicowania produktów, a przez to umożliwiły dotarcie do szerszego grona końcowych

odbiorców. Wciąż jednak konkretna strategia działania umożliwiała danej organizacji dotarcie tylko do danego segmentu konsumentów. Można było oczywiście konkurować jednocześnie ceną, jakością i szybkością, ale wciąż nie można było obsłużyć pojedynczych osób, a jedynie grupy, dla których wartość końcowa była zbliżona a potrzeby podobne. Wchodząc w XXI wiek, konkurencja zeszyła na zupełnie inny tor – przedsiębiorstwa zaczęły konkurować produktami i zupełnie nowymi usługami (jedynymi w swoim rodzaju). Design, innowacje, unikalność i nowe idee to podstawa konkurencyjności początku XXI wieku. Jeszcze kilka lat wcześniej słowo „innowacja” było przypisane do sektora high-tech, a obecnie odnosi się ono bardziej do nowych produktów, procesów, usług, form organizacji czy sposobów uczenia się¹.

Konkurowanie poprzez innowacje, w połączeniu z zaspokajaniem potrzeb konsumentów i zwiększaniem dla nich wartości, doprowadziło przedsiębiorstwa do miejsca, w którym konsumenci nie tylko definiowali swoje potrzeby, opowiadali o nich, ale również aktywnie uczestniczyli w kreowaniu innowacji, które mają dla nich najwyższą wartość. Dzięki temu organizacje nie tylko nie musiałyby tworzyć doskonalszych form badania potrzeb konsumenckich, ale również zmniejszyłyby rozmiary, jak i koszty utrzymania coraz to większych działów badawczo-rozwojowych (B+R), w których zatrudniana jest ogromna liczba badaczy z różnych branż². Konsumenci pomogliby zarówno zwiększyć szybkość, jak i polepszyć jakość produktów danej organizacji. Takich konsumentów, którzy są jednocześnie producentami, nazywa się prosumentami³. Celem poniższego artykułu jest wyjaśnienie pojęcia prosumpcja i ukazanie, jak wpływa ona na poprawę funkcjonowania przedsiębiorstwa – ze szczególnym uwzględnieniem poprawy jego innowacyjności.

¹ S. Rosenfeld, *Beyond Clusters: Current Practises & Future Strategies, Regional Technology Strategies*, University of Ballarat 2005, s. 18.

² Największy światowy inwestor w B+R – Microsoft – wydał blisko 5,6 miliarda dolarów, a zatrudnienie w dziale badawczo-rozwojowym liczone jest w tysiącach osób. Nokia, największy europejski inwestor w B+R, wydała blisko 5 miliardów euro. W dziale B+R Procter&Gamble pracuje blisko 9000 osób. Wielkość wydatków rośnie mimo przenoszenia i powstawania nowych działów B+R w krajach o niższych kosztach np. Indie.

³ Słowo powstałe z połączenia przedrostka pro(ducenci) i końcówki słowa (kon)sumentci.

Prosumpcja według Alvina Tofflera

Po raz pierwszy terminu „prosumpcja” użył w swojej książce „Trzecia fala” amerykański socjolog i futurolog – Alvin Toffler. Pod tym pojęciem rozumiał on przesuwanie procesu produkcji ze sfery gospodarki oficjalnie uznanej przez ekonomistów do sfery gospodarki lekceważonej⁴. Prosumpcję widział on zarówno w organizacjach, które skupiają osoby z podobnymi problemami i potrzebami (np. „Stowarzyszenie Melancholików” w Wielkiej Brytanii, „Rodzice bez Pary” czy „Bractwo Wdów”)⁵, jak i w luźnych powiązaniach między ludźmi, którzy wymieniają porady, obserwacje i doświadczenia. Toffler rozumiał jednak prosumpcję przede wszystkim jako przesunięcie pewnych zadań na konsumenta – zgodnie z koncepcją *Zrób to sam*. Zwiększające się zaangażowanie konsumenta polega na wykonywaniu przez niego czynności, które wcześniej wykonywał dla niego ktoś inny. Mamy do czynienia z tym zjawiskiem w wielu dziedzinach życia ludzkiego. Doskonały przykład dotyczy przedsiębiorstwa American Telephone & Telegraph Company, które to w 1956 roku, chcąc sprostać gwałtownie rosnącej popularności rozmów zamiejscowych, zastosowało urządzenie elektroniczne umożliwiające abonentom automatyczne połączenia międzymiastowe. Obecnie znane jest nam wszystkim tego typu połączenie, oparte na wybieraniu tzw. numeru kierunkowego. Konsument usług telefonicznych przejął zadanie, które wcześniej wykonywała za niego telefonistka w centrali⁶. Nie tylko przyspieszyło to rozpoczęcie rozmowy, ale również zmniejszyło możliwość podsłuchania jej treści przez osoby trzecie.

Inny przykład dotyczy stacji benzynowych – w 1973 roku wraz z początkiem kryzysu naftowego, zaczęły się bankructwa właśnie na poziomie stacji benzynowych. Szukając możliwości obniżenia kosztów, właściciele zamontowali pompy samoobsługowe. Pomimo początkowych niepowodzeń (gazety pisały m.in. o osobach wlewających paliwo do chłodnicy) widok klienta wlewającego samodzielnie paliwo do baku stał się zjawiskiem całkowicie naturalnym⁷.

Dopuszczenie konsumentów do wykonywania części pracy (nazywane w ekonomii „uzewnętrznieniem”), można zaobserwować w bankowości elektronicznej (konta internetowe) lub np. w supermarketach i hipermarketach, gdzie zamiast osoby podającej nam towar bezpośrednio, wprowadzono koszyki i wózki⁸. Oprócz przykładów związanych z samą sprzedażą produktów lub usług prosumpcja dotyczy również czynności posprzedażowych. Kupując meble firmy IKEA, nie dostajemy gotowego produktu, a jedynie

części i instrukcję za pomocą której konsument może go złożyć⁹. Bradley Automotive, oferując komplet części „Bradley GT”, dał zwykłemu człowiekowi możliwość zmontowania samochodu sportowego bazującego na Volkswagencie Beetle¹⁰. W przypadku problemów z produktami istnieje tzw. infolinia, pod którą można zadzwonić i dzięki pomocy konsultanta telefonicznego rozwiązać dany problem. Doskonały przykład dotyczy tak odległych czasów jak rok 1978, kiedy to trzydziestoletni urzędnik państwowy Barry Nussbaum usłyszał dziwne odgłosy ze swojej lodówki. Nie wezwał on, jak to się miało w zwyczaju mechanika (któremu oczywiście trzeba było zapłacić), ale sam zaczął czytać instrukcję. Zauważył, że zupełnie bezpłatnie może zadzwonić do samego wytwórcy lodówki, firmy Whirlpool Corporation. Numer telefonu dotyczył tzw. „chłodnej linii”, założonej przez wyżej wymienioną organizację dla klientów – w razie kłopotów z produkowanymi przez nią urządzeniami. Pan Nussbaum wykonał taki telefon, a po drugiej stronie słuchawki głos konsultanta poprowadził go przez całą naprawę. Jedyne, co trzeba było zrobić, to podać model danego urządzenia i wykonywać polecenia konsultanta¹¹.

Branża AGD nie jest wyjątkiem – tego typu naprawy dotyczą również bankowości (obsługa konta przez internet czy telefon), telekomunikacji czy sprzętu RTV. Domowi majsterkowicze to bardzo częsty przykład prosumpcji takiej, jak rozumiał ją Alvin Toffler. Znacznie więcej specjalistycznych urządzeń kupują właśnie zwykli ludzie – na własne potrzeby, niż rzemieślnicy wykonujący za ich pomocą pracę zawodową. Jest to spowodowane m.in. wzrostem cen usług rzemieślniczych, trudnościami w znalezieniu odpowiedniego specjalisty, długim czasem oczekiwania na specjalistę, słabą jakością usług, a nawet zwiększeniem się czasu wolnego samego konsumenta.

Początki konsumenciej innowacyjności

Od czasów Alvina Tofflera prosumpcja uległa znacznej ewolucji. Spowodowane to było nie tylko rozwojem internetu, dzięki któremu miliony ludzi na całym świecie mogły tworzyć grupy społecznościowe, ale również innym podejściem przedsiębiorstw do tego zagadnienia. Obecnie prosumenci to nie tylko osoby, na które przerzucane są nowe zadania – na dzień dzisiejszy są to „zewnątrzni pracownicy przedsiębiorstwa”, którzy pomagają mu w wymyślaniu i produkowaniu coraz nowszych towarów i usług. To innowacyjny potencjał organizacji, który może stać się doskonałym narzędziem przewagi

⁴ A. Toffler, *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997, s. 409.

⁵ Tamże, s. 410–411.

⁶ Tamże, s. 412.

⁷ Tamże, s. 412.

⁸ Tamże, s. 413.

⁹ Ikea, www.ikea.com, [10.02.2009].

¹⁰ Bradley GT Car Club, <http://www.bradleygt.com>, [10.02.2009].

¹¹ A. Toffler, dz. cyt., s. 414.

konkurencyjnej, jeśli jest dobrze wykorzystany. Współtworzenie organizacji wraz z klientami ma już swoją historię – doskonałym przykładem jest tworzenie systemu operacyjnego Linux przez grupy społecznościowe. Twórca jądra Linuxa, Linus Torvalds, wykorzystał właśnie internetową społeczność programistów do rozwoju nowego systemu operacyjnego. Dzięki temu, setki, tysiące, a obecnie nawet miliony osób pracują nad udoskonaleniem systemu oraz aplikacji wspomagających, tworząc ogromny potencjał intelektualny¹². Otwartym systemem operacyjnym, jakim jest Linux, zainteresowało się przedsiębiorstwo IBM, które pilnie strzegło swojego kapitału intelektualnego. IBM dostrzegło, że produkcja partnerska (wraz z użytkownikami tworzącymi system Linux) to szansa, żeby niewielkim kosztem wzbogacić swoje zasoby wiedzy oraz zwiększyć potencjał innowacyjny. Dzięki współpracy IBM szacuje swoje oszczędności w skali rocznej na 1 mld. dolarów, a oprócz tego zostawia swojego rywala – Microsoft (najwięcej wydatków na B+R w 2008 roku) daleko w tyle. Przedsiębiorstwo IBM zrozumiało, że nie jest w stanie zatrudnić wszystkich najlepszych programistów i wyszło z założenia, że ludzie kończący uczelnie wyższe o profilu informatycznym w dużej mierze są obeznani z zagadnieniami programowania i spędzają dość dużo czasu w internecie. Później okazało się, że wśród osób tworzących Linux, są też programiści z innych organizacji, czyli de facto IBM miał dostęp do „najlepszych”. Ta zmiana sposobu myślenia zrewolucjonizowała rynek open source (otwartego oprogramowania)¹³. Współpraca z „klientami” nie dotyczy tylko systemu Linux. Przedsiębiorstwo IBM stworzyło również program „First of a Kind”, dzięki któremu może uczyć się od swoich „zewnętrznych pracowników”. Celem programu było nawiązanie współpracy między naukowcami pracującymi dla organizacji a jej klientami – w celu opracowywania wspólnych rozwiązań dla różnych problemów¹⁴.

Innowacyjna prosumpcja, a dokładniej współpraca organizacji z jej klientami, nie dotyczy tylko branży informatycznej (choć wiele osób tak uważa, marginalizując to zjawisko jako część koncepcji oprogramowania open source). Dość nietypowy przykład wykorzystywania konsumentów do opracowywania innowacyjnych rozwiązań znajdujemy np. w branży produkcji filmowej. Powstały w 2006 roku film pt. „Snakes on a plane”¹⁵ został okrzyknięty najbardziej internetowym filmem wszechczasów. Josh Friedman – współscenarzysta – dostał możliwość pracy nad

scenariuszem przy pomocy swojego bloga. Dzięki sugestiom fanów producent filmu (New Line Cinema) nie tylko postanowił zmienić tytuł filmu (wcześniejszy pomysł na tytuł to „Pacific Air Flight 121”), ale również zorganizował dodatkowe dni zdjęciowe. Przedsiębiorstwo odpowiedziało na oczekiwania fanów, a także dało im możliwość rozreklamowania filmu poprzez własne witryny internetowe i tworzenie własnych trailerów¹⁶. Inny przykład pochodzi z branży produkującej znane każdemu klocki LEGO. Organizacja znana z plastikowych klocków w kształcie kolorowych cegiełek wypuściła na rynek serię Mindstorms, dzięki której konsumenci mogli tworzyć prawdziwe roboty z programowalnych klocków. Okazało się, że zabawka, początkowo skierowana do dzieci, cieszyła się ogromnym uznaniem również wśród osób dorosłych. W ciągu kilku tygodni od daty sprzedaży użytkownicy zaczęli tworzyć grupy majsterkowiczów, rozpracowywali i przeprogramowali sensory, silniki i urządzenia sterujące. Przedsiębiorstwo postanowiło wykorzystać ten konsumencki potencjał, zgodnie z hasłem „Zhakujcie nasz produkt”. Dzięki firmowej witrynie internetowej domowi majsterkowicze mogą bezpłatnie ściągnąć zestaw narzędzi dla programistów umożliwiającą tworzenie aplikacji sterujących robotami. Użytkownicy publikują też opisy swoich projektów – tzn. kod programu i wykaz części potrzebnych do zbudowania urządzenia. Seria LEGO Mindstorms okazała się takim sukcesem, że organizacja postanowiła wykorzystać potencjał swoich konsumentów również do projektowania tradycyjnych klocków¹⁷. W 2005 roku powstało LEGO Factory, gdzie klienci otrzymują dostęp do wirtualnego magazynu elementów lego, z których mogą tworzyć własne zestawy klocków. Można pobrać z sieci bezpłatny program i zaprojektować wirtualną zabawkę. Następnie można przesłać swój projekt do LEGO i zamówić go w postaci zestawu prawdziwych klocków wraz z instrukcją do ich złożenia. Każdy projekt jest udostępniany w internecie jako przykładowy model¹⁸.

Kolejny przykład pochodzi z branży motoryzacyjnej. Przedsiębiorstwo BMW – zajmujące się m.in. produkcją oprogramowania dla swoich samochodów – postanowiło na nowo przemyśleć funkcjonowanie systemów telematycznych w swoich przyszłych modelach (dotyczy to m.in. nawigacji GPS) i opublikowało na swojej stronie internetowej cyfrowy zestaw projektowy w celu zachęcenia klientów do przedstawiania pomysłów, które następnie przekształcono w wartościowe rozwiązania¹⁹.

¹² L. Torvalds, D. Diamond, *Just for Fun: The Story of an Accidental Revolutionary*, HarperBusiness, Nowy Jork 2001.

¹³ D. Tapscott, A.D. Williams, *Wikinomia: O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 120–128.

¹⁴ H. Chesbrough, *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Harvard Business School Press, Boston Massachusetts 2003, s. 110–111.

¹⁵ Polski tytuł: *Węże w samolocie*.

¹⁶ B. Mierzejewska, *Open Innovation – nowe podejście w procesach innowacji*, „e-mentor” 2008, nr 2(24).

¹⁷ D. Tapscott, dz. cyt., s. 191–194; zobacz również: <http://mindstorms.lego.com>.

¹⁸ LEGO.com Factory, www.factory.lego.com, [10.02.2009].

¹⁹ D. Tapscott, dz. cyt., s. 190.

Nawiązując do branży motoryzacyjnej, w 1999 roku powstał projekt OSCar, którego celem jest skonstruowanie samochodu zgodnie z koncepcją open source (projekt doczekał się drugiej wersji w 2005 roku). Każdy może zaprojektować sobie swój wymarzony samochód lub nawiązać kontakt z osobami, które tworzą takie auta. Przykłady kreatywnych rozwiązań można zobaczyć na oficjalnej stronie projektu²⁰.

Praktyki konsumenckiej innowacyjności odnaleźć można również w branży obuwniczej. Przedsiębiorstwo John Fluevog Shoes projektuje i produkuje ekskluzywne obuwie. Oczywiście pomysły na buty nie pochodzą z samej organizacji a od społeczności konsumenckiej, która to przedkłada projekty do oceny, a najlepsze z nich kierowane są do produkcji. Sama organizacja nie wypłaca tantiem projektantom, ale umieszcza na każdym zaakceptowanym projekcie butów nazwę wybraną przez projektanta²¹. Możliwość projektowania butów przez konsumentów zaoferowała również firma Nike. Każdy może zaprojektować i dowolnie wystylizować buty swoich marzeń²².

Z branży obuwniczej warto przenieść się do produktów FMCG²³. Choć wydaje się to dziwne ze względu na nietypowy charakter tych produktów i tutaj znajdziemy przykłady prosumpcji. Powstałe w 1987 roku przedsiębiorstwo Jones Soda wprowadziło w 1999 roku nową linię napojów pod nazwą „myJones”. Istotną cechą tego produktu było to, że można go było kupić przez internet po uprzednim zaprojektowaniu własnej etykiety czy wymyśleniu własnej nazwy napoju. Liczba etykiet opracowanych w ten sposób przez odbiorców Jones Soda przekroczyła 300 tysięcy, a przychody samej organizacji 40 mln dolarów²⁴.

Przykłady pochodzą również z rynku polskiego, gdzie banki wykorzystują swoich konsumentów do „upiększenia” oferowanych kart płatniczych. Poponują one klientom umieszczanie na awersie kart kredytowych dowolnych zdjęć i rysunków – może to być realizowane poprzez internet albo przez bezpośredni kontakt ze sprzedawcą. Takie działania zwiększają zainteresowanie produktami przedsiębiorstw, wciągając konsumentów do współuczestnictwa w procesie wytwórczym. Proces ten zostaje odebrany jako pewna forma rozrywki czy też zabawy utrwalająca pozytywny wizerunek producenta (w Polsce tego typu usługi oferuje m.in. ING Bank Śląski czy Multibank)²⁵.

Innowacyjna prosumpcja nie ogranicza się jedynie do tworzenia nowych produktów czy usług, ale dotyczy wielu innych aspektów. Przykładem może być tworze-

nie nowych form reklamy, takich jak spot Sony autorstwa 16-letniej Tyson Ibele²⁶, spot chipsów Doritos²⁷, czy niesamowite eksperymenty dotyczące mieszania Diet Coke i Mentosów nagrywane kamerą wideo (które, nawiasem mówiąc, z początku natrafiły na opór organizacji, jednak z czasem zrozumiały one, że lepiej wspierać tego typu darmowe akcje reklamowe)²⁸.

Człowiek niezadowolony to człowiek pomysłowy

Nie sposób nie zauważyć prosumenckiej aktywności innowacyjnej, która staje się coraz bardziej powszechna. Wciąż jednak trudno odgadnąć, czego jest ona wynikiem. Skąd bierze się motywacja konsumentów do przekształcania się w potencjalnych prosumentów?

Eric von Hippel, badacz procesów innowacyjnych z MIT, uważa, że duża część nowych rozwiązań powstaje na skutek niezadowolonych użytkowników z dostępnych usług czy produktów. Przeważający przykład dotyczy właścicieli rowerów górskich, których prosumencka aktywność zmieniła oblicze branży jednośladów. Dużo wcześniej, zanim w latach 80. pojawiły się pierwsze rowery górskie, entuzjaści kolarstwa dokonywali przeróbek swojego sprzętu, aby dostosować go do warunków ekstremalnych. Wykorzystywali oni mocne ramy, balonowe opony i hamulce bębnowe przeznaczone dla motocykli. Niektórzy rowerzyści poszli jeszcze dalej i wyprodukowali własne ochraniacze i odzież ochronną, uprzęż do przenoszenia rowerów w górę stromych zboczy, metalowe kolce w oponach do jazdy na lodzie i wiele innych. Wszystkie te innowacje to obecnie standardowe akcesoria do rowerów górskich. Von Hippel uważa, że zanim powstała branża rowerów górskich, liczba użytkowników rozrosła się do pół miliona. Obecnie sprzedaż rowerów górskich to ogromny biznes – szacowany w samym USA na blisko 58 miliardów dolarów (dane z 2000 roku)²⁹.

Innym dosyć niesamowitym przykładem jest Anshul Samar – chłopiec, który w wieku lat 13 zaprojektował karcianą grę typu Fantasy, dzięki której można nauczyć się chemii znacznie lepiej niż z podręczników szkolnych (nazwał grę *Elementeo*). Młody wynalazca, był po prostu znudzony nie tylko szkołą, ale i kiepskiej jakości podręcznikami. Jego niezadowolony przeistoczyło się w twórczy impuls. Podczas konferencji technologicznej TiECON 2007 w Santa Clara

²⁰ OSCar, <http://www.theoscarproject.org>, [10.02.2009].

²¹ D. Tapscott, dz. cyt., s. 190; zobacz również: <http://www.fluevog.com>, [10.02.2009].

²² NIKEID, <http://nikeid.nike.com>, [10.02.2009].

²³ Fast Moving Consumer Goods – czyli produkty szybko rotujące w punktach sprzedaży – szybkozbywalne.

²⁴ M. Kruszewska, *Made by klient*, „Manager Magazin” 2007, nr 10, s. 38.

²⁵ Tamże.

²⁶ YouTube.com, http://pl.youtube.com/watch?v=qdaMb_LTcjs, [10.02.2009].

²⁷ YouTube.com, <http://pl.youtube.com/watch?v=HUFvJNQ0bnM>, [10.02.2009].

²⁸ EepyBird.com, <http://eepybird.com>, [10.02.2009].

²⁹ E. von Hippel, *Democratizing innovation*, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, Londyn 2005, s. 73–74.

w Kalifornii Samar wzbudził euforię, przyćmiewając wielkie gwiazdy high-tech³⁰.

Kolejnym nietypowym przykładem konsumenckiej innowacyjności są kłódki bez klucza, zamykane na szyfr słowny znany tylko właścicielowi. Właściciele Wordlock, niezadowoleni z dotychczasowych kłódek na klucze i kombinacje liczbowe, wynaleźli kłódki na hasło w postaci słowa, uważając je tym samym za prostsze w obsłudze. Choć przedsiębiorstwo nie istnieje zbyt długo (powstał w 2007 roku), znalazło wielu nabywców³¹.

Trochę odmienny przykład dotyczy iPoda produkowanego przez przedsiębiorstwo Apple. Ten popularny odtwarzacz audio-wideo, jak również towarzyszący mu serwis internetowy oferujący muzykę cyfrową – iTunes, stał się ikoną naszych czasów. Konsumenci owego produktu byli jednak nieco bardziej ambitni i uważali, że zakupiony produkt może im służyć znacznie lepiej, jeśli zostanie przerobiony. Dzięki wbudowanemu dyskowi twardemu, jego wykorzystanie nie ogranicza się tylko do odtwarzania muzyki. Jednak użytkownicy, zniechęceni brakiem dodatkowych aplikacji do iPoda, sami zaczęli przerabiać urządzenie. Mimo braku technicznej dokumentacji (iPod jest systemem zamkniętym) i narzędzi konsumenci modyfikowali obudowy, instalowali własne oprogramowanie i podwajali pamięć. Dzięki przeróbkom, użytkownicy mogli zainstalować kieszonkową wersję Linuxa (Podzilla) i przeglądać pliki graficzne, grać w gry i nagrywać dźwięk. Oprócz tego użytkownicy mogli korzystać z szeregu aplikacji, takich jak gry komputerowe, Google Maps czy Wikipedia³². Podobne zjawisko można zaobserwować w tej chwili z nowym produktem Apple – iPhone. Jeszcze inny przykład dotyczy koncernu Sony, który wprowadził na rynek pieska-robota Aibo. Zakres możliwości komunikowania się z mechanicznym zwierzęciem był na tyle skromny, że wielu amatorów szybko się nim znudziło. Zaczęli oni modyfikować elektroniczny system sterujący robotem i wprowadzać dodatkowe komendy. Szybko powstały witryny internetowe umożliwiające pobranie dodatkowego oprogramowania modyfikującego zachowania robota. Z początku organizacja ostro zareagowała na tego typu modyfikacje, nawołując do zaprzestania tego typu praktyk, po pewnym czasie jednak wycofała się z tego³³.

Wnioski

Istnieje coraz więcej przykładów włączania konsumentów w procesy produkcyjne i innowacyjne – przedstawione powyżej praktyki prosumpcji to

jedynie ułamek tego, co można zaobserwować. Ponadto przykłady ilustrują motywy, którymi kierują się konsumenci – zmniejszenie niezadowolenia z produktu (albo zwiększenie zadowolenia z produktu, to zależy od punktu widzenia danej osoby, czy „szklanka” jest dla niej „do połowy pełna czy do połowy pusta”). Koncentrowanie się na pytaniu o to, czy omawiane zjawisko jest czymś pozytywnym czy negatywnym dla obecnych na rynku przedsiębiorstw, nie powinno być priorytetem. Ważniejsze jest włączenie prosumpcji w proces kreowania wartości. Dla przedsiębiorstw, które na siłę próbują chronić swój kapitał intelektualny i które zamierzają opierać się na tylko własnych innowacyjnych pomysłach, będzie to poważne zagrożenie, natomiast dla otwartych organizacji, które potraktują konsumentów partnersko i wyjdą im naprzeciw, będzie to szansa nie tylko na dogonienie liderów rynkowych, ale również ich prześcignięcie. Prosumpcja to szansa na ciągłe kreowanie innowacyjnych pomysłów i osiąganie większych zysków (choćby dzięki redukcji kosztów na B+R). To również szansa na większe powodzenie innowacji, ponieważ to bezpośrednio klienci, a nie pracownicy działów badawczo-rozwojowych definiują potrzeby. Dlatego też należy się spodziewać, że organizacje, które dostrzegą w innowacyjnej prosumpcji zagrożenie, staną się marginesem w swojej branży, w przeciwieństwie do przedsiębiorstw, które potraktują ją jako szansę.

Bibliografia

- A. Toffler, *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.
- B. Mierzejewska, *Open Innovation – nowe podejście w procesach innowacji*, „e-mentor” 2008, nr 2(24).
- D. Tapscott, A.D. Williams, *Wikinomia: O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- E. Bendyk, *Kliencie pomóż*, „Polityka” 2007, nr 29.
- E. von Hippel, *Democratizing innovation*, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, Londyn 2005.
- H. Chesbrough, *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Harvard Business School Press, Boston Massachusetts 2003.
- L. Torvalds, D. Diamond, *Just for Fun: The Story of an Accidental Revolutionary*, HarperBusiness, Nowy Jork 2001.
- M. Kruszewska, *Made by klient*, „Manager Magazyn” 2007, nr 10.
- S. Rosenfeld, *Beyond Clusters: Current Practises & Future Strategies*, Regional Technology Strategies, University of Ballarat 2005.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest doktorantem na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. Interesuje się problematyką zarządzania wiedzą (transfer wiedzy między przedsiębiorstwami oraz między klientami a przedsiębiorstwem), e-biznesu oraz zarządzania innowacjami.

³⁰ Elementeo Chemistry Card Game, <http://www.elementeo.com>, [10.02.2009].

³¹ Wordlock, <http://www.wordlock.com>, [10.02.2009].

³² D. Tapscott, dz. cyt., s. 194–198; zobacz również: Mophie, <http://www.mophie.com>, [10.02.2009].

³³ E. Bendyk, *Kliencie pomóż*, „Polityka” 2007, nr 29.

Czy internet rozstrzygnął „tragedię wspólnego pastwiska”? – recenzja

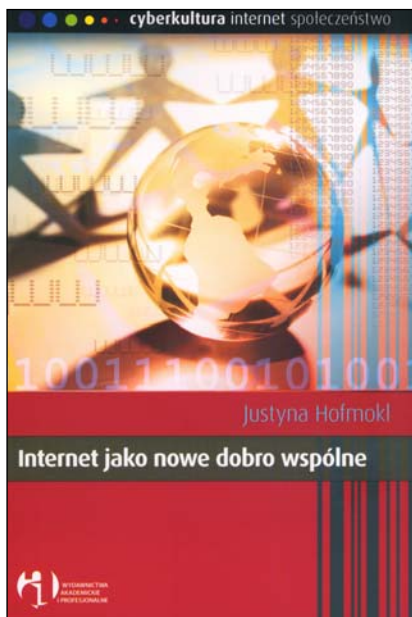
Piotr Bołtuć

Książka Justyny Hofmokl *Internet jako nowe dobro wspólne*¹ jest pozycją godną polecenia z kilku względów. Po pierwsze, poddaje dogłębnej analizie internet w kontekście panujących w nim stosunków własności. Po drugie, odwołuje się, i to nader kompetentnie, do dorobku ekonomii instytucjonalnej, określając tym samym ograniczenia tej tradycji w sferze analizy internetu. Po trzecie, opiera się na dobrze wyselekcjonowanej aktualnej literaturze przedmiotu (przynajmniej do końca 2007), równocześnie odnosząc się w miarę potrzeby do dzieł starszych, w tym do historii ekonomii, filozofii i nauk komputerowych.

Autorka przedstawia trafną paralelę między kulturą internetu a tzw. „ekonomią daru”, a więc formą wymiany cechującą społeczeństwa pierwotne, która, jak się wydawało, jest nie do pogodzenia z nowoczesną gospodarką. Jak pisze Hofmokl, *punktem odniesienia dla ekonomii daru jest wspólnota, a nie jednostka*². Darem takim jest oprogramowanie w systemie open source. Pomimo swojej nierynkowej natury „ekonomia daru” jest skutecznym narzędziem koordynacji działań *tam, gdzie wchodzi w grę głębokie i niezachwiane wspólne wartości*, jak pisze (za Bollierem) autorka³.

Co ciekawe, w kontekście teorii ekonomicznej, filozoficznej, a nawet politologicznej – autorka twierdzi, iż „ekonomia daru” pokonuje powszechnie znaną Hardinowską „tragedię wspólnego pastwiska” (*the tragedy of the commons*). *W ekonomii daru, inaczej niż w tragedii wspólnego pastwiska, wielkość wyprodukowanej wartości zależy od intensywności wykorzystania zasobów wspólnych. Większy udział członków społeczności podwyższa wartość całego przedsięwzięcia czy zasobów wedle zasady „im więcej tym lepiej”*⁴.

A zatem internet stanowi szczególnego rodzaju dobro wspólne, co wynika z jego wielowarstwowości. W ramach tych warstw zintegrowane są różne formy własności, w tym także własność prywatna (w ścisłym



tego słowa znaczeniu). Zaletą omawianej publikacji jest to, że przy wyraźnym przyjmowaniu hipotezy o wspólnotowym charakterze internetu, autorka docenia również m.in. znaczenie, w tym pozytywne aspekty, mechanizmów rynkowych w zakresie rozwoju oprogramowania. I chociaż praca ma jasno określoną orientację teoretyczną, udaje się w niej uniknąć jednostronności (towarzyszącej zwykle pracom zwolenników wspólnotowej wizji internetu).

W sferze teorii ekonomicznej autorka wskazuje na przydatność pewnych elementów analizy neoinstytucjonalnej do badania internetu jako zjawiska ekonomicznego. Podkreśla jednak istotne ograniczenia owej tradycji

i konieczność wykroczenia poza ramy tej teorii, wynikającą ze specyficznego charakteru przedmiotu badania. Szczególna uwaga zostaje zwrócona na trudności, jakie napotyka neoinstytucjonalizm przy analizie roli technologii. W rozwoju internetu to nie przemiany instytucjonalne prowadziły do rozwoju technologii ale, jak twierdzi J. Hofmokl, było odwrotnie – technologia forsowała przemiany instytucjonalne. Autor recenzji sugeruje, że jest to zjawisko komplementarne, gdyż pewne ustalenia instytucjonalne, np. *path dependencies* (wpływ doświadczeń na bieżące kształtowanie danej formy), pochodzące od pierwotnej, horyzontalnej architektury internetu (interesująco zaprezentowane przez autorkę), stanowią instytucjonalne zręby umożliwiające rozwój technologii. Nie zmienia to faktu, że cechy szczególne rozwoju technologicznego, wzmacniając pewne wersje rozwiązań instytucjonalnych i jednocześnie wpływając na odrzucanie innych, mają również znaczenie.

Przejdźmy do bardziej szczegółowego omówienia publikacji. Książka rozpoczyna się od analizy problemu dóbr wspólnych na gruncie prawa i ekonomii. Autorka poświęca szczególną uwagę problematyce dóbr wspólnej puli, omawiając tę kwestię bardzo

¹ J. Hofmokl, *Internet jako nowe dobro wspólne*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

² Tamże, s. 223.

³ Na podobnej zasadzie (współpracy, która przenika wspólnotę) opiera się zresztą wymiana naukowa, bez której utrudniony byłby rozwój naukowo-techniczny. Tamże, s. 225–226.

⁴ Tamże, s. 228–230.

Czy internet rozstrzygnął „tragedię wspólnego pastwiska”?

rzetelnie. Co warte uwagi, autorka (idąc w ślady Han-kissa) zwraca uwagę, że dobra wspólnej puli są zwykle conceptualizowane jako dobra o sumie ujemnej lub zerowej, gdy tymczasem internet umożliwia istnienie dóbr wspólnej puli o sumie dodatniej⁵. W rozdziale 2. autorka równie solidnie prezentuje teorię nowego instytucjonalizmu.

Po przedstawieniu obszernych podstaw teoretycznych swojej pracy, w rozdziale 3. J. Hofmokl przechodzi do omówienia zagadnienia internetu w kontekście historycznym, zwracając uwagę na jego cechy strukturalne. Znajdują się tu ciekawe, przedstawione w sposób systematyczny, informacje nt. historii internetu, które są o tyle znaczące, że (jak udowadnia autorka) tworzą one *path dependencies*, mające nadal wpływ na istotne cechy internetu. W szczególności dotyczy to faktu, iż internet, który startował jako projekt wojskowy, zachował tendencję do tworzenia relatywnie horyzontalnej merytokracji, co do dzisiaj umożliwia stosunkowo niski stopień jego kontroli. Dotyczy to np. zasady *end-to-end*, dotyczącej łączenia użytkowników bez pośrednictwa instytucji kontrolnych. Jakkolwiek zasada ta jest obecnie nie w pełni stosowana, to nadal ma wpływ na kształt internetu i jego subkulturę, utrudniając tworzenie różnych szczebli kontroli dostępu⁶. Ponadto struktury tworzące nowe protokoły internetu, zwłaszcza IETF (*Internet Engineering Task Force*), działają w oparciu o zasadę umiarkowanego konsensusu między członkami, programowo nietraktowanymi jako reprezentanci instytucji⁷, co wpływa na osłabianie presji komercyjnych lub rządowych. Autorka poświęca wiele uwagi funkcjonowaniu oprogramowania open source i motywacjom jego twórców, daleko odbiegającym od zasad motywacyjnych funkcjonujących w gospodarce rynkowej⁸.

Rozdział 4. łączy niejako problematykę rozdziału 3. z poruszaną w rozdziale 1. i 2., analizując różne formy dóbr wspólnych, jakie funkcjonują w internecie, w jego warstwie fizycznej, logicznej i treściowej. W przypadku ostatniej sfery autorka występuje przeciwko próbom ekspansywnego traktowania prawa autorskiego, gdyż podejście to jest niezgodne z oryginalną intencją tego prawa, jaką stanowi dążenie do ochrony interesu twórcy i jego najbliższej rodziny, przy równoczesnym umożliwieniu swobodnej wymiany wiedzy i dostępu do dorobku naukowego i twórczego poprzednich pokoleń. Alternatywą do forsowanych politycznie (przez korporacje, jak np. Disney), ciągle nowych wymogów prawa autorskiego jest licencja Creative Commons i inne podobne rozwiązania prawne, które umożliwiają przekształcanie internetu w prawdziwą elektroniczną Bibliotekę Aleksandryjską, jak określa to Kahle⁹.

Przykładem bezinteresownej współpracy rzeszy niezwiązanych innymi więzami internautów jest

Wikipedia – encyklopedia oparta na otwartej strukturze autorstwa i efektywnej, aczkolwiek zasadniczo horyzontalnej, kontroli jakości. Posługując się tym i innymi przykładami, autorka przedstawia, w rozdziale 5., internet jako dobro wspólne o szczególnym charakterze, głównie ze względu na wspólne użytkowanie nie tylko w sferze konsumpcji, lecz także produkcji, czyli tworzenia. Zwraca ona uwagę, iż internet w wielu obszarach przybliżył się do charakterystyki „dóbr klubowych”, ale traktowanych raczej jako obwarowana pewnymi ograniczeniami wersja dobra wspólnego niż, tradycyjnie, jako szczególny przypadek dóbr prywatnych¹⁰.

Bardzo ciekawy jest wątek etyczny, czy szerzej – wątek struktury motywacji i kooperacji. Otóż, jak wskazuje Himanen, internet stworzył własną wersję merytokracyjnej etyki, opartą o kompetencje, zwłaszcza łatwo weryfikowalne kompetencje programisty, analogiczną do Weberowskiej teorii etyki protestanckiej, stojącej u podstaw kapitalizmu¹¹. Justyna Hofmokl pisze zresztą szerszej o warstwie kapitału społecznego, czyli wartości nieformalnych, wspólnych dla znacznej grupy najbardziej aktywnych uczestników internetu. Autorka zwraca też uwagę na znaczenie efektów sieciowych (*network effects*), czyli sytuacji, w których dodanie użytkowników obniża (a nie podwyższa) koszt dla wszystkich i tym samym wspomaga tworzenie się nierywalizacyjnej konsumpcji dóbr, w tym dóbr informacyjnych w internecie¹². W tym sensie nawet każdy *gapowicz* (*freerider*) odgrywa rolę pozytywną dzięki samemu zaistnieniu na sieci (np. podnosząc wartość rynkową, często przecież korelowaną z liczbą osób odwiedzających dane miejsce internetowe). Większa część zasobów w internecie tworzona jest na zasadach niekomercyjnych, np. w ramach produkcji partnerskiej (*peer production*). Tworzy się nawet, jak zdaje się twierdzić autorka, pewna forma internetowej „kultury daru”, oparta przede wszystkim na wymianie informacji i rywalizacji o swoistą formę prestiżu¹³. Jest to przeciwieństwo Hardinowskiej „tragedii wspólnego pastwiska”, gdyż *większy udział członków społeczności podwyższa wartość całego przedsięwzięcia*, co zdaje się być zgodne z poglądem *cornucopians*, takich jak H. Simon prezentowanym w dyskusji z Hardinem i jego zwolennikami¹⁴.

Książka J. Hofmokl stanowi wersję jej doktoratu. W kontekście obecnej dyskusji nt. dostosowania polskiego systemu stopni naukowych do systemu UE i ewentualnego zniesienia habilitacji należałoby mieć, niestety płonną, nadzieję, iżby wszystkie prace doktorskie prezentowały tak wysoki poziom znajomości tematu, jak omawiana książka. Równocześnie wypada zwrócić uwagę na pewne słabości obecnych kryteriów pracy doktorskiej, które z konieczności przejawiają się również w omawianej publikacji, choć wydaje się, że

⁵ Tamże, s. 24, 32.

⁶ Tamże, s. 112.

⁷ Tamże, s. 80.

⁸ Tamże, s. 99.

⁹ Tamże, s. 161.

¹⁰ Tamże, s. 191.

¹¹ Tamże, s. 199, 215.

¹² Tamże, s. 208–210.

¹³ Tamże, s. 225.

¹⁴ Tamże, s. 228–229.

mogłyby one zostać skorygowane w przygotowaniu wydania tej pracy jako książki.

Problemem jest (iście średniowieczne) ukrycie tożsamości intelektualnej autorki pod siatką cytatów i odniesień. Prace bronione w czołowych uczelniach, zwłaszcza w świecie anglojęzycznym, mają zwykle charakter *position papers*, a więc stanowią obronę pewnej tezy stawianej przez autora. Tymczasem przedmiotem książki Hofmokl jest *analiza internetu jako szczególnego dobra wspólnego*¹⁵. Nie formułuje ona zatem na wstępie tezy, a jedynie określa ogólny obszar badawczy, nawet naświetla go przez wybór literatury, zaś teza pojawia się, niestety, dopiero pod koniec pracy i nie stanowi jasnej osi organizacyjnej wywodu. Jest to kwestia istotna, ponieważ celem rozprawy doktorskiej, a także książki, powinno być

(jak jest to w czołowych uczelniach całego świata) podjęcie przez autora dyskusji z osobami, które cytuje w swojej dziedzinie. Niestety, mimo bardzo dobrze opracowanej bibliografii i wyboru cytatów, a także uważnej lektury ze strony recenzenta, trudno z przekonaniem określić, które punkty wywodu autorki są jej oryginalnym dorobkiem, a które są omówieniem czy trafnym uporządkowaniem tego, co można znaleźć w literaturze przedmiotu.

Podsumowując, omawiana książka jest pozycją wartościową i wartą przeczytania przez wszystkich zainteresowanych zrozumieniem internetu, jego historii, struktury, a także kierujących nimi zasad współpracy między użytkownikami. Jest to także dobra lektura dla osób zainteresowanych ekonomią instytucjonalną, a w szczególności problematyką jej zastosowania w cywilizacji opartej na wiedzy oraz szerzej – tematyką rozwoju technologicznego.

15 Tamże, s. 12.

POLECAMY



Edukacja, wychowanie, poradnictwo w mediach
22–23 maja 2009 r.

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław

Zakład Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Wrocławskiego przy współudziale IKN „Poradnictwo w teorii i praktyce” organizuje w maju konferencję *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w mediach*.

Cele konferencji:

- rozpoznanie i opisanie przedstawień procesu edukacyjno-wychowawczego i jego bohaterów w mediach,
- charakterystyka sposobu prezentowania osób zajmujących się profesjonalnie lub nieprofesjonalnie wychowaniem, nauczaniem, doradztwem oraz osób będących odbiorcami tych oddziaływań,

- analiza sposobu przekazywania treści pedagogicznych za pośrednictwem mediów.

Konferencja jest adresowana w szczególności do studentów i doktorantów zainteresowanych tematyką mediów. Więcej informacji na stronie: www.kultpop.wroclaw.pl

4th International Conference on e-Learning
16–17 lipca 2009 r.
Toronto, Kanada

Organizatorzy *ICEL-2009* zapraszają naukowców i praktyków do zaprezentowania wyników badań, projektów, *case studies* i koncepcji teoretycznych z obszarów łączenia się edukacji i technologii. Konferencja stanowi spotkanie osób reprezentujących różne środowiska, doświadczenia i wiedzę, co pozwoli na wymianę interesujących spostrzeżeń i nowych idei pomiędzy teoretykami a praktykami.

Więcej informacji na stronie:

<http://www.academic-conferences.org/icel/icel2009/icel09-home.htm>

Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia



Mirosław Skrzydło

Gwałtowny rozwój cywilizacji informatycznej obliguje do poszukiwania nowych ścieżek edukacyjnych, które mają ułatwić podmiotom kształcenia funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości. Wymaga to kompleksowego i rzetelnego przyjrzenia się obecnemu systemowi nauczania, modyfikowania go, dodawania nowatorskich pomysłów i rozpatrywania napotykanym problemom. Umożliwi to uczniom lepszy start na rynku pracy i osiągnięcie zawodowych sukcesów.

Edukacja w podstawowym znaczeniu jest dziełem przygotowania dzieci, młodych ludzi oraz dorosłych do aktywnego udziału w często nieokreślonym co do nowego kierunku procesie zachodzących i często zaskakujących nas przemian¹.

Współcześnie treści nauczania, formy kształcenia, stopień umasowienia edukacji stanowią o przynależności do tzw. społeczeństwa rozwiniętego.

Edukacja nabiera szczególnego znaczenia w czasach transformacji społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo oparte na wiedzy. W związku z tym treści kształcenia powinny spełniać oczekiwania obecnego rynku pracy, uwzględniając przy tym prognozowane zmiany na świecie, w różnych organizacjach (szkołach, administracyjnych itd.)².

Konieczne jest zatem przygotowanie człowieka już w okresie edukacji szkolnej do życia w zmieniającym się środowisku. Wymaga to wyposażenia go w uniwersalne i zarazem elastyczne kompetencje cywilizacyjne, takie jak: zdolność do przyjmowania nowości, do innowacyjności, otwartość. Obecnie promuje się pogląd o konieczności edukacji nowoczesnej, odrzucającej stare, skostniałe sposoby nauczania.

W modelu organizacyjnym zaznacza się potrzebę odmasowienia edukacyjnego – pewnego rodzaju alternatywności, wynikającej z przechodzenia ze

struktury pionowej na rzecz struktur poziomych³. Odmasowienie edukacyjne polega na decentralizacji systemu kształcenia. Inicjatorami powstawania nowych szkół, oprócz instytucji państwowych, będą także różne organizacje o charakterze społecznym, politycznym czy też pojedyncze jednostki.

Edukacja jest *całozyciowym aktem, nieprzerwanym i zintegrowanym procesem, niedającym się zamknąć tylko w jednym okresie ludzkiego życia*⁴. Łączy ona zatem liczne, różniące się od siebie procesy edukacyjne i wychowawcze w trzech wymiarach:

- czasowym – działania edukacyjne oraz wychowawcze skierowane na człowieka w okresie całego jego życia. Edukacja integruje zatem w zwarty system dydaktyczno-wychowawczy: wychowanie w okresie żłobka, pozaszkolne, szkolne, aż do działań edukacyjnych, kulturalnych i rozrywkowych w ostatnim etapie życia;
- przestrzennym – różne instytucje i środowiska: szkoła, dom rodzinny, zakłady pracy, stowarzyszenia, instytucje rekreacyjne, placówki kulturalne itd.;
- jakościowym – różne stopnie trudności zajęć⁵.

Celem tych zabiegów jest m.in. wytworzenie swoistych umiejętności interpersonalnych, stanowiących ważny mechanizm równowagi we wszelkich stosunkach społecznych.

Biorąc pod uwagę zabiegi czysto praktyczne, R. Łukaszewicz stwierdza, że edukacja jest *procesem celowego tworzenia, organizowania i reorganizowania okazji dla urzeczywistnienia się życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach*⁶.

Wyniki badań przeprowadzanych w różnych krajach (m.in. w Stanach Zjednoczonych, Belgii, Norwegii, Polsce, Australii) jednoznacznie wskazują, że sprecyzowane cele życiowe znacząco wpływają

¹ A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter, *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2004, s. 132.

² A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Żak, Warszawa 2004.

³ A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 29–32.

⁴ T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Człowiek w zmieniającym się świecie*, Żak, Warszawa 1995.

⁵ Tamże.

⁶ R. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, systemowy obraz edukacji*, [w:] B. Śliwierski (red.), *Edukacja alternatywna – dyktematy teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 1992, s. 79.

na aktywność człowieka. Ponadto pomagają one zorganizować codzienne życie, dookreślić osobistą ścieżkę rozwoju itd. Poprawa ogólnego dobrostanu, motywacja do większego wysiłku i wytrwałości oraz wybór optymalnych strategii działania zależą od dobruania odpowiednich celów⁷.

Strategie konstruowania własnej przyszłości (KWP) są zbiorami reguł (sposobów), za pomocą których jednostka tworzy scenariusz swojego dalszego życia, a więc selekcjonuje informacje, przetwarza je i dokonuje wyborów. Tworzy program koordynujący kształtowanie własnych celów i planowanie sposobów ich osiągnięcia⁸.

Konstruowanie własnej przyszłości sprzyja osiągnięciu przez jednostkę autonomii. Jest to swoiste przejście od poddawania się wpływowi otoczenia, przez naśladowanie innych, aż do indywidualnego kreowania własnej mapy celów i sposobów ich realizacji.

Ogromna większość ludzi, zdaniem K. Dąbrowskiego, posiada potencjał rozwojowy. Aspektami tegoż potencjału są: wrażliwość, uzdolnienia czy zainteresowania, a jego doskonalenie sprzyja poprawie zdrowia psychicznego. To zaś korzystnie wpływa na hierarchizację wartości i celów oraz rozwój osobowości⁹.

Współcześnie uczenie się jest koniecznością. Teoria kształcenia ustawicznego wyraża się w hasle: *Uczyć się, żeby lepiej nauczyć się, jak się uczyć¹⁰*. Bez nauki trudno jest odnaleźć się w zmieniającym świecie.

Uczenie się zawiera cztery podstawowe wymiary:

- uczyć się, aby poznać,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,
- uczyć się, aby być¹¹.

W każdym z tych przypadków człowiek stanowi centrum działań edukacyjnych, ważne jest zatem inwestowanie w jego talenty, zainteresowania, umiejętności.

Uczenie się staje się stylem życia, wyraża indywidualne dążenia jednostki. Opiera się na zasadach personalistycznych, jak: poszanowanie praw i potrzeb pojedynczego podmiotu edukacyjnego, dostosowanie przekazywanych informacji do zainteresowań oraz możliwości ucznia, studenta itd. Uczenie się (jako styl życia) charakteryzuje się otwartością, gotowością do zmian, aktywnością, reinterpretacją przeszłości oraz własnych doświadczeń.

Samo uczenie się jest procesem ciągłym, polegającym na adaptacji do zmian, umiejętności praktycznego wdrażania wiedzy w codziennym życiu¹².

Nauka stała się stymulatorem wzrostu gospodarczego, przeobrażeń społecznych, kulturowych, światopoglądowych itp. Wraz z powstaniem społeczeństwa informacyjnego zadaniem edukacji szkolnej stało się przygotowanie uczniów do kreatywnego uczestnictwa w kulturze oraz wartościowego wykorzystywania nowych możliwości nauki, pracy i życia w cywilizacji informacyjnej¹³. Placówki oświatowe mają nie tylko przekazywać wiedzę i umiejętności, ale także inspirować postawę twórczą, uczyć samodzielnego działania, zachęcać do samokształcenia. Nowoczesna szkoła ma za zadanie kształcić ludzi zaradnych, prężnych, inteligentnych, odpornych się na stres, mobilnych, elastycznych, otwartych, kreatywnych, nastawionych na odnoszenie sukcesów. Tylko takie osoby mogą prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie ryzyka, gdzie zaledwie 20 proc. ludzi przeznaczonych jest do wykonywania szanowanych społecznie zawodów.

U. Beck słusznie zauważył, że *wykształcenie i czujne obchodzenie się z informacjami otwierają nowe sposoby obchodzenia się z ryzykiem, unikania go¹⁴*. Należy więc kształcić osoby do świadomego reagowania na otrzymywane z mediów informacje, ich racjonalizowaną selekcję, skuteczne wykorzystanie do osiągnięcia własnych celów. Powinnością nauczycieli, wykładowców jest także przestrzeganie przed bezkrytycznym odbiorem wiadomości przekazywanych przez media oraz przed zachłanną konsumpcją.

Czynnikami determinującymi nowoczesną edukację są kontakty międzynarodowe¹⁵. Jest to związane ze wzrostem zapotrzebowania na umiejętności posługiwania się językami obcymi, znajomością kultury, religii itd. poszczególnych narodów. Koniecznością jest także rozumienie różnych poglądów, systemów wartości, sposobów myślenia. Sprzyja to tolerancji, integracji międzynarodowej, walce z własnymi uprzedzeniami, społecznymi stereotypami itd.

Edukacja nabiera szczególnego znaczenia we współczesnym świecie. Uważa się ją za *głównego architekta przemian cywilizacyjnych¹⁶*. Obecnie mają miejsce dwa znaczące procesy. Pierwszy jest dążeniem do zachowania tradycji, pielęgnowania wypracowanych wzorów, a drugi to przekonanie o potrzebie edukacji

⁷ C. Timoszyk-Tomczak, Z. Zaleski, *Rola osobowości w konstruowaniu własnej przyszłości*, [w:] G.E. Kwiatkowska (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii współczesnej*, WUMSC, Lublin 2004, s. 115.

⁸ Tamże, s. 116.

⁹ K. Dąbrowski, *Co to jest zdrowie psychiczne?*, [w:] tegoż (red.), *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1979, s. 30.

¹⁰ O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 2, s. 10.

¹¹ Tamże, s. 10.

¹² A. Borowska, dz. cyt.

¹³ F. Bereźnicki, *Szkoła współczesna w toku przemian* [w:] W. Kojsa (red.), *Szkoła wobec społecznych i kulturalnych wyzwań globalizacji*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2003.

¹⁴ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka – w drodze do innej nowoczesności*, SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 47.

¹⁵ L. Gabryś, *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji*, [w:] W. Kojsa (red.), *Szkoła wobec społecznych i kulturalnych wyzwań globalizacji*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2003.

¹⁶ A. Chodubski, *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*, [w:] W. Kojsa (red.), *Wartości – Edukacja – Globalizacja*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2002, s. 11.

zgodnej z obecnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi.

Edukacja wymaga zarówno sporego wysiłku, jak również pewnej świadomości. Konieczna jest w sytuacji, kryzysu nowoczesności, gdy świat całkowicie odbiega od swego dawnego wizerunku i zmierza do bliżej nieprzewidywalnego jutra.

W ciągle ewoluującej złożoności strukturalnej i funkcjonalnej nowoczesnych społeczeństw wzrasta konieczność wzbogacania zdolności człowieka do reagowania na złożoność otoczenia. Wymóg ten nie może być ślepy, musi być pewnym kompromisem między tym, co człowiek może, tym czego chce, a tym co powinien¹⁷. Zapewnia to autonomię wyborów i działań, prowadząc do korzystnych przemian osobowości osoby podlegającej temu procesowi. Edukacja jest odpowiednim narzędziem, zarówno do poznania człowieka (jego potrzeb, zainteresowań, możliwości), jak i odpowiedniego wprowadzenia go do współczesności, ukierunkowującym działania jednostki na przyszłość.

Edukacji, jak zauważa M. Pakuła, należy przypisywać funkcję istotnej wartości życia; wartości, która jest motorem kreacji człowieka, samorealizacją, a przez to stanowi o sensie życia¹⁸. Posiada zatem walor użyteczności praktycznej, jest wartością autoteliczną oraz znaczącym czynnikiem humanizacji środowiska życia człowieka.

Szeroko rozumiana aktywność, w której ważną rolę odgrywa właśnie edukacja, spełnia funkcję samorealizacyjną¹⁹. Służy ona wzbogacaniu własnej osobowości, zachowaniu sprawności intelektualnej, zwiększeniu poczucia własnej wartości i bezpieczeństwa oraz lepszej orientacji w rzeczywistości.

Wychowanie, zdaniem J. Deweya, musi się rozpocząć od wglądu psychologicznego w zdolności, zainteresowania i przyzwyczajenia dziecka i to musi też stanowić kryterium we wszystkich poczynaniach wychowawczych²⁰.

Idea kształcenia do mistrzostwa (*mastery teaching*), zwana także koncepcją kształcenia sprawczego, wydaje się być znamieną przy określaniu przyszłych zadań edukacji²¹. Nowe społeczeństwo wymaga kształcenia człowieka jako sprawcy potrafiącego w niekonwencjonalny, twórczy sposób rozwiązywać problemy różnej natury (gospodarcze, polityczne, ekonomiczne).

Kształcenie do mistrzostwa w ścisły sposób powiązane jest z koncepcją podziału wiedzy na:

- deklaratywną (przedmiotową), typu: „wiedzieć, że”, czyli wiadomości o faktach,
- proceduralną (czynnościową), typu: „wiedzieć,

jak”, czyli umiejętności, metody pozwalające rozwiązać problemy, sprawności²².

Szczególnie drugi rodzaj wiedzy (wiedza proceduralna) jest niezbędny do skutecznego działania, rozwijania własnej osobowości, twórczości człowieka XXI wieku.

Do form i metod kształcenia ludzi sprawczych należą:

- nauczanie poprzez działanie,
- rozwijanie ciekawości poznawczej uczniów,
- kształtowanie otwartości umysłu młodego człowieka,
- kształtowanie postawy badawczej wobec świata,
- wdrożenie do systemu edukacji ustawicznej,
- kształtowanie określonych wartości moralnych.

Ważnym zadaniem, jakie powinna spełniać szkoła nastawiona ku przyszłości, jest samokształcenie młodego pokolenia. W obliczu informatyzacji życia przeciętnego człowieka samokształcenie jako rodzaj działalności edukacyjnej nabiera szczególnego znaczenia.

*Samokształcenie jest procesem samodzielnego przyswajania sobie nowej wiedzy i samodzielnego wyrabiania sprawności umysłowych oraz praktycznych opartych na przyswojonej wiedzy. Zatem jest procesem samodzielnego kształtowania swojego intelektu, zdolności i umiejętności poznawczych, zainteresowań, zamiłowań i poglądów*²³.

Priorytetem nauczycieli jest uświadomienie uczniom możliwości, ale i zagrożeń, jakie niesie ze sobą współczesny zglobalizowany świat, co ma pomóc im odnieść osobisty sukces w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej, ekonomicznej i politycznej.

Podsumowanie

Edukacja jest bezsprzecznie procesem całościowym i wyłącznie tak należy ją rozpatrywać, zaś do obowiązków nauczyciela należy uświadomienie tego faktu uczniom. Innym zadaniem, przed którym niewątpliwie stoi szkolnictwo, jest wspieranie podmiotów nauczania w procesie samokształcenia – swoistego samodoskonalenia osobowości, planowania własnej kariery zawodowej. Przeciwdziała to marginalizacji istniejącego systemu edukacyjnego, co jest, niestety, dużym zagrożeniem dla obecnych, kierujących się skostniałymi metodami nauczania, szkół.

¹⁷ A. Radziejewicz-Winnicki, A. Roter, dz. cyt.

¹⁸ M. Pakuła, *Edukacja jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych*, „Edukacja Dorosłych” 1996, nr 3.

¹⁹ A. Zawadzka, *Uwarunkowania wychowania do czasu wolnego w rodzinie i w środowisku lokalnym ludzi III wieku*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 2.

²⁰ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Żak, Warszawa 2005, s. 13.

²¹ W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań 2003, s. 16.

²² Tamże, s. 16.

²³ Z. Matulka, *Aktywizacja intelektualna w procesie samokształcenia*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 1, s. 63.

Bibliografia

U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka – w drodze do innej nowoczesności*, SCHOLAR, Warszawa 2002.

F. Bereźnicki, *Szkoła współczesna w toku przemian*, [w:] W. Kojca (red.), *Szkoła wobec społecznych i kulturalnych wyzwań globalizacji*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2003.

A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Żak, Warszawa 2004.

A. Chodubski, *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*, [w:] W. Kojca (red.), *Wartości – Edukacja – Globalizacja*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2002.

O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 2.

K. Dąbrowski, *Co to jest zdrowie psychiczne?*, [w:] tegoż (red.), *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1979.

J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Żak, Warszawa 2005.

L. Gabryś, *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji*, [w:] W. Kojca (red.), *Szkoła wobec społecznych i kulturalnych wyzwań globalizacji*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2003.

R. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, systemowy obraz edukacji*, [w:] B. Śliwierski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 1992.

Z. Matulka *Aktywizacja intelektualna w procesie samokształcenia*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 1.

M. Pakuła, *Edukacja jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych*, „Edukacja Dorosłych” 1996, nr 3.

T. Piłch, I. Lepalczyk, *Człowiek w zmieniającym się świecie*, Żak, Warszawa 1995.

A. Radziejewicz-Winnicki, A. Roter, *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2004.

W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań 2003.

C. Timoszyk-Tomczak, Z. Zaleski, *Rola osobowości w konstruowaniu własnej przyszłości*, [w:] G.E. Kwiatkowska (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii współczesnej*, WUMSC, Lublin 2004.

A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.

A. Zawadzka, *Uwarunkowania wychowania do czasu wolnego w rodzinie i w środowisku lokalnym ludzi III wieku*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 2.

Autor jest absolwentem Uniwersytetu Śląskiego na kierunku: pedagogika społeczna i opiekuńczo-wychowawcza oraz Akademii Pedagogicznej w Krakowie (pedagogika specjalna – oligofrenopedagogika). Obecnie pracuje jako nauczyciel współpracujący w Szkole Podstawowej nr 6 Integrycyjnej w Bielsku-Białej.

POLECAMY



Irena K. Hejduk, Wiesław M. Grudzewski

Edukacja w cyberprzestrzeni. Paradygmaty współczesnego kształcenia na odległość
Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Stalowa Wola 2009

Publikacja prezentuje wyniki badań zrealizowanych w Instytucie Organizacji i Zarządzania w Przemśle ORGMASZ. Celem projektu badawczego było opracowanie koncepcji kształcenia na odległość w zakresie edukacji ekonomicznej, jednak wynikające z niego spostrzeżenia obejmują cały obszar edukacji. Podczas realizacji badań zastosowano m.in. obserwację uczestniczącą (autorzy opracowywali programy zajęć e-learningowych i prowadzili zajęcia online na platformie e-learningowej SGH: www.e-sgh.pl), a także analizy typu *case study* programów nauczania na kilku platformach kształcenia na odległość. Zorganizowano również dyskusje naukowe na seminariach doktoranckich i międzynarodową konferencję naukową.

EDULEARN 09 International Conference on Education and New Learning Technologies, 6–8 lipca 2009 r., Barcelona, Hiszpania

Głównym celem konferencji jest promowanie i rozpowszechnianie doświadczeń z zakresu wdrażania nowych technologii do edukacji i e-learningu. *EDULEARN 09* stanowi międzynarodowe forum wymiany myśli i dyskusji na temat projektów, innowacji pedagogicznych, zarządzania e-treściami, oprogramowania edukacyjnego i metodologii stosowania e-learningu dla edukacji i badań. Więcej informacji na stronie: <http://www.iated.org/edulearn09>



Efektywność systemów e-learningowych a kapitał intelektualny przedsiębiorstwa

Anna Kępińska-Jakubiec

Sebastian Majewski



We współczesnej rzeczywistości gospodarki globalnej wykorzystywanie nowych rozwiązań ma niebagatelne znaczenie dla rozwoju i sprawnego funkcjonowania przedsiębiorstwa. Organizacje aktywnie poszukują sposobów na poprawienie swojej efektywności. Dążą do obniżania kosztów, podnoszenia jakości świadczonych usług, tworzenia i wdrażania innowacji oraz rozwijania zawodowych kwalifikacji pracowników. Zastosowanie najnowszych technologii informatycznych w szkoleniach podnosi ich atrakcyjność, skuteczność, a przy tym powoduje obniżenie kosztów.

E-learning w istotny sposób zmienia proces szkolenia, jak również wpływa na kształtowanie kapitału intelektualnego w przedsiębiorstwach dysponujących tym narzędziem. Celem artykułu jest przeprowadzenie analizy zmian zachodzących w dużych, wielooddziałowych przedsiębiorstwach wykorzystujących e-learning, która pozwoli na weryfikację teoretycznego modelu efektywności systemu e-learningu w oparciu o praktykę funkcjonującą w przedsiębiorstwach. Badanie¹ oparte zostało na wynikach sondażu przeprowadzonego w 2008 roku w 32 przedsiębiorstwach działających na terenie Polski.

Model efektywności systemu e-learningu

Dzięki e-learningowi edukacja zyskała nowy wymiar – proces ten stał się nieporównywalnie bardziej skuteczny i tańszy, z dużą możliwością utrzymania nad nim kontroli. E-nauczanie pozwala na ciągle oraz systematyczne, a równocześnie bardzo zróżnicowane, doskonalenie umiejętności poszczególnych pracowników i innych grup z otoczenia firmy².

Dynamiczny rozwój elektronicznych metod szkoleniowych wiąże się z potrzebą zastosowania takiej bazy szkoleniowej, która będzie w sposób maksymalnie efektywny i ekonomiczny wspierała strategię i cele firmy. E-learning jest narzędziem, które pozwala na

efektywniejsze wykorzystanie kapitałów firmy: ludzkiego, organizacyjnego i klienckiego, a tym samym na poprawę efektywności kształtowania kapitału intelektualnego instytucji.

Na kapitał intelektualny składają się niematerialne zasoby organizacji, które można podzielić na³:

- kapitał ludzki – kompetencje, relacje, zdolności zespołów, wartości,
- kapitał organizacyjny – procesy biznesowe, innowacyjności, kultura organizacyjna,
- kapitał kliencki – bazy klientów, siła i wartość relacji z klientami, potencjał klientów.

Efektywne zastosowanie systemu szkoleń e-learningowych znacznie wzmacnia wymienione obszary. E-learning pozwala na szybkie wdrożenie szkoleń proceduralnych, produktowych, kompetencyjnych w rozproszonych przedsiębiorstwach, które zatrudniają dużą liczbę pracowników. Oceniając efektywność e-learningu, należy dokonać szerokiej analizy wdrożeń szkoleń e-learningowych, która uwzględni ponoszone nakłady i oszczędności organizacyjno-ekonomiczne wraz z uzyskanymi efektami. Potencjalne korzyści wynikające z zastosowania e-learningu można sklasyfikować w trzech obszarach: ludzkim, organizacyjnym i klienckim. Zostały one ujęte w modelu korzyści wynikających z wdrożenia e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego (rys. 1).

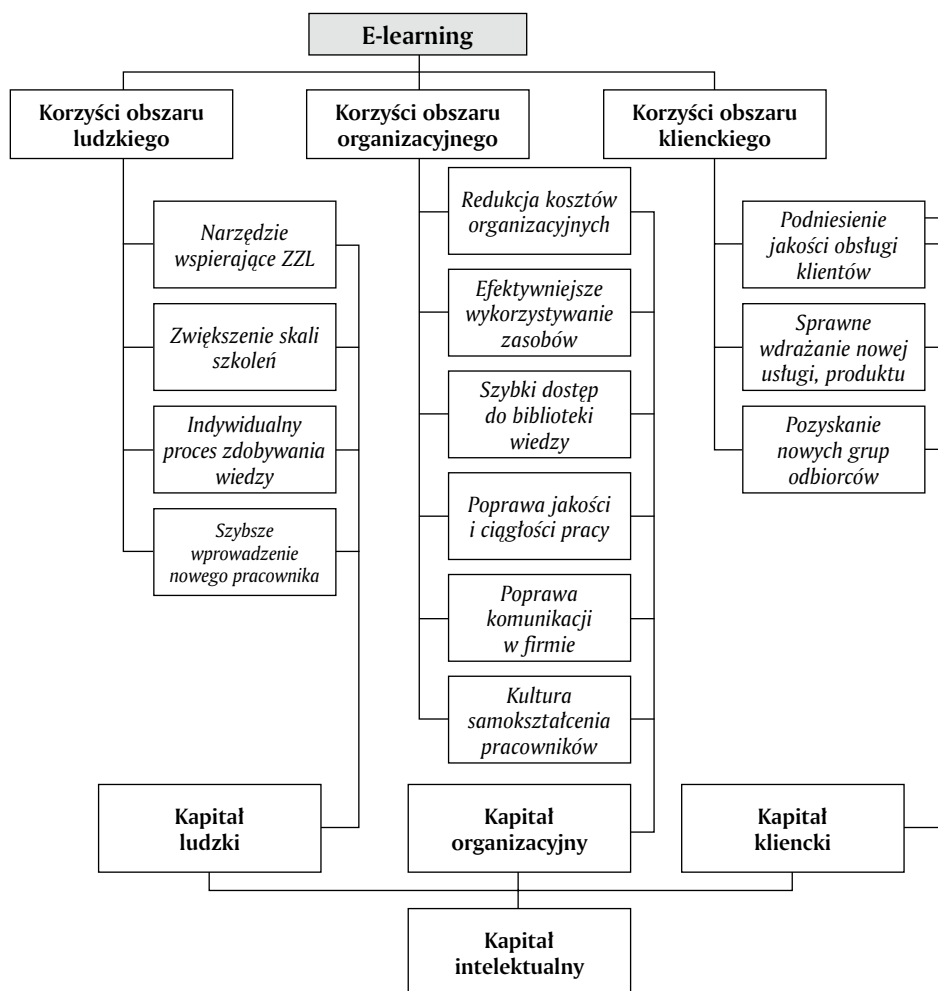
Przedstawione w modelu przykładowe korzyści wymagają szczegółowego opisu, który umożliwi odpowiedni dobór wskaźników w celu skwantyfikowania efektów ekonomicznych systemów e-learningowych. Badania literaturowe umożliwiły zebranie najistotniejszych, potencjalnych korzyści, które mogą być skutkiem wdrażania e-learningu w przedsiębiorstwach. Stan wiedzy na ich temat wywołuje pojawianie się konkretnych oczekiwań przedsiębiorców, które ugruntowują ich w przekonaniu o słuszności dokonywania takich wdrożeń w firmie. Najważniejsze z nich zostały przedstawione w dalszej części opracowania.

¹ Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2007–2008 jako projekt badawczy – MNiSW, nr grantu promotorskiego N N112 0020 33.

² M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu – szkolenia*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 41–42.

³ A. Sopińska, *Istota kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, [w:] P. Wachowiak (red.), *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 2005, s. 47.

Rysunek 1. Model potencjalnych korzyści wynikających z wdrożenia e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego



Źródło: Na podstawie: A. Kępińska-Jakubiec, T. Kufel, US – Model for economic effectiveness assesment in e-learning systems (Model oceny efektywności ekonomicznej systemów e-learningowych) „Polish Journal of Environmental Studies” 2007, t. 16, nr 4A, s. 148–153

E-learning jako narzędzie wspierające zarządzanie zasobami ludzkimi stwarza możliwość personalizowania motywacji oraz pełnej weryfikacji poziomu wiedzy i postępów osób szkolonych. Poprzez precyzyjne zarządzanie kompetencjami i umiejętnościami tych osób osiąga się m.in. większe zadowolenie pracowników oraz zmniejszenie fluktuacji⁴. Raporty ze szkoleń e-learningowych można stosować w procesie rekrutacji wewnętrznej oraz w planowaniu ścieżki kariery pracowników, a także w procesie oceny pracowniczej. Odpowiednia analiza statystyk szkoleń generuje również informacje o dalszych potrzebach szkoleniowych w danej organizacji.

Możliwe jest znaczne zwiększenie skali kursów poprzez wielokrotne publikowanie tych samych

materiałów. Istnieje możliwość jednoczesnego przeszkolenia różnorodnych grup wewnętrznych odbiorców, a także funkcjonujących wokół organizacji. Efektywne zarządzanie zasobami (np. poprzez wdrożenie systemu klasy LCMS) pozwala minimalizować koszty budowy kolejnych szkoleń (efekt skali)⁵.

Proces nauki jest prowadzony indywidualnie, dzięki czemu pracownicy koncentrują się na nowych i najtrudniejszych dla nich fragmentach szkolenia, podnosząc w sposób stały poziom wiedzy i kwalifikacji⁶. Użytkownicy szkoleń elektronicznych mają możliwość pełnej kontroli nad przebiegiem nauki.

Poprawa jakości i ciągłości pracy następuje dzięki eliminowaniu godzin bezproduktywnych pracownika. Proces nauki jest realizowany w dogodnym dla niego

⁴ M. Kunasz, *Ocena efektywności szkolenia w przedsiębiorstwie w świetle wyników badań*, <http://www.sim.wz.uw.edu.pl/issue3/03.pdf>, [18.03.2008].

⁵ Ph. Köllinger, A. Ross, *Marktstudie E-Learning Nachfrage – Anbieter – Empirische Ergebnisse*, Symposium Publishing GmbH, Düsseldorf 2003.

⁶ P. Bochniarz, K. Gubała, *Budowanie i pomiar kapitału ludzkiego w firmie*, Poltext, Warszawa 2005, s. 142.

momencie, bez potrzeby dojazdu do miejsca szkolenia, efekcie w czego zdobywanie wiedzy nie zakłóca funkcjonowania pracy organizacji i pozwala unikać strat biznesowych⁷.

W wyniku wdrożenia e-learningu następuje redukcja kosztów logistycznych związanych z organizacją szkolenia wyjazdowego, kosztów związanych z infrastrukturą szkoleniową oraz wynikających z nieobecności pracownika na stanowisku pracy. Najszybszy zwrot zakupu szkoleń e-learningowych odnoszą przedsiębiorstwa duże (ponad 500 pracowników), szczególnie te o rozproszonej strukturze, z dużą liczbą oddziałów czy filii⁸. W efekcie następuje poprawa współczynników ekonomicznych organizacji.

Poprzez możliwość cyklicznego upowszechniania i reaktywowania wiedzy w ramach organizacji oraz przez weryfikację alokacji zasobów pracowniczych instytucja efektywniej wykorzystuje swoje zasoby⁹. E-learning umożliwia wprowadzenie nowych procedur dystrybucji zasobów wiedzy, a ich elektroniczna forma zwiększa dostępność w organizacji. Szybki dostęp do bazy wiedzy firmy i sprawniejsze zarządzanie nią jest możliwe dzięki zjawisku „szkolenie na życzenie”. Przekazywanie jednolitej wiedzy poprawia proces komunikacji w firmie, usprawnia rozwiązywanie problemów, a także zmniejsza konflikty w zespole.

Potencjalne korzyści z zastosowania e-learningu dotyczą także obszaru klienckiego. Następuje rozszerzenie oferty szkoleń i grup ich odbiorców, zorientowanych na poprawę w zakresie kompetencji sprzedażowych, produktowych oraz niezbędnych w procesie marketingowego wsparcia sprzedaży. W procesie wdrażania nowej usługi czy produktu następuje szybsze dotarcie do pracownika i przeprowadzenie elektronicznego szkolenia produktowego¹⁰.

Ze względu na brak ograniczeń terytorialnych oraz ogromną elastyczność form szkoleniowych e-learning jest skierowany do różnorodnych grup odbiorców skoncentrowanych wokół organizacji. Szkolenie elektroniczne umożliwia dotarcie (w sposób efektywny ekonomicznie) do nowych grup odbiorców, np. pracowników nieobjętych dotąd szkoleniami, partnerów biznesowych i handlowych oraz użytkowników końcowych (klientów), przyczyniając się tym samym do zwiększenia ich satysfakcji.

Prezentacja materiału empirycznego – przedsiębiorstwa wykorzystujące e-learning

Przedstawiony model korzyści wskazuje na potencjalne efekty, jakie mogą powstać po wdrożeniu systemu e-learningowego. Potencjalne korzyści z obszaru kapitału ludzkiego, organizacyjnego oraz

klienckiego zweryfikowano poprzez badanie ankietowe, przeprowadzone w przedsiębiorstwach wykorzystujących e-learning, w którym rozpatrywano wielkość podstawowych charakterystyk liczbowych uzyskanych na podstawie ocen przypisanych poszczególnym efektom. W głównej mierze skoncentrowano się na parametrach wynikających z analizy tendencji centralnej oraz zmienności, co pozwoliło na ustalenie, w jakim stopniu oraz w jaki sposób przedsiębiorstwa postrzegają korzyści wynikające z tytułu wprowadzenia narzędzi e-learningowych.

Badaniu ankietowemu poddano 32 duże, wielooddziałowe przedsiębiorstwa wykorzystujące e-learning. Spośród analizowanych firm aż 75 proc. zatrudniało powyżej 1000 osób, a połowa z nich wykazywała zatrudnienie większe niż 2660 osób (w latach 2006–2007). Oceniając poziom zatrudnienia w analizowanych przedsiębiorstwach, należy podkreślić jego dużą rozpiętość (zmienność zatrudnienia), która po odrzuceniu wartości największych i najmniejszych w dalszym ciągu sięgała prawie 80 procent. Oznacza to, że wśród dużych i bardzo dużych przedsiębiorstw brak jest jednorodności statystycznej próby z punktu widzenia zatrudnienia. Należy zmienić to jednak faktu, iż badaną grupę należy traktować jako zbiór dużych i bardzo dużych firm, mimo znaczących różnic między samymi przedsiębiorstwami. Dzieje się tak dlatego, że w tym miejscu niejednorodność ma raczej znaczenie czysto statystyczne i nie zmienia sposobu klasyfikowania badanych jednostek (przedsiębiorstw).

Ze względu na istotę analizowanych korzyści wynikających z wdrażania e-learningu, w badaniu należy uwzględnić obszary tematyczne wspierane w procesie szkoleniowym poprzez e-learning, które przedstawione zostały na rysunku 2.

Na podstawie danych zaprezentowanych na rysunku 2. można wnioskować, że najczęściej wskazywanymi rodzajami szkoleń były te z zakresu wewnętrznego regulaminu i procedur oraz przewidziane prawem, np. BHP. W następnej kolejności wskazywane były szkolenia informatyczno-techniczne oraz z zakresu wprowadzanych na rynek usług i produktów. Tylko jeden spośród respondentów wskazał dziesięć spośród zaproponowanych rodzajów szkoleń. Średnio badane przedsiębiorstwa deklarują prowadzenie około 5 (średnia arytmetyczna wyniosła 4,6) różnych rodzajów szkoleń spośród wymienionych w ankiecie.

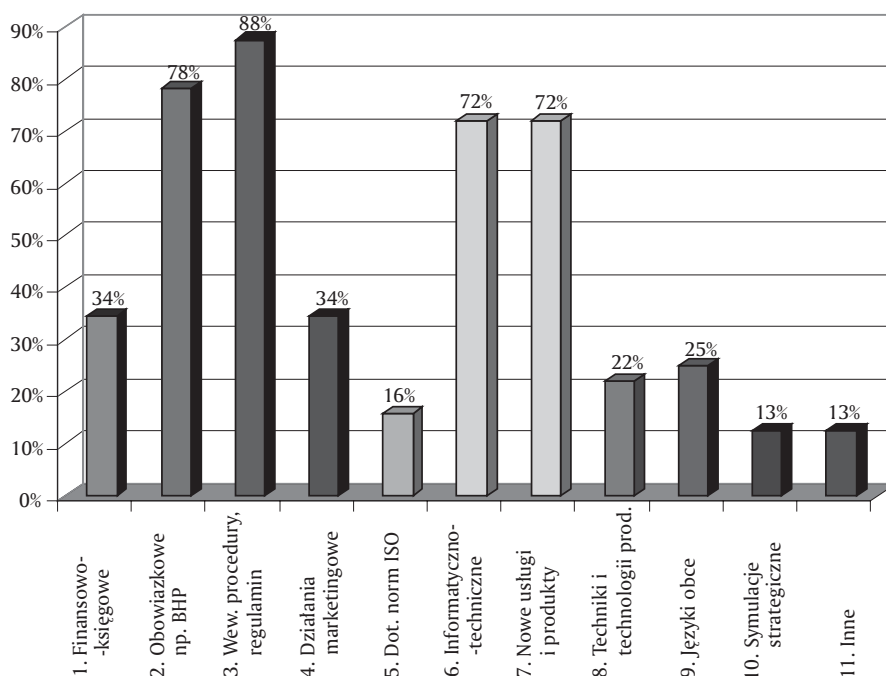
Nieliczni ankietowani wskazywali również inne rodzaje szkoleń, którymi były: szkolenia lub testy nadające uprawnienia do sprzedaży produktów, szkolenia dotyczące ryzyka operacyjnego, szkolenia menedżerskie (zarządzanie), interpersonalne (komunikacja, kreatywność), z zakresu zarządzania czasem,

⁷ Tamże, s. 133.

⁸ I. Dmochowska, *Wdrażanie z sukcesem e-learningu*, „Infor Manager” 2003, nr 6, s. 21.

⁹ M. Hyla, *E-Learning – od pomysłu do rozwiązania*, Solidex & Marek Hyla, Kraków 2003, s. 153.

¹⁰ E. Głuszek, *Zarządzanie zasobami niematerialnymi przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego, Wrocław 2004, s. 200–205.

Rysunek 2. Szkolenia e-learningowe wykorzystywane w badanych przedsiębiorstwach

Źródło: opracowanie własne

projektami czy ludźmi, kultury korporacyjnej, systemu CRM, a także szkolenia dla zarządzających siecią sprzedaży.

E-learning w procesie kształtowania kapitału intelektualnego a model korzyści

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych skoncentrowano się na trzech obszarach kapitału: ludzkim, organizacyjnym i klienckim. Na podstawie ocen respondentów dokonano weryfikacji potencjalnych korzyści wynikających z wykorzystywania szkoleń e-learningowych w przedsiębiorstwach. W celu ukazania rozkładu ocen poszczególnych efektów posłużono się miarami tendencji centralnej oraz częstością względną. Na tej podstawie w każdym z badanych obszarów kapitału wyselekcjonowano efekty, które – zdaniem przedsiębiorstw – odgrywają najistotniejszą rolę.

W celu zwiększenia przejrzystości prowadzonych rozważań dla każdego z wymienionych wyżej kapitałów przedstawiono efekty w postaci wykresów radarowych. Zamieszczono na nich informacje dotyczące wartości średnich arytmetycznych z uzyskanych ocen oraz wartości występujących najczęściej. W wyniku analizy graficznej obu wskazywanych parametrów przedstawione zostaną najbardziej istotne wnioski. Opisu je, kierowano się zasadą równoczesnego wskazania obu wyspecyfikowanych parametrów. W odniesieniu do tematyki artykułu wyeksponowano jedynie zmiany pozytywne w analizowanych obszarach, które określono mianem korzyści e-learningowych.

Na rysunku 3. przedstawiono oceny korzyści wynikających z analizy procesów zarządzania w obszarze kapitału ludzkiego wskazane przez respondentów.

W wyniku przeprowadzonych analiz otrzymano trzy najistotniejsze efekty w badanym obszarze kapitału ludzkiego:

- zwiększenie liczby przeszkolonych pracowników,
- indywidualny proces zdobywania wiedzy i tempo nauki,
- kontrola przebiegu szkoleń i postępów w nauce pracowników.

Najniższe oceny zostały przyznane efektowi „zarządzanie umiejętnościami osób szkolonych”, przy czym należy zauważyć, że najczęściej uznawano go za trudno mierzalny.

Wskazania respondentów pokrywają się z modelem teoretycznym, choć ze względu na średnią wartość przyznawanych ocen można sądzić, że e-learning nie jest postrzegany jako narzędzie gwarantujące wysoką efektywność generowanych korzyści.

Kolejnym obszarem badawczym są zmiany w kapitale organizacyjnym w badanych przedsiębiorstwach, które przedstawiono na rysunku 4.

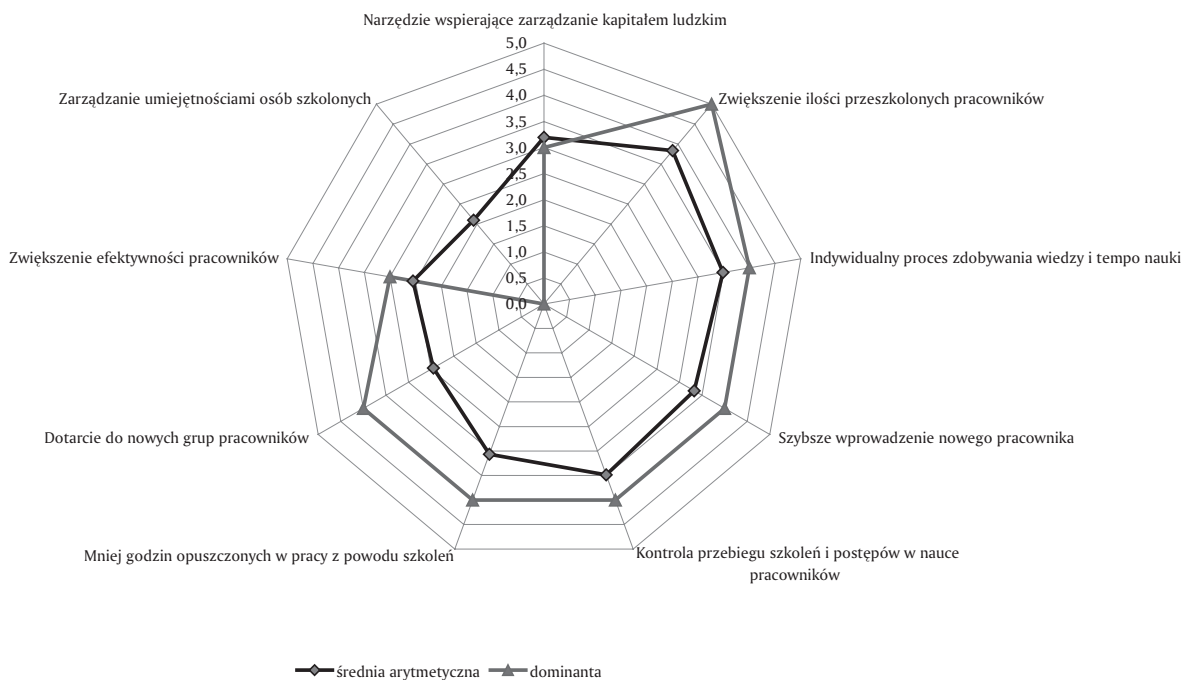
Najwyżej ocenione korzyści dotyczące kapitału organizacyjnego to przede wszystkim:

- szybki dostęp do szkoleń e-learningowych,
- redukcja kosztów organizacyjnych,
- efektywniejsze wykorzystywanie zasobów.

Można przyjąć, że – ze względu na najniższe oceny nadane przez przedsiębiorstwa – znikome znaczenie w potencjalnych korzyściach mają następujące efekty:

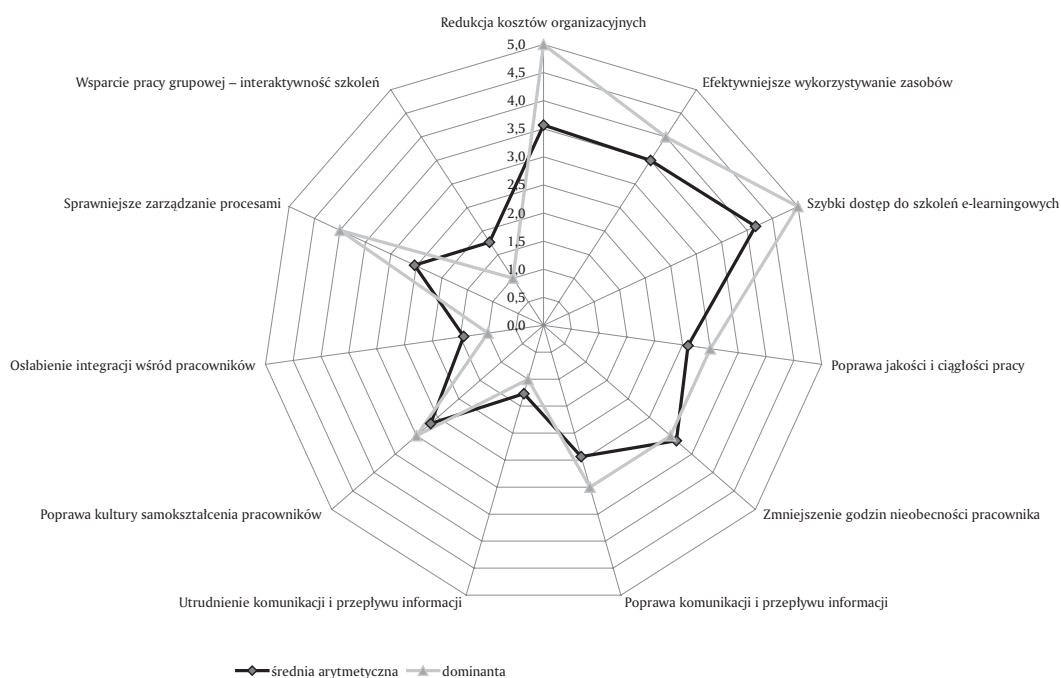
Efektywność systemów e-learningowych a kapitał...

Rysunek 3. Zmiany w kapitale ludzkim osiągnięte w wyniku wdrożenia szkoleń e-learningowych



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 4. Zmiany w kapitale organizacyjnym przedsiębiorstwa wywołane wykorzystaniem szkoleń e-learningowych



Źródło: opracowanie własne

- utrudnienie komunikacji i przepływu informacji w przedsiębiorstwie,
- osłabienie integracji wśród pracowników,
- wsparcie pracy grupowej – wysoka interaktywność szkoleń.

Wśród analizowanych efektów zaprezentowano przeciwstawne skutki wdrożeń i badano ich znaczenie dla przedsiębiorstw. Warto nadmienić, że wartości ocen wskazywanych korzyści generowanych przez e-learning w przypadku kapitału ludzkiego i kapitału organizacyjnego kształtują się w badanych przedsiębiorstwach na podobnym poziomie. Zupełnie odmienne zjawisko daje się zaobserwować w przypadku kapitału klienckiego, dla którego oceny zostały przedstawione na rysunku 5.

Znacznie niższe oceny efektów, w porównaniu do wcześniej analizowanych obszarów badawczych, wskazują na przykładanie mniejszej wagi do tej sfery oddziaływania e-learningu. W rezultacie przeprowadzonych analiz wyodrębniono najistotniejsze efekty zmian w kapitale klienckim. Należą do nich:

- sprawniejsze wdrażanie nowego produktu czy usługi,
- skrócenie czasu wdrożenia nowego produktu czy usługi,
- podniesienie jakości obsługi klientów.

Spośród wyeksponowanych powyżej efekt pierwszy i drugi często są postrzegane jako tożsame. Autorzy zdecydowali się jednak je rozdzielić w celu uwzględ-

nienia także tych procesów, w których sprawniejsze wdrażanie nie musi wiązać się ze skróceniem czasu, a na przykład uwzględniać jakość wdrożenia.

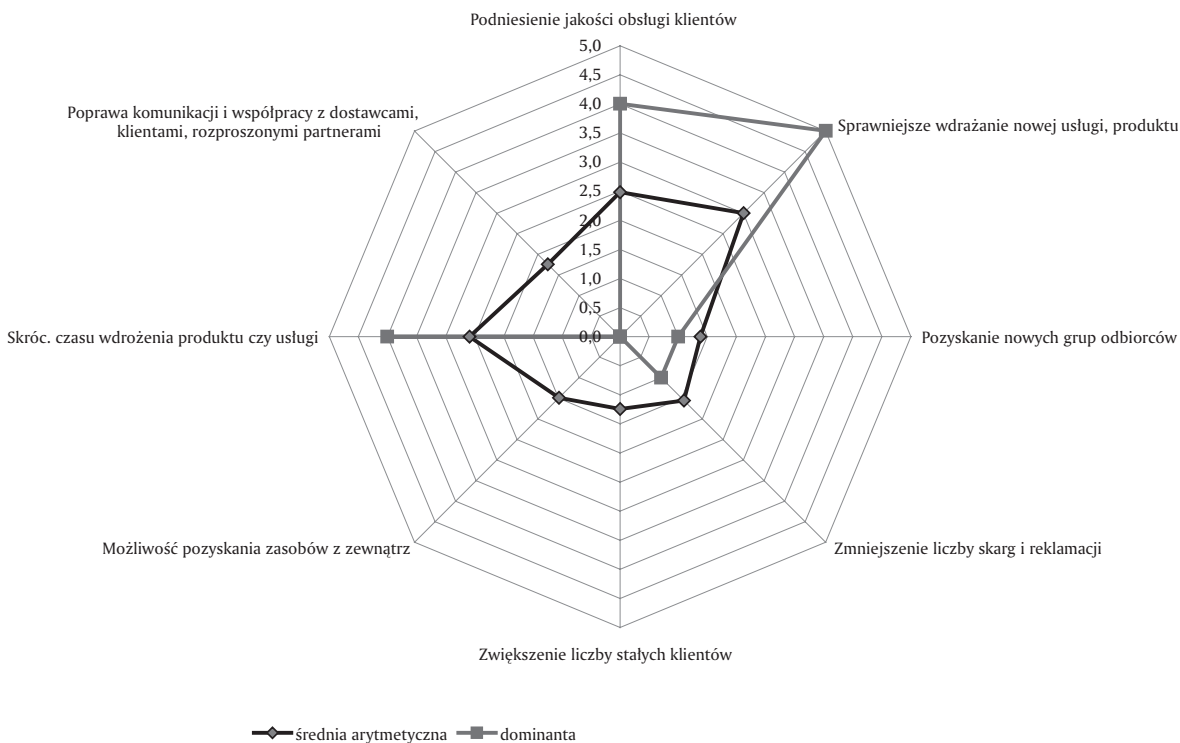
Wartości przypisywane otrzymanym wynikom jednoznacznie determinują potrzebę marginalizacji większości spośród weryfikowanych efektów. Za najmniej istotne uznano:

- pozyskanie nowych grup odbiorców,
- zmniejszenie liczby skarg i reklamacji,
- zwiększenie liczby stałych klientów,
- możliwość pozyskania zasobów z zewnątrz,
- poprawę komunikacji i współpracy z dostawcami, klientami, rozproszonymi partnerami.

Dla żadnej z badanych firm szkolenia e-learningowe nie są celem samym w sobie. Głównym czynnikiem decydującym o wdrożeniu rozwiązań w przedsiębiorstwie, z punktu widzenia kapitału intelektualnego, są korzyści w postaci redukcji kosztów, poprawy jakości sprzedawanych produktów i usług oraz efektywniejsze zarządzanie zasobami szkoleniowymi. Podejmując decyzję o wdrożeniu systemów e-learningowych, należy brać pod uwagę potrzeby szkoleniowe organizacji, potencjalne korzyści, jakie mogą zostać osiągnięte, ale także analizę kosztów związanych z przeszkoleniem kadry pracowniczej.

Rezultatem przeprowadzonych analiz jest weryfikacja modelu potencjalnych korzyści, przedstawionego na rysunku 1. Rysunek 6. przedstawia zaktualizowaną, na podstawie ankiet, wersję modelu.

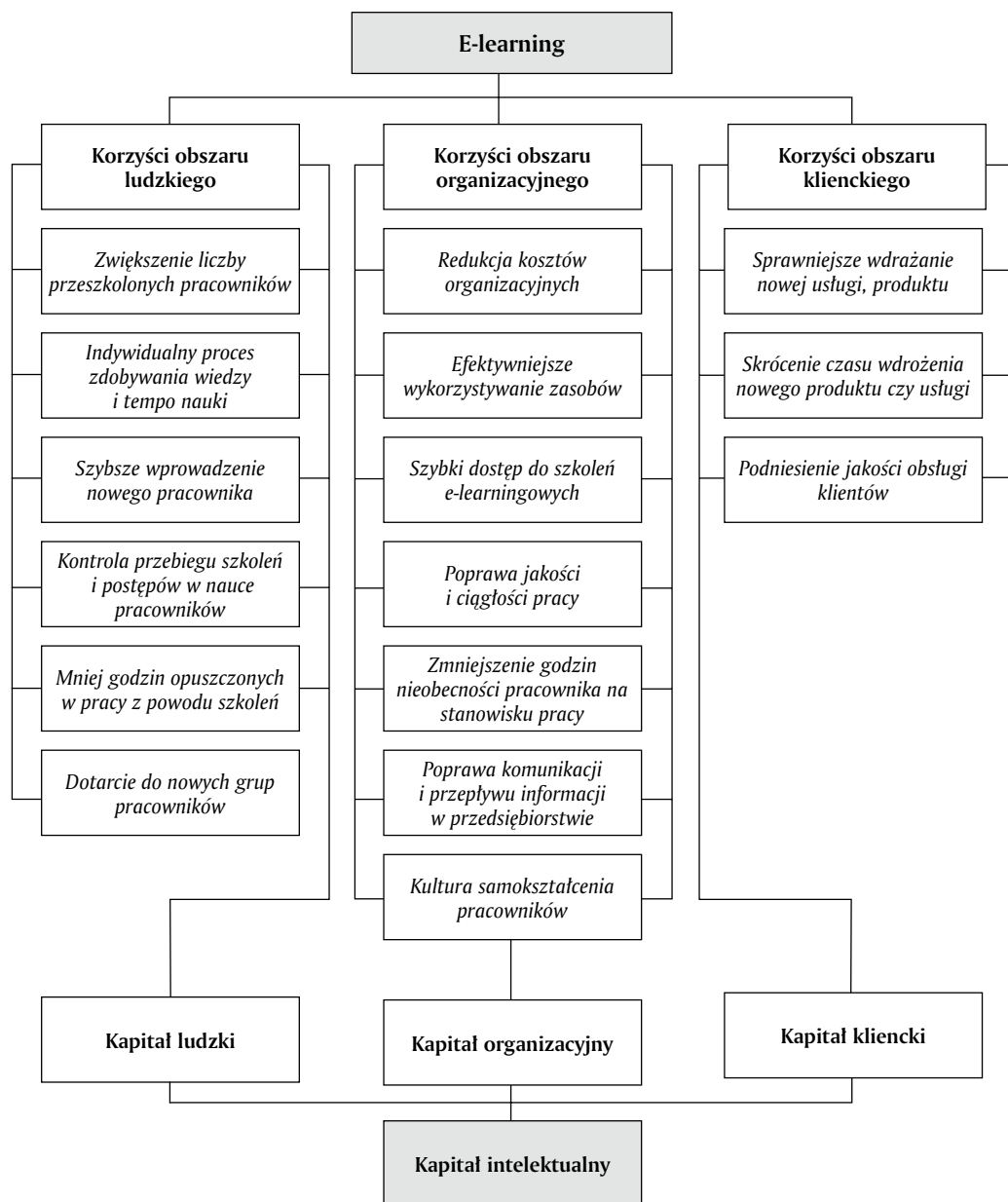
Rysunek 5. Zmiany w kapitale klienckim przedsiębiorstwa osiągnięte poprzez wprowadzenie szkoleń e-learningowych



Źródło: opracowanie własne

Efektywność systemów e-learningowych a kapitał...

Rysunek 6. Zaktualizowany model korzyści wynikających z wdrożenia e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego



Źródło: opracowanie własne

Porównując modele zaprezentowane na rysunku 1. i 6., można zauważyć, że nie wszystkie teoretycznie ujmowane aspekty, wskazywane jako korzyści związane z e-learningiem, są pozytywnie weryfikowane przez praktyków. W efekcie otrzymuje się model zawierający zdecydowanie mniejszą liczbę korzyści, szczególnie dotyczących obszaru kapitału klienckiego. Takie zjawisko jest efektem braku praktycznej weryfikacji rezultatów generowanych w tym obszarze – najczęściej wskazywaną odpowiedzią była: „trudno powiedzieć”.

Podsumowanie

Niezbędne wydaje się zweryfikowanie skutków ekonomicznych i pozaekonomicznych wdrożeń, zgodnie z zaproponowanym modelem korzyści. Potencjalne korzyści ujęte w teoretycznym modelu e-learningowym wskazują na obszary, które należy uwzględnić, dokonując analizy systemów szkoleń elektronicznych. Oceny tych obszarów, dokonane przez przedsiębiorstwa wykorzystujące e-learning, umożliwiły identyfikację potencjalnie najsilniejszych i najsłabszych efektów.

W przeprowadzonym badaniu ankietowani wskazywali na wiele efektów w obszarach wymienionych kapitałów, z których nie można wyodrębnić zdecydowanie najistotniejszych. Najwyższe oceny nadawano efektom z obszaru kapitału ludzkiego, najniższe zaś z klienckiego. Często wynika to z braku możliwości weryfikowania czynników, które z natury są niemierzalne.

Bibliografia

- P. Bochniarz, K. Gubała, *Budowanie i pomiar kapitału ludzkiego w firmie*, Poltext, Warszawa 2005.
- I. Dmochowska, *Wdrażanie z sukcesem e-learningu*, „Infor Manager” 2003, nr 6.
- E. Głuszek, *Zarządzanie zasobami niematerialnymi przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego, Wrocław 2004.
- J. Hozer (red.), *Statystyka: opis statystyczny*, Katedra Ekonometrii i Statystyki Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Stowarzyszenie Pomoc i Rozwój, Szczecin 1998.
- M. Hyla, *E-Learning – od pomysłu do rozwiązania*, Solidex & Marek Hyla, Kraków 2003.
- M. Hyla, *Przewodnik po e-learning – szkolenia*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- J. Fitzenz, *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
- B. Miłkula, A. Pietruszak-Ortyl, A. Potocki, *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku*, Difin, Warszawa 2002.
- J.O. Paluszkiwicz, *Rozwój organizacji poprzez zarządzanie kapitałem intelektualnym*, Wydawnictwo Profesjonalne ALPHA pro, Ostrołęka 2005.
- A. Sopińska, *Istota kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, [w:] P. Wachowiak (red.), *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005.

Netografia

- eSynergia, www.joy.pl/korzysci_2.htm.
- M. Kunasz, *Ocena efektywności szkolenia w przedsiębiorstwie w świetle wyników badań*, <http://www.sim.wz.uw.edu.pl/issue3/03.pdf>.
- <http://www.e-szkolenia.infor.pl>.

Anna Kępińska-Jakubiec jest doktorantką Wydziału Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego oraz asystentką w Katedrze Organizacji i Zarządzania Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie. Od 8 lat zajmuje się problematyką e-learningu i jego wykorzystania w firmach. Jej zainteresowania dotyczą tematyki wykorzystania e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego. Ma w swoim dorobku naukowym prace i publikacje z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, e-learningu i konkurencyjności.

Sebastian Majewski jest adiunktem w Katedrze Ubezpieczeń i Rynków Kapitałowych Uniwersytetu Szczecińskiego oraz wiceprezesem Centrum Transferu Wiedzy i Technologii w tej samej uczelni. Od 12 lat zajmuje się problematyką zastosowania metod ilościowych w procesach gospodarczych. Jest autorem i współautorem wielu publikacji z tego zakresu, a także współwykonawcą wielu zleceń kierowanych z praktyki gospodarczej.

POLECAMY

Marcin Kowalczyk,
E-urząd w komunikacji z obywatelem,
Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne,
Warszawa 2009



Publikacja bazuje na rozprawie doktorskiej autora, mającej na celu analizę historii, rozwoju i wzajemnych powiązań między pojęciami: „informacja publiczna” i „społeczeństwo obywatelskie”. Autor formułuje zależności między nadawcami i odbiorcami informacji publicznej, a więc między urzędem i obywatelem. Stawia pytanie o wpływ nowoczesnego systemu informacji publicznej oraz upowszechnienia modelu e-urzędu, stosowanych w państwach Unii Europejskiej, na proces tworzenia społeczeństwa informacyjnego i odpowiada na nie, opierając się na danych empirycznych. Książka jest pierwszym opracowaniem podejmującym próbę analizy polskiego systemu informacji publicznej na tle innych państw Unii Europejskiej. Będzie z pewnością interesująca dla osób zajmujących się zagadnieniami informacji publicznej oraz informatyzacji administracji publicznej. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: www.waip.com.pl

„International Journal of Management in Education” (IJMIE),
Special Issue on: *E-Learning in Higher Education: EU Perspectives*

„International Journal of Management in Education” przygotowuje specjalne wydanie poświęcone kształceniu na odległość w szkolnictwie wyższym: *E-learning in Higher Education: EU Perspectives*. W publikacji zaprezentowane zostaną zagadnienia z trzech obszarów tematycznych: metodyka kształcenia i projektowanie kursów e-learningowych, zarządzanie projektami e-learningowymi, technologie w e-learningu. Celem jest promowanie innowacyjnego i holistycznego podejścia do e-edukacji w szkolnictwie wyższym oraz stymulowanie międzynarodowej dyskusji w tym zakresie. Więcej informacji na stronie: <http://www.inderscience.com/browse/callpaper.php?callID=1134>

Efektywne osiągnięcie rezultatów w e-oceniu



Rainer Hartlep



Frank K. Seibt

Bardzo istotną rolę w edukacji pełni efektywne ocenianie jej rezultatów. Obecny postęp technologiczny znacznie usprawnia ten proces. Systemy oceniania są coraz bardziej złożone i skuteczne zarazem, jak również coraz bardziej dostępne dla osób zaangażowanych w proces dydaktyczny – zarówno od strony odbiorców, jak i nauczycieli oraz organizatorów.

Firma Questionmark, założona w 1988 roku w Londynie, zmierza do osiągnięcia pozycji wiodącej organizacji na świecie w zakresie rozwijania i dostarczania narzędzi do oceniania – oprogramowania oraz systemów i usług służących z informatyzowaniu edukacji, w tym procesu oceniania. Questionmark ma ponad 3 tysiące klientów na całym świecie oraz około 20 tys. systemów do tworzenia treści – udostępnionych ponad 24 milionom użytkowników. Klienci reprezentują różne branże (m.in. finanse, bankowość, produkcja, opieka zdrowotna), jak również środowiska edukacyjne, takie jak instytucje edukacji podstawowej i średniej, wyższe szkoły zawodowe oraz uniwersytety.

Spółka TELERAT w Berlinie jest głównym dystrybutorem oprogramowania Perception firmy Questionmark na Niemcy, Austrię, Szwajcarię oraz Polskę. Firma została założona w 1980 roku (założyciel Rainer Hartlep) i początkowo świadczyła usługi konsultingowe dla Telecommunication and Multimedia. Od 1985 roku opracowuje audiowizualne, komputerowe programy treningowe, multimedialne programy nauczania oraz programy informacyjne. Specjaliści z TELERAT koncentrują się na e-learningu oraz e-oceniu (*e-assessment, e-examination*). Od 1999 roku przedsiębiorstwo działa jako partner wspomagający Questionmark-Perception w zakresie konsultingu, dystrybucji i szkoleń.

Perception jest systemem zarządzania narzędziami oceniania poziomu wiedzy, umożliwiającym bezpieczne administrowanie i generowanie raportów z badań, quizów, testów czy egzaminów. Umożliwia wielu autorom podjęcie wspólnej pracy w rozproszonym środowisku edukacyjnym z możliwością bezpośredniego połączenia z istniejącymi systemami i infrastrukturą. Kreator tworzenia treści umożliwia tworzenie 22 typów pytań lub zadań – od popularnych, takich jak: pytanie wielokrotnego wyboru (*multiple choice*), skala Likerta (*Likert scale*), uzupełnianie luk w tekście (*fill-in-the-blank*) czy esej – do innowacyjnych typów

zadań, np. „przeciągnij i upuść” (*drag-and-drop*), „ustna odpowiedź” (*spoken response*) lub pytania interaktywne, które wykorzystują symulacje Adobe Flash i Adobe Captivate. Pytania mogą być katalogowane w oparciu o temat lub cel uczenia i zorganizowane w ekspertyzy (badania), quizy, testy i egzaminy.

Perception dostarcza sprawdziany online do tradycyjnych przeglądarek internetowych oraz stosowanych w urządzeniach mobilnych. Umożliwia także drukowanie i skanowanie sprawdzianów oraz centralizację zarządzania nimi, zarówno w wersji online, jak i tradycyjnej. Opcje dostępności sprawdzianów pozwalają autorom na rotację pytań i odpowiedzi do wyboru, natomiast zawodnikom zapewniają pełną informację zwrotną lub komentarz. Odpowiedzi są oceniane i zachowywane w bazie dla celów analizy i raportowania. System raportowania Perception zawiera 12 standardowych wzorów raportów, które pozwalają administratorom przeanalizować i zaprezentować wyniki. Raport zawiera dany sprawdzian, jego rozwiązanie tj. statystykę odpowiedzi na pytania, analizę braków w odpowiedziach oraz m.in. wskazówki dotyczące poprawnego rozwiązania.

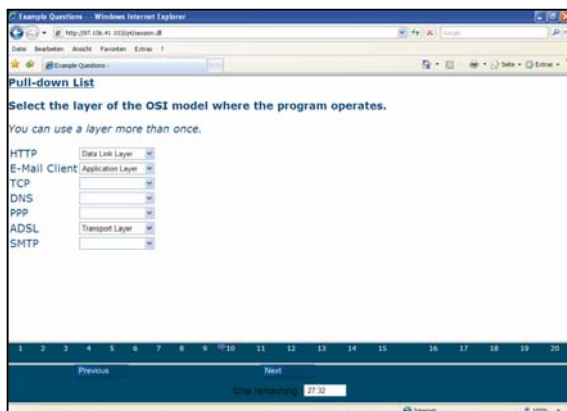
Aplikacja Perception zawiera różne opcje testów, m.in. test wstępny i końcowy, quizy, ocenę kursu i egzamin certyfikujący. Dostępne są też różne opcje zabezpieczeń, np. pozwalające użytkownikowi na poruszanie się po treści sprawdzianu, przy jednoczesnym ograniczeniu dostępu do internetu, dysku lokalnego, drukarki i klawiszy funkcyjnych oraz zabezpieczenia związane z tzw. *proctoring security* (drugie logowanie wykonane przez osobę nadzorującą – rozpoczęcie testu po identyfikacji kursanta).

Co istotne – oprogramowanie może być licencjonowane lub też używane jako usługa hostingowa. Dodatkowo Questionmark wspiera otwarte standardy, które umożliwiają współpracę pomiędzy najlepszymi platformami (AICC, ADL, SCROM, .NET, HRXML, IMS, JSR-168).

Przykłady egzaminów z wykorzystaniem Perception

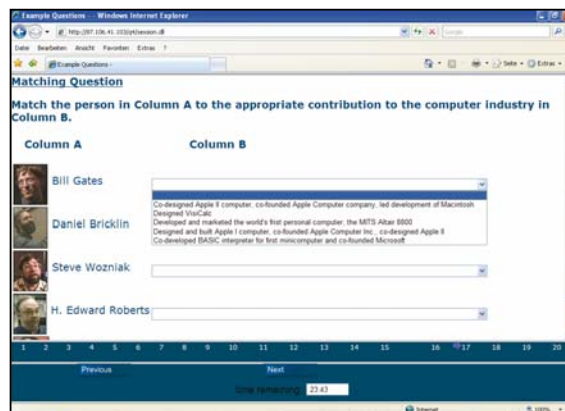
Przedstawione zrzuty z ekranu prezentują niektóre przykłady zadań z tabelą nawigacji oraz czas pozostały do końca, wyświetlany przy danym użytkownikowi.

Rysunek 1. Typ pytania: lista rozwijana



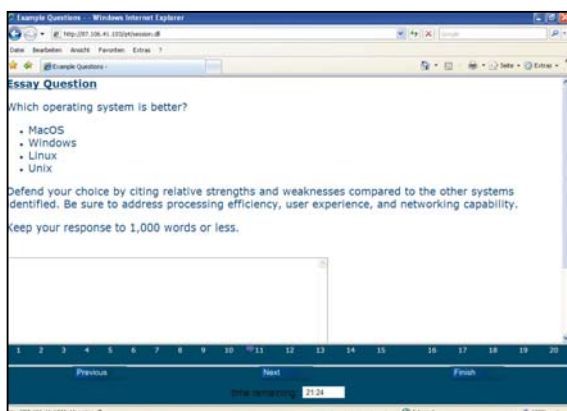
Źródło: <http://asptest.de/ihkpotdamem4/Reporting/Survey/survey.asp>

Rysunek 2. Typ pytania: dopasowywanie



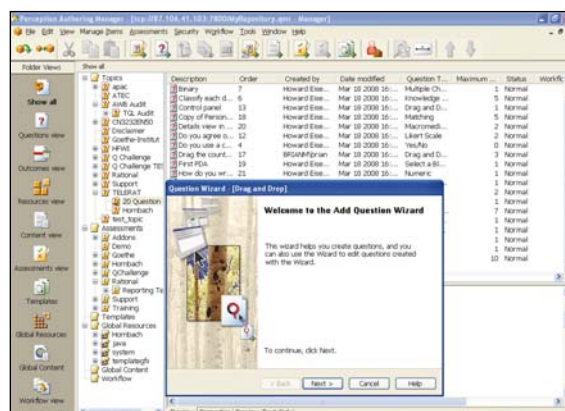
Źródło: dz. cyt.

Rysunek 3. Typ pytania: esej



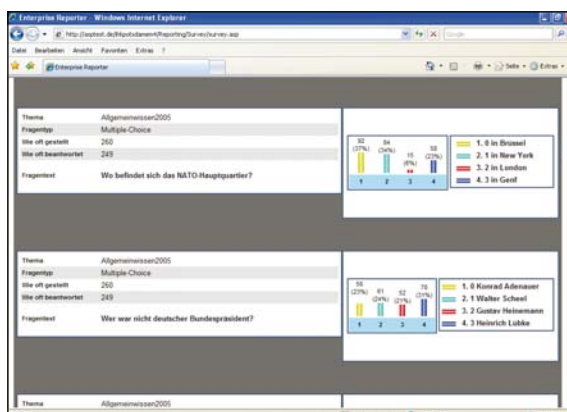
Źródło: dz. cyt.

Rysunek 4. Perception Authoring Manager z kreatorem treści



Źródło: dz. cyt.

Rysunek 5. Statystyki odpowiedzi udzielonych na pytania



Źródło: dz. cyt.

Klienci

Instytucje na światowym rynku korporacyjnym używają Perception dla różnych celów. Dla przykładu T-mobile USA uzyskuje natychmiastowe wyniki

w szkoleniach technicznych, a firma Schlumberger France, wykorzystując Questionmark Perception, bada efektywność swoich szkoleń. Alcatel Germany używa systemu oceniania w szkoleniach, a Toshiba Europe certyfikuje kadrę techniczną swoich partnerów w usługach.

Niektórzy klienci używają Perception w połączeniu z systemami zarządzania zasobami ludzkimi i szkoleniami (systemy typu HR, LMS). Dostępny jest na przykład interfejs do SAP's eRecruiting and Learning Management System. Użytkownicy Questionmark Perception mogą wykorzystać wyszukany system do tworzenia narzędzi oceniania w SAP Enterprise Learning. Sprawdziany Questionmark mogą być przeprowadzane wśród uczniów używających SAP Solutions indywidualnie lub w grupach. Gdy uczeń przystępuje do sprawdzianu, Questionmark Perception akceptuje jego ID i autoryzację przez SAP, więc nie musi się on oddzielnie logować. Na zakończenie rezultaty sprawdzianu są automatycznie wprowadzane do SAP Solution.

Kolejnym przykładem jest Perception Moodle-Connector, który umożliwia nauczycielom i uczniom używanie obu systemów za jednym zalogowaniem w zintegrowanym środowisku. Ta cecha sprawia, że

Efektywne osiąganie rezultatów w e-oceniu

Perception jest używany w kręgach akademickich takich uczelni, jak: Harvard University, MIT, Stanford University w USA, Sheffield University, London University i Oxford University w Wielkiej Brytanii, Université de Paris oraz Université de Versailles Saint-Quentin we Francji, Katholieke Universiteit Leuven w Belgii, Universiteit Amsterdam i Koninklijke Militaire Academie w Holandii, Universität Magdeburg oraz Universität Erlangen-Nürnberg w Niemczech, Karl-Franzens-Universität Graz i Studiengänge der Wirtschaft Wien w Austrii, Università di Roma we Włoszech, Beijing Foreign Studies University w Chinach oraz St Petersburg University w Rosji.

Zastosowanie

Obecnie coraz bardziej istotne staje się rozróżnienie wymogów bezpieczeństwa dla każdego typu oceny oraz sposobów ich dostarczania. Niezwykle skomplikowany test o niskim znaczeniu wiąże się z niepotrzebnymi kosztami i stratą czasu, natomiast zbyt prosty test o potencjalnie dużym znaczeniu

może budzić kontrowersje wśród ocenianych osób (trafność fasadowa).

Jednym z ważnych rozróżnień jest to, czy zinformatywowane ocenianie jest wykorzystywane do pomiaru wiedzy, umiejętności, postaw, cech osobowości, czy do wspomaganie zapamiętywania. Innym sposobem podziału form oceniania jest podział ze względu na konsekwencje ich rezultatów, które mogą wiązać się np. – w przypadku zastosowań zawodowych – z zatrudnieniem, zwolnieniem, awansem bądź degradacją. W rezultacie osoby poddawane ocenie mogą np. ukończyć dany kurs albo otrzymać certyfikat uprawniający do pełnienia określonej roli (stanowiska) lub podjęcia pracy. Waga potencjalnych rezultatów testu wpływa również na stopień zabezpieczeń, jaki powinien zostać zastosowany w danym sprawdzianie. Konkretnie formy oceny są określane mianem quizów, testów, egzaminów lub ankiet – w zależności od tego, czy założeniem oceniania jest pomiar rezultatów, czy wspomaganie uczenia się.

Dodatkowo ocena może być również sklasyfikowana według jej zastosowania (tab. 2).

Tabela 1. Cel stosowania i waga poszczególnych form testowania

Termin	Definicja w kontekście zinformatywowanej oceny	Cel zastosowania	Konsekwencje lub ryzyko związane z osiągniętym wynikiem testu
ocena	każda systematyczna metoda związana z uzyskiwaniem odpowiedzi na pytania i wnioskowaniem na tej podstawie o wiedzy, postawach czy też innych cechach ludzi		
egzamin	ocena końcowa wykorzystywana do pomiaru wiedzy i umiejętności studentów w celu udokumentowania aktualnego poziomu	pomiar wiedzy	wysokie
quiz	ocena częściowa wykorzystywana do pomiaru wiedzy i umiejętności osób uczących się – w celu dostarczenia informacji zwrotnej o ich aktualnym poziomie wiedzy i umiejętności	wspomaganie uczenia się	niskie
ankieta	ocena diagnostyczna służąca do pomiaru wiedzy, umiejętności i/lub postaw członków grupy w celu określenia potrzeb – niezbędnych do osiągnięcia założonego celu	pomiar	niskie
test	ocena diagnostyczna służąca do pomiaru wiedzy i umiejętności danej osoby uczącej się – uzyskanie informacji o jej aktualnym poziomie wiedzy lub umiejętności	pomiar w celu wspomaganie uczenia się	średnie

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Typy oceny

Typ oceny	Wpływ na użytkowników
częściowa, formatywna	formy oceny zaprojektowane tak, aby pomóc uczącym się zamienić informacje w wiedzę – poprzez zadawanie pytań, które wspomagają zapamiętywanie
końcowa, sumatywna	formy oceny zaprojektowane w celu określenia poziomu wiedzy, umiejętności i postaw użytkowników – poprzez zadawanie pytań i pomiar odpowiedzi
diagnostyczna	formy zaprojektowane tak, aby zdiagnozować poziom wiedzy i pomóc danym osobom uczącym się osiągnąć ich cele

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Uwarunkowania realizacji poszczególnych form oceny

Forma oceny	Zagadnienia
egzamin	<ul style="list-style-type: none"> • trafność fasadowa • duża motywacja do ściągania • nacisk na treść • Kosztowne lub czasochłonne tworzenie treści • ochrona treści • uwierzytelnianie kandydata • poprawna autoryzacja • limitowany czas dostępu („okienko czasu” widoczne dla użytkownika) • ograniczenie wielokrotnego podchodzenia do egzaminu przez daną osobę • konsekwentny sposób dostarczania • wymóg zastosowania bezpiecznej przeglądarki • częste zapisywanie odpowiedzi w razie problemów technicznych
quiz	<ul style="list-style-type: none"> • ochrona treści • zagadnienia osadzone w rzeczywistości • niewielka motywacja do ściągania
ankieta	<ul style="list-style-type: none"> • Zafalszowanie odpowiedzi • Anonimowość ankietowanych
test	<ul style="list-style-type: none"> • trafność fasadowa • wysoka motywacja do ściągania • nacisk na treść • ochrona treści • ograniczenie wielokrotnego podchodzenia do egzaminu przez daną osobę • konsekwentny sposób dostarczania • rekomendowane zastosowanie bezpiecznego odtwarzacza • częste zapisywanie odpowiedzi w razie problemów technicznych

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3 przedstawia szczegółowe zagadnienia, które powinny być wzięte pod uwagę podczas stosowania z informatyzowanej oceny.

Questionmark dostarcza technologie umożliwiające bezpieczne tworzenie, dostarczanie i analizowanie ocen, jak również usługi wspierające skuteczne stosowanie tych technologii, nie oferuje jednak bazy gotowych testów.

Produkty oraz usługi Questionmark i TELERAT

Questionmark Perception

System zarządzania narzędziami oceniania umożliwiający edukatorom i trenerom tworzenie, planowanie, dostarczanie i raportowanie badań, quizów, testów i egzaminów.

Rozwiązania hostingowe i subskrypcje

Usługi te dostarczają możliwość zastosowania produktów Questionmark do tworzenia, planowania, dostarczania i raportowania, bez konieczności wydatków związanych z zakupem sprzętu, jego aktualizacją i utrzymaniem.

Interfejsy

Interfejsy są dostępne dla różnych systemów zarządzania, programów i narzędzi online. Zobowiązanie Questionmark odnośnie standardów sprawia, że łatwo jest zintegrować Perception z innymi produktami, np. SAP, Blackboard i Moodle.

Usługi konsultingowe

Usługi konsultingowe TELERAT (TELERAT Consulting Services) pomagają klientom zaplanować ich systemy oceniania, połączyć je w sposób efektywny z istniejącymi aplikacjami, a w efekcie korzystać z nich z powodzeniem.

Usługi treningowe

TELERAT dostarcza różnorodne możliwości szkoleniowe użytkownikom planującym wykorzystać jak najwięcej możliwości Questionmark, czy też nauczyć się dobrych praktyk tworzenia pytań i efektywnych sprawdzianów.

Rainer Hartlep jest inżynierem telekomunikacji. W 1980 roku założył firmę TELERAT. W 1985 r. stworzył multimedialny program nauczania dla pracowników poczty niemieckiej. Zdobył wiele doświadczeń jako kierownik projektów związanych z wprowadzaniem e-learningu w dużych firmach i organizacjach. W 1999 r. rozpoczął współpracę z firmą Questionmark i został ekspertem w testowaniu oraz certyfikowaniu online. Jest wiceprezydentem the German Association for Vocational Training.

Frank K. Seibt ma ponad 25-letnie doświadczenie w zakresie IT. Od ponad siedmiu lat zajmuje się projektami e-learningowymi w całej Europie.

Polskie internetowe serwisy edukacyjne – czy służą edukacji?



Zbigniew Osiński

Celem opracowania jest analiza wybranych serwisów edukacyjnych oraz witryn urzędów i instytucji zajmujących się oświatą pod względem ich przydatności do kształtowania kompetencji kluczowych. Badaniu podlegały zarówno zasoby przeznaczone bezpośrednio dla uczniów do samodzielnego kształcenia online, jak też materiały dla nauczycieli.

Według Macieja M. Sysła, badacza edukacyjnego wykorzystania technologii informacyjnej, w dzisiejszych czasach oczekuje się, że nauczyciele będą umieli swobodnie poruszać się po witrynach edukacyjnych i tworzyć przy ich pomocy nowe środowiska kształcenia dla siebie i swoich uczniów¹. Ma to związek z koniecznością przygotowania młodych ludzi do sprawnego funkcjonowania w realiach społeczeństwa informacyjnego, w tym do kształcenia przez całe życie, które w dużym stopniu będzie opierało się na korzystaniu z edukacyjnych zasobów internetu. Rodzi się więc pytanie, na ile jest to realne w obecnym stanie rozwoju polskich serwisów edukacyjnych. Jeżeli pod pojęciem edukacja rozumiemy coś więcej niż tylko przekazywanie informacji i wiedzy, to podstawowym kryterium przydatności danego zasobu dla celów edukacyjnych powinno być oferowanie treści pomagających uczniom nabywać kompetencje kluczowe (ogólnokształcące), a także pozwalających nauczycielom wspierać swoich uczniów w kształtowaniu wspomnianych kompetencji.

Systemy edukacji w Unii Europejskiej stawiają kształtowanie kompetencji kluczowych na pierwszym miejscu – z racji ich niezbędności w realiach społeczno-gospodarczych, będących efektem rewolucji informacyjnej. Kompetencje ogólnokształcące zdecydują o życiowym i zawodowym sukcesie każdego

człowieka. W związku z formującym się społeczeństwem informacyjnym i globalną gospodarką opartą na wiedzy specjaliści ds. kształcenia oceniają, że do najbardziej przydatnych młodemu człowiekowi kompetencji należy zaliczyć: logiczne, konstruktywne i kreatywne myślenie, czytanie ze zrozumieniem; samodzielne uczenie się – także z wykorzystaniem technologii informacyjnej, twórcze rozwiązywanie problemów, wyszukiwanie, selekcjonowanie, porządkowanie, przetwarzanie, gromadzenie i ocenianie poprawności oraz przydatności informacji i wiedzy z wykorzystaniem publikacji fachowych, masmediów, a także technologii informacyjnej i komunikacyjnej; odróżnianie faktów i informacji od opinii i propagandy, sprawne komunikowanie się w mowie i piśmie w języku ojczystym i językach obcych, a także umiejętność pracy w zespole, podejmowania decyzji, organizowania własnego stanowiska pracy, poruszania się na rynku pracy, negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów, dbania o zdrowie².

Niektórzy badacze dosyć pozytywnie oceniają polskie serwisy edukacyjne. Według Beaty Kuźmińskiej-Sołśni ich atutem jest ogromna baza materiałów edukacyjnych i interaktywnych testów. Twierdzi ona, że materiały te są wykorzystywane przez większość uczniów i nauczycieli, budząc poczucie przynależności do społeczności informacyjnej. Ocenia, że stanowią dużą pomoc w nauce oraz są przydatnym narzędziem w procesie nauczania i uczenia się³.

Z kolei Andrzej Serdyński twierdzi, że witryny edukacyjne nie odpowiadają oczekiwaniom i potrzebom potencjalnych użytkowników. Ich twórcy nie kierują się bowiem przesłankami psychologiczno-pedagogicznymi. Mimo że budują zasób przeznaczony do celów edukacyjnych, to pomijają wymagania, które stawiane

¹ M.M. Sysło, *E-learning w szkole*, „e-mentor” 2009, nr 1 (28), s. 23–31.

² G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000; S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Adam Marszałek, Toruń 2002; M. Kozielska (red.), *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, Adam Marszałek, Toruń 2007; *Kompetencje kluczowe – raport Europejskiego Biura Eurydice*, http://www.eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf, [15.03.2009]; J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007; J. Papińska-Kacperek (red.), *Spoleczeństwo informacyjne*, PWN, Warszawa 2008.

³ B. Kuźmińska-Sołśnia, *Portale edukacyjne jako źródło informacji dla ucznia i nauczyciela*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji. XV sympozjum naukowe*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 124–129.

są przed nowoczesnymi środkami dydaktycznymi. Koncentrują się na dostarczaniu informacji, często w sposób utrudniający ich zapamiętanie i zrozumienie, jednocześnie pomijając fakt, że wiedza kształtuje się w umyśle ucznia w trakcie rozwiązywania zadań i problemów odkrywczych, wynalazczych i optymalizacyjnych (decyzyjnych), charakterystycznych dla nauczania problemowego, którego istotą jest samodzielne rozwiązywanie przez uczniów problemów i zadań uwzględniających nową wiedzę. Polskie portale internetowe, zdaniem Andrzeja Serdyńskiego, preferują tradycyjny, nieefektywny, podający model kształcenia, unikając nowoczesnych rozwiązań aktywizujących ucznia, wyzwalających selektywne, twórcze i krytyczne podejście do poznawanych informacji i wiedzy⁴.

Zakres badań

W celu zweryfikowania przytoczonych wyżej opinii oraz udzielenia odpowiedzi na tytułowe pytanie przeprowadzone zostało badanie zasobów oferowanych przez polskie serwisy edukacyjne oraz witryny urzędów i instytucji zajmujących się oświatą. Wybrano te, które działały w marcu 2009 r. i zawierały różnorodne, a nie wyłącznie specjalistyczne materiały (np. z jednej dyscypliny naukowej). Zrezygnowano z analizy zawartości witryn poszczególnych szkół ze względu na ich dużą liczbę. Uznano, że jest to materiał na odrębną pracę badawczą. Z tego samego powodu blogi, internetowe encyklopedie i strony czasopism nie zostały włączone do badanej grupy witryn. Podstawowym kryterium oceny było oferowanie zasobów pozwalających zdobywać kompetencje kluczowe, a nauczycielom generować pomysły dotyczące działań wspierających młodych ludzi w rozwijaniu potrzebnych umiejętności. Zwrócono uwagę na występowanie treści uświadamiających uczniom, które kompetencje warunkują ich sukces edukacyjny i zawodowy oraz wyjaśniających, w jaki sposób można osiągnąć właściwy poziom kompetencji kluczowych. Poszukiwano materiałów

dydaktycznych, które w połączeniu z odpowiednimi zadaniami pozwalałyby kształtować kompetencje kluczowe metodą e-learningową. W przypadku zasobów dla nauczycieli zwracano uwagę na wiedzę teoretyczną i porady praktyczne pozwalające na zdobycie odpowiedniej sprawności we wspomaganiu rozwoju wspomnianych kompetencji u uczniów. Szukano także narzędzi umożliwiających nauczycielom tworzenie edukacyjnych zasobów dostępnych online.

Ocena edukacyjnych zasobów wybranych serwisów

Witryny WWW, które można zaliczyć do edukacyjnych, przeznaczonych przede wszystkim dla uczniów i nauczycieli, można podzielić na kilka grup: oficjalne strony urzędów i instytucji (szczególnie ogólnopolskiego i regionalnego) zajmujących się oświatą, specjalistyczne serwisy prowadzone przez wspomniane urzędy i instytucje, polskojęzyczne strony oświatowych programów unijnych, witryny edukacyjne prowadzone przez wydawnictwa, serwisy organizacji pozarządowych działających w sferze edukacji oraz strony tworzone przez przedsiębiorstwa i osoby prywatne. Do pierwszej grupy zaliczymy strony: Ministerstwa Edukacji Narodowej⁵, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁶, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli⁷, Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej⁸, Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej⁹, Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów¹⁰, Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji¹¹, kuratoriów oświaty¹², okręgowych komisji egzaminacyjnych¹³, a także wojewódzkich placówek doskonalenia nauczycieli¹⁴. Do edukacyjnych serwisów prowadzonych przez MEN zaliczamy portal Scholaris.pl¹⁵.

W drugiej grupie znalazły się: europejska sieć informacji o edukacji Eurydice¹⁶, portal Ploteus¹⁷, program *Uczenie się przez całe życie*¹⁸, program *e-Twinning*¹⁹, program *European Language Label*²⁰. W swojej nazwie określenie „serwis” lub „portal edukacyjny”

⁴ A. Serdyński, *Psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowanie projektowania witryn edukacyjnych wspomagających proces dydaktyczny*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji. XIV sympozjum naukowe*, Kraków 2004, <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/ref2004/serdynsk.pdf>, [15.03.2009].

⁵ <http://www.men.gov.pl>, [15.03.2009].

⁶ <http://www.cke.edu.pl>, [15.03.2009].

⁷ <http://www.codn.edu.pl>, [15.03.2009].

⁸ <http://www.cmppp.edu.pl>, [15.03.2009].

⁹ <http://www.koweziu.edu.pl>, [15.03.2009].

¹⁰ <http://www.oeiizk.waw.pl>, [15.03.2009].

¹¹ <http://www.frse.org.pl>, [15.03.2009].

¹² http://bip.men.gov.pl/instytucje_nadzorowane/kuro-p.php, [15.03.2009].

¹³ http://www.cke.edu.pl/index.php?option=com_weblinks&Itemid=4&catid=7, [15.03.2009].

¹⁴ <http://codn.edu.pl/placowki/index.asp?plik=placowki>, [15.03.2009].

¹⁵ <http://www.scholaris.pl/cms>, [15.03.2009].

¹⁶ <http://www.eurydice.org.pl/aktualnosci>, [15.03.2009].

¹⁷ <http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=pl>, [15.03.2009].

¹⁸ <http://www.llp.org.pl>, [15.03.2009].

¹⁹ <http://etwinning.pl>, [15.03.2009].

²⁰ <http://www.ell.org.pl>, [15.03.2009].

Polskie internetowe serwisy edukacyjne – czy służą edukacji?

mają strony prowadzone przez wydawnictwa: Edgard Multimedia – Profesor.pl²¹, EduPress – Bank Wiedzy²², Eduskrypt – Eduskrypt.pl²³, Forum – Literka.pl²⁴ i Problemy oświaty²⁵, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – WSiPnet.pl²⁶, Verlag Dashofer – EduInfo.pl²⁷. Wśród organizacji pozarządowych działających w obszarze edukacji można wyliczyć: Federację Inicjatyw Oświatowych²⁸, Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej²⁹, Fundację Edukacji Międzykulturowej³⁰, Fundację Instytut Nowoczesnej Edukacji³¹, Fundację Komandor³², Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości³³, Fundację Nauka i Wiedza³⁴, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza³⁵. Do serwisów prowadzonych przez fundacje należy Interkl@sa (Fundacja Edukacji Ekonomicznej i Polskie Centrum Kompetencji Administracji i Edukacji Elektronicznej)³⁶. Wśród stron stworzonych przez przedsiębiorstwa i osoby prywatne badaniu poddano: Bryk.pl³⁷, Educarium.pl³⁸, EduCenter.pl³⁹, EduForum.pl⁴⁰, Edukacja.pl⁴¹, Edukacja.info⁴², Edukacja w Polsce⁴³, Edukator.org.pl⁴⁴, Edunews⁴⁵, EduX.pl⁴⁶, Egzaminy.edu.pl⁴⁷, Gery Szkoła⁴⁸, Nauka.pl⁴⁹, OpenEdu.pl⁵⁰, Oświata.org.pl⁵¹, Publikacje edukacyjne⁵², Reeducacja.pl⁵³, Szkolnictwo.pl⁵⁴, Szkoła.net⁵⁵, Ściąga.pl⁵⁶, Ściągawa.pl⁵⁷, Wychowanie.pl⁵⁸, Zgapa.pl⁵⁹.

Witryna Ministerstwa Edukacji Narodowej jest typowo urzędniczym produktem – zawiera informacje o działalności tego urzędu, o realizowanych i planowanych projektach oraz aktualnych wydarzeniach w oświacie, a także prezentuje prawo edukacyjne oraz pewne plany, programy, sprawozdania i wzory dokumentów. Od internetowej witryny urzędu kierującego oświatą należałoby wymagać czegoś więcej (w ramach tzw. dobrych praktyk) – udostępniania zasobów będących przykładem nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych, praktyk dawania nauczycielom porad dotyczących tego, jak osiągać cele stawiane przez MEN. W tej samej konwencji mieszczą się strony wszystkich kuratoriów oświaty. Aspekt prak-

tycznego kształtowania uczniowskich kompetencji w tych zasobach nie występuje. Można je uznać za nowocześniejsze tablice ogłoszeń.

Wyłącznie informacyjny charakter mają również witryny Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i podległych jej komisji okręgowych. Jakąkolwiek wartość edukacyjną dla ucznia, spośród materiałów tam zamieszczonych, mają jedynie biuletyny maturalne z poszczególnych przedmiotów, wyjaśniające, czym konkretnie charakteryzują się badane w trakcie matury kompetencje i jakimi narzędziami (typami zadań) prowadzi się badanie.

Portal prowadzony przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, oprócz dużej dawki informacji dla nauczycieli o możliwościach doskonalenia zawodowego, zawiera materiały przeznaczone do samokształcenia – artykuły, czasopisma („Trendy”, „Języki Obce w Szkole”) i książki (raporty oświatowe i poradniki) w wersji elektronicznej, tzw. e-booki oraz kursy e-learningowe, z których tylko niektóre są czymś więcej niż wyłącznie elektronicznym podręcznikiem (np. kurs *Komunikacja interpersonalna w pracy opiekuna stażu*). Tego typu zasoby niewątpliwie przybliżają nauczycieli do rozwijania umiejętności kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych. Z kolei ośrodki doskonalenia nauczycieli w poszczególnych województwach posiadają strony o charakterze głównie informacyjnym. Rzadko pojawiają się tam materiały edukacyjne. Niektóre ośrodki, jak np. warszawski, białostocki, bydgoski, poznański, rzeszowski, dysponują platformami Moodle z kursami e-learningowymi. Najbardziej rozbudowana jest oferta ośrodka rzeszowskiego, który prowadzi witrynę Wirtualne Centrum Edukacji⁶⁰, zawierającą kursy o różnorodnej tematyce związanej z pracą nauczyciela. Niestety, zdecydowana większość to raczej e-booki. Uczeń nie znajdzie na tych stronach żadnych materiałów pozwalających na kształtowanie własnych kompetencji.

²¹ <http://www.profesor.pl>, [15.03.2009].

²² <http://www.edupress.pl/bank-wiedzy.php>, [15.03.2009].

²³ <http://www.eduskrypt.pl>, [15.03.2009].

²⁴ <http://www.literka.pl/>, [15.03.2009].

²⁵ <http://www.problemy-oswiaty.org.pl>, [15.03.2009].

²⁶ <http://www.wsiPnet.pl>, [15.03.2009].

²⁷ <http://www.eduinfo.pl>, [15.03.2009].

²⁸ <http://www.fio.org.pl>, [15.03.2009].

²⁹ <http://www.ceo.org.pl/portal/home>, [15.03.2009].

³⁰ <http://miedzykulturowa.org.pl/cgi-bin/blosom.cgi?glowna>, [15.03.2009].

³¹ <http://www.ine.com.pl>, [15.03.2009].

³² <http://www.fundacja.komandor.pl>, [15.03.2009].

³³ <http://www.junior.org.pl/joomla>, [15.03.2009].

³⁴ <http://www.edukator.pl>, [15.03.2009].

³⁵ <http://www.klanza.lublin.pl>, [15.03.2009].

³⁶ <http://www.interklasa.pl/portal/index/strony>, [15.03.2009].

³⁷ <http://www.bryk.pl>, [15.03.2009].

³⁸ <http://www.educarium.pl>, [15.03.2009].

³⁹ <http://www.educenter.pl>, [15.03.2009].

⁴⁰ <http://www.eduforum.pl>, [15.03.2009].

⁴¹ <http://www.edu.edu.pl>, [15.03.2009].

⁴² <http://edukacja.info.pl>, [15.03.2009].

⁴³ <http://www.edukacjapolsce.pl>, [15.03.2009].

⁴⁴ <http://www.edukator.org.pl/ind.php>, [15.03.2009].

⁴⁵ <http://www.edunews.pl>, [15.03.2009].

⁴⁶ <http://www.edux.pl>, [15.03.2009].

⁴⁷ <http://www.egzaminy.edu.pl>, [15.03.2009].

⁴⁸ <http://sciaga.gery.pl>, [15.03.2009].

⁴⁹ <http://nauka.pl>, [15.03.2009].

⁵⁰ <http://www.openedu.pl>, [15.03.2009].

⁵¹ <http://www.oswiata.org.pl>, [15.03.2009].

⁵² <http://www.publikacje.edu.pl>, [15.03.2009].

⁵³ <http://www.reeducacja.pl>, [15.03.2009].

⁵⁴ <http://szkolnictwo.pl>, [15.03.2009].

⁵⁵ <http://www.szkoła.net>, [15.03.2009].

⁵⁶ <http://www.sciaga.pl>, [15.03.2009].

⁵⁷ <http://sciagawa.pl>, [15.03.2009].

⁵⁸ <http://www.wychowanie.pl>, [15.03.2009].

⁵⁹ <http://www.zgapa.pl>, [15.03.2009].

⁶⁰ <http://pcen.pl/moodle>, [15.03.2009].

Być może władze oświatowe uznały, że wystarczającą pomocą, w zakresie wspomagania w rozwijaniu kompetencji kluczowych, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, jest Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN – Scholaris.pl. Jednym z ciekawszych, z punktu widzenia nowoczesnego kształcenia, mechanizmów tego portalu są moduły: *Zadania* i *e-Szkoła*. Usługi te umożliwiają nauczycielom przygotowanie dla uczniów zadań w internecie, które wykonają oni po zalogowaniu się na własne konta. Zadanie może być tak skonstruowane, by jego wykonanie wymagało analizy określonych zasobów sieci. Dzięki temu nauczyciel potrafiący tworzyć kształcące zadania, których rozwiązanie wymaga wyszukania informacji, a następnie ich wykorzystania do opracowania kreatywnego rozwiązania, będzie wspomagał uczniów w nabywaniu przydatnych kompetencji. Moduł *e-Szkoła* pozwala dodatkowo na gromadzenie multimedialnych materiałów edukacyjnych, które mogą być wykorzystywane w trakcie lekcji w pracowni komputerowej lub w pracy domowej ucznia. Do godnych polecenia zasobów portalu Scholaris.pl zaliczyć należy multimedialne e-lekcje. Uczeń ma do dyspozycji ponad pięćset tematów ze wszystkich poziomów i większości przedmiotów kształcenia. Ich zaletą jest multimedialny przekaz treści połączony najczęściej z wykonywaniem kształcących zadań. Uczeń ma możliwość samodzielnego poznawania zaprezentowanej w ten sposób problematyki i jednoczesnego rozwijania przydatnych kompetencji. Niestety, wiele zadań, np. z historii, wymaga jedynie tradycyjnego, encyklopedycznego zapamiętania szczegółowych informacji. Druga grupa ponad pięciuset e-lekcji przeznaczona jest dla nauczycieli, którzy mogą prowadzić zajęcia w pracowni komputerowej. Każda lekcja stanowi zbiór materiałów multimedialnych, które w połączeniu ze stawianymi przez nauczyciela twórczymi zadaniami mogą stanowić doskonałą podstawę do aktywnej i poszukującej lekcji. Na podobnej zasadzie wykorzystywane mogą być zgromadzone w serwisie animacje symulujące różnorodne zjawiska i procesy, a także filmy edukacyjne, schematy, zdjęcia i mapy.

Na stronie Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej nauczyciele znajdują porady w zakresie integracji dzieci niepełnosprawnych, wspomagania uczniów z różnorodnymi dysfunkcjami, radzenia sobie w trudnych sytuacjach wychowawczych, promocji zdrowego trybu życia, rozwiązywania szkolnych problemów i konfliktów, profilaktyki uzależnień, planowania pracy wychowawczej, bezpiecznego korzystania z internetu, a także wspomagania uczniów mających trudności w nauce. Elementy kompetencji kluczowych występują w tych materiałach jedynie incydentalnie.

Z kolei witryny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w zasadzie nie zawierają jakichkolwiek materiałów edukacyjnych. Podobnie jak strony MEN i innych urzędów oraz instytucji funkcjonujących w obrębie oświaty mają charakter

informacyjny. Dokładnie taką samą opinię można wydać o polskojęzycznych stronach oświatowych programów unijnych.

Wydawnictwa edukacyjne informują na swoich stronach o możliwości zakupu publikacji metodycznych, które niejednokrotnie przybliżają nauczycielom problematykę kompetencji kluczowych. Poza tym publikują materiały tworzone przez nauczycieli w ramach awansu zawodowego – konspekty lekcji i programy różnorodnych działań. Część konspektów zawiera zadania i ćwiczenia, dzięki którym w trakcie lekcji kształtowane są kompetencje kluczowe uczniów. Szczególnie dużo pomysłów dla nauczycieli na ciekawe i kształcące lekcje zawiera serwis Profesor.pl. Jednakże uczniowie znajdują tam dla siebie wyłącznie materiały będące poszerzeniem wiedzy encyklopedycznej z podręczników, a korzystanie z takich zasobów nie wpływa na kształtowanie kompetencji kluczowych. Z kolei Bank Wiedzy wydawnictwa EduPress zawiera wybór materiałów publikowanych w czasopiśmie metodycznym dla nauczycieli. Część z nich zawiera cenne porady w kwestii kształtowania kompetencji. WSiP zaś na swojej stronie udostępnia obudowy dydaktyczne do wydawanych podręczników (mapy, zdjęcia, tabele, schematy, pliki dźwiękowe, animacje, testy). Dla nauczyciela nastawionego na stosowanie poszukujących i aktywnych metod kształcenia stanowią one cenną bazę materiałów do prowadzenia lekcji.

Niektóre fundacje zamieszczają na swoich stronach pomysły na działania dydaktyczno-wychowawcze, które mogą być przydatne z punktu widzenia kształtowania kompetencji. Centrum Edukacji Obywatelskiej oferuje scenariusze: lekcji o globalizacji, zajęć wspomagających kształtowanie dumy narodowej, a jednocześnie uczących otwartości i życzliwości dla innych nacji; przybliżających młodym konsumentom najważniejsze zasady świadomego korzystania z dobrodziejstw rynku; pokazujących, czym jest korupcja, jak rozpoznać jej przejawy, a przede wszystkim jak skutecznie walczyć z tym zjawiskiem; wprowadzających w sposoby tworzenia własnej firmy, mechanizmy demokracji, a także zasady ekonomii i prawa. Wszystkie te pomysły obudowane są poradami metodycznymi dla nauczycieli, dzięki którym będą mogli przeprowadzić lekcje aktywizujące uczniów, pozwalające na samodzielne poszukiwania, dochodzenie do wniosków i ćwiczenie kompetencji kluczowych. Podobne walory cechują scenariusze przybliżające dzieciom zabawy, święta i życie codzienne ich rówieśników mieszkających w różnych zakątkach świata, udostępnione przez Fundację Edukacji Międzykulturowej. Cenną częścią tych zasobów są materiały dla dzieci – zgadywanki, gry online, puzzle, krzyżówki itp. Z kolei Instytut Nowoczesnej Edukacji zamieścił na swojej stronie kolejne numery magazynu „Awangarda w Edukacji”, w całości poświęconego unowocześnianiu kształcenia, aktywnym i poszukującym metodom oraz kształtowaniu kompetencji kluczowych. Portal Interkl@sa oferuje nauczycielom zbiór scenariuszy lekcji i środków dydaktycznych do różnych przed-

miotów kształcenia. Co prawda nie zawierają one szczególnie nowatorskich rozwiązań, ale w większości są poprawne pod względem metodycznym. Jednakże potencjalnie najciekawszym, chociaż chwilowo słabo wykorzystanym, rozwiązaniem oferowanym przez Interkl@sę jest *Wirtualna Klasa*. Zawiera ona narzędzia pozwalające na tworzenie wirtualnych grup nauczycieli, uczniów i rodziców, którzy chcą twórczo pracować nad wybranymi zagadnieniami. W ramach *Wirtualnej Klasy* dostępne są usługi pozwalające na współdzielenie dokumentów oraz katalogów zasobów, dzięki którym wirtualne grupy użytkowników mogą tworzyć własne zbiory treści edukacyjnych. Nauczyciele mogą przygotowywać i udostępniać wirtualne lekcje, przeprowadzać testy oraz ankiety. Kolejną organizacją, Fundacją Nauka i Wiedza, na swojej stronie udostępnia filmy animowane wprowadzające w problematykę pojęć ekonomicznych oraz bazę wiedzy z różnych przedmiotów kształcenia. Nie jest to jednak materiał pozwalający na kształtowanie kompetencji, lecz raczej elektroniczny podręcznik.

Wśród serwisów tworzonych przez prywatne osoby i firmy pierwszą grupę stanowią zbiory różnorodnych wypracowań, referatów, streszczeń, ściągawek i innych pomocy dydaktycznych (Bryk.pl, Gery Szkoła, Nauka.pl, Szkoła.net, Ściąga.pl, Ściągawa.pl, Zgapa.pl – to tylko przykłady z grupy kilkudziesięciu tego typu portali). Nie są one przydatne do kształtowania kompetencji, ponieważ dostarczają gotowe materiały. Pozbawiają ucznia konieczności samodzielnego poszukiwania informacji, czytania lektur i pisanie różnorodnych prac. Są odpowiednikiem podręcznika-syntezy. Mogą mieć wartość edukacyjną głównie dla autorów zamieszczanych tam materiałów, o ile samodzielnie je tworzyli.

Druga grupa witryn łączy w sobie informacje o aktualnych wydarzeniach w oświacie, przegląd prawa oświatowego, oferty różnorodnych szkół, kursów i szkoleń, banki ofert pracy, stancji i korepetycji, porady dla uczniów, porady dla nauczycieli i miejsce, w którym mogą oni umieszczać własne programy, scenariusze i konspekty (eduForum.pl, EduCenter.pl, Reeducacja.pl, Edukacja w Polsce.pl, Edukacja.info, Edukator.org.pl, EduX.pl, Egzamin.pl, Oświata.pl, Publikacje edukacyjne - publikacje.edu.pl, Wychowanie.pl). Jednak można odnieść wrażenie, iż materiały edukacyjne są na większości z tych stron dodatkiem do oferty handlowej. Uczeń i nauczyciel, którzy poszukują możliwości i pomysłów na kształcenie kompetencji kluczowych, raczej nie zostaną usatysfakcjonowani ich zawartością. W zasadzie jedynie nieliczne konspekty lekcji i programy działań edukacyjnych, które można znaleźć w części wymienionych serwisów, mogą służyć nauczycielom jako interesująca odpowiedź dla własnej aktywności.

Poza tymi grupami znajduje się kilka ciekawych witryn. Autorzy strony Szkolnictwo.pl mieli najprawdopodobniej ambicję stworzenia miejsca, w którym uczeń będzie mógł się uczyć. Może on założyć indywidualne konto, a następnie poznawać tematy z poszczególnych przedmiotów i rozwiązywać testy.

Niestety, podstawową wadą tego serwisu jest encyklopedyczne podejście do uczenia się, które nie daje możliwości kształcenia kompetencji. Z kolei strona Reeducacja.pl zawiera ciekawe pomysły na kształcenie kompetencji, ale wyłącznie uczniów z problemami typu dysleksja, dysgrafia itp. Witryna Educarium.pl zawiera wiele pomysłów na ciekawe gry i zabawy, ale głównie dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Natomiast główną zaletą serwisu OpenEdu.pl jest zbiór edukacyjnych programów komputerowych, z których część może służyć do kształtowania kompetencji.

Zdecydowanie nową jakość wśród zasobów edukacyjnych stanowi Edunews.pl. Serwis ten propaguje nowatorstwo pedagogiczne, podsuwa ciekawe pomysły i informuje o skutecznych rozwiązaniach stosowanych na świecie. Można tam znaleźć materiały poświęcone edukacyjnym rozwiązaniom, które mogą radykalnie usprawnić kształtowanie kompetencji kluczowych. Do tej grupy można zaliczyć artykuły dotyczące takich zagadnień, jak: edukacja konsumencka, edukacja przez całe życie, edutainment, e-learning, edukacyjne wykorzystanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej, media i edukacja, nowoczesne narzędzia edukacyjne. Lektura tych materiałów może zmienić podejście do edukacji, a zwłaszcza może uświadomić, iż encyklopedyzm nie jest jedynym pomysłem na kształcenie. Nauczyciel, który poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak kształtować uczniowskie kompetencje, znajdzie tu wiele ciekawych odpowiedzi.

Wnioski

Polskie portale edukacyjne oraz witryny urzędów i instytucji zajmujących się oświatą w niewielkim stopniu pomagają osobom kształcącym się w zdobywaniu kompetencji kluczowych. Uczniowie chcący samodzielnie doskonalić się online mają do dyspozycji jedynie e-lekcje w portalu Scholaris.pl. Natomiast nauczyciele znajdują się w dużo lepszej sytuacji. Internet oferuje im narzędzia do tworzenia e-lekcji (niestety, wykorzystywane w niewielkim stopniu), środki dydaktyczne do prowadzenia nowoczesnych lekcji oraz porady, jak kształtować uczniowskie kompetencje. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że ogólna ocena edukacyjnej przydatności badanych zasobów internetu jest raczej negatywna. Serwisy, których misją powinno być działanie na rzecz modernizacji edukacji w duchu wymagań społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, ledwo dostrzegają takie zjawiska, jak e-learning, gry online, Web 2.0. Pierwsze z nich najczęściej jest mylone z dostarczaniem encyklopedycznej wiedzy, drugie w zasadzie nie jest obecne w serwisach edukacyjnych, a trzecie sprowadza się do możliwości umieszczania w internecie wypracowań, ściągawek, czyli tzw. gotowców lub nauczycielskich konspektów i programów.

Zatem biorąc pod uwagę zawartość witryn związanych z edukacją, nie powinien dziwić fakt, że wśród dwudziestu najpopularniejszych tego typu polskich stron w 2008 r. zabrakło serwisów urzędów, instytucji i organizacji zajmujących się oświatą, a dominowały

witryny z grupy „ściągawki, gotowce i bryki”⁶¹. Brak w tym zestawieniu serwisów Scholaris.pl i Edunews.pl, zawierających niewątpliwie najcenniejsze edukacyjnie materiały, co świadczy o tym, że uczniowie i nauczyciele rzadko korzystają z tych zasobów. Do takiego samego wniosku dojdziemy, prowadząc samodzielne badania z wykorzystaniem Google Trends⁶². Nowoczesność i postęp w edukacji najwyraźniej nie budzi wśród polskich użytkowników internetu większego zainteresowania. Polska edukacja jedynie w niewielkim stopniu pracuje nad kompetencjami kluczowymi młodych ludzi, a zdecydowana większość witryn edukacyjnych podąża tradycyjnymi ścieżkami szkolnej, encyklopedycznej edukacji.

Bibliografia

G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.

S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Adam Marszałek, Toruń 2002.

M. Kozielska (red.), *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, Adam Marszałek, Toruń 2007.

B. Kuźmińska-Sołśnia, *Portale edukacyjne jako źródło informacji dla ucznia i nauczyciela*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji. XV sympozjum naukowe*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

J. Papińska-Kacperek (red.), *Spółczesność informacyjna*, PWN, Warszawa 2008.

M.M. Sysło, *E-learning w szkole*, „e-mentor” 2009, nr 1(28).

Netografia

Google Trends, <http://www.google.com/trends>.
Kompetencje kluczowe – raport Europejskiego Biura Eurydice, http://www.eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf.

Megapanel PBI/Geminus. Ranking najpopularniejszych witryn, <http://www.internetstats.pl/index.php/wykresy-z-danymi/megapanel-pbigemius>.

A. Serdyński, *Psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowanie projektowania witryn edukacyjnych wspomagających proces dydaktyczny*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji. XIV sympozjum naukowe*, Kraków 2004, <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/ref2004/serdynsk.pdf>.

Autor jest samodzielnym pracownikiem naukowym w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UMCS w Lublinie. Przed habilitacją pracował w Instytucie Historii tej samej uczelni. Jego zainteresowania naukowe wiążą się z edukacyjnym wykorzystaniem technologii informacyjnej, zastosowaniem blended learningu i e-learningu w oświacie i szkolnictwie wyższym oraz edukacyjnymi wyzwaniami społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy. Z zakresu tej tematyki opublikował książkę *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej* oraz szereg artykułów w czasopiśmie i publikacjach zbiorowych.

⁶¹ Badania prowadzone jesienią 2008 r. przez Geminus SA na zlecenie spółki Polskie Badania Internetu, <http://www.internetstats.pl/index.php/wykresy-z-danymi/megapanel-pbigemius>, [15.03.2009].

⁶² <http://www.google.com/trends>, [15.03.2009].

POLECAMY

TED: Ideas worth spreading

TED – *Technology, Entertainment, Design* to nazwa konferencji, na której światowej sławy myśliciele, eksperci i biznesmeni podejmują próbę opowiedzenia o swoim życiu w ciągu 18 minut. Pierwsze spotkanie odbyło się w 1984 roku. Obecnie, dzięki rozwojowi nowoczesnych technologii i internetu, najlepsze wystąpienia są dostępne online. Twórcy serwisu wierzą, że nowe pomysły i idee mogą zmienić świat, a do współpracy w ich tworzeniu i rozpowszechnianiu zapraszają internautów. TED jest więc również globalną społecznością grupującą osoby o dwóch wspólnych cechach: próbujących zrozumieć świat i wierzących, że dzięki tej wiedzy mogą zmienić przyszłość na lepszą.

Więcej informacji na stronie:

<http://www.ted.com/index.php>

Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych

Renata Czaplikowska

W zawodzie nauczyciela, bardziej niż w jakimkolwiek innym, wpisana jest konieczność stałego rozwijania i doskonalenia swoich kompetencji, zarówno merytorycznych, jak i dydaktyczno-metodycznych, a samodzielne podejmowanie i realizowanie przez nauczyciela takich działań można uznać za przejaw profesjonalnego podejścia do swojego zawodu. Jako że jednym z wymogów współczesnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest przygotowanie ich do posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną i komunikacyjną, cenna jest każda inicjatywa zmierzająca do podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności owej grupy zawodowej w tym zakresie. Artykuł przedstawia projekt „DELFORT”, „NETCO@CH” oraz „Multimedia Führerschein D” jako formy doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego.

Obszary doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych

Doskonalenie zawodowe służy odnawianiu, pogłębianiu, rozszerzaniu wiedzy oraz rozwojowi kompetencji zawodowej nauczyciela, którą można zdefiniować jako *indywidualną i wyuczaną dyspozycję o charakterze rozwojowym, będącą wypadkową m.in. wykształcenia, cech osobowych, motywacji, umiejętności, doświadczenia; kształtującą się w wyniku procesu socjalizacji oraz akomodacji w konkretnych sytuacjach typowych dla danego środowiska, czy też instytucji, przy zachowaniu pewnej autonomii jednostki*¹. Jednak, jak podkreśla M.M. Sysło², istnieją braki w przygotowaniu nauczycieli w zakresie znajomości technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) i umiejętności ich wykorzystania w nauczaniu przedmiotu, a bez wiedzy w tym zakresie nie znajdują oni również motywacji, by stosować narzędzia ICT w procesie dydaktycznym. Udział nauczycieli w ogólnodostępnych szkoleniach komputerowych, w celu podniesienia poziomu kompetencji w zakresie ICT, jest w tym

przypadku mniej efektywną formą, gdyż szkolenia takie, ograniczając się do kwestii technicznych, nie wskazują możliwości integrowania technologii w dydaktyce przedmiotowej. Bardziej uzasadnione wydaje się natomiast korzystanie ze specjalistycznych kursów kierowanych do nauczycieli poszczególnych przedmiotów czy grup przedmiotów. Doskonalenie zawodowe realizowane jest przez instytucje publiczne i niepubliczne (głównie szkoły wyższe), jak również placówki doskonalenia zawodowego, przy czym dla nauczycieli języków obcych szczególną rolę w tym względzie odgrywają: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i instytucje wspierające krzewienie nauki poszczególnych języków w Polsce, jak: British Council, Alliance Frances, Goethe-Institut. Obszary doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych mogą dotyczyć każdej w wyróżnionych przez W. Pfeiffera kompetencji³:

- językowej – poprzez doskonalenie znajomości języka docelowego,
- realioznawczej – poprzez uzupełnianie i aktualizację wiedzy kulturo- i realioznawczej, w tym zwłaszcza znajomości realiów dnia codziennego,
- metodycznej – poprzez poznawanie aktualnych trendów w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania danego języka obcego, a w szczególności nowych metod i technik pracy, przykładów dobrej praktyki szkolnej, w tym również rozwijanie kompetencji medialnej i umiejętności wykorzystania nowych technologii – zarówno w przygotowaniu zajęć dydaktycznych, jak i w bezpośrednim prowadzeniu procesu gлотodydaktycznego.

Spośród oferty form doskonalenia nauczycieli przedstawione zostaną podstawowe założenia i treści kursu o zasięgu ogólnokrajowym: *NETCO@CH* oraz kursu międzynarodowego *Multimedia-Führerschein D*.

¹ A. Szybalska, *Kompetencje nauczyciela*, <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/4/2/152.pdf>, s. 15, [02.02.2009].

² M.M. Sysło, *Szkoła podstawowa początkiem profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*, http://www.wsipnet.pl/dane/pliki/kluby/8//Kształcenie_nauczycieli_w_zakresie_TI.pdf, [02.02.2009].

³ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, WAGROS, Poznań 2001, s.194–199.

Kurs online dla nauczycieli języka niemieckiego – *Multimedia-Führerschein D*

Koncepcję doksztalającego kursu zdalnego, pod nazwą *Multimedia-Führerschein D* (*Multimedialne Prawo Jazdy*)⁴, stworzyła Almuth Meyer-Zollitsch, kierownik działu kształcenia językowego w Instytucie Goethego w Mediolanie. Instytut Goethego jest stowarzyszeniem wyższej użyteczności publicznej, powołanym w celu krzewienia języka niemieckiego i wspierania międzynarodowej współpracy kulturalnej. Posiada on 127 placówek w 78 krajach, w tym 2 w Polsce (Warszawa i Kraków) oraz 16 placówek w Niemczech. W pierwszej edycji kursu *Multimedia-Führerschein D* w 2001 r. uczestniczyło ponad 90 nauczycieli języka niemieckiego, a każda kolejna edycja obejmowała coraz więcej krajów i większą liczbę nauczycieli chcących rozwijać i doskonalić swoje umiejętności w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka niemieckiego. W 2005 r. w kursie po raz pierwszy wzięli udział także nauczyciele z Polski. Dotychczas kurs ukończyło łącznie blisko 2800 nauczycieli języka niemieckiego, a w ostatniej edycji certyfikaty otrzymali uczestnicy z 30 krajów⁵.

Kurs *Multimedia-Führerschein D* realizowany jest w dwóch czteromiesięcznych edycjach, tj. od października i od lutego każdego roku. Po zakończeniu danej edycji przez kolejny miesiąc uczestnicy mają

nadal dostęp do treści kursu i mogą w uzasadnionych przypadkach uzupełnić zaległości. Dzięki temu tylko nieznaczny procent uczestników nie kończy go. W trakcie kursu uczestnicy poprzez platformę Moodle zapoznają się z treściami ujętymi w trzech modułach tematycznych, z których każdy zawiera część informacyjną, dodatkowe linki oraz zestaw ćwiczeń do samodzielnego opracowania.

Tematyka kursu *Multimedia-Führerschein D*

Opis i treści kursu są w całości udostępnione uczestnikom na platformie w momencie jego rozpoczęcia. Pozwala to kursantom dobrze rozplanować czas potrzebny na wykonanie zadań i zindywidualizować sposób pracy. Przeciętnie na realizację ćwiczeń z danego modułu należy przeznaczyć od 10 do 15 godzin – co jednak w znacznym stopniu uzależnione jest od indywidualnych umiejętności i kompetencji. Obecnie oferta kursu obejmuje trzy poziomy: kurs podstawowy *MMF1 Einsteigerkurs*, kurs zaawansowany *MMF2 Fortgeschrittenenkurs* oraz kurs ekspercki *MMF3 Expertenkurs*. Wybór odpowiedniego poziomu ułatwia uczestnikom test diagnostyczny⁶.

Treści kursu podstawowego (*MMF1 Einsteigerkurs*) dotyczą głównie stosowania internetu i poczty elektronicznej w nauczaniu języka niemieckiego, przesyłania informacji tekstowych i graficznych oraz komunikacji w sieci. Uczestnicy rozwijają podstawowe kompetencje w posługiwaniu się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, poznają formy pracy, rodzaje ćwiczeń i projektów, które mogą bezpośrednio zastosować na lekcjach języka niemieckiego. Kurs ten przedstawia internet jako źródło informacji uzupełniających treści podręcznika wiodącego oraz miejsce wymiany materiałów dydaktycznych, a ponadto obejmuje zagadnienia dotyczące organizacji i samodzielnego planowania „projektu mailowego” (*E-Mail-Projekt*)⁷. Projekty tego typu są obecnie najpopularniejszą formą stosowania ICT w nauczaniu języków obcych. Dzięki

Rysunek 1. Kurs online dla nauczycieli języka niemieckiego – *Multimedia-Führerschein D*



Źródło: Goethe-Institut, <http://www.goethe.de/lhr/prj/mmf/deindex.htm>, [02.02.2009]

⁴ Goethe-Institut, <http://www.goethe.de/lhr/prj/mmf/deindex.htm>, [02.02.2009].

⁵ Więcej informacji na temat powstania i rozwoju kursu na stronie: <http://www.englisch.schule.de/mmf.htm>, [02.02.2009].

⁶ <http://gcsaba.hunhost.info/kerdoiv.php>, [02.02.2009].

⁷ Przykładowe „projekty mailowe” opracowane przez uczestników kursu *Multimedia Führerschein D*: http://www.ny-eltanfolyam.com/t1/mmf_aufgaben.php, [02.02.2009]. Przykłady innych międzynarodowych projektów mailowych dla uczących się języka niemieckiego: <http://www.english.schule.de/dafemail.htm>, [02.02.2009].

Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych...

wykorzystaniu poczty elektronicznej możliwe jest nawiązywanie kontaktów z uczącymi się danego języka zza granicy i wspólne realizowanie określonych przez nauczyciela zadań, przez co tworzone są autentyczne sytuacje komunikacyjne, sprzyjające rozwijaniu kompetencji językowych uczniów⁸.

Kurs zaawansowany (MMF2 *Fortgeschrittenenkurs*) przeznaczony jest dla bardziej doświadczonych uczestników, którzy opanowali już treści kursu podstawowego, i pozwala poznać bardziej złożone technicznie metody oraz formy uczenia się i nauczania z wykorzystaniem narzędzi ICT. Uczestnicy poznają tzw. programy autorskie (*Autorenprogramme*) oraz narzędzia służące do generowania ćwiczeń (jak na przykład *Übungsgenerator des Goethe Instituts*, *Hot Potatoes*, *ZARB*). Kurs zaawansowany przedstawia specyficzne metody nauczania języków obcych wykorzystujące internet, takie jak: *WebQuest*, *Internetrecherche*, wirtualna wycieczka klasowa czy projekt internetowy, a ponadto omawia techniki multimedialnej prezentacji treści dydaktycznych i podstawy tworzenia stron WWW.

Z kolei kurs ekspercki (MMF3 *Expertenkurs*) koncentruje się wokół projektów tematycznych z zakresu literatury, realizowalności i kulturoznawstwa niemieckiego obszaru językowego. Uczestnicy adaptują autentyczny materiał językowy o ww. tematyce, pozyskany ze źródeł internetowych (w formie tekstu pisanego, nagrań audio i wideo) do celów dydaktycznych, zakładają i prowadzą blog, tworzą podcasty.

Treści każdego z trzech kursów stanowią optymalne połączenie informacji z zakresu techniki i kompetencji multimedialnych oraz zagadnień z zakresu metodyki nauczania języka niemieckiego. Szczególnie istotne z punktu widzenia uczestników kursu jako czynnych nauczycieli języka niemieckiego jest umożliwienie i animowanie komunikacji między nimi, co wybitnie sprzyja wymianie doświadczeń, materiałów dydaktycznych, poznaniu sytuacji i specyfiki nauczania języka niemieckiego w innych krajach, a w rezultacie nawiązywaniu kontaktów między nauczycielami, które owocują wspólnie prowadzonymi projektami.

Szkolenia programu DELFORT/NETCO@CH

Drugim przedsięwzięciem, służącym podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli języka niemieckiego w zakresie stosowania ICT w nauczaniu, jest zainicjowany w roku 2001, ogólnopolski projekt o nazwie

DELFORT, którego koncepcja została opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Instytut Goethego. Głównym celem programu DELFORT jest podniesienie kwalifikacji kadry dydaktycznej oraz jakości nauczania języka niemieckiego w polskich szkołach, poprzez wspieranie i rozwój ogólnopolskiego systemu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego oraz organizację i prowadzenie przez edukatorów efektywnego regionalnego doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie nowoczesnego nauczania języka niemieckiego.

W roku 2002 w ramach DELFORT wyróżniono projekt NETCO@CH⁹, którego celem jest dydaktyczne wspieranie nauczycieli języka niemieckiego i podniesienie ich kwalifikacji w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce. W trakcie cyklu kursów doształcających przygotowano grupę nauczycieli, którzy zdobyli uprawnienia edukatorów (*teacher-trainer*) języka niemieckiego, współtworzyli ofertę DELFORT/NETCO@CH i obecnie prowadzą szkolenia. Projekt ma charakter zdecentralizowany, a szkolenia organizowane są w uzgodnieniu z daną grupą nauczycieli, w dogodnym dla nich terminie i w wybranej przez nich placówce oświatowej, o ile dysponuje ona niezbędnym wyposażeniem. Taki model działania zaowocował znacznym zaktywizowaniem środowiska nauczycieli języka niemieckiego w zakresie doskonalenia, a niemal regułą stało się, iż dana grupa nauczycieli uczestniczy w wielu kolejnych szkoleniach. W ramach 9 regionów edukatorzy prowadzą 8- lub 16-godzinne szkolenia, których tematyka jest stale aktualizowana i poszerzana. Zagadnienia będące przedmiotem szkoleń odnoszą się do podstawowych kwestii związanych z procesem glottodydaktycznym, jak na przykład: *Tworzenie ćwiczeń przy pomocy programu ZARB; Wykorzystanie źródeł internetowych w przekazywaniu treści realizowalnych; Rozwijanie sprawności słuchania z wykorzystaniem internetu; Zadaniowe i kooperatywne uczenie się metodą SprachenQuest; Praca z obrazkiem i pozyskiwanie materiału graficznego z internetu; Tworzenie ćwiczeń interaktywnych czy Dydaktyzacja stron internetowych.*

Podsumowanie

Przedstawione formy doskonalenia umiejętności nauczycieli języka niemieckiego w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych

⁸ „Projekt mailowy” przebiega zasadniczo w czterech fazach: 1. faza planowania – nauczyciele grup partnerskich projektu ustalają szczegółowy plan, harmonogram, cele i treści projektu; 2. faza realizacji – uczniowie są zapoznawani z projektem i realizują, zgodnie z harmonogramem, poszczególne zadania, przesyłając sobie teksty pocztą elektroniczną. Forma i treść zadań uzależniona jest przy tym od kompetencji językowych danej grupy. Zadania mogą polegać na przykład na prezentacji swojej szkoły, miasta, typowych świąt, zwyczajów danego kraju; 3. faza prezentacji – uczniowie przedstawiają uzyskane informacje w formie na przykład gazetki, plakatu, kolażu itp.; 4. faza ewaluacji – nauczyciel i uczniowie omawiają i podsumowują przebieg projektu. Więcej na temat stosowania poczty elektronicznej w nauczaniu języków obcych: A. Roger, F. Mendlik, *Electronic mail in modern language development*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis”, 1994/4, s. 254–257.

⁹ Goethe-Institut Polska, <http://www.goethe.de/INS/pl/lp/prj/net/deindex.htm>, [02.02.2009].

odpowiadają w znacznym stopniu ich potrzebom i zgłaszanym oczekiwaniom tym zakresie. Zgodnie z założeniami organizatorów, kursy w swoich treściach i metodach realizacji w równym stopniu odnoszą się do kwestii technicznych, jak i metodyczno-dydaktycznych, ukazując zagadnienia stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w trzech wymiarach: jako tematu zajęć lekcyjnych, jako narzędzia do ich przygotowywania oraz przeprowadzania. Rosnąca liczba uczestników zaprezentowanych kursów potwierdza skuteczność przyjętej formuły ich realizacji.

Bibliografia

W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, WAGROS, Poznań 2001.

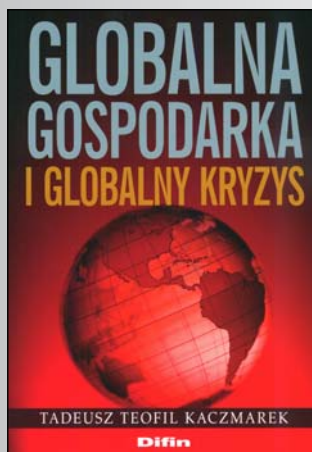
Netografia

A. Szybalska, *Kompetencje nauczyciela*, <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/4/2/152.pdf>.

M.M. Sysło, *Szkoła podstawowa początkiem profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*, http://www.wsipnet.pl/dane/pliki/kluby/8/Kształcenie_nauczycieli_w_zakresie_TI.pdf.

Autorka jest absolwentką Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego. Pracuje jako lektor języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu. Od roku 2002 jako edukator metodyki języka niemieckiego i multiplikator prowadzi, na zlecenie CODN w Warszawie i Instytutu Goethego w Krakowie, szkolenia dla nauczycieli języka niemieckiego w ramach programu DELFORT, DELFORT/NETCO@CH oraz kurs zdalnego nauczania *Multimedia Führerschein D*.

POLECAMY



Tadeusz Teofil Kaczmarek, *Globalna gospodarka i globalny kryzys*
Difin, Warszawa 2009

Celem publikacji jest dokonanie analizy przyczyn wybuchu globalnego kryzysu finansowego oraz scharakteryzowanie aktualnych problemów współczesnej gospodarki. W pierwszej części autor wskazuje na błędy polityki mikro- i makroekonomicznej państw wysoko rozwiniętych i omawia trzecią rewolucję przemysłową XXI wieku. Uświadamia również, że globalizacja nie rozwiązała problemów gospodarczych państw słabiej rozwiniętych, w szczególności państw Trzeciego Świata. Odrębny rozdział został poświęcony roli informacji w globalnej gospodarce XXI wieku oraz charakterystyce społeczeństwa informacyjnego, z uwzględnieniem znaczenia internetu dla obywateli i państw oraz inicjatywy Unii Europejskiej *eEurope – An Information Society for All*.

Druga część książki poświęcona jest globalnemu kryzysowi finansowemu. Na tle wydarzeń historycznych, np. tulipomanii, hiperinflacji z 1923 r. czy kryzysu gospodarczego lat 70., przedstawione zostały przyczyny wybuchu obecnego kryzysu finansowego oraz proponowane sposoby jego rozwiązania.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.difin.pl>

Jadwiga Adamczyk, *Spoleczna odpowiedzialność przedsiębiorstw*
Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009

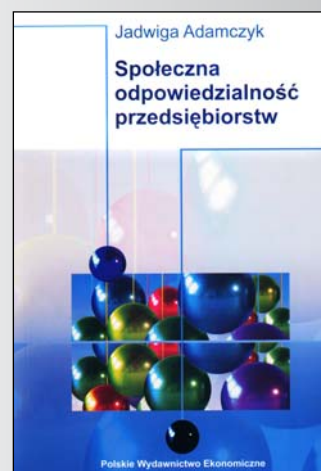
Książka prezentuje zagadnienie społecznej odpowiedzialności biznesu w nawiązaniu do celów, funkcji i strategii przedsiębiorstwa. Autorka rozważa społeczną odpowiedzialność w świetle wymogu ekonomicznej efektywności i wzrostu konkurencyjności przedsiębiorstw. Stawia tezę, że podjęcie społecznej odpowiedzialności wymaga tworzenia wartości dla interesariuszy.

W publikacji omówiono genezę i rozwój koncepcji, relacje społeczne i działalność społeczną przedsiębiorstwa, strategie oraz systemy normalizacji i oceny społecznej odpowiedzialności.

Jest ona adresowana do zarówno do praktyków, menedżerów i specjalistów zajmujących się zagadnieniem społecznej odpowiedzialności, jak również do studentów kierunków ekonomicznych.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

www.pwe.pl



Modele kompetencji w zarządzaniu projektami



Paweł Wyrozębski

Sprawną realizacją projektów nierzadko decyduje o „być albo nie być” przedsiębiorstw w dzisiejszej, dynamicznej gospodarce. Do efektywnego zarządzania nimi niezbędna jest odpowiednio wykwalifikowana kadra menedżerska. Modele kompetencji zarządzania projektami są na tym tle drogowskazami i ramami odniesienia względem definiowania, doskonalenia i oceny wiedzy, umiejętności i postaw profesjonalnej kadry kierowników projektów, także w polskich przedsiębiorstwach.

Kierownik projektu i jego rola w realizacji projektu

W 2002 r. w Gdańsku, pod patronatem Stowarzyszenia Project Management Polska, miała miejsce VI Konferencja Project Management pt. *To ludzie robią projekty*¹. Tak bezpośrednio sformułowane hasło podkreśliło niezaprzeczalny fakt, o którym często zapominamy w zarządzaniu projektami – w natłoku procedur, dokumentacji, metodyk i narzędzi.

Pracownicy, współpracownicy, personel projektowy są pełnoprawnym – i zarazem najważniejszym – filarem profesjonalnego zarządzania projektami. *To ludzie robią projekty*, czyli pracują przy planowaniu, organizowaniu, realizacji i zamykaniu projektu. To oni wykorzystują swoją wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Posługując się narzędziami, metodykami zarządzania projektami, zamieniają inicjatywę projektu w materialne rezultaty, tworzące wartość dla organizacji: działające systemy, gotowe produkty, funkcjonujące procesy organizacyjne, opracowane prototypy czy oddane do użytku obiekty budowlane.

Kierownik projektu jest bez wątpienia centralną, kluczową postacią. Z punktu widzenia badań nad rolą kierownika projektu nie sposób nie wspomnieć o pracy badawczej Seweryna Spałka. Spośród wykazanych przez niego sześciu głównych czynników wpływających na powodzenie projektu, trzy – zidentyfikowane jako najważniejsze – dotyczą bezpośrednio postaci kierownika projektu. Badanie wykazało bowiem, że:

- ustanowienie kierownika projektu ma 93 proc. wpływ na sukces projektu,
- kompetencje kierownika projektu mają 88 proc. wpływ na sukces projektu,
- wysoki autorytet kierownika projektu ma 85 proc. wpływ na sukces projektu,
- jasno zdefiniowany cel projektu ma 90 proc. wpływu na sukces projektu,
- ustanowienie zespołu projektowego ma 86 proc. wpływ na sukces projektu,
- poparcie zarządu firmy dla projektu ma 84 proc. wpływ na sukces projektu².

Organizacje potrzebują kompetentnych kierowników projektów, którzy będą w stanie profesjonalnie zarządzać i kierować ich realizacją: wprowadzać zmiany organizacyjne i nowe produkty, wdrażać strategiczne projekty rozwojowe – na czas, zgodnie z budżetem oraz wymaganiami jakościowymi. Zagadnienie kompetencji kierowników projektów pojawiło się także w przywołanym wcześniej badaniu S. Spałka nad czynnikami sukcesu projektu. Waga powyższego zagadnienia uprawnia więc do sformułowania następujących pytań:

- Co czyni kierownika projektów kompetentnym?
- Jakie cechy charakteryzują kompetentnego kierownika projektu?
- Jak zmierzyć poziom kompetencji?
- W jaki sposób potwierdzić kompetencje posiadane przez kierowników projektów?

Na zdolność sprawnego i odpowiedniego działania na stanowisku pracy, a w szczególności na stanowisku kierownika projektu, wpływa wiele czynników decydujących o kompetencjach. Współczesne organizacje coraz częściej podejmują się przedsięwzięć polegających na analizie kompetencji: wiedzy, umiejętności oraz postaw i zachowań pracowników osiągających ponadprzeciętne rezultaty. Informacje te wykorzystywane są w dalszej kolejności do tworzenia tzw. modeli (profilu) kompetencji, czyli kompleksowych

¹ Stowarzyszenie Project Management Polska, www.smp.org.pl, [27.03.2009].

² S. Spałek, *Krytyczne czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2004, s. 99.

i szczegółowych wytycznych (standardów) definiujących elementy oraz poziomy kompetencji pożądane i wymagane od pracowników pełniących określone role, funkcje i stanowiska.

Zarządzanie projektami jest dziedziną, w której można zaobserwować bardzo szeroką popularyzację tzw. modeli kompetencji zarządzania projektami (*project management competency framework*) lub modeli kompetencji kierowników projektów. Organizacjami odpowiedzialnymi za ich powstanie i rozwój są zazwyczaj duże, fachowe stowarzyszenia, skupiające kierowników projektów oraz dysponujące wystarczającym potencjałem, aby móc przeprowadzić długotrwałe i kosztowne badania nad kompetencjami wyróżniających się kierowników projektów.

Z punktu widzenia światowych standardów kompetencji kierowników projektów można wyróżnić cztery profesjonalne i liczące się wśród profesjonalistów modele. Są to:

- *IPMA Competency Baseline* – model kompetencji kierownika projektu, stworzony przez International Project Management Association³,
- *Project Manager Competency Development Framework* – model kompetencji autorstwa amerykańskiego Project Management Institute⁴,
- *National Occupational Standards for Project Management* – model kompetencji opracowany przez brytyjską organizację Engineering Construction Industry Training Board⁵,
- *Professional Competency Standards for Project Management* – australijski model kompetencji projektowych, stworzony przez Australian Institute for Project Management⁶.

Spśród powyżej wymienionych na szczególne wyróżnienie zasługuje *IPMA Competency Baseline*. Model ten, jak również proces jego tworzenia oraz wdrażania można uznać za wzorcowe i godne naśladowania w innych dziedzinach rozwoju i kształcenia profesjonalistów. Pozwalają one bowiem kształtować kompetencje kierowników projektów, niezależnie od tego, skąd pochodzą, czy skąd tę wiedzę (zarówno tzw. jawną, jak i ukrytą) pozyskują. Podejście takie ma ogromne znaczenie dla problematyki transferu wiedzy, zwłaszcza w rozproszonych organizacjach.

International Project Management Association: IPMA Competency Baseline

International Project Management Association (IPMA) jest międzynarodową organizacją non-profit, stawiającą sobie za cel promocję i rozwój praktyk i wiedzy profesjonalistów z zakresu zarządzania projektami. W przeciwieństwie do innych ogólnoświatowych organizacji, promujących zarządzanie projek-

tami, IPMA nie jest monolitem, ale stowarzyszeniem samodzielnych organizacji z dziedziny zarządzania projektami, funkcjonujących na poziomie poszczególnych krajów. IPMA liczy obecnie łącznie 40 tys. członków w 45 organizacjach członkowskich, reprezentujących wszystkie kontynenty świata (od Europy, przez obie Ameryki, Bliski i Środkowy Wschód, aż po Azję i Australię). Umowa i partnerstwo z IPMA zapewnia organizacjom członkowskim wspólną, silną i rozpoznawalną reprezentację na forum międzynarodowym, skuteczną platformę ponadnarodowej współpracy, jak również możliwość promocji rozwoju profesjonalnego kierowników projektów oraz ich certyfikacji, zgodnie z ogólnoświatowym i powszechnie akceptowanym standardem *IPMA Competency Baseline*. Organizacją reprezentującą Polskę w strukturach IPMA jest Stowarzyszenie Project Management Polska (SPMP).

Inicjatywa stworzenia standardu w zakresie kompetencji zarządzania projektami powstała w 1987 r. wskutek zgłoszenia przez członków IPMA potrzeby opracowania jednolitego podejścia do oceny kwalifikacji i certyfikacji kierowników projektów. Dwa lata wcześniej Project Management Institute opracował *Project Management Body of Knowledge*, zatem inicjatywa IPMA miała być europejską odpowiedzią na inicjatywę amerykańską. Podjęcie projektu miało doprowadzić do opracowania jednolitego, uniwersalnego i ogólnoświatowego standardu opisującego kompetencje w zakresie zarządzania projektami wraz z podstawami oceny oraz systemem certyfikacji, potwierdzającymi profesjonalizm zaangażowanych specjalistów.

Kolejne lata pracy organizacji członkowskich doprowadziły do powstania krajowych wytycznych kompetencji w krajach wiodących IPMA – Wielkiej Brytanii, Szwajcarii, Francji i Niemczech.

Standardy opracowane w czterech krajach członkowskich: Wielkiej Brytanii (rysunek 1), Niemczech (rysunek 2), Francji (rysunek 3) i Szwajcarii (rysunek 4) stworzyły fundamenty pod ujednoczony standard *IPMA Competence Baseline Version 2.0*. (ICB v.2.0), opublikowany w lutym 1999 roku. Dalsze poprawki doprowadziły do opracowania kolejnych wersji: ICB v.2.1 w 2001 roku oraz obecnie obowiązującej ICB v.3.0 z czerwca 2006 roku. ICB są wspólnymi wytycznymi kompetencji, uznanymi przez wszystkie organizacje członkowskie IPMA i przez nie oczekiwany (od profesjonalnych kierowników projektów). Zharmonizowanie standardów, poparte autorytetem czterdziestu ogólnokrajowych organizacji oraz ich praktyczne wdrożenie poprzez system certyfikacyjny, zapewniło spójność oceny kwalifikacji, wzajemne uznawanie przyznanych certyfikatów oraz w efekcie globalizację profesji kierownika projektów.

³ *IPMA Competency Baseline v.3.0*, IPMA 2006.

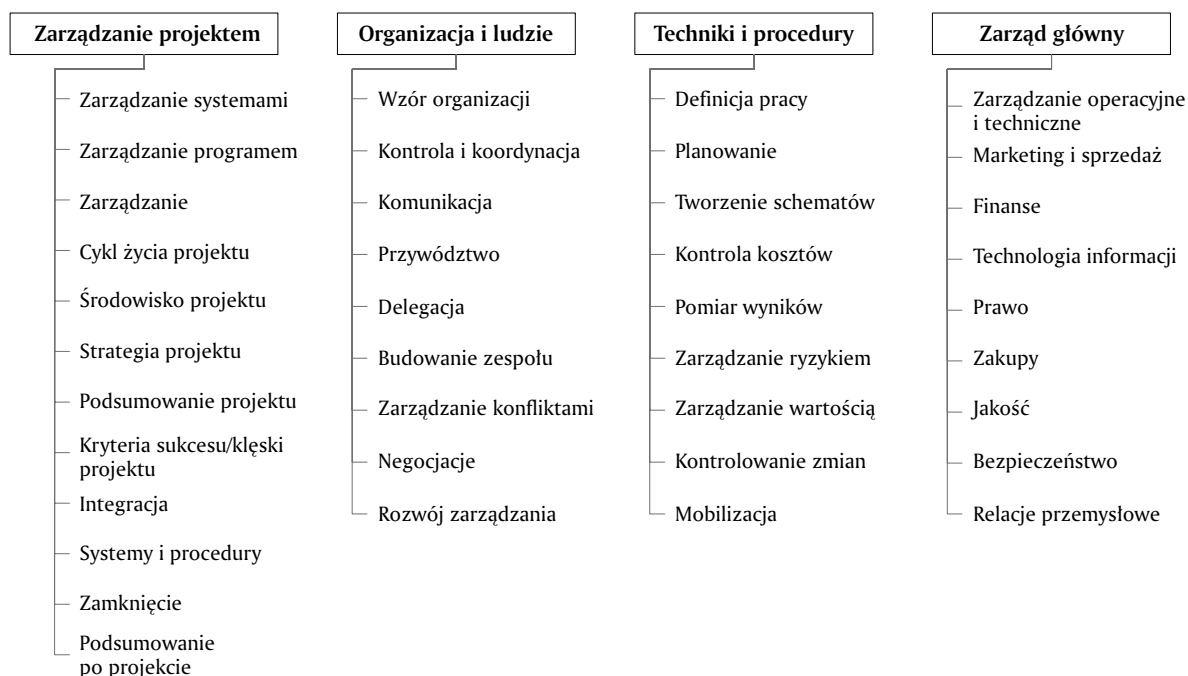
⁴ *Project Management Competency Development Framework*, PMI, USA 2007.

⁵ ECITB, *National Occupational Standards for Project Management v.1.1*, UK 2003.

⁶ *Professional Competency Standards for Project Management – Part A,B,C,D,E*, AIPM, Sydney 2008.

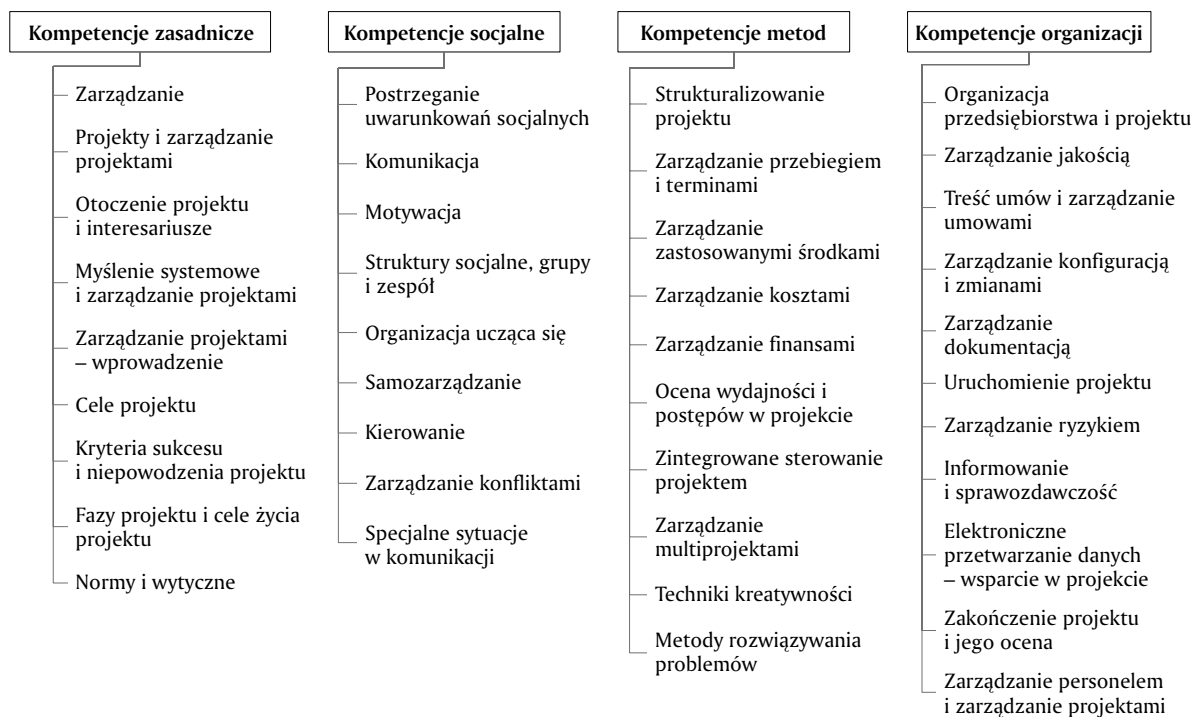
Modele kompetencji w zarządzaniu projektami

Rysunek 1. Zagadnienia zarządzania projektami według APM Body of Knowledge (1992 r., Wielka Brytania)

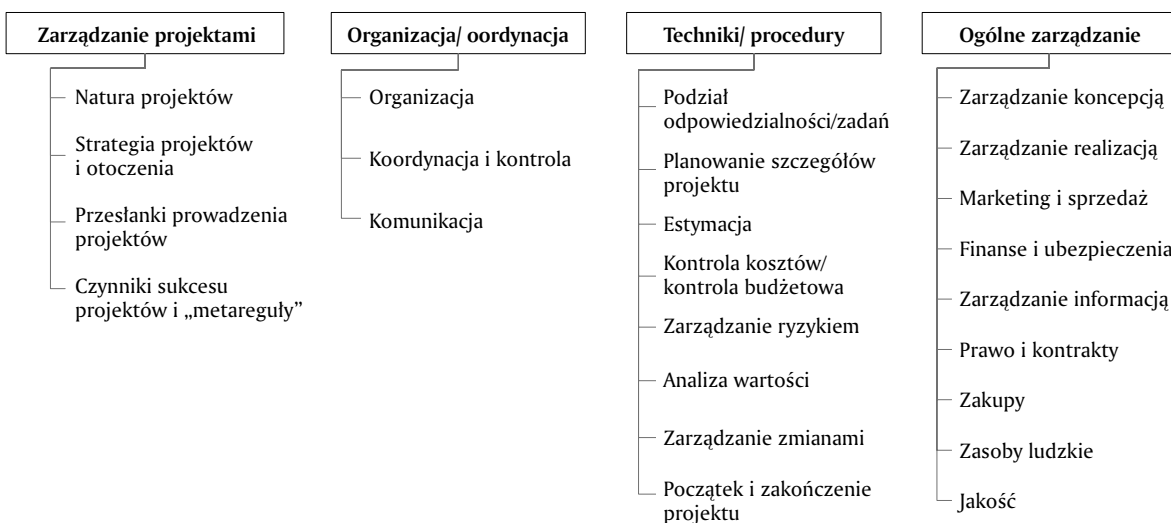


Źródło: IPMA i jej czteropozomowy system certyfikacji, wywiad z Klausem Pannenbäckerem, byłym prezesem i wiceprezesem Zarządu IPMA, www.smpm.org.pl, [27.03.2009]

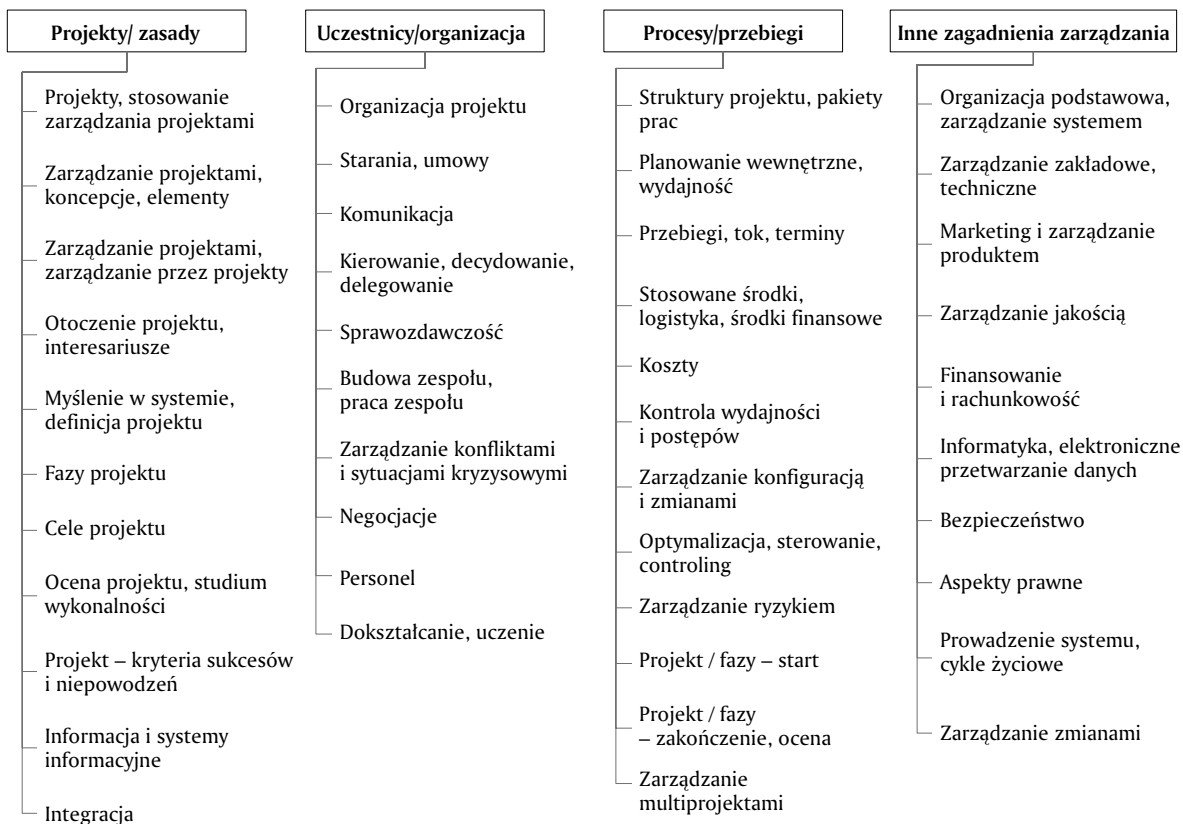
Rysunek 2. Zagadnienia zarządzania projektami według GPM PM-Kanon (1998 r., Niemcy)



Źródło: IPMA i jej czteropozomowy system certyfikacji..., dz. cyt.

Rysunek 3. Zagadnienia zarządzania projektami według AFITEP (1996 r., Francja)

Źródło: IPMA i jej czteropoziomowy system certyfikacji..., dz. cyt.

Rysunek 4. Zagadnienia zarządzania projektami według Swiss Project Management Association (1996 r., Szwajcaria)

Źródło: IPMA i jej czteropoziomowy system certyfikacji..., dz. cyt.

Wytyczne kompetencji ICB są standardem ogólnym, który może podlegać wdrożeniu w poszczególnych krajach organizacji członkowskich bezpośrednio lub w postaci tzw. krajowych wytycznych kompetencji

IPMA (IPMA National Competency Baseline, NCB). IPMA, dostrzegając różnorodność kulturową tych krajów oraz specyficzne podejście do szczegółowych praktyk zarządzania projektami, dopuszcza pewne modyfika-

Modele kompetencji w zarządzaniu projektami

cje w NCB względem ICB. W celu zapewnienia spójności i kontroli nad wytycznymi krajowymi i systemem certyfikacji powołano IPMA Validation Management Board, który m.in. zatwierdza opracowania na poziomie krajowym.

Twórcy modelu kompetencji ICB przyjęli dla potrzeb standardu definicję kompetencji prezentowaną przez ISO/IEC 17024 – *Ocena zgodności. Ogólne wymagania dotyczące jednostek certyfikujących osoby*. W myśl normy ISO kompetencje to: *zademonstrowane zdolności do zastosowania wiedzy, umiejętności oraz cech osobowościowych*⁷. W opracowaniu pojawia się także definicja traktująca kompetencje jako *agregat wiedzy, postaw osobistych, umiejętności oraz odpowiedniego doświadczenia wymaganego, by odnieść sukces na danym stanowisku*⁸. Wychodząc od powyższych definicji, celem autorów ICB stało się znalezienie odpowiedzi na pytanie dotyczące kompetencji danej osoby w zakresie powierzonych jej zadań. Zagadnienie to porusza problemy o bardziej szczegółowym charakterze:

1. O jakich kompetencjach mówimy w przypadku zarządzania projektami?
2. Jakie są poziomy kompetencji w zakresie zarządzania projektami?
3. W jaki sposób przeprowadzić ocenę kompetencji danej osoby?

Struktura ICB v.3.0 zawiera odpowiedzi IPMA na powyższe pytania oraz:

1. szczegółowy opis 46 kompetencji zarządzania projektami,
2. zestaw czterech poziomów kompetencji (A, B, C, D) wraz ze szczegółowymi wymaganiami kompetencyjnymi,
3. szczegółowy model, schemat oceny i system certyfikacji oparty na zestawie i poziomach kompetencji w zarządzaniu projektami.

Zestaw kompetencji zarządzania projektami

Model kompetencji ICB obejmuje swoim zakresem 46 kompetencji zarządzania projektami, które przyrządkowane są do jednej z trzech grup:

- kompetencji technicznych (*technical competences*),
- kompetencji behawioralnych, osobowościowych (*behavioural competences*),
- kompetencji kontekstowych (*contextual competences*)⁹.

Kompetencje techniczne są fundamentalnymi kompetencjami zarządzania projektami i opisują właściwą treść tego zarządzania, umożliwiając rozpoczęcie, zarządzanie realizacją oraz zorganizowane zamknięcie projektu.

Mają one na celu:

- zapewnienie, że cały projekt, program lub portfel projektów spełnia wymagania zainteresowanych stron (interesariuszy),
- integrację i koordynację pracy w tymczasowej strukturze projektu, programu lub portfela projektów,
- umożliwienie stworzenia (dostarczenia) produktów projektu,
- zapewnienie postępu poprzez wszystkie fazy projektu, etapy programu i okresy realizacji portfela projektów.

Rysunek 5. Grupy kompetencji według IPMA



Źródło: IPMA Competency Baseline v.3.0, IPMA 2006, s. 2

Kompetencje behawioralne są związane z oczekiwanymi postawami i zachowaniami kierownika projektu oraz prezentowanymi przez niego wartościami. Zostały one uszeregowane – od kompetencji bezpośrednio dotyczących kierownika projektu, do kompetencji szerokich, obejmujących swoim oddziaływaniem duże społeczności.

Kompetencje kontekstowe są kompetencjami związanymi z szeroko rozumianym kontekstem, w jakim odbywa się realizacja projektu. W szczególny sposób należy zaakcentować ich związek z relacjami pomiędzy obszarem funkcjonalnym (liniowym) a projektem, pozycją kierownika projektu oraz jego zdolnością do funkcjonowania w organizacji zarządzanej projektowo.

Każdy element kompetencji został w opracowaniu szczegółowo zdefiniowany i opisany z punktu widzenia wiedzy i doświadczenia. Wskazano także powiązane z nimi zagadnienia, jak również przykładowe kroki w procesach, w ramach poszczególnych kompetencji, oraz wymagania odnośnie poziomów kompetencji (A, B, C, D). Dodatkowo opis kompetencji behawioralnych zawiera wzorce zachowań i postaw pożądanych wśród kierowników projektów oraz takich, których należy się wystrzeżać.

⁷ IPMA Competency Baseline v.3.0, IPMA 2006, s. 3.

⁸ Tamże, s. 9.

⁹ Tamże, s. 2.

Tabela 1. Model kompetencji IPMA ICB v.3.0

1. Kompetencje techniczne	2. Kompetencje behawioralne	3. Kompetencje kontekstowe
1.01. Sukces zarządzania projektami	2.01. Przywództwo	3.01. Orientacja na projekt
1.02. Interesariusze	2.02. Zaangażowanie	3.02. Orientacja na program
1.03. Wymagania projektu	2.03. Samokontrola	3.03. Orientacja na portfel projektów
1.04. Ryzyko i szanse	2.04. Asertywność	3.04. Wdrożenie projektów, programów i portfela projektów
1.05. Jakość	2.05. Relaksacja	3.05. Organizacja stała
1.06. Organizacja projektu	2.06. Otwartość	3.06. Biznes
1.07. Praca zespołowa	2.07. Kreatywność	3.07. Systemy, produkty i technologia
1.08. Rozwiązywanie problemów	2.08. Zorientowanie na wyniki	3.08. Zarządzanie personelem
1.09. Struktury projektu	2.09. Wydajność	3.09. Bezpieczeństwo i higiena pracy, środowisko
1.10. Zakres i produkty projektu	2.10. Konsultowanie	3.10. Finanse
1.11. Czas i fazy projektu	2.11. Negocjacje	3.11. Prawo
1.12. Zasoby	2.12. Konflikt i kryzys	
1.13. Koszty i finansowanie	2.13. Rzetelność	
1.14. Zamówienia i kontrakty	2.14. Wartości	
1.15. Zmiany	2.15. Etyka	
1.16. Kontrola i raportowanie		
1.17. Informacje i dokumentacja		
1.18. Komunikacja		
1.19. Rozpoczęcie projektu		
1.20. Zamknięcie projektu		

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IPMA Competency Baseline..., dz. cyt., s. 29

Poziomy kompetencji zarządzania projektami oraz ich ocena

IPMA ICB v.3.0 wyróżnia cztery poziomy kompetencji w zarządzaniu projektami, które dla porządku zostały oznaczone literami alfabety:

- współpracownik w zakresie zarządzania projektami (*project management associate*) – poziom D,
- kierownik projektu (*project manager*) – poziom C,
- starszy kierownik projektu (*senior project manager*) – poziom B,
- dyrektor programu lub projektów (*projects director*) – poziom A.

Poziom D odzwierciedla podstawowe wykształcenie w zakresie zarządzania projektami. Współpracownik w zakresie zarządzania projektami dysponuje szeroką wiedzą teoretyczną na temat wszystkich elementów zarządzania projektami. Może on pracować w charakterze członka zespołu projektowego, zespołu zarządzającego projektem lub asystenta kierownika projektu. Ze względu na brak doświadczenia należy zachować ostrożność w powierzaniu mu samodzielnych projektów.

Kierownik projektu posiada nie tylko bardzo dobre przygotowanie teoretyczne, ale także co najmniej trzyletnie doświadczenie w zarządzaniu projektami, związane z odpowiedzialnymi funkcjami w projektach o małym i średnim stopniu złożoności. Zna i praktycznie stosuje metody, techniki oraz narzędzia zarządzania projektami. Poziom kompetencji kierownika projektu uprawnia go do zarządzania małym

zespołem personelu projektowego, jak również do kompleksowego zarządzania niezłożonymi projektami lub zarządzania podprojektem w projekcie o dużym stopniu złożoności.

Trzecim poziomem kompetencji zarządzania projektami jest, w myśl modelu IPMA, starszy kierownik projektu. Ma on kompetencje wystarczające do samodzielnego zarządzania złożonymi i bardzo złożonymi projektami, które zdobył w trakcie minimum pięcioletniego doświadczenia w kierowaniu projektami, w tym trzyletniego okresu wykonywania odpowiedzialnych zadań w projektach o wysokim stopniu złożoności. Starszy kierownik projektu dysponuje zaawansowaną wiedzą oraz umiejętnościami jej efektywnego wykorzystania w zarządzaniu rozległym zespołem projektowym.

Na najwyższym poziomie kompetencji, według IPMA, znajduje się dyrektor projektów – osoba o wybitnej wiedzy projektowej, popartej dużym doświadczeniem w zarządzaniu złożonymi projektami lub programami. Autorzy ICB wskazują wymóg co najmniej pięcioletniej praktyki w bezpośrednim kierowaniu takimi przedsięwzięciami, z czego trzy lata powinny obejmować nadzór i zarządzanie portfelem projektów w organizacji. Dyrektor projektów ma kompetencje umożliwiające mu podjęcie odpowiedzialności za:

- koordynację i kontrolę wszystkich projektów przedsiębiorstwa lub jego oddziału,
- rozwój i podnoszenie kwalifikacji personelu projektowego oraz coaching i mentoring dla kierowników projektów,
- współpracę i reprezentowanie projektów wobec obszarów biznesowych,

Modele kompetencji w zarządzaniu projektami

- opracowanie i wdrożenie metod, technik, narzędzi i innych stosownych rozwiązań podnoszących sprawność zarządzania projektami w organizacji¹⁰.

W celu operacjonalizacji i umożliwienia praktycznego posługiwania się powyższymi poziomami kompetencji zarządzania projektami IPMA dla każdej

grupy kompetencji oraz każdego elementu opracowała szczegółowy opis wymagań.

W celu umożliwienia kompleksowej oceny poziomu kompetencji osoby z punktu widzenia modelu kompetencji IPMA opracowała stosowną skalę (tzw. taksonomię) oraz profile kompetencji dla każdego poziomu. Model oceny został przedstawiony w tabeli 3.

Tabela 2. Wymagania odnośnie poziomów kompetencji dla pracy zespołowej (1.07)

Poziom	Kompetencje
A	Z sukcesem kierował pracą zespołową w ważnym programie lub/i portfelu organizacji lub jej oddziału.
B	Z sukcesem zarządzał pracą zespołową w złożonym projekcie.
C	Z sukcesem zarządzał pracą zespołową w projekcie o ograniczonym poziomie złożoności.
D	Dysponuje wymaganą wiedzą z zakresu zarządzania pracą zespołową w projektach oraz umiejętnościami jej wykorzystania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IPMA Competency Baseline..., dz. cyt., s. 53

Tabela 3. Model oceny kompetencji według IPMA

Ocena	Poziom wiedzy	Poziom doświadczenia
0	Brak	Brak
1 2 (niskie) 3	Kandydat zna elementy wiedzy, jest w stanie zaprezentować i wytłumaczyć znane kryteria dla danego elementu. Czasowniki: rozpoznaje, nazywa, wylicza, strukturyzuje, opisuje, definiuje, tłumaczy, odtwarza. Rzeczowniki: terminy, fakty, kryteria, standardy, zasady, metody, procesy, relacje.	Kandydat posiada pewne doświadczenie, które pozyskał podczas pełnienia ról w kilku projektach, w jednej branży lub organizacji, w okresie jednej lub wielu faz ich realizacji.
4 5 (średnie) 6	Kandydat posiada pełny poziom wiedzy i jest w stanie rozpoznać i zastosować odpowiednie kryteria oraz ocenić otrzymane rezultaty. Czasowniki: stosuje, wykorzystuje, wdraża, kalkuluje, weryfikuje, interpretuje, rozwiązuje, rozróżnia. Rzeczowniki: sytuacje, zastosowania, priorytety, kryteria, zasady, metody, wnioski.	Kandydat posiada średni poziom doświadczenia i referencji, które pozyskał podczas pełnienia odpowiedzialnych funkcji w różnych obszarach wielu projektów, w przynajmniej jednym ważnym dla gospodarki obszarze, podczas większości faz realizacji tychże projektów.
7 8 (wysokie) 9	Kandydat w pełny i szczegółowy sposób rozumie role i jest w stanie ocenić, opracować i integrować odpowiednie kryteria oraz interpretować i oceniać otrzymane rezultaty. Czasowniki: analizuje, wyprowadza, projektuje, rozwija, łączy, docieka, ocenia, proponuje, decyduje. Rzeczowniki: sytuacje, warunki, założenia, idee, opinie, przypadki, modele, alternatywy, problemy, rezultaty, procedury, osądy.	Kandydat posiada szerokie spektrum doświadczenia oraz dobre referencje projektowe, które pozyskał podczas pełnienia odpowiedzialnych ról w zarządzaniu wieloma różnymi projektami, programami i portfelami projektów, podczas większości lub wszystkich faz ich realizacji.
10	Absolutne maksimum	Absolutne maksimum

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IPMA Competency Baseline..., dz. cyt., s. 30

¹⁰ E. Motzel, H. Knoepfel, IPMA Certification System, IPMA Certification Validation Management Board, www.ipma.ch, [27.03.2009].

Tabela 4. Profile kompetencji technicznych według IPMA

1. Kompetencje techniczne	Wiedza										Doświadczenie											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.01. Sukces zarządzania projektami					D		C	B	A								C		B	A		
1.02. Interesariusze					D	C		B	A								C		B	A		
1.03. Wymagania projektu						D	C	B	A							C		B	A			
1.04. Ryzyko i szanse					D			A								C		B	A			
1.05. Jakość					D			A								C		B	A			
1.06. Organizacja projektowa					D	C	B	A								C		B		A		
1.07. Praca zespołowa					D	C	A										C	B				
1.08. Rozwiązywanie problemów						D	B	A									C	B	A			
1.09. Struktury projektu					D		B	A								C		B	A			
1.10. Zakres i produkty projektu					D	C	B	A								C	B		A			
1.11. Czas i fazy projektu					D	C	B	A									C	B	A			
1.12. Zasoby					D		B	A								C		B	A			
1.13. Koszty i finansowanie					D	C	B	A									C	B	A			
1.14. Zamówienia i kontrakty					D	C		A	B							C	B	A				
1.15. Zmiany					D		B									C		B	A			
1.16. Kontrola i raportowanie					D	C	B	A								C		B		A		
1.17. Informacje i dokumentacja					D	C	B	A								C		B	A			
1.18. Komunikacja					D	C	B	A									C	B		A		
1.19. Rozpoczęcie projektu					D	C	B	A									C	B	A			
1.20. Zamknięcie projektu					D	C	B	A									C	B	A			

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IPMA Competency Baseline..., dz. cyt., s. 192

Do każdego z poziomów kompetencji IPMA opracowany został minimalny poziom wiedzy i kompetencji wymagany od osoby podlegającej ocenie. Profile te stanowią podstawę do przeprowadzenia oceny kompetencji kierownika projektu.

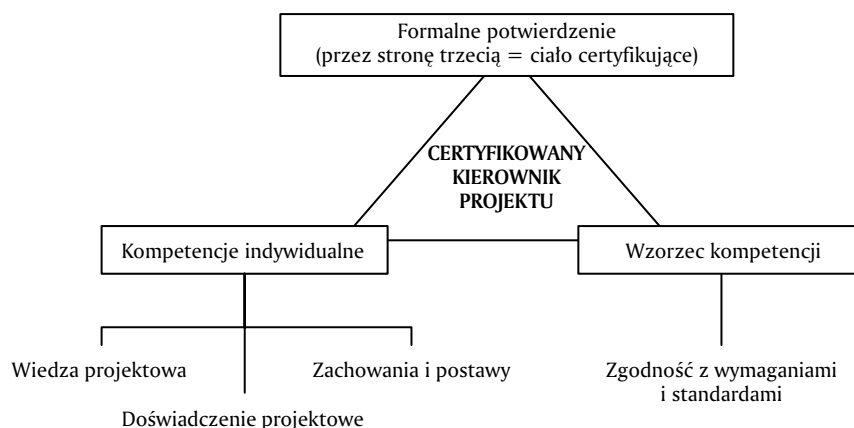
Certyfikacja kompetencji zarządzania projektami

Znając elementy tworzące kompetencje kierownika projektu oraz hierarchię ich poziomów, można przystąpić do opracowania formalnych metod oceny tychże kompetencji wraz z mechanizmem ich potwierdzenia, czyli systemem certyfikacji.

Certyfikacja kompetencji kierowników, czyli oficjalne i formalne potwierdzenie poziomu kompetencji danej osoby względem wzorca oraz jej indywidualnej zdolności do partycypowania w realizacji projektów niesie ze sobą liczne korzyści. Korzyści te mają charakter uniwersalny dla wszystkich liczących się programów certyfikacji. Poszczególne osoby przystępujące do certyfikacji otrzymują międzynarodowy certyfikat, potwierdzający ich kwalifikacje i kompetencje, które – dzięki wspólnym wytycznym – są tak samo rozumiane we wszystkich krajach organizacji członkowskich. Dostawcy i wykonawcy usług zarządzania projektami są w stanie w jasny i klarowny sposób przedstawić profesjonalne kwalifikacje swoich pracowników,

Modele kompetencji w zarządzaniu projektami

Rysunek 6. Kompetencje, ocena i certyfikacja zarządzania projektami



Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Motzel, H.Knoepfel, IPMA Certification System, IPMA Certification Validation Management Board, www.pmforum.org, [27.03.2009]

Rysunek 7. Schemat systemu certyfikacji IPMA/SPMP

Tytuł	Kompetencje	Proces certyfikacji					Okres ważności
		Etap 1	Etap 2	Etap 3	Etap 4	Etap 5	
Certified Projects Director	Kompetencje = wiedza, doświadczenie	Formularz zgłoszeniowy, życiorys, referencje projektowe, opis projektu, samoocena	Egzamin pisemny, warsztat projektowy	Rozmowa z kandydatem	Raport dyrektora projektu	Rozmowa	5 lat
Certified Senior Project Manager					Raport z projektu	Rozmowa	
Certified Project Manager							
Certified Project Management Associate	Wiedza	Formularz zgłoszeniowy, życiorys, samoocena	Egzamin pisemny				Dożywotnio

Źródło: opracowano zgodnie z procedurą certyfikacji SPMP (www.smp.org.pl), na podstawie: IPMA Competency Baseline..., dz. cyt., s. 29

które docelowo powinny przełożyć się na korzyść dla ich klientów, mogących w ten sposób oczekiwać wysokiej jakości współpracy i rezultatów zarządzania projektami.

Ogólny schemat systemu certyfikacji kompetencji zarządzania projektami został przedstawiony na rysunku 7¹¹.

Podsumowanie

IPMA Competency Baseline v.3.0 jest kompleksowym wzorcem kompetencji personelu związanego z zarządzaniem projektami. Szeroki zestaw elementów

tworzących kompetentnego kierownika projektu, opis kolejnych poziomów profesjonalizmu oraz utrwalony i rozpoznawalny na całym świecie system certyfikacji stanowią kompleksowy zestaw narzędzi pozwalających ocenić, czy osoby, którym przydzielono projekt albo takie, które się o niego starają, będą w stanie kompetentnie nim pokierować. Model ten, ze względu na swój uniwersalny charakter, może stanowić bardzo dobrą podstawę do szczegółowych i wycinkowych modeli kompetencyjnych zarządzania projektami, ale i innych, szczegółowych modeli kompetencji profesjonalnych, które w coraz większym stopniu znajdują zastosowanie, także w polskich organizacjach.

¹¹ Przedstawiony proces oceny i certyfikacji dotyczy wytycznych stosowanych przez polską organizację członkowską IPMA – Stowarzyszenie Project Management Polska, www.smp.org.pl, [27.03.2009].

Bibliografia

ECITB, *National Occupational Standards for Project Management v.1.1*, UK 2003.

IPMA Competency Baseline v.3.0, IPMA 2006.

Polskie Wytyczne Kompetencji IPMA. Wersja 1.1, SPMP 2002.

Professional Competency Standards for Project Management – Part A, B, C, D, E, AIPM, Sydney 2008.

Project Management Competency Development Framework, PMI, USA 2007.

S. Spałek, *Krytyczne czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2004.

Netografia

IPMA, www.ipma.ch.

IPMA i jej czteropoziomowy system certyfikacji, wywiad z Klausem Pannenbäckerem, byłym prezesem i wiceprezesem Zarządu IPMA, www.spmp.org.pl.

E. Motzel, H. Knoepfel, *IPMA Certification System*, IPMA Certification Validation Management Board, www.pmforum.org.

SPMP, www.spmp.org.pl.

Autor jest absolwentem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz doktorantem w Katedrze Zarządzania Projektami SGH. Jego zainteresowania naukowe i praktyczne dotyczą szeroko pojętego zarządzania projektami (*project management*). W swoim dorobku naukowym ma publikacje z zakresu zarządzania wiedzą w projektach, *project management office* oraz nt. metodyk zarządzania projektami. Jest także trenerem i wykładowcą w SGH.

POLECAMY

Grzegorz Łukasiewicz, *Kapitał ludzki w organizacji.*

Pomiar i sprawozdawczość

Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009

Coraz istotniejszą rolę przy wyznaczaniu wartości rynkowej przedsiębiorstw pełni wartość kapitału intelektualnego, a w jego ramach kapitału ludzkiego. W publikacji zaprezentowano kompleksową wiedzę o kapitale ludzkim, rozpoczynając od jego teorii, przez wymiar organizacyjny, aż do sposobów pomiaru. Odrębny rozdział został poświęcony sprawozdawczości kapitału ludzkiego oraz kapitału intelektualnego. Ciekawym uzupełnieniem rozważań są przykłady z praktyki gospodarczej: analiza wartości kapitału ludzkiego oraz sprawozdanie o stanie kapitału ludzkiego pięciu badanych przedsiębiorstw.

Książka przeznaczona jest dla osób zajmujących się zagadnieniami kapitału ludzkiego i intelektualnego, a także dla studentów kierunków ekonomicznych.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://ksiegarnia.pwn.pl>

Mieczysław Morawski, *Zarządzanie profesjonalistami*
Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009

Publikacja prezentuje koncepcję zarządzania pracownikami wiedzy w przedsiębiorstwie, będącą wynikiem projektu badawczego, realizowanego przez autora w latach 2007–2008. Przyjęte podejście dzieli pracowników wiedzy na cztery kategorie: pracownicy kluczowi, menedżerowie procesów wiedzy, dojrzały specjaliści i obiecujące talenty. Zakładając zróżnicowanie pracowników, stwierdzono konieczność stosowania wobec każdej kategorii innych rozwiązań personalnych i zaprezentowano propozycje modelowe. Część empiryczna opracowania zawiera opis trzech studiów przypadków realizowanych w przedsiębiorstwach stosujących elementy zarządzania pracownikami wiedzy.

Książka będzie z pewnością interesująca dla menedżerów personalnych, specjalistów zajmujących się zarządzaniem talentami i zarządzaniem wiedzą, a także studentów kierunków związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.pwe.pl>



Kapitał intelektualny – jak o nim mówić interesariuszom?



Beata Mierzejewska

W niniejszym artykule autorka podejmuje próbę zidentyfikowania najistotniejszych przyczyn braku dołączania informacji o kapitale intelektualnym do raportów spółek. Artykuł nakreśla pokrótce różnice w podejściach teoretycznych do klasyfikacji i oceny kapitału intelektualnego, jak też aktualny stan prac różnych gremiów nad standaryzacją raportowania. Autorka zwraca także uwagę na problematykę różnic w potrzebach potencjalnych odbiorców tego typu raportów, zwłaszcza w odniesieniu do spółek publicznych. W końcowej części artykułu sformułowane są wnioski dotyczące dalszych prac nad standaryzacją oceny i raportowania kapitału intelektualnego oraz związanych z nimi wyzwani.

Jak często spółki zamieszczają w raporcie rocznym informacje o kapitale intelektualnym? Od ponad dekady mówi się o tym, iż jest to niezwykle ważny atrybut firmy – dlaczego zatem firmy nie raportują kapitału intelektualnego? Dlaczego tak trudno trafić choćby na niewielkie wspomnienie o nim w raporcie rocznym? Ostatnio coraz bardziej nasila się dyskusja nad standardami raportowania tego, co niewidzialne. Raporty finansowe z jednej strony pokazują jedynie historyczne wyniki przedsiębiorstwa, z drugiej zaś ta historia nie jest przedstawiana w pełni. I nie chodzi tu nawet o dobrą czy złą wolę zarządzających, ale o fakt, iż dotychczasowe standardy raportowania – sięgające swą konstrukcją końca XV wieku – skupiają się na aspektach tracących coraz bardziej na znaczeniu (jak np. aktywa trwałe w postaci budynków, linii produkcyjnych itp.). Co więcej, dotychczas znane i stosowane standardy rachunkowości pozwalają jedynie patrzeć wstecz, nie pokazując potencjału rozwoju oraz ryzyka związanego z poszczególnymi działaniami firmy.

Coraz donioślej podnoszona jest zatem potrzeba raportowania przez firmy ich kapitału intelektualnego. Dlaczego jednak nadal tylko nieliczni entuzjaści to robią?

[...] Bo nie wiadomo, co konkretnie raportować

Podstawowym wyzwaniem dla wszystkich nowych koncepcji są z reguły problemy definicyjne. Koncept kapitału intelektualnego także boryka się z tym już od dłuższego czasu. I choć większość znanych definicji wydaje się być zbieżna, to jednak sama zbieżność nie jest wystarczająca dla formułowania ogólnie obowiązujących standardów.

Już sam fakt zamiennego stosowania określeń „aktywa niematerialne” i „kapitał intelektualny” może wprowadzać odbiorców w konfuzję, a jest to tylko bardzo powierzchowny rozdźwięk między ekspertami oraz proponowanymi przez nich podejściami do definiowania.

Wśród najbardziej znanych definicji kapitału intelektualnego należy niewątpliwie wspomnieć tę wprowadzoną przez L. Edvinsona – jednego z najważniejszych światowych ekspertów z tego zakresu – mówiącą, że: *Kapitał intelektualny oznacza posiadaną wiedzę, doświadczenie, technologię organizacyjną, stosunki z klientami i umiejętności zawodowe, które dają [...] przewagę konkurencyjną na rynku*¹.

Leif Edvinsson w swym podejściu dzieli kapitał intelektualny na kapitał ludzki, organizacyjny oraz kliencki. Z kolei Według Międzynarodowego Stowarzyszenia Księgowych *kapitał intelektualny to całkowity kapitał przedsiębiorstwa odnoszący się do wiedzy w nim zawartej (knowledge-based equity). Składają się na niego wiedza i doświadczenie pracowników, zaufanie klientów, marka, umowy, systemy informacyjne, procedury administracyjne, patenty, znaki handlowe i efektywność procesów*².

Jednym z głównych wyzwań stojących zarówno przed autorami raportów o kapitale intelektualnym spółek, jak też ich odbiorcami, jest przyjęta metoda oceny kapitału intelektualnego firmy.

Z uwagi na wielowymiarowość kapitału intelektualnego oraz różne potrzeby stawiane przed raportem o kapitale intelektualnym przez poszczególnych interesariuszy, rozwijane są różne metody oceny kapitału intelektualnego. Brakuje jednak, zarówno w literaturze jak i praktyce światowej, jednego wspólnego standardu raportowania kapitału intelektualnego firm. Stanowi to zapewne jeden z głównych powodów niechęci firm do publikowania raportów o kapitale intelektualnym.

Podczas gdy autorzy niektórych metod zdają się stawiać sobie za punkt honoru wyrażenie potencjału intelektualnego firmy w postaci wartości pieniężnych, inni skupiają się przede wszystkim na uchwyceniu czynników wyróżniających dany podmiot i decydujących o jego potencjale rozwojowym. Stąd też można znaleźć w literaturze zarówno metody jakościowej, jak i ilościowej oceny kapitału intelektualnego. Warto zwrócić uwagę nie tylko na różnorodność samych metod oceny kapitału intelektualnego, ale także na wielość ich klasyfikacji (i brak standardów w tym zakresie).

¹ L. Edvinsson, M.S. Malone, *Kapitał intelektualny*, PWN, Warszawa 2001.

² *International Federation of Accountants, The Measurement and Management of Intellectual Capital*, IFAC, Nowy Jork 1998, [za:] A. Fazlagić, *Docenić i zmierzyć kapitał intelektualny*, CIO, maj 2007.

Tabela 1. Klasyfikacja metod pomiaru kapitału intelektualnego według K.E. Sveiby

Kategoria	Metody pomiaru kapitału intelektualnego
Metody Bezpośredniego Pomiaru Kapitału Intelektualnego (<i>Direct Intellectual Capital</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – Technology Broker – Citation-Weighted Patents – Inclusive Valuation Methodology – The Value Explorer™ – Intellectual Asset Valuation – Total Value Creation (TVC™) – Accounting for the Future – HR Statement
Metody Kapitalizacji Rynkowej (<i>Market Capitalization</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – wskaźnik Q Tobina – Investor Assigned Market Value – Market-to-Book Value – The Invisible Balance Sheet – FIMIAM (The financial method of intangible assets measurement)
Metody Zwrotu na Aktywach (<i>Return on Assets</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – Economic Value Added (EVA™) – HumanResources Costing&Accounting – Calculated Intangible Value – Knowledge Capital Earnings – Value Added Intellectual Coefficient (VAIC™)
Metody Kart Punktowych (<i>Scorecard methods</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – Human Capital Intelligence – Nawigator Skandii – Value Chain Scoreboard™ – IC-Index™ – Intangible Asset Monitor – Strategiczna Karta Wyników (R. Kaplan, D. Norton) – IC-Rating – National Intellectual Capital Index – Topplinjen – MAGIC – Danish Guidelines – IC-dVAL (Dynamic Valuation of Intellectual Capital) – Meritum Guidelines – Knowledge Audit Cycle – Value Creation Index – Holistic Accounts

Źródło: na podstawie K.E. Sveiby, *Methods for Measuring Intangible Assets*, www.sveiby.com

Przedstawiony w tabeli 1 podział zaproponowany przez jednego z pionierów tematyki kapitału intelektualnego – Karla Erika Sveiby – wydaje się być jedną z szerszych typologii. Opiera się ona na przyjętej metodzie wyceny kapitału intelektualnego.

[...] Bo nie wiadomo, jak raportować

Brak standardów ogólnosięwiatowych

W ostatnich dekadach relewantność i wystarczalność informacyjna tradycyjnej rachunkowości finansowej staje się coraz bardziej ograniczona i traci na znaczeniu³. Znane metody i narzędzia sprawozdawczości finansowej, opartej na historycznych danych, nie wystarczają już interesariuszom firm, a zwłaszcza inwestorom, do podejmowania decyzji, zaś szeroko opisywane serie światowych

skandalu finansowych i spektakularnych upadków przedsiębiorstw stają się przesłanką do poszukiwania bardziej miarodajnych metod raportowania kondycji i potencjału przedsiębiorstw.

Tradycyjna rachunkowość koncentruje się ponadto głównie na aktywach materialnych, nie doceniając aktywów niematerialnych. Wynika to z faktu, iż wartości zasobów niematerialnych nie można często wycenić w sposób bezpośredni (np. stosując historyczny koszt nabycia), a ich wartość uzależniona jest od strategii przyjętej przez przedsiębiorstwo i od otoczenia, w którym ono działa. Wartość aktywów niematerialnych związana jest z procesami biznesowymi, które przekształcają wartości niewymierne w wartości finansowe. Wartości wykreowane przez aktywa niematerialne nie mają również charakteru liniowego i addytywnego, a same aktywa niematerialne, aby mogły wykreować wartość, muszą być połączone z innymi wartościami niematerialnymi. W konsekwencji bilans, który jest sprawozdaniem o charakterze liniowym i statycznym, w sposób niedostateczny odzwierciedla wartość zasobów będących w posiadaniu danego przedsiębiorstwa⁴.

Wiadomo już, że raport o kapitale intelektualnym przedsiębiorstwa (który staje się coraz bardziej istotnym czynnikiem w gospodarce opartej na wiedzy) ukazuje informacje pozwalające wyjaśnić rozbieżności pomiędzy jego raportowaną wartością księgową a wyceną dokonywaną przez rynek. Zatem coraz więcej przedsiębiorstw na świecie podejmuje wysiłek przygotowania raportu o ich kapitale intelektualnym, który z reguły stanowi fakultatywne rozszerzenie informacji dla inwestorów.

Analizując różne raporty firmy uwzględniające choćby pewne elementy raportowania kapitału intelektualnego, można zauważyć, iż dotychczas najbardziej rozpowszechniły się dwie kategorie raportowania:

- narracyjne sprawozdania i niefinansowe raporty obejmujące różne typy czynników mających wpływ na wyniki organizacji,
- szczegółowe raporty dotyczące aktywów niematerialnych (intelektualnych).

Obecna praktyka raportowania kapitału intelektualnego skupia się ponadto na raportowaniu historycznych wartości czy podejmowanych działań, nie dostarczając (lub dostarczając stosunkowo niewiele) informacji o potencjale firmy do generowania przychodów w przyszłości w oparciu o posiadane zasoby intelektualne.

Ponadto większa część podmiotów, które decydują się raportować swój kapitał intelektualny to firmy niepubliczne. Wśród spółek notowanych na różnych giełdach tylko nieliczne próbują mówić wprost o swoim potencjale intelektualnym, przy czym znaczna część ich raportowania kapitału intelektualnego sprowadza się do obowiązkowego raportowania patentów, kontraktów znaków handlowych itp.

Przeprowadzone analizy rynków kapitałowych pokazują, że na światowej mapie raportowania kapitału intelektualnego pojawiają się wprawdzie kolejni zainteresowani, jednak żadne z wpracowanych podejść nie zostało jeszcze zaakceptowane przez międzyna-

³ B. Lev, P. Zarowin, *The Boundaries of Financial Reporting and How to Extend Them*, „Journal of Accounting Research” 1999, nr 37, 353–383.

⁴ D. Dobija, *Metodyka szacowania wiedzy*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie. Materiały konferencyjne*, Polska Fundacja Promocji Kadr – Zarząd, Warszawa 2001, s. 230.

Kapitał intelektualny – jak o nim mówić interesariuszom?

rodowe grono. Warto tu wymienić przede wszystkim inicjatywę japońską *Guidelines for Disclosure of Intellectual Assets Based Management*, promowaną przez japońskie Ministerstwo Gospodarki, Handlu i Przemysłu (METI) już od 2005 roku. Autorzy tych wytycznych stawiają sobie za cel wsparcie korporacji w przygotowywaniu raportów dotyczących zarządzania aktywami intelektualnymi. Jest to jednak wciąż jedna z nielicznych – obok np. duńskiej – oficjalnych inicjatyw zmierzających do wystandaryzowania sposobów raportowania kapitału intelektualnego.

Wspomniana już inicjatywa duńskiego Ministerstwa Przemysłu i Handlu (jedne z szerzej znanych narodowych wytycznych) skupia się przede wszystkim na kryteriach, jakie powinien spełniać raport o kapitale intelektualnym firm, wymieniając wśród nich:

- relewantność – logiczną relację między wartościami wskazanymi w raporcie a jego częścią narracyjną;
- niezawodność – zwłaszcza w odniesieniu do możliwości weryfikacji danych;
- klarowność – istotne informacje powinny być czytelnie przedstawione, a nie ukrywane wśród innych, mniej ważnych;
- istotność – wszystkie ważne elementy kapitału intelektualnego powinny być objęte raportem;
- kompletność – raportowane dane powinny dostarczać możliwie pełnego obrazu sytuacji firmy;
- solidność – raport o kapitale intelektualnym powinien zawierać istotne informacje, a nie jedynie produkować mierniki zgodne z jakimś teoretycznym konceptem; stosowane wskaźniki powinny być kompatybilne z systemem zarządzania firmy;
- „pomiar brutto” – wszystkie mierniki powinny być prezentowane oddzielnie, nie należy agregować wybranych z nich w celu ukrycia ryzyka związanego z niekorzystnymi trendami;
- neutralność – wszystkie mierniki powinny być przedstawiane w sposób obiektywny, niezależnie od tego, jakie światło rzucają na postrzeganie firmy jako całości;
- porównywalność – wszystkie dane i mierniki powinny być przedstawiane w taki sposób, by możliwe było porównywanie ich w latach i analizowanie trendów w ich kształtowaniu⁵.

Niemniej należy podkreślić, że dotychczas żadne międzynarodowe gremium nie przedstawiło choćby spójnych zaleceń dotyczących raportowania kapitału intelektualnego firm, a odnoszących się do podmiotów z różnych części globu. Nie ma też żadnych narodowych rekomendacji zobowiązujących firmy do raportowania kapitału intelektualnego⁶.

Brak standardów środowiskowych

Jedną z pierwszych inicjatyw środowiskowych, nie narodowych, dotyczących raportowania kapitału intelektualnego jest inicjatywa Europejskiej Federacji Stowarzy-

szeń Analityków Finansowych (EFFAS). Wydane w styczniu 2008 r. *EFFAS CIC Principles for Effective Communication of Intellectual Capital* obejmują wytyczne do raportowania kapitału intelektualnego. Fakt, iż środowisko analityków – dotychczas wiodących autorytetów w wycenach i analizach spółek – zaczyna się interesować problemem raportowania kapitału intelektualnego, potwierdza, że jest to istotny element, pokazujący (uzupełniając tradycyjne analizy) prawdziwą wartość przedsiębiorstwa. Niestety, wciąż nie wiadomo, jak jednoznacznie oceniać kapitał intelektualny. Dotychczas uzgodniono tylko, jakie kryteria musi spełniać taka ocena.

Warto jednak w tym miejscu przedstawić wytyczne EFFAS – można się bowiem spodziewać, że będą one brane pod uwagę w dalszym kształtowaniu standardów raportowania kapitału intelektualnego, choćby ze względu na opiniotwórczą pozycję tej organizacji oraz jej międzynarodowy zasięg.

Wytyczne EFFAS: „Dziesięć zasad ujawniania wartości niematerialnych”

W celu zapewnienia wskazówek dla rozwoju specyficznych dla poszczególnych sektorów zestawów wskaźników kapitału intelektualnego, opracowano dziesięć zasad. O ile wskaźniki te mają być użyteczne dla społeczności finansistów, powinny one spełniać jak najściślejsze poniższe kryteria. Uwzględniają one potrzeby wyrażane przez analityków i inwestorów, pojawiające się w kontekście włączenia elementów niematerialnych do przygotowywanych przez nich ratingów. Poniższe zasady oparte są na wynikach badań dotyczących wartości niematerialnych, własnych doświadczeniach praktyków, jak i ogólnych kryteriach kształtowania wskaźników.

1. Klarowne odniesienie do kreacji wartości

Wskaźniki te powinny ułatwić podejmowanie decyzji zarówno przez organy wewnętrzne, jak i zewnętrznych interesariuszy. Dla inwestorów relewantne są bowiem tylko te wskaźniki, które mogą mieć również zastosowanie przy podejmowaniu wewnętrznych decyzji. Powinny one zatem wykazywać wyraźne nawiązanie do kreowania przyszłej wartości firmy. W szczególności analitycy i inwestorzy są zainteresowani wskaźnikami odzwierciedlającymi bezpośrednio operacyjne i finansowe wyniki firmy. W celu szczegółowego wyjaśnienia tych wartości może okazać się niezbędne dodanie przez firmę komentarza. Ponadto idealny wskaźnik powinien być podatny na „modelowanie”, tzn. łatwy do włączenia do ilościowych modeli wyceny.

2. Przejrzystość metodologii

Firmy powinny wyjaśnić, w jaki sposób budowane są raportowane przez nie wskaźniki. „Łatwy do zmierzania” często oznacza „łatwy do zrozumienia”, a tym samym umożliwiającą skuteczną komunikację. Metoda kalkulacji powinna być spójna z wewnętrznym systemem zarządzania. Pomaga to zapewnić, że korzyści płynące z możliwości, jakie daje wykorzystanie wskaźnika, przekroczy koszt uzyskania informacji.

⁵ *A Guide For Intellectual Capital Statements – A Key to Knowledge Management*, Danish Agency for Trade and Industry, Ministry of Trade and Industry, listopad 2000, s. 57–58.

⁶ Warto tu jednak zaznaczyć, że istnieją pewne „punktowe” inicjatywy w tym zakresie, odnoszące się tylko do wybranych grup podmiotów w danym kraju, jak choćby austriacka ustawa nakładająca obowiązek raportowania kapitału intelektualnego przez uczelnie wyższe (63rd Regulation of the Federal Ministry of Education, Science and Culture on Intellectual Capital Reports – Intellectual Capital Report Act), ogłoszona w 2006 roku.

3. Standaryzacja

Przejrzysta metodologia ułatwia bardziej owocną dyskusję z analitykami na temat potencjału oraz wyników firmy. Głębsze zrozumienie pozwala z kolei analitykom na porównanie różnych podejść do formułowania tychże wskaźników. Ostatecznie presja rynku może doprowadzić do pojawienia się „rynku najlepszych praktyk” w zakresie oceny i raportowania wskaźników kapitału intelektualnego. Jest to zasadniczy krok, bowiem tylko wystandaryzowane wskaźniki mogą być porównywane pomiędzy firmami, z kolei tylko porównywalne wskaźniki mogą stać się naprawdę przydatne w ocenie kondycji i potencjału różnych firm. EFFAS wierzy, że standaryzacja powinna zostać dokonana na trzech poziomach: wskaźników ogólnych (mających zastosowanie niezależnie od branży), wskaźników specyficznych dla danych branż (opartych na już wypracowanych sektorowych taksonomiach) oraz wskaźników specyficznych dla danych firm.

4. Spójność na przestrzeni czasu

Drugim, możliwym podejściem do benchmarkowania wskaźników kapitału intelektualnego jest porównywanie bieżącej wartości wskaźników do ich historycznych wyników w ramach tej samej firmy. Aby ułatwić osiągnięcie tej porównywalności w czasie, zestaw wybranych kolejnych okresów. Jeśli firma zdecydowałaby się zastąpić jakiś wskaźnik, powinna w klarowny sposób przedstawić argumentację przemawiającą za tym (np. odnosząc tę zmianę do zmiany strategii firmy). Jednak tak długo, jak nie zostaną przyjęte żadne standardy oceny i raportowania kapitału intelektualnego, należy liczyć się z ryzykiem manipulowania wskaźnikami. W szczególności należy starać się pomóc firmom pokonać pokusę zamieniania raz przyjętych wskaźników na takie, które będą stawiały ją w lepszym świetle, nie przynosząc większej wartości informacyjnej.

5. Równowaga pomiędzy jawnością a poufnością

Otwartość w raportowaniu kapitału intelektualnego może, w niektórych przypadkach, doprowadzić do niekorzystnej sytuacji konkurencyjnej firmy. Niezbędne jest zatem znalezienie równowagi między chęcią ujawniania składników kapitału intelektualnego i ich wartości a niezbędnym poziomem poufności wrażliwych konkurencyjnie informacji. Publikowanie takich informacji powinno być zawsze poprzedzone dokładnym wewnętrznym procesem decyzyjnym.

6. Powiązanie interesów firmy i inwestorów

Progres w ujawnianiu kapitału intelektualnego może zostać osiągnięty poprzez powiązanie interesów firmy, od której oczekuje się dostarczania coraz lepszej jakości i większej ilości informacji oraz interesów inwestorów, którzy informacji tych używają w swych modelach wyceny firmy.

Jedną z istotnych kwestii odnoszących się także do tego punktu jest wspomniana powyżej równowaga pomiędzy jawnością a poufnością informacji, a także relacja kosztów i korzyści z tym związanych.

7. Zapobieganie „przeładowaniu” informacjami

Analitycy i inwestorzy stykają się obecnie z niewiarygodną ilością i informacjami. A zatem firmy powinny dążyć do koncentrowania się na publikowaniu jedynie najistot-

niejszych wskaźników pozwalających ocenić ich kapitał intelektualny. Tylko wówczas analitycy i inwestorzy będą w stanie pracować na co dzień z tymi informacjami, włączając je do swych analiz. Firmy powinny jednocześnie skupiać się w swych raportach o kapitale intelektualnym nie tyle na ilości prezentowanych informacji, ile raczej na ich relewantności.

8. Wiarygodność i odpowiedzialność

Podobnie jak wszystkie inne raportowane informacje o firmie, także i te odnoszące się do kapitału intelektualnego powinny odzwierciedlać jej prawdziwą sytuację. Zarówno dobór wskaźników, jak i sposób ich obliczania powinny w sposób obiektywny portretować potencjał spółki. Ponadto wskaźniki te powinny być weryfikowalne: powinna istnieć możliwość sprawdzenia źródeł informacji w celu sprawdzenia prawidłowości raportu (co odnosi się również do przejrzystości stosowanych obliczeń, o której była mowa już wcześniej). Praktycznie rzecz ujmując, informacje o kapitale intelektualnym firmy powinny być prawdziwym odzwierciedleniem wewnętrznego systemu jego pomiaru oraz uczciwie pokazywać sam proces oceny (sam proces może być prowadzony wewnętrznymi lub zewnętrznymi siłami).

9. Ocena ryzyka

O ile to możliwe, każdemu z prezentowanych wskaźników kapitału intelektualnego firmy powinna towarzyszyć ocena ryzyka z nim związanego. Powinno to dotyczyć ewentualnych przyszłych zagrożeń i ich prawdopodobieństwa, które mogą odbić się na wynikach operacyjnych firmy. Dla przykładu, w odniesieniu do kapitału ludzkiego firmy ryzyko takie może wynikać z opuszczenia jej przez kluczowych pracowników. Zagrożenie to oczywiście zwiększa się w miarę, jak sytuacja dotyczy osób posiadających poufną wiedzę na temat danego przedsiębiorstwa. Innym ważnym przykładem może być zagrożenie związane z reputacją firmy.

10. Miejsce i termin ujawniania informacji o kapitale intelektualnym

W końcu informacje dotyczące kapitału intelektualnego firmy powinny być przekazywane z odpowiednią częstotliwością, przy wykorzystaniu efektywnych i skutecznych kanałów.

Zdaniem EFFAS odpowiednim miejscem dla przekazania tego typu informacji może być sprawozdanie zarządu, dołączane do sprawozdania rocznego firmy. Wskaźniki kapitału intelektualnego mogą i powinny być wbudowane w narrację zarządu tam, gdzie jest to konieczne w celu wyjaśnienia ich znaczenia i pokazania, jaki mogą mieć one związek z przyszłą wartością firmy. Alternatywnym podejściem może być odrębny raport o kapitale intelektualnym firmy, stanowiący jeden z elementów jej systemu raportowania.

Oba podejścia opisane powyżej sugerowałyby synchronizację w czasie publikacji informacji o kapitale intelektualnym z publikacją raportu rocznego. Można się jednak spodziewać, że niektórzy interesariusze będą oczekiwali od firmy dostarczania kilku wybranych wskaźników z nieco większą częstotliwością⁷.

Jak pokazują powyższe zasady, wprowadzie prace nad standaryzacją kapitału intelektualnego na szczeblu

⁷ Na podstawie: *Towards Valuation, Measurement and Disclosure. Principles for Effective Communication of Intellectual Capital*, EFFAS Commission on Intellectual Capital, http://www.effas.com/pdf/EFFAS_CIC_web.pdf [31.03.2009].

Kapitał intelektualny – jak o nim mówić interesariuszom?

międzynarodowym (tu – w wymiarze środowiskowym) są prowadzone, niemniej na obecnym etapie możemy poruszać się jedynie w sferze wskazówek, rekomendacji i zasad. Daleko jednak jeszcze do wystandaryzowanego, jednoznacznego podejścia do raportowania kapitału intelektualnego. Wydaje się jednak, że nawet międzynarodowi eksperci wciąż nie potrafią jednoznacznie powiedzieć, czy taka standaryzacja (zbliżona w swej konstrukcji do standaryzacji zasad rachunkowości) jest w przypadku kapitału intelektualnego w ogóle możliwa.

Nie można wprawdzie zapominać także o tym, iż pewne elementy składające się na kapitał intelektualny są już obecnie poddawane ocenie, najczęściej w procesach fuzji i przejęć. W wycenach podmiotów realizowanych na potrzeby tych procesów jednym z bardziej istotnych elementów jest wycena aktywów niematerialnych spółki. Warto jednak zwrócić uwagę, że dokonywana jest ona z punktu widzenia możliwości kreowania przyszłych przychodów.

Tu znów pojawia się problem niespójności podejść reprezentowanych przez różnych ekspertów czy różne środowiska w zakresie oceny kapitału intelektualnego. Można bowiem wyróżnić co najmniej trzy wymiary, w jakich bywa on oceniany (i w konsekwencji raportowany):

- nakłady na kształtowanie składników kapitału intelektualnego – idealnym przykładem wskaźnika może być choćby wysokość nakładów na działalność badawczo-rozwojową;
- zasoby – w tym przypadku oceniana jest bieżąca wartość zasobów składających się na kapitał intelektualny firmy (jak choćby wskaźnik struktury wykształcenia kadry);
- efekty realizowanych procesów – wymiar ten pozwala uchwycić potencjał rozwojowy kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa; jednym z przykładów wskaźników może być na przykład udział przychodów pochodzących z nowych (innowacyjnych w skali firmy) produktów w ogólnych przychodach firmy.

Przedstawione wymiary mogą być ujmowane zarówno w perspektywie historycznej, jak i prezentowane w formie pewnych planów i założeń.

Konkluzja, jaka płynie z przedstawionych poniżej problemów pokazuje, że brak jest jeszcze na obecnym etapie wypracowanego spójnego podejścia do raportowania kapitału intelektualnego, a liczne badania dotyczące rynków europejskich (np. realizowane w ramach projektu RICARDIS, czy inne dotyczące raportowania kapitału intelektualnego w Irlandii⁸, w Hiszpanii⁹, Holandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii¹⁰ itp.) czy też innych (np. dotyczące raportowania kapitału intelektualnego w Australii, Japonii, Nowej Zelandii i in.) wskazują na ogromną różnorodność stosowanych obecnie przez firmy metod oceny i raportowania.

[...] Bo każdy odbiorca ma inne potrzeby

Wyniki badań prowadzonych przy współpracy z Institute of Chartered Accountants of Scotland (ICAS) pokazują, że choć niefinansowe informacje dołączane do sprawozdań finansowych mają wciąż niższy priorytet u odbiorców aniżeli tradycyjne, finansowe dane, to jednak nabierają one znaczenia. Niemniej prezentowane powszechnie noty odnoszące się do czynników ryzyka czy jakości zarządzania wciąż wydają się być niewystarczające dla ich odbiorców¹¹.

Należy podkreślić, że w zależności od odbiorcy raportu te potrzeby informacyjne istotnie się różnią. Wystarczy przeanalizować je choćby z punktu widzenia trzech istotnych sił rynków kapitałowych – analityków giełdowych i inwestorów oraz zarządów firm giełdowych. Każda z tych grup reprezentuje różne interesy, a co za tym idzie, różne są ich oczekiwania i potrzeby informacyjne. O ile zarządy firm z reguły starają się tak przygotować informacje o spółce, by pomagała ona budować długofalową wartość firmy, o tyle analitycy patrzą na te informacje przez pryzmat ich wartości dla modelowania przyszłych kursów akcji badanej spółki.

Jak pokazują współprowadzone przez autorkę artykułu wywiady z analitykami giełdowymi, szczególną wartość przynoszą im informacje o charakterze numerycznym, uzupełnione o komentarze spółki. Z drugiej zaś strony, badania wybranych raportów spółek dotyczących kapitału intelektualnego pokazują, że najczęściej są one sporządzane w jednej z dwóch form: rozbudowanej narracji, odnoszącej się nierzadko do przyszłych planów (np. raport Oracle) lub pojedynczych wycen aktywów niematerialnych czy własności intelektualnej. Żadne z tych podejść nie jest jednak satysfakcjonujące.

Należy się zastanowić, czy jeden model lub standard raportowania kapitału intelektualnego byłby w stanie zaspokoić potrzeby jednocześnie kilku grup odbiorców?

Tabela 2. pokazuje profile potrzeb różnych grup odbiorców raportów o kapitale intelektualnym spółek publicznych.

Warto zwrócić uwagę, że dotychczas znane i stosowane metodologie oceny kapitału intelektualnego spółek (Navigator, IC Rating, Strategiczna Karta Wyników, narracje w sprawozdaniach, pokazujące zrealizowane inicjatywy mające na celu budowanie kapitału intelektualnego) przygotowywane są pod kątem zarządzania spółkami. Analizując profile potencjalnych odbiorców, jakie przedstawia tabela 2. nietrudno zauważyć, że ocena kapitału intelektualnego jest przygotowywana głównie na potrzeby zarządów i traktowana jako narzędzie zarządzania firmą. W drugiej kolejności zdaje się być kierowana do inwestorów czy innych odbiorców z rynków kapitałowych.

Jedyną dość powszechnie stosowaną przez rynki kapitałowe miarą, uznawaną w wielu opracowaniach

⁸ N. Brennan, *Reporting Intellectual capital In Annual Reports: evidence from Ireland*, „Accounting, Auditing and Accountability Journal” 2001, t. 14, nr 4.

⁹ E. Oliveras, C. Gowthorpe, Y. Kasperskaya, J. Perramon, *Reporting Intellectual Capital in Spain*, „Corporate Communications: An International Journal” 2008, t. 13, nr 2.

¹⁰ S.N. Vandemaele, P.G.M.C. Vergauwen, A.J. Smits, *Intellectual Capital Disclosure in The Netherlands, Sweden and The UK. A longitudinal and Comparative Study*, „Journal of Intellectual Capital” 2005, t. 6, nr 3.

¹¹ P. Bukh, Ch. Nielsen, P. Gormsen, J. Mouritsen, *Disclosure of information on intellectual capital in Danish IPO prospectuses*, „Accounting, Auditing & Accountability Journal” 2005, t. 18, nr 6, s. 713–732.

Tabela 2. Profile potrzeb różnych grup odbiorców raportów o kapitale intelektualnym spółek publicznych

		Analitycy giełdowi	Potencjalni inwestorzy	Zarządy spółek
Zawartość	Główny aspekt zainteresowania	Wiarygodność informacji, poparcie faktami	Wiarygodność informacji, poparcie faktami	Łatwość dokonania oceny
	Podejście do ryzyka kapitału intelektualnego	Wysokie zainteresowanie identyfikacją ryzyk	Relatywnie wysokie zainteresowanie identyfikacją ryzyk	Ograniczone zainteresowanie problemem ryzyka KI
	Benchmarking	Potrzeba porównań firmy z branżą	Potrzeba porównań firmy z branżą	Ewentualne porównania do głównych konkurentów
	Wymiar czasowy	Bliska przyszłość	Daleka przyszłość (gł. inwestorzy niespekulacyjni)	Przeszłość
Cel	Sposób wykorzystania	Przygotowanie prognoz dla spółki na przyszłość i jej wycena	Ocena fundamentów spółki (jakościowa ocena)	Świadectwo dotychczasowych osiągnięć zarządu
Metodyka	Tolerancja dla subiektywizmu ocen	Niska	Niska	Wysoka
	Poziom zainteresowania metodyką oceny	Średni	Niski	Niski

Źródło: opracowanie własne

za najprostszy obraz wartości niematerialnej firmy, jest relacja wartości rynkowej firmy do jej wartości księgowej. Wiele rankingów najbardziej podziwianych przez najlepszych przedsiębiorstw opiera się właśnie na tej mierze. Trudno jednak uznać, by była ona precyzyjnym odzwierciedleniem wartości i możliwości, jakie stwarza kapitał intelektualny firmy. Ponadto – pomijając już wszelkie możliwości manipulacji tym miernikiem – nie jest to wystarczający sposób oceny kapitału intelektualnego, akceptowalny przez wszystkich aktorów rynku.

Analizując powyższe wnioski, z całą pewnością można stwierdzić, że przygotowanie jednego raportu o kapitale intelektualnym firmy, uwzględniającego potrzeby różnych grup odbiorców, może okazać się niezwykle trudnym zadaniem. Być może warto zatem rozważyć możliwości kustomizacji raportowania pod kątem głównych interesariuszy.

Dalsze kroki

Nieunikniona wydaje się perspektywa obowiązkowego raportowania kapitału intelektualnego przez spółki, zwłaszcza publiczne. Potrzebę tę zdają się dostrzegać nie tylko same firmy czy inwestorzy, ale także regulatorzy. Poza wspomnianymi już inicjatywami (duńską, japońską czy austriacką) bardzo istotnym w tym kontekście z pewnością był projekt RICARDIS, zainicjowany przez Komisję Europejską, a skupiający się na przeanalizowaniu z jednej strony licznych rekomendacji, z drugiej zaś różnorodnych opcji kształtowania polityki stymulującej raportowanie kapitału intelektualnego przez małe

i średnie przedsiębiorstwa, zwłaszcza te rozwijające szeroko działalność badawczo-rozwojową.

Można się spodziewać, że projekt ten będzie w najbliższej przyszłości rozszerzany (zgodnie z końcowymi rekomendacjami) o bardziej szczegółowe wskazówki dotyczące raportowania. Niemniej jednak, wydaje się, że droga do ustanowienia standardów raportowania kapitału intelektualnego, obejmujących wszystkie przedsiębiorstwa, jest jeszcze bardzo daleka. Związane jest to zarówno z problemami w sferze definicyjnej i metodycznej wspomnianych wcześniej, jak również z gotowością i dojrzałością firm do identyfikowania, oceny i raportowania swego kapitału intelektualnego. Niebagatelne znaczenie ma tu także rola odbiorców takiego raportu. Idealnie byłoby, by mógł on być możliwie elastyczny, by – opierając się na tych samych informacjach – można było je w różnorodny sposób agregować, dostarczając poszczególnym grupom odbiorców relewantną wiedzę.

Wydaje się, że istotną rolę w kształtowaniu standardów raportowania kapitału intelektualnego odegrać może EFFAS, bowiem rekomendacje przygotowane przez tę organizację niewątpliwie nakreślają pewne ramy dla raportowania. Można się wprawdzie zastanawiać, czy raportowanie kapitału intelektualnego powinno być standaryzowane raczej na kształt amerykańskiej sprawozdawczości finansowej (czyli zbliżone w swej konstrukcji do US GAAPs doprecyzowującej możliwie jak najwięcej szczegółów klasyfikacji), czy raczej na kształt Międzynarodowej Sprawozdawczości Finansowej (nakreślającej jedynie pewne ramy raportowania i dopuszczającej więcej indywidualnych interpretacji).

Kształcenie ustawiczne – demograficzna konieczność



Agnieszka Jeran

W gospodarce opartej na wiedzy niezbędni są dobrze przygotowani i innowacyjni pracownicy. Rozwijanie i aktualizowanie wiedzy okazuje się być koniecznością wynikającą przede wszystkim z niekończącego się procesu rozwoju komputerów i internetu – będących w gospodarce opartej na wiedzy najważniejszymi narzędziami pracy. Jednak tak w Europie, jak i Polsce istnieje ogromna różnica pomiędzy zakresem potrzeb kształcenia całościowego, obejmującego wszystkie kategorie pracowników a ich gotowością do kształcenia ustawicznego. Opierając się na wynikach „Diagnozy Społecznej 2007”, można oszacować, iż rozbieżność ta dotyczy 14 mln polskich pracowników.

Deklarowane i realizowane plany uczynienia gospodarki europejskiej najbardziej konkurencyjną na świecie – zawarte między innymi w strategii lizbońskiej, podobnie jak wizje gospodarki opartej na wiedzy – kładą nacisk na przygotowanie obywateli do efektywnego funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu gospodarczym, społecznym i kulturowym. Rozwój technologii – zarówno w obszarze wytwarzania dóbr (produkcja – technologie produkcyjne gotowych towarów, surowców i półproduktów), jak i zarządzania czy administrowania – wiąże się z koniecznością tworzenia systemu kształcenia umożliwiającego nadążanie za owymi zmianami.

Warunkiem nowoczesności gospodarki, z punktu widzenia rynków europejskich, jest innowacyjność wszystkich jej uczestników oraz ich gotowość do korzystania z wiedzy. Istotą tak definiowanej gospodarki nie jest natomiast wynalazczość elit, czyli stosunkowo nielicznych grup inżynierów czy technokratów, którzy w oparciu o swoją unikalną wiedzę i doświadczenie generują nowe, doskonalsze produkty lub technologie. Innowacyjność społeczeństwa funkcjonującego w gospodarce opartej na wiedzy ma dotyczyć wszystkich jego członków, każdej grupy społecznej, a więc mieć charakter egalitarny.

Natomiast z indywidualnego punktu widzenia nadążanie za zmianami związane jest bezpośrednio z wymogami rynku pracy – kto nie może dostosować

się do dynamicznego rozwoju nowych technologii wykorzystywanych do produkcji, zarządzania, a także do pozyskiwania informacji (w tym poszukiwania informacji o pracy czy generowania informacji na własny temat w serwisach pośredników pracy), ten nie znajduje zatrudnienia. Powodem mogą być też zbyt niskie i nieprzystające do wymogów pracodawcy kompetencje. Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy zakłada istnienie pracowników, którzy nieustannie podnoszą swoje kompetencje, nadążają za zmieniającą się technologią. Jednak wizja ta pozostaje w sprzeczności z demograficznymi tendencjami starzenia się społeczeństw europejskich (m.in. wzrost średniego wieku pracowników). Problem ten wynika z wymogu efektywnego użytkowania coraz nowszych technologii przez coraz starszych pracowników¹.

Uniwersalne narzędzia

Owe „nowsze technologie” wykorzystują w większości dwa powiązane ze sobą wynalazki – komputer i internet. Komputer jest stosowany m.in. jako narzędzie pracy w biurze czy w hali produkcyjnej, w leśnictwie, edukacji lub rybołówstwie – umożliwiając zaprogramowanie maszyny produkcyjnej, dotarcie do danych czy ich opracowanie. W połączeniu z internetem pozwala na komunikowanie się nie tylko w obrębie przedsiębiorstwa, ale i całego rynku. Opanowanie podstaw wykorzystania komputerów i internetu jest w gospodarce opartej na wiedzy równie elementarnym wymogiem, jak czytanie czy pisanie w gospodarce przemysłowej.

Nawet pobieżne spojrzenie na historię komputerów i internetu oraz zestawienie niektórych faktów z danymi demograficznymi pokazuje, jak ogromna jest dysproporcja pomiędzy wiekiem narzędzi i użytkowników. Komputer osobisty ma 25 lat (jeśli liczyć ów wiek od roku 1982, kiedy to pojawił się na rynku pierwszy osobisty komputer, czyli PC IBM z systemem DOS), natomiast o wiek internetu można się spierać – w zależności od tego, czy uznaje się za istotne pojawienie

¹ Podobnie ujmuje tę kwestię chociażby Międzynarodowa Organizacja Pracy. Por.: A. Kwiatkiewicz, *Ustawiczne kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2006, s. 39.

się samej idei, jej rozpowszechnienie, czy eksplozję w wykorzystaniu komercyjnym. Jako kluczowy warto wskazać rok 1991 albo 1994 – opracowany zostaje wówczas język HTML (1991 r.) i powstaje World Wide Web (1994 r.), a więc narzędzie najpowszechniej dziś wykorzystywane. Osoby, które urodziły się w świecie WWW, jeszcze w ciągu najbliższych kilku lat nie będą obecne na rynku pracy. Ci zaś, którzy jako dzieci mogli poznać internet i doświadczyć jego eksplozji, dopiero pojawiają się na nim jako pracownicy. Mając w pamięci te kluczowe daty, warto zauważyć, że obecnie ponad 70 proc. Polaków ma więcej niż 24 lata², czyli poznawało świat z internetem w wieku kilkunastu lat, zaś odsetek tych, w których życiu pojawił się on po 20. roku życia, osiąga 57 procent. Są to ludzie, którzy w systemie szkolnictwa obowiązkowego nie mieli okazji zetknąć się z internetem, zatem nie mogli w procesie kształcenia do poziomu średniego nabyć odpowiednich kompetencji.

Na początku lat 90. korzystanie z komputera było domeną informatyków. Sterowanie pracą komputera wiązało się z koniecznością nauczenia się języka poleceń systemu operacyjnego, kanałem wejścia była wyłącznie klawiatura, a w efekcie na czarnym ekranie pojawiały się słowa-komendy inicjujące wykonanie odpowiednich programów. Tak właśnie, w dużym uproszczeniu, wyglądała praca z komputerem PC wyposażonym w system DOS. W ciągu mniej niż jednego pokolenia obsługa komputera nabrała charakteru intuicyjnego – mysz, a obecnie coraz częściej ekran dotykowy, przypominają w wykorzystaniu dziecięce pokazywanie palcem – może piętnowane przez rodziców w procesie wychowania, ale przecież niezwykle skuteczne. Obecnie takie „wskazanie palcem” zastępuje wpisywanie komend inicjujących wykonywanie przez system komputera konkretnych programów. I choć programy szkolne wciąż jeszcze przewidują – zgodnie z ideą ich twórców – nauczanie zasad konstrukcji komputera, to jednak w istocie znacznie bardziej przydatne jest uczenie sposobów wykorzystywania programów, które coraz częściej stają się niezbędnymi narzędziami zarówno w szkole, jak i w pracy. Natomiast konstrukcja i konfiguracja komputerów stają się powoli tym, czym były na początku – domeną specjalistów.

Jednak o ile dla osób, które są młodsze niż internet (należą do pokolenia Net Generation)³, jest on zwyczajnym elementem ich środowiska życia, o tyle dla starszych poruszanie się w sieci i wykorzystywanie komputera nie jest intuicyjne i oczywiste. Potwierdzeniem wskazywanych zależności mogą być dane *Diagnozy Społecznej 2007*⁴. Pokazują one, jak wyraźnie w coraz starszych kategoriach wiekowych zmniejszają się odsetki użytkowników komputera i internetu.

Korzystanie z komputera i internetu, które w grupie wiekowej 16–34 lata deklaruje zdecydowana większość respondentów, w grupie wiekowej 45–59 lat charakteryzuje już mniejszość, a w kolejnych kategoriach wiekowych drastycznie spada.

Tabela 1. Odsetek osób korzystających z komputera i internetu w poszczególnych grupach wiekowych

Grupa wiekowa	Komputer	Internet
16–24 lata	88%	77%
25–34 lata	72%	59%
35–44 lata	57%	46%
45–59 lat	40%	32%
60–64 lata	18%	14%
65 lat i więcej	5%	4%

Źródło: D. Batorski, *Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 281

Co więcej, należy pamiętać, że komputer i internet są tu swego rodzaju uogólnieniem. W odniesieniu do aktywności zawodowej mogą służyć jako wskaźnik gotowości do bycia częścią społeczeństwa informacyjnego, które przecież stanowi wcześniejszy etap rozwoju względem społeczeństwa opartego na wiedzy. Stopniowo realizowanie zadań w miejscu pracy czy poszukiwanie nowej pracy (w sytuacji jej zmiany lub bezrobocia) przestaje być możliwe bez skorzystania z komputera, a także bez internetu, który często to działanie warunkuje – umożliwiając pełne korzystanie z oprogramowania (np. dostęp do plików pomocy, rejestracja pozwalająca na używanie niezbędnych funkcji i gwarantująca aktualizację). Komputer i internet stają się podstawowymi narzędziami, których opanowanie, przynajmniej na poziomie podstawowym, jest niezbędne, podobnie jak znajomość alfabetu.

Kształcenie ustawiczne jako konieczność

Należy zwrócić uwagę na tempo rozwoju i udoskonalenia sprzętu oraz oprogramowania, niespotykane w przypadku innych narzędzi, jakie wymyślił człowiek. Korzystając z komputera, jednostka, jak i całe społeczeństwo, ma do czynienia z sytuacją konieczności nieustannego odświeżania i poszerzania swoich umiejętności oraz zdobywania nowych. Innowacyjność w skali globalnej oznacza bowiem, że żaden aktualny czy też potencjalny pracownik nie może ze swoimi kompetencjami stać w miejscu – w tym kontekście,

² Obliczenia na podstawie danych GUS, <http://www.stat.gov.pl>, [01.06.2008].

³ D. Oblinger, J. Oblinger, *Is It Age Or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation*, „CSLA Journal” 2006, t. 29, nr 2, s. 8–16.

⁴ D. Batorski, *Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 281.

bardziej niż w jakimkolwiek innym, szczególnej wagi nabiera powiedzenie: *Kto stoi w miejscu, ten w istocie się cofa*. Dotyczy to także najmłodszych osób, które właśnie kończą szkoły i wchodzi na rynek pracy. Nie jest to kwestia zapominania zdobywanych umiejętności, które nieużywane mogą zaniknąć, ale efekt rozwoju, sprawiający, że stare nawyki i umiejętności tracą znaczenie. Technologia rozwija się gwałtownie, w związku z czym osoba, która „poznała” ją w szkole, kilka lat po ukończeniu edukacji dysponuje wiedzą przestarzałą, nieadekwatną do nowych warunków. Rozwiązaniem tego problemu jest kształcenie ustawiczne, zwane całościowym. Jedną z jego form jest kształcenie incydentalne⁵, realizujące się poprzez codzienne rozmowy czy przekazy medialne. Jednak jest ono mimowolne, nieplanowane i niespójne, a przez to niekompletne, choć niewątpliwie istotne dla codziennego funkcjonowania w społeczeństwie.

Europejskie memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego (*Memorandum on Lifelong Learning*) definiuje uczenie się przez całe życie jako: *wszelkie formy aktywności związane z uczeniem się, podejmowane w ciągu życia, mające na celu zwiększenie wiedzy, umiejętności i kompetencji, z perspektywy życia osobistego, obywatelskiego, społecznego i zawodowego*⁶. Istotą kształcenia ustawicznego jest więc zdobywanie wielu różnych umiejętności, które mają w efekcie znaczenie dla funkcjonowania jednostki przez jej całe życie – we wszystkich jego obszarach.

Zakres kształcenia ustawicznego w Europie pozwalają ocenić analizy niezawodowego kształcenia dorosłych⁷. Zgodnie z nimi w państwach Unii Europejskiej w roku 2005 kształciło się niemal 11 proc. obywateli będących w wieku aktywności zawodowej (24–64 lata). Zebrane dane pozwalają stwierdzić, że istotną przesłanką w prognozowaniu udziału w edukacji całościowej jest poziom wykształcenia – im jest ono wyższe, tym wyższy odsetek osób podejmujących naukę. Równocześnie w wielu przypadkach kształcenie formalne dorosłych jest kształceniem umożliwiającym zdobycie bazowego wykształcenia – na poziomie, jaki osiągają osoby wchodzące obecnie na rynek pracy z wykształceniem średnim. Kształcenie to służy zatem pewnego rodzaju wyrównaniu poziomów poszczególnych kategorii wiekowych, tak by wszyscy pracownicy legitymowali się wykształceniem średnim (jest to

oczywiście nieosiągalny w istocie punkt docelowy – w 2004 roku przynajmniej 150 milionów dorosłych w 15 tworzących wówczas Unię Europejską krajach nie miało wykształcenia średniego). Ogromne znaczenie doksztalcenia uzupełniającego i odświeżającego wiedzę już wykształconych i aktywnych pracowników dostarczać można w tzw. „edukacji powrotnej”⁸ – określa się w ten sposób chociażby sytuację doksztalcenia się na kursach zawodowych w college’ach pracowników z dyplomami licencjata lub nawet magistra – a więc w sensie formalnym na poziomie niższym niż osiągnięty. Taki system służy jednak przede wszystkim odświeżeniu wiedzy, jej uzupełnieniu i aktualizacji, nie zaś pięciu się w górę po hierarchicznie uporządkowanych poziomach kształcenia. Wyraźne są zatem dwa motywy podejmowania kształcenia ustawicznego – odświeżanie kompetencji oraz wyrównywanie poziomów kompetencyjnych pomiędzy kategoriami wiekowymi. Jednak skalę kształcenia ustawicznego w Europie trudno uznać za efekt realizacji postulatów Strategii Lizbońskiej, skoro zaledwie co dziesiąty Europejczyk odświeża swoją wiedzę lub podnosi swoje kompetencje.

Podobna sytuacja ma miejsce w Polsce. Doksztalcenie się obejmuje, zgodnie z danymi z *Diagnozy Społecznej 2007*, nieco powyżej 10 proc. Polaków. Ponadto autorki tekstu *Doskonalenie zawodowe i jego wpływ na sytuację na rynku pracy i sytuację dochodową gospodarstw domowych* (I. Kotowska oraz I.E. Grabowska) zauważają, że wyraźnie widoczna jest wysoka selektywność doksztalcenia. Z około 12 proc. osób powyżej 25. roku życia, które doksztalały się w ciągu dwóch lat przed badaniem (a więc pomiędzy 2005 i 2007 rokiem), połowa ma już wyższe wykształcenie, a zaledwie 17 proc. zasadnicze zawodowe lub niższe. Co jeszcze bardziej istotne – prawie połowę osób doksztalających się stanowią te, które nie przekroczyły 35. roku życia⁹. Przekładając te dane na liczby bezwzględne, można wskazać na istnienie luki w zakresie doksztalcenia – liczącej około 14 mln osób¹⁰ – na którą składają się Polacy powyżej 35. roku życia i pozostający w granicach wieku aktywności zawodowej. Wiek ten, wskazywany tu jako kluczowy, wyznacza pewną granicę edukacyjnego doświadczenia w pracy z komputerem i internetem – młodszy Polacy (niż 35-letni) mieli możliwość zetknięcia się z kom-

⁵ M.M. Sysło, *Szkoła jako instytucja ustawicznego kształcenia i związana z tym rola technologii informacyjnej*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, materiały XIII Sympozjum *Komputer w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, s. 258.

⁶ Tamże.

⁷ *Niezawodowe kształcenie dorosłych w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2008, s. 23–24.

⁸ A. Frąckowiak, *Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych*, „e-mentor” 2005, nr 3 (10), www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=10&id=177, [20.01.2009].

⁹ I.E. Kotowska, I. Grabowska, *Doskonalenie zawodowe i jego wpływ na sytuację na rynku pracy i sytuację dochodową gospodarstw domowych*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 121.

¹⁰ Obliczenia własne (przy 20 mln Polaków w przedziałach wiekowych 25–65 dla mężczyzn i 25–60 dla kobiet i wskazaniach z *Diagnozy Społecznej 2007* – 12 proc. deklarujących doksztalcenie, z czego 46,7 proc. w grupie wiekowej 25–35) – dane o wielkości populacji ustalone na dzień 31.12.2006, *Rocznik Demograficzny 2007*, GUS, Warszawa 2007 s. 136–137.

puterem osobistym i z internetem w ramach edukacji na poziomie średnim czy po reformie szkolnictwa – ponadgimnazjalnym.

Analizując powyższe ustalenia, należy jednocześnie rozważyć czynniki wpływające na indywidualnie podejmowane decyzje o doksztalceniu. Przywoływane już analizy wskazują na oddziaływanie dwóch sprzecznych w istocie czynników. Pierwszym jest „marnotrawstwo mózgow”, związane z deklarowanym przez 30 proc. pracowników niewykorzystaniem ich kwalifikacji¹¹, co może zniechęcać do dalszego kształcenia. Drugim jest różnica w wysokości dochodów – doksztalcenie związane jest ze wzrostem uzyskiwanych dochodów¹², a więc może być traktowane przez jednostkę jako rodzaj inwestycji i tak też jest często prezentowane, zwłaszcza w kampaniach zachęcających do podnoszenia kwalifikacji.

Jednak o ile z jednostkowego punktu widzenia pracowników jest to kwestia decyzji oraz bilansu indywidualnych kosztów (czasu, wysiłku, nakładów finansowych i utraconych alternatyw) i zysków (awansu albo ochrony przed degradacją, wyższego dochodu, samorealizacji), o tyle z szerszego, syste-

mowego punktu widzenia kształcenie ustawiczne okazuje się być koniecznością wpływającą z przemian gospodarczych i procesów demograficznych. Nie sposób bowiem mówić o innowacyjnej gospodarce i jej kreatywnych pracownikach bez nadążania (przynajmniej) owych pracowników za rozwojem ich narzędzi pracy. Zatem z jednej strony widoczna jest absolutna, cywilizacyjna konieczność powszechnego kształcenia ustawicznego, będącego warunkiem owego nadążania pracowników za zmianami technologii, którą wykorzystują w pracy. Z drugiej jednak strony realizacja procesów kształcenia ustawicznego zależy od ich dobrowolnego podporządkowania się owej konieczności. Wyniki analiz kształcenia niezawodowego w Europie i doksztalcenia się w Polsce wskazują, że pomiędzy tym przymusem a gotowością pracowników do doskonalenia zawodowego istnieje – tak w Europie, jak i w Polsce – wielomilionowa dysproporcja, która ma i będzie miała coraz większe znaczenie dla rozwoju gospodarczego i społecznego. Można ją uznać za zagrożenie, ale jest to też ogromna szansa dla wszelkich instytucji edukacyjnych – jeśli tylko zdołają one zmobilizować Europejczyków do ustawicznego kształcenia się.

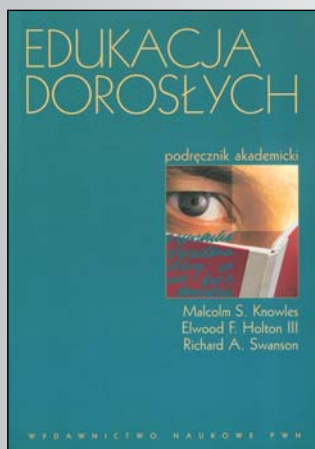
Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem socjologii, adiunktem w Instytucie Socjologii Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół społeczeństwa informacyjnego i konsumpcyjnego, szczególnie w aspekcie wykluczania z nich poszczególnych kategorii społecznych, generowanego przez niedobory kompetencyjne. Od 2003 roku zgłębia charakter i uwarunkowania wykorzystania źródeł internetowych przez studentów.

¹¹ I.E. Kotowska, I. Grabowska, dz. cyt., s. 123.

¹² Tamże.

POLECAMY



Edukacja dorosłych

red. Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton, Richard A. Swanson
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009

Polecamy pierwszy przekład na język polski jednej z najważniejszych prac dotyczących kształcenia dorosłych. Do tej pory podręcznik doczekał się sześciu wydań w języku angielskim. Obecne wydanie jest zaktualizowaną i rozszerzoną wersją książki *The adult learner*, autorstwa jednego z wiodących uczonych andragogów na świecie i cenionego praktyka nauczania dorosłych – Malcolma S. Knowlesa. Podręcznik prezentuje zasady uczenia się dorosłych w kontekście teorii kształcenia dorosłych oraz najnowsze osiągnięcia i perspektywy rozwoju andragogiki. Obszernie opisane zostały również kwestie dotyczące praktyki oraz badań wspierających kształcenie dorosłych. Ceną pomocą dla czytelników będą także materiały do wykorzystania podczas szkoleń.

Podręcznik, napisany przystępnym językiem, skierowany jest nie tylko do studentów pedagogiki i innych nauk społecznych, ale także do osób zajmujących się zawodowo rozwojem zasobów ludzkich i doskonaleniem kadr.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.pwn.pl>

0 polityce prywatności



Jakub Bartosiak

Polityka prywatności to potoczne określenie tekstu lub dokumentu umieszczonego w serwisie internetowym przez jego administratora. Zawiera on takie informacje, jak: rodzaj zbieranych od użytkowników danych, cel i sposób ich wykorzystania czy formę kontaktu z administratorem danych¹. Motywacją do napisania niniejszego artykułu było spostrzeżenie, że w serwisach internetowych o wiele częściej można zetknąć się z polityką prywatności (dokumentem, którego zamieszczenie nie jest obligatoryjne) niż z regulaminem świadczenia usług, przygotowanym zgodnie z wymaganiami ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną. Poniższe opracowanie podejmuje próbę wyjaśnienia tego zjawiska.

Regulacje prawne

Najważniejszym dokumentem regulującym zagadnienia prywatności i ochrony danych w internecie jest Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady nr 95/46/WE z dnia 24 października 1995 roku. Określa ona m.in. kryteria legalności przetwarzania danych (art. 7), informacje, jakie administrator danych jest obowiązany przedstawić osobie, której dane są przetwarzane (art. 10 i 11), obowiązek zapewnienia osobie, której dane dotyczą, możliwości dostępu do nich, poprawienia, usunięcia lub ich zablokowania. Dyrektywa wprowadza ogólne zasady:

- notyfikacji – osoby, których dane są zbierane, muszą być poinformowane o tym fakcie oraz o sposobie, w jaki informacje te będą wykorzystane,
- wyboru – osoby, których dane są zbierane, muszą mieć możliwość wycofania się z tego procesu,
- przekazywania danych – dane można przekazać jedynie podmiotom, które zapewniają równie wysoki poziom ochrony danych osobowych,
- bezpieczeństwa – dane muszą być zabezpieczone przed ich utratą,

- spójności danych – dane muszą być rzetelne i istotne dla celu, w jakim zostały zebrane,
- dostępu – osoby, których dane są zbierane, muszą mieć dostęp do tych informacji, w tym do ich poprawienia lub usunięcia, jeśli są one nieprawidłowe,
- wdrożenia – powyższe zasady muszą być efektywnie wdrożone.

Warto pamiętać także o Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, której artykuł 8. stanowi, że: *Każdy ma prawo do poszanowania swojego życia prywatnego i rodzinnego, swojego mieszkania i swojej korespondencji*². Ważnym dokumentem jest także Konwencja Rady Europy z dnia 28 stycznia 1981 r. poświęcona *ochronie osób w związku z automatycznym przetwarzaniem danych osobowych*³. Dokumenty te, uzupełnione regulacjami krajowymi, tworzą europejski model ochrony danych osobowych. Model ten jest charakterystyczny dla europejskiego (kontynentalnego) systemu prawa, w którym czołowe miejsce zajmują kompleksowe akty prawne, wydane przez organy ustawodawcze.

Z całkowicie odmienną sytuacją mamy do czynienia w Stanach Zjednoczonych. Po pierwsze, do ochrony danych osobowych przywiązuje się generalnie mniejszą wagę niż w Europie – zgromadzone dane mogą być wykorzystywane i przechowywane, nawet jeśli zostały zebrane bez zgody zainteresowanych. Po drugie prawne ograniczenia są wprowadzane ad hoc i w ograniczonym zakresie (np. *Video Protection Act*, *Cable Television Consumer Protection and Competition Act*, *Fair Credit Reporting Act*). Inne regulacje (*Children's Online Privacy Protection Act*, *The Health Insurance Portability and Accountability Act* – HIPAA, *Fair and Accurate Credit Transactions Act* – FACTA) przedkładają swobodny przepływ informacji nad ochronę danych.

W tradycji amerykańskiej duże znaczenie ma instytucja samoregulacji (przez podmioty prywatne). Zgodnie z dokumentem *Struktura Światowej Gospodarki Elektronicznej*⁴, strategią przygotowaną przez

¹ Polityka prywatności, [hasło w:] Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Polityka_prywatności, [20.03.2009].

² Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Rzym, 4 listopada 1950 r.

³ Konwencja nr 108 Rady Europy, Strasburg, 28 stycznia 1981 r.

⁴ Framework For Global Electronic Commerce, <http://clinton4.nara.gov/WH/New/Commerce/>, [20.03.2009].

administrację prezydenta B. Clintona w 1997 roku, zagadnienia związane z rozwojem internetu powinny być w znacznej mierze regulowane przez środowisko (firmy, użytkowników, organizacje pozarządowe). Przykłady inicjatyw, takich jak: *Projekt Platformy ustawień prywatności (P3P)*⁵ czy TRUSTe⁶ wskazują, że przyjęcie takiego systemu regulacji nie jest jedynie „pobożnym życzeniem” polityków, lecz mechanizmem całkiem sprawnie funkcjonującym – i to w różnych aspektach. O ile bowiem P3P jest społecznościowym projektem promującym określony format prezentowania informacji (dotyczących danych osobowych) w serwisach internetowych, o tyle TRUSTe to w pełni komercyjny system certyfikowania serwisów, które spełniają określone wymagania dotyczące zbierania i przetwarzania danych osobowych.

Model amerykański, pozostawiający wiele przestrzeni dla samoregulacji, zasługuje na aprobatę. Należy jednak podkreślić, że takie rozwiązania – zarówno te przedstawione powyżej, jak i inne, np. kanadyjska ustawa o ochronie danych osobowych i dokumentów elektronicznych (*Personal Information Protection and Electronic Documents Act* – PIPEDA) – inspirowane były koniecznością dostosowania standardów ochrony danych osobowych, funkcjonujących w amerykańskich firmach, do wymagań europejskich. Taką rolę pełni także program *Safe Harbor*, wprowadzony w 2000 roku przez Departament Handlu Stanów Zjednoczonych po konsultacjach z Unią Europejską. Firmy przystępujące do programu są weryfikowane i jeśli spełniają wymagania wynikające z Dyrektywy 95/46, otrzymują odpowiedni certyfikat. Rozwiązanie to ułatwia amerykańskim firmom funkcjonowanie na rynku europejskim bez obawy o naruszenie przepisów dotyczących ochrony danych osobowych. Mimo nadzoru ze strony amerykańskiej Federalnej Komisji Handlu oraz corocznego obowiązku odnowienia certyfikatu zdarzają się sytuacje, że firmy objęte programem *Safe Harbor* nie zapewniają należytego poziomu ochrony danych osobowych⁷.

Początki polityki prywatności

Pierwszym z dużych serwisów internetowych, który zamieścił na swoich stronach dokument zwany „polityką prywatności” był funkcjonujący od 1996 r. Yahoo! 30 czerwca 1998 r. na stronie www.yahoo.com pojawił się odnośnik zatytułowany *Privacy policy*. Po kliknięciu na link można było przenieść się na stronę, na której znajdowała się deklaracja, że Yahoo! bardzo poważnie traktuje prywatność użytkowników oraz że serwis bierze udział w (przywoływanym powyżej)

programie TRUSTe i spełnia jego wymagania⁸. W 1999 roku polityka prywatności pojawia się po raz pierwszy w serwisie AmericaOnline (www.aol.com), a w roku 2002 na stronie Netspace. Na gruncie polskim politykę prywatności opublikowała jako pierwsza Wirtualna Polska w 1999 roku, a w 2000 roku Onet.pl. W Interii.pl regulamin zawierający zapisy dotyczące danych osobowych pojawia się w 2004 roku.

Regulacje polityki prywatności w Polsce

Dyrektywa 95/46/WE została wdrożona do prawa polskiego dzięki nowelizacji ustawy o ochronie danych osobowych z dnia 29 sierpnia 1997 roku⁹. Nowelizacja ta została uchwalona w 2004 roku, tuż przed rozszerzeniem Unii. Ustawa określa zasady postępowania przy przetwarzaniu danych osobowych oraz prawa osób fizycznych, których dane osobowe są lub mogą być przetwarzane w zbiorach danych. Art. 23 tej ustawy stanowi, w jakich sytuacjach przetwarzanie danych jest dopuszczalne. Dla prowadzących serwisy internetowe szczególnie ważny jest punkt 1 ustęp 3 tego artykułu, który mówi o tym, że przetwarzanie danych jest dopuszczalne, *gdy jest to konieczne do realizacji umowy, gdy osoba, której dane dotyczą, jest jej stroną lub gdy jest to niezbędne do podjęcia działań przed zawarciem*. Dotykamy tutaj zagadnień regulowanych ustawą o świadczeniu usług drogą elektroniczną (USE) z 2002 roku. Znajdziemy w niej m.in. przepis nakazujący usługodawcy stworzenie regulaminu i zawarcie w nim określonych zapisów, jak np. o sposobie nawiązania i rozwiązania umowy czy procedurze reklamacyjnej. Nie ma przeszkód, by w regulaminie zawrzeć także informacje wymagane przez ustawę o ochronie danych osobowych. Takie rozwiązanie sprzyja przejrzystości i prostocie przekazu.

Ciekawe jest to, że mamy do czynienia z sytuacją, w której serwisy (nieprzymuszane prawem) publikują różne polityki prywatności, poprzez które w mniejszym lub większym stopniu realizują obowiązek nałożony przez ustawę o ochronie danych osobowych, dużo rzadziej zaś możemy znaleźć w serwisach prawidłowe regulaminy, przygotowane zgodnie z wymogami ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną.

Przyczyny tego zjawiska mogą być wielorakie. Sytuacja ta może być wynikiem naśladowania zachowań serwisów zachodnich (przede wszystkim amerykańskich), które z przytoczonych wyżej powodów umieszczały na swoich stronach zasady dotyczące ochrony danych osobowych¹⁰. Autorzy polskich serwisów korzystali z wzorów amerykańskich i zaadoptowali

⁵ Tzw. P3P, funkcjonujące w ramach szerszej organizacji World Wide Web Consortium.

⁶ TRUSTe, www.truste.org, [20.03.2009].

⁷ M. Markel, *Safe harbor and privacy protection: a looming issue for IT professionals*, „IEEE Transactions on Professional Communication”, marzec 2006, t. 49.

⁸ Te i kolejne dane: analiza własna na podstawie: web.archive.org, [20.03.2009].

⁹ DzU 1997 Nr 133 poz. 883.

¹⁰ Choć np. najpopularniejsza na świecie wyszukiwarka Google zamieściła taki dokument dopiero w 2009 roku.

je na polski grunt. Być może wytłumaczeniem jest niepewność prowadzących serwisy co do tego, czy ich działalność jest świadczeniem usług drogą elektroniczną i czy wobec tego podlega przepisom odpowiedniej ustawy. Na to pytanie odpowie doktryna i orzecznictwo.

Nie można też wykluczyć wersji najbardziej optymistycznej – mianowicie takiej, że administratorzy serwisów autentycznie przejmują się kwestią ochrony danych osobowych użytkowników i (zgodnie z zasadami netykiety) informują ich o zagadnieniach związanych z ochroną prywatności. Sytuacja ta wydaje się prawdopodobna, bowiem należy pamiętać, że takie podejście leży w interesie samych serwisów. Ten, który cieszy się zaufaniem użytkowników, może liczyć na ich powrót. Nie zmienia tej sytuacji nawet fakt, że prawdopodobnie większość użytkowników nie przeczytała publikowanych w nich zasad polityki prywatności.

Wnioski końcowe

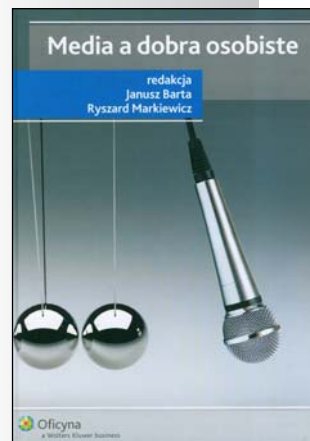
Tak zwane „polityki prywatności”, publikowane na stronach rozmaitych serwisów internetowych, na ogół wypełniają obowiązek nałożony przez ustawę o ochronie danych osobowych. Obowiązki te polegają na poinformowaniu osoby, której dane będą zbierane i przetwarzane, m.in. o celu zbierania danych i sposobach ich przetwarzania, o sposobach zabezpieczenia danych czy o prawach, jakie im przysługują w związku z przetwarzaniem ich danych osobowych. Mimo że ustawa nie nakłada obowiązku ujęcia tych informacji w osobnym dokumencie, w praktyce jest to najczęstszy sposób przedstawiania tych informacji. Ustawodawca ogranicza się do stwierdzenia, że informacje te muszą być dostępne dla usługobiorcy. Warto także zauważyć, że większość z popularnych serwisów internetowych nie wypełnia (w opinii autora) przepisów ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, a w szczególności nie udostępnia regulaminu świadczenia usług lub nie zamieszcza w nim wymaganych ustawą informacji. Niestosowanie się do przepisów ustawy przez prowadzących serwisy może jednak wynikać z ich odmiennego stanowiska co do tego, czy ich działalność stanowi świadczenie usług drogą elektroniczną. Wątpliwości te będą zapewne rozstrzygnięte przez doktrynę lub orzecznictwo.

Autor jest studentem Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, socjologiem, doktorantem w Collegium Civitas. Trzykrotnie został laureatem stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Był stypendystą Northeastern Illinois University w Chicago. Jego zainteresowania z dziedziny prawa obejmują skuteczność regulacji administracyjnoprawnych (szczególnie w kontekście internetu) oraz regulacje dotyczące nowych technologii. Zainteresowania socjologiczne dotyczą socjologii edukacji, jakości i celów kształcenia oraz funkcjonowania instytucji edukacyjnych.

POLECAMY

Media a dobra osobiste
red. Janusz Barta
Ryszard Markiewicz
Wolters Kluwer Polska
Warszawa 2009

Kwestia naruszenia dóbr osobistych przez media stanowi temat burzliwych dyskusji, a często znajduje swój finał w sądzie. Pomocą w zdefiniowaniu granicy pomiędzy wolnością dziennikarskiej wypowiedzi a poszanowaniem prywatności człowieka może służyć niniejsza publikacja, która powstała w ramach projektu badawczego *Naruszenia powszechnych dóbr osobistych w związku z działalnością środków masowego przekazu*. Autorzy zwracają uwagę na fakt, że mamy w tym przypadku do czynienia ze zderzeniem się podstawowych, chronionych prawem wartości – szeroko rozumianych: wolności i godności człowieka. Niebagatelną rolę odgrywa w tym procesie również upowszechnienie się internetu, który stanowi zagrożenie dla dóbr osobistych, w szczególności dla prywatności i dobrego imienia. Publikację polecamy wszystkim osobom zainteresowanym rozwojem mediów i społeczeństwa informacyjnego. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.profinfo.pl>



Anna Sankowska
Organizacja wirtualna.
Koncepcja i jej wpływ
na innowacyjność
Wydawnictwa
Akademickie
i Profesjonalne
Warszawa 2009

Publikacja prezentuje w kompleksowy sposób koncepcję organizacji wirtualnej, ze szczególnym uwzględnieniem jej wpływu na innowacyjność przedsiębiorstwa. W pierwszej części dokonano analizy i syntezy dotychczasowego stanu wiedzy w tym zakresie, głównych nurtów i definicji. W dalszej części zaprezentowano wyniki autorskich badań empirycznych oraz implikacje dla przedsiębiorstw w zakresie innowacyjności oraz strategii budowania zaufania. W ostatnim rozdziale sformułowano podsumowujące wnioski z analizy wraz z ich wkładem do teorii i praktyki organizacji oraz zarządzania przedsiębiorstwami. Książkę polecamy osobom zajmującym się i zainteresowanym wirtualnym organizowaniem, współpracą interorganizacyjną oraz innowacyjnością przedsiębiorstw. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: www.waip.com.pl





Wykorzystanie narzędzi gospodarki elektronicznej w działalności przedsiębiorstw z sektora MSP

Izabela Malanowska



Adam Koliński

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań dotyczących oceny bezpieczeństwa zakupów internetowych. Jednym z niepokojących wniosków było stwierdzenie, że głównym powodem niekorzystania z internetowych zakupów jest brak możliwości zidentyfikowania wiarygodności sprzedawcy. Celem artykułu jest zarysowanie możliwości rozwoju oraz wzrostu konkurencyjności sektora MSP poprzez wykorzystanie podpisu elektronicznego przy wymianie danych. Rozpatrzono również zalety oraz wady tego narzędzia gospodarki elektronicznej oraz przybliżono szanse i zagrożenia wynikające ze stosowania e-podpisu przez przedsiębiorstwa z sektora MSP na rynku e-biznesu.

W ciągu ostatnich lat gospodarka elektroniczna w Polsce odnotowuje ciągły rozwój. Nie dziwi więc fakt, że przedsiębiorstwa z sektora MSP wykazują dynamiczny wzrost wykorzystania e-biznesu w swojej działalności gospodarczej. Raporty donoszą, iż wśród polskiego społeczeństwa wzrasta zaufanie do wykorzystywania internetu w życiu gospodarczym. Coraz większa liczba transakcji zrealizowanych drogą elektroniczną uwypukla zarówno szanse rozwojowe dla sektora MSP, jak i wynikające z tego powodu zagrożenia.

Internet

W sektorze małych i średnich przedsiębiorstw internet pełni następujące funkcje¹:

- informacyjną – skupia się na świadczeniu usług WWW, co umożliwia szybki i przejrzysty dostęp do dokumentów i informacji z całego świata,
- komunikacyjną – w firmach z sektora MSP skupia się głównie na obsłudze poczty elektronicznej,

- marketingową – polega na wykorzystaniu poczty elektronicznej i stron WWW do prezentacji ofert i informacji o przedsiębiorstwie oraz jego produktów lub usług,
- wspomagającą zarządzanie – sprowadza się do wynajmu oprogramowania i dodatkowych usług, takich jak archiwizacja danych czy zdalny dostęp do bazy danych,
- wymiany handlowej – polega na wykorzystaniu serwisów będących platformami B2B, co minimalizuje koszty wymiany handlowej.

Wszechobecność internetu należy więc traktować jako wsparcie umożliwiające rozwiązanie wielu problemów, na które napotykają małe i średnie przedsiębiorstwa. Wyróżnia się następujące umiejętności, wymagane od właścicieli MSP²:

- zapewnienie dostępu do informacji,
- umiejętność wyszukiwania i selekcji informacji,
- umiejętność wykorzystania informacji dla potrzeb zarządzania firmą.

Pierwszą umiejętnością należy traktować jako bierne wykorzystanie internetu – właścicielowi znane są ogólne korzyści płynące z użytkowania internetu, jednak nie korzysta on z nich. W przypadku spełnienia dwóch kolejnych umiejętności można mówić o czynnym wykorzystaniu internetu. W przeprowadzonych badaniach empirycznych kryterium było wykorzystanie sieci w sektorze MSP. Około 90 proc. przedsiębiorstw z tego sektora wykorzystuje internet w sposób bierny, a jedynie 35–50% zaznacza, że w przedsiębiorstwie internet jest również wykorzystywany czynnie³. Badania przeprowadzone przez serwis Webankieta.pl wykazały, że:

- 90 proc. małych i średnich firm zaopatruje się przez sieć,

¹ J. Przybysz, *Internet w komunikacji marketingowej małych i średnich przedsiębiorstw*, [w:] T. Łuczka (red.), *Małe i Średnie przedsiębiorstwa – szkice o współczesnej przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2007, wyd. 2, s. 212–214.

² T. Łuczka, *Rola Internetu w rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw*, [w:] *Mikrofirma 2008 – Uwarunkowania rynkowe rozwoju mikro i małych przedsiębiorstw*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” 2008, nr specjalny, s. 52.

³ Tamże, s. 52–54.

Wykorzystanie narzędzi gospodarki elektronicznej...

- dla jednej czwartej mikroprzedsiębiorstw internet jest głównym kanałem zbytu,
- 8 proc. transakcji MSP w sieci przekracza 200 tys. złotych,
- ponad 50 proc. przedsiębiorców komunikuje się ze swoimi klientami nie tylko przez e-mail, ale także wykorzystując program Skype i czat,
- 40 proc. firm handlujących w sieci korzysta z aukcji internetowych⁴.

Z rysunku 1. należy wnioskować, że sprzedaż internetowa w niecałych 70 proc. małych i średnich przedsiębiorstwach nie przekracza 40 proc. udziału w całkowitej sprzedaży. Przeciwny biegun, w którym internetowa sprzedaż stanowi co najmniej 81 proc. sprzedaży całkowitej, jest reprezentowany przez 17 proc. przedsiębiorstw tego z sektora. Takie wyniki przedstawiają faktyczny obraz wykorzystania internetu do sprzedaży własnych produktów bądź usług przez małe i średnie przedsiębiorstwa w 2007 roku. Przyczyną takiej sytuacji może być brak zaufania klientów do jakości produktów bądź usług nabywanych przez internet.

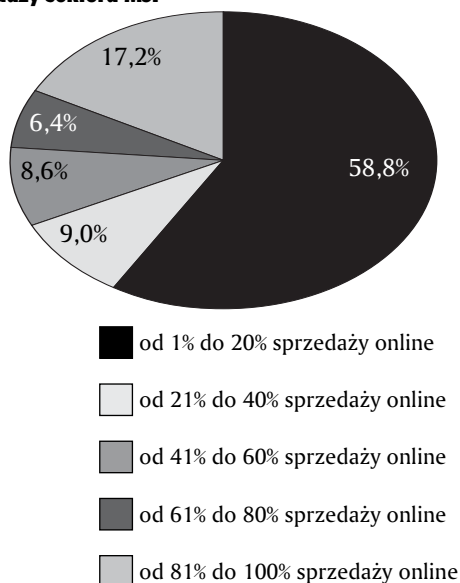
Bezpieczeństwo transakcji internetowych

Autorzy artykułu przeprowadzili badania w styczniu 2009 roku na grupie studentów Wyższej Szkoły Logistyki w Poznaniu. W badaniach wzięło udział 156 osób w przedziale wiekowym 16–55 lat. Każdy z badanych został poinformowany, o tym że pytania dotyczące zakupów internetowych odnoszą się do przedsiębiorstw tylko z sektora MSP⁵. Badania miały postać ankiety i dotyczyły oceny bezpieczeństwa zakupów internetowych – ich celem było określenie stopnia tego bezpieczeństwa oraz powodów rezygnacji z zakupów elektronicznych, z punktu widzenia klienta. Wyniki badań nie wykazały żadnych zależności, ani odnoszących się do wieku osoby badanej, ani do jej płci. Tabela 1. przedstawia rozkład procentowy wieku i płci osób badanych.

Należy jednak zwrócić uwagę, że 33 proc. badanych stwierdziło, że nigdy nie korzysta z zakupów internetowych lub robi to rzadko. Często lub bardzo często korzysta z tej formy zakupów co czwarty badany. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi został przedstawiony na rysunku 2.

Jedynie 21 proc. badanych przyznało, że zostali oszukani podczas zakupów internetowych – polegało to głównie na otrzymaniu towaru o gorszej jakości (41,18 proc.), lub nieotrzymaniu go w ogóle (38,24 proc.). Kwestia odzyskania utraconych pieniędzy

Rysunek 1. Sprzedaż w internecie w stosunku do całości sprzedaży sektora MSP



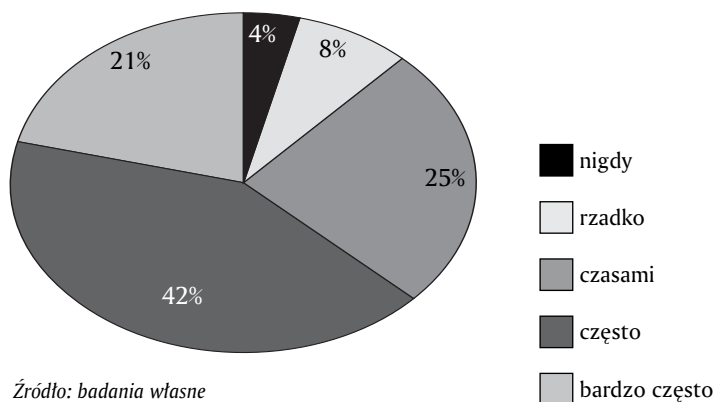
Źródło: Webankieta, http://webankieta.pl/handel_elektroniczny_w_msp, dz. cyt., s. 9

Tabela 1. Wiek i płeć osób biorących udział w badaniu ankietowym

	Odpowiedzi	Procent wskazań
Wiek	16–25 lat	86,54
	26–35 lat	10,26
	36–45 lat	1,28
	46–55 lat	1,92
	powyżej 55 lat	0,00
Płeć	Kobieta	29,49
	Mężczyzna	70,51

Źródło: obliczenia własne na podstawie badań ankietowych

Rysunek 2. Częstotliwość dokonywania zakupów przez internet



Źródło: badania własne

⁴ Webankieta, http://webankieta.pl/handel_elektroniczny_w_msp, [19.02.2009].

⁵ W ankiecie zostało wytłumaczone pojęcie MSP i scharakteryzowane przykładowe przedsiębiorstwo należące do tego sektora, tak aby badany miał pewność, jakich przedsiębiorstw dotyczy ankieta.

nie jest jednak klarowna. Ponad połowa badanych twierdzi, że nie dostała z powrotem utraconych pieniędzy. Nie można jednak traktować tego podziału jako reguły. W tabeli 2. przedstawiono rozkład procentowy poszczególnych odpowiedzi.

Tabela 2. Bezpieczeństwo podczas zakupów internetowych

Odpowiedzi	Procent wskazań
Czy zostałeś oszukany podczas zakupów przez internet?	
<i>Tak</i>	20,83
<i>Nie</i>	79,17
Na czym polegało oszustwo internetowe, które Cię spotkało?	
<i>Przesłany towar/usługa był gorszej jakości, niż deklarował to opis</i>	41,18
<i>Przesłany towar/usługa był wybrakowany</i>	14,71
<i>Przesłany produkt nie miał polskiej gwarancji</i>	2,94
<i>Przesłany produkt był zepsuty</i>	2,94
<i>Nie otrzymałem przesyłki z zamówionym towarem/usługą</i>	38,24
Czy udało się odzyskać stracone pieniądze od oszusta internetowego?	
<i>Tak, i to bardzo szybko</i>	26,67
<i>Tak, ale po wielotygodniowych sporach</i>	16,67
<i>Nie</i>	56,67

Źródło: obliczenia własne na podstawie badań ankietowych

W rzeczywistości jednak pokutuje przekonanie, że zakupy internetowe nie są bezpieczne, a sprzedawca internetowy – w szczególności mikroprzedsiębiorca – jest często utożsamiany z oszustem. Powodów może być kilka – jednym z nich jest fakt, że kupujący nie ma fizycznego kontaktu ze sprzedawcą i oferowanym przez niego towarem. Potwierdzają to wyniki odno-

szące się do powodów rezygnacji z zakupu towaru bądź usługi przez internet.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi na rysunku 3. głównym powodem niekorzystania z internetowych zakupów jest brak możliwości zidentyfikowania wiarygodności sprzedawcy, a co za tym idzie – bezpieczeństwa przesyłania danych na drodze klient – sprzedawca. W związku z tym można by zadać pytanie jak poprawić wizerunek przedsiębiorstw z sektora MSP w zakupach przez internet? Jest wiele narzędzi, które służą poprawie bezpieczeństwa elektronicznej wymiany informacji. W celu przyspieszenia przepływu informacji oraz dokumentacji między kontrahentami, a także poprawy jego bezpieczeństwa, wiele firm decyduje się na korzystanie z podpisu elektronicznego.

E-podpis

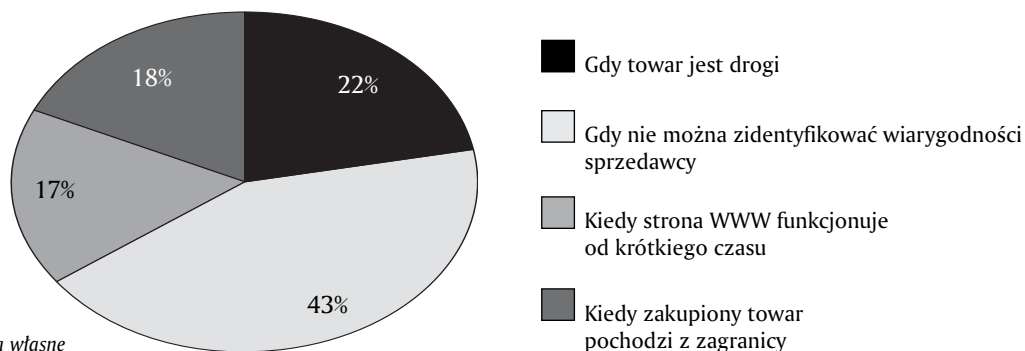
Jako podpis elektroniczny (e-podpis) należy rozumieć zbiór technik, które mają na celu weryfikację autentyczności dokumentu oraz osoby, która dany dokument podpisała. Posługiwanie się dokumentami z podpisem elektronicznym przyspiesza przepływ informacji, wspomaga działania cywilno-prawne, a także zmniejsza koszty działalności gospodarczej przedsiębiorstwa. Obecnie w ofercie większości producentów systemów informatycznych zarządzania znajduje się możliwość korzystania z podpisu elektronicznego.

Do złożenia podpisu elektronicznego na dokumencie, niezbędny jest zestaw, składający się z:

- karty kryptograficznej,
- certyfikatu kwalifikowanego,
- czytnika kart kryptograficznych,
- oprogramowania służącego do składania podpisu elektronicznego⁶.

Podpis elektroniczny pomaga zmniejszyć koszty dotyczące w głównej mierze wydruku i przesyłania drogą pocztową dokumentów papierowych. Aby zaoszczędzić czas i pieniądze, internet umożliwia przesłanie faktury za pomocą poczty elektronicznej. Należy jednak podkreślić, że możliwości techniczno-informatyczne nie wystarczą, aby traktować na równi e-faktury i faktury tradycyjne. W tym celu powstały

Rysunek 3. Powody rezygnacji z zakupów internetowych



Źródło: badania własne

⁶ Varico, <http://www.varico.com/www/index.php/publisher/articleview/action/view/frmArticleID/13237?page=news>, [19.02.2009].

Wykorzystanie narzędzi gospodarki elektronicznej...

odpowiednie uregulowania prawne⁷, które określają warunki, jakie muszą spełniać faktury elektroniczne⁸:

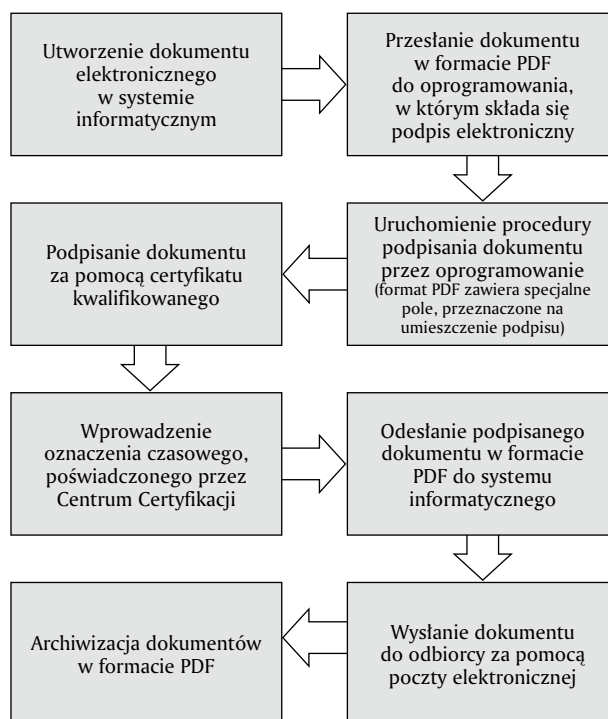
- e-fakturę można wystawić po otrzymaniu uprzedniej zgody odbiorcy na taką jej postać. Potwierdzenie zgody powinno mieć w formie pisemną bądź elektroniczną;
- należy zagwarantować autentyczność pochodzenia dokumentu poprzez zabezpieczenie podpisem elektronicznym, za pomocą ważnego, kwalifikowanego certyfikatu;
- należy opatrzyć e-fakturę znacznikiem czasowym, który jest autoryzowany przez Centrum Certyfikacji;
- e-faktury powinny być archiwizowane w formacie, w którym zostały przesłane, w taki sposób, aby gwarantowały autentyczność ich pochodzenia oraz integralność treści w trakcie całego okresu przechowywania. Archiwizacja dokumentacji musi umożliwiać udostępnienie dokumentów organowi podatkowemu lub kontroli skarbowej w każdym momencie.

Proces podpisywania dokumentów elektronicznych składa się z kilku etapów, które przedstawiono na rysunku 4.

Aby przeglądać dokumenty elektroniczne, zapisane w formacie PDF, wystarczy skorzystać ze standardowej przeglądarki Adobe Acrobat Reader. Natomiast żeby sprawdzić autentyczność podpisu elektronicznego, niezbędny jest dostęp do internetu, ponieważ ważność i wiarygodność certyfikatu jest sprawdzana w Centrum Certyfikacji.

Schemat weryfikacji autentyczności podpisu elektronicznego (rysunek 5) dla każdego dokumentu dostar-

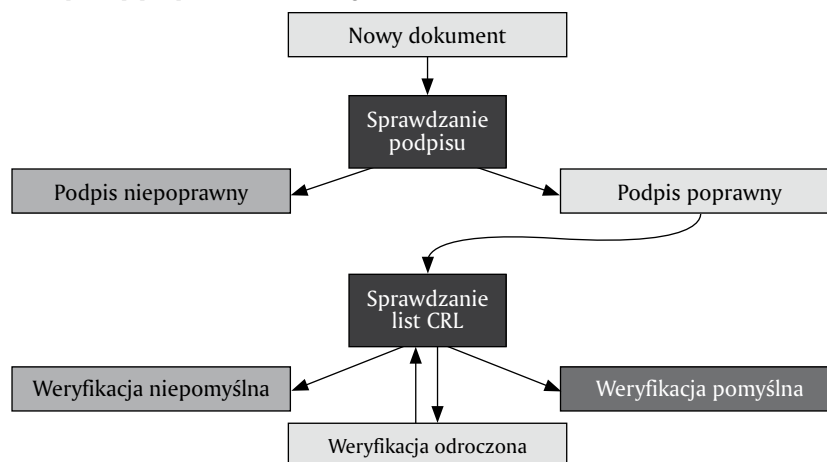
Rysunek 4. Etapy podpisywania dokumentu elektronicznego e-podpisem



Źródło: opracowanie własne

zonego do systemu polega na każdorazowym stosowaniu w sposób kaskadowy dwóch operacji: sprawdzenia podpisu oraz (po jego pomyślnym wyniku) sprawdzenia list CRL⁹. Pomyślne wykonanie testów zawartych w tych dwóch operacjach gwarantuje wiarygodność podpisów elektronicznych złożonych na dokumentach.

Rysunek 5. Schemat weryfikacji podpisu elektronicznego



Źródło: Comarch SA, http://www.comarch.pl/r/res/fin/documents/folders/PL/Comarch_PKI_PL.pdf, [19.02.2009]

⁷ Np. Ustawa o VAT, Ustawa o podpisie elektronicznym, Rozporządzenie Rady Ministrów z 7 sierpnia 2002 r., Rozporządzenie Ministra Finansów z 14 lipca 2005 r.

⁸ A. Grzybowska, T. Wojciechowski, *EasySign – łatwiejszy e-podpis w SAP*, www.bcc.com.pl/akademia, [19.02.2009].

⁹ Lista CRL (*Certificate Revocation List*) to lista certyfikatów unieważnionych, publikowana przez wystawcę certyfikatów CA.

Sprawdzenie podpisu, ujęte na schemacie (rysunek 5) ma na celu:

- matematyczne sprawdzenie poprawności podpisu,
- oraz sprawdzenie czy certyfikat został wykorzystany w przedziale jego okresu ważności.

Do zapewnienia, iż nie zostało naruszone prawo wymagane jest sprawdzenie, czy certyfikat (jego klucz prywatny) użyty do wykonania podpisu był certyfikatem ważnym w momencie wykonywania podpisu, czyli czy nie był (bądź nie jest) certyfikatem zawieszonym lub unieważnionym.

Obowiązek stosowania podpisu elektronicznego został już wprowadzony w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych. Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. Dz.U. 2005 nr 64 poz. 565 o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne nakłada obowiązek podpisywanie dokumentów bezpiecznym podpisem elektronicznym. Należy podkreślić, że od 21 lipca 2008 r. dokumenty, które nie są opatrzone takim podpisem, nie będą przyjmowane przez ZUS¹⁰. Osoby fizyczne, które dotychczas korzystały z certyfikatów niekwalifikowanych, a których termin ważności jeszcze nie minął, mogą poczekać do momentu zakończenia terminu ważności tego certyfikatu i dopiero wówczas zacząć stosować certyfikat kwalifikowany.

Przykładem przedsiębiorstwa z sektora MSP, które wprowadziło podpis elektroniczny, jest firma NEO-PC.PL z Kościana. Przedsiębiorstwo to zakupiło podpis elektroniczny w momencie, gdy wprowadzono obowiązek podpisu deklaracji do ZUS-u drogą elektroniczną przez przedsiębiorstwa zatrudniające powyżej 5 pracowników¹¹, za pomocą programu *Platnik*. Oprócz tego firma korzysta z podpisu elektronicznego przy wystawianiu faktur sprzedażowych, zakupuje towar i dokonuje jego sprzedaży za pomocą strony WWW. Od kiedy przedsiębiorstwo wprowadziło podpis elektroniczny, zauważono poprawę zaufania w relacji klient – dostawca.

Istotnym tematem, który należy poruszyć przy omawianiu zasady działania e-podpisu, jest idea PKI (Infrastruktura Klucza Publicznego) – oparta na cyfrowych certyfikatach potwierdzających związek między konkretnymi uczestnikami transakcji a kluczami kryptograficznymi, stosowanymi podczas realizowania bezpiecznych transakcji. Certyfikat cyfrowy jest wydawany przez Urząd Certyfikacji (*Certification Authority, CA*), który w momencie wydania dokumentu potwierdza podpisem cyfrowym związek pomiędzy użytkownikiem a kluczem, którego używa¹². Certyfikaty zawsze wystawiane są na pewien okres (np. jeden rok). Przewidziano więc następujące sytuacje związane z zarządzaniem certyfikatami:

- rejestracja nowych użytkowników,
- generowanie certyfikatów,
- odnawianie certyfikatów,
- dystrybucja certyfikatów,
- unieważnianie certyfikatów.

Struktura PKI składa się z trzech głównych elementów:

- Urzędów Rejestracji (*Registration Authority, RA*), zajmujących się weryfikacją danych użytkownika, a następnie jego rejestracją,
- repozytoriów kluczy, certyfikatów i list unieważnionych certyfikatów (typowe implementacje repozytoriów oparte są o usługę katalogową LDAP),
- Urzędów Certyfikacji (*Certification Authority, CA*), wydających certyfikaty cyfrowe¹³.

Karty mikroprocesorowe, zwane również kryptograficznymi, służą do bezpiecznego przechowywania informacji wrażliwych (klucze prywatne, hasła, klucze kryptograficzne). Wykorzystywane są przede wszystkim w systemach PKI (Infrastruktury Klucza Publicznego), a także coraz częściej w instytucjach bankowych, gdzie wymagane jest szczególne bezpieczeństwo, np. przy weryfikacji transakcji dokonanych przez klientów. Bezpieczeństwo to zapewnia wykorzystanie kryptografii asymetrycznej oraz fakt, że klucz prywatny, używany do podpisu transakcji, nigdy nie opuszcza karty mikroprocesorowej (jest generowany na karcie i nie można go w żaden sposób skopiować), z kolei PIN do karty zna tylko jej właściciel.

Token z kolei jest rozwiązaniem, które bazuje w części sprzętowej na tokenach USB, polegających na łączeniu cech karty mikroprocesorowej kryptograficznej i czytnika kart w jedno urządzenie. Tokeny zapewniają:

- *wysokie bezpieczeństwo i funkcjonalność – mogą służyć do przechowywania kluczy, bezpiecznego dostępu do aplikacji/stron internetowych, wykonywania podpisu elektronicznego,*
- *wysoką trwałość, łatwość użytkowania i przenoszenia tokenów – są idealne dla użytkowników mobilnych, korzystających z komputerów przenośnych lub kilku stacji roboczych*¹⁴.

Bezpieczny podpis elektroniczny charakteryzuje się następującymi cechami¹⁵:

- jest uznawany na mocy prawa polskiego i dyrektywy Unii Europejskiej, co pozwala na powszechne jego użycie,
- jest związany z osobą fizyczną – tak jak podpis odręczny,
- jest silnie zabezpieczony przed kradzieżą – dane służące do jego składania są umieszczane na karcie, skąd nie ma możliwości ich pozyskania,

¹⁰ Synetrix, <http://www.synetrix.pl/docs/sxPEobowiazek.pdf>, [19.02.2009].

¹¹ Infor, <http://www.podpis.infor.pl>, [19.02.2009].

¹² Signet, <http://www.signet.pl/pomoc/pki.html>, [19.02.2009].

¹³ Szerzej na ten temat: *Banking, insurance & capital markets. Zabezpiecz swoją infrastrukturę IT i wykorzystaj potencjał drzemący w technologii PKI*, Comarch, http://www.comarch.pl/r/res/fin/documents/folders/PL/Comarch_PKI_PL.pdf, [19.02.2009].

¹⁴ Tamże.

¹⁵ M. Tabor, *e-Podpis na 100%*, „Computerworld”, 13.05.2008, s. 29.

Wykorzystanie narzędzi gospodarki elektronicznej...

- aby otrzymać certyfikat kwalifikowany, trzeba potwierdzić swoją tożsamość,
- jeden certyfikat może być wykorzystywany do wielu czynności prawnych:
 - występowania jako osoba fizyczna przed urzędami;
 - występowania w imieniu osoby prawnej w urzędach;
 - składania deklaracji podatkowych i ZUS;
 - realizacji umów i niezaprzeczalności transakcji między partnerami biznesowymi.

Jednak mimo wielu zalet stosowania e-podpisu, należy również pamiętać o zagrożeniach, z jakimi jeszcze niedawno borykały się przedsiębiorstwa. Ewa Matyszewska w „Gazecie Prawnej” przypomina, że e-podpis był przypisany do jednej osoby w przedsiębiorstwie. Zakupienie przez instytucję tylko jednego podpisu zagrażało poprawności wysłania deklaracji drogą elektroniczną – np. w sytuacji, gdy główna księgową, na którą został zakupiony firmowy e-podpis, zachorowała lub znajdowała się na urlopie macierzyńskim, wysłanie deklaracji drogą elektroniczną było niemożliwe (wysłanie e-deklaracji bez odpowiedniego podpisu elektronicznego jest równoznaczne z niezłożeniem zeznania w ogóle). W takiej sytuacji jedynym rozwiązaniem było złożenie zeznania w formie papierowej. Według ekspertów uzasadnioną decyzją przedsiębiorców było więc zakupienie dwóch podpisów kwalifikowanych, co jednak wiązało się z dodatkowymi kosztami¹⁶.

Podsumowanie

Rynek e-biznesu jest bardzo wymagający i cechuje się dużą konkurencyjnością, niezależnie od branży. Dla wielu przedsiębiorców z sektora MSP, planujących poszerzenie swojej działalności gospodarczej o transakcje internetowe, najtrudniejszą barierą wejścia na rynek e-biznesu są wysokie koszty początkowe¹⁷. Przeprowadzone przez autorów badania, dotyczące bezpieczeństwa transakcji internetowych, nie nastroją zbyt optymistycznie. Jednak wprowadzenie i stosowanie w działalności gospodarczej przedsiębiorstwa certyfikowanego elektronicznego podpisu powinno spowodować zmniejszenie nieufności przedsiębiorców do przesyłania dokumentacji drogą

elektroniczną. Na rynku dostępne są oferty oprogramowania e-podpisu, skierowane do sektora MSP, które są atrakcyjne pod względem kosztowym oraz łatwości obsługi. Przykładem produktu adresowanego do sektora MSP jest EasySign firmy SAP oraz znacznie tańsza oferta oprogramowania firmy Varico.

Ciekawą propozycją jest również oferta firmy Polkomtel S.A., która udostępniła swoim abonentom składanie podpisu elektronicznego za pomocą telefonów komórkowych. Usługa kierowana jest do klientów instytucjonalnych i firm. Mobilny ePodpis wykorzystuje do uwierzytelnienia kartę SIM i telefon komórkowy. Jest to tańsza i prostsza alternatywa dla dotychczas oferowanych rozwiązań, opartych o karty mikroprocesorowe. Dane do podpisu są prezentowane na ekranie komputera, a podpisywane za pomocą karty SIM telefonu komórkowego. Uwierzytelnienie odbywa się dzięki specjalnemu modułowi zamieszczonemu na karcie SIM. Podczas podpisania umowy pracownik firmy Polkomtel S.A. sprawdza tożsamość użytkownika, wydając mu certyfikat kwalifikowany. Od tej pory użytkownik jest rozpoznawalny przez wszystkich uczestników systemu (banki, serwisy aukcyjne, systemy płatnicze), bez potrzeby jego powtórnej identyfikacji. Takie zastosowanie certyfikatu kwalifikowanego z systemu Mobilnego Podpisu Elektronicznego zapewnia najwyższy poziom bezpieczeństwa prawnego i technologicznego.

Szansą na poprawę elektronicznej współpracy biznesowej między przedsiębiorcami powinna być Ustawa o informatyzacji (DzU 05.64.565) z 17 lutego 2005 r., która wspomaga rozwój certyfikowanego e-podpisu oraz e-faktury jako narzędzi gwarantujących bezpieczeństwo przepływu informacji drogą elektroniczną. Kolejną szansą na poprawę wiarygodności sprzedawcy internetowego w oczach potencjalnych klientów jest uwiarygodnienie swojej rzetelności certyfikatem. Do certyfikacji przystępuje coraz więcej przedsiębiorstw, którym zależy, aby potwierdzić wiarygodność i bezpieczeństwo elektronicznej wymiany danych podczas transakcji sieciowych¹⁸. Przyznanie certyfikatu przez odpowiednią jednostkę certyfikującą staje się ważnym czynnikiem podnoszącym konkurencyjność, szczególnie małych i średnich przedsiębiorstw, na tle bardzo „rozdrobnionego” rynku e-biznesowego.

Bibliografia

M. Kraska (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2007*, Biblioteka Logistyka, Poznań 2008.

T. Łuczka (red.), *Małe i Średnie przedsiębiorstwa – szkice o współczesnej przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2007, wyd. 2.

E. Matyszewska, *Zakup tylko jednego e-podpisu to ryzyko dla firm*, „Gazeta Prawna”, 19.09.2008.

Mikrofirma 2008 – Uwarunkowania rynkowe rozwoju mikro i małych przedsiębiorstw, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2008, nr specjalny.

P. Stępniewski, *Pomysł na e-biznes – oglądaj świat z góry*, „Gazeta MSP” 2008, nr 12(80).

M. Tabor, *e-Podpis na 100%*, „Computerworld”, 13.05.2008.

¹⁶ E. Matyszewska, *Zakup tylko jednego e-podpisu to ryzyko dla firm*, „Gazeta Prawna”, 19.09.2008, s. 10–11.

¹⁷ Szerzej na ten temat: P. Stępniewski, *Pomysł na e-biznes – oglądaj świat z góry*, „Gazeta MSP” 2008, nr 12(80), s. 30–31.

¹⁸ Szerzej na ten temat: Euro-Label, www.euro-label.com, [19.02.2008].

Netografia

Banking, insurance & capital markets. Zabezpiecz swoją infrastrukturę IT i wykorzystaj potencjał drzemiący w technologii PKI, Comarch, http://www.comarch.pl/r/res/fin/documents/folders/PL/Comarch_PKI_PL.pdf.

E-handel w polskich małych i średnich przedsiębiorstwach – wyniki badań, http://webankieta.pl/handel_elektroniczny_w_msp.

Euro-Label, www.euro-label.com.

A. Grzybowska, T. Wojciechowski, *EasySign – łatwiejszy e-podpis w SAP*, www.bcc.com.pl/akademia.

Infor, <http://www.podpis.infor.pl>.

Signet, <http://www.signet.pl/pomoc/pki.html>.

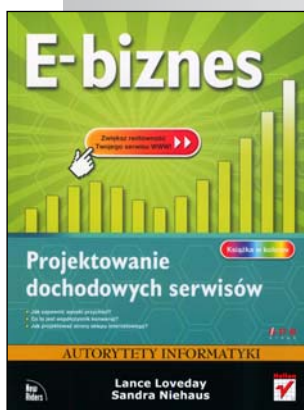
Synetrix, <http://www.synetrix.pl/docs/sxPEobowiazek.pdf>.

Varico, <http://www.varico.com/www/index.php/publisher/articleview/action/view/frnArticleID/13237/?page=news>.

Izabela Malanowska jest absolwentką Wydziału Informatyki i Zarządzania Politechniki Poznańskiej. Zajmuje się tematyką ZSI (Zintegrowanych Systemów Informatycznych). Jest pracownikiem naukowym w Katedrze Informatyki Logistycznej i Informatyki Wyższej Szkoły Logistyki w Poznaniu. Obecnie zarządza firmą informatyczną, która dostarcza sprzęt komputerowy oraz oprogramowanie w zakresie obsługi firm.

Adam Koliński jest absolwentem Wydziału Informatyki i Zarządzania Politechniki Poznańskiej, pracownikiem naukowym w Katedrze Informatyki Logistycznej i Informatyki Wyższej Szkoły Logistyki w Poznaniu, na stanowisku asystenta. Do jego zainteresowań naukowych należą zintegrowane systemy informatyczne zarządzania, gospodarka elektroniczna oraz controlling logistyczny.

POLECAMY



Lance Loveday, Sandra Niehaus, *E-biznes. Projektowanie dochodowych serwisów* Helion, Gliwice 2009

Książka prezentuje od strony strategicznej i praktycznej metody poprawiania efektywności internetowej witryny firmy. Jest podzielona na trzy części. Rozdziały 1–3 poświęcone są strategii marketingu internetowego, w tym projektu witryny oraz zarządzaniu witrynami. Rozdziały 4–7 prezentują zalecenia dotyczące projektowania poszczególnych obszarów strony WWW, w tym strony głównej, stron kategorii, formularzy oraz procesu płacenia online. Ostatni rozdział zawiera listę dodatkowych zasobów służących pogłębianiu wiedzy. Publikacja jest bogato ilustrowana przykładami witryn wraz z omówieniami, co ułatwia przyswojenie treści i zapoznanie się z najlepszymi praktykami.

Książkę polecamy osobom prowadzącym serwisy internetowe, zajmującym się projektowaniem witryn WWW oraz wszystkim zainteresowanym marketingiem internetowym. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://helion.pl/ksiazki/ebizds.htm>

Amy Shuen, *Web 2.0. Przewodnik po strategiach* Helion, Gliwice 2009

Książka poświęcona jest strategiom Web 2.0 – nowym sposobom komunikacji przez internet umożliwiającym wspólne tworzenie treści online i dzielenie się wiedzą. Rozpoczyna się od analizy sukcesu serwisu wymiany zdjęć Flickr, który po dwóch latach działalności został kupiony przez Yahoo! za 40 milionów dolarów. Omawiane są również strategie takich firm, jak: Google, YouTube, Facebook czy LinkedIn. Każdy z rozdziałów kończy się zestawem pytań kontrolnych: strategicznych i taktycznych pomagających zastosować pozyskaną wiedzę w praktyce.

Publikacja adresowana jest do osób zarządzających własnym biznesem oraz przedsiębiorców planujących nowy *startup*. Będzie z pewnością ciekawa również dla wszystkich zainteresowanych rozwojem Web 2.0.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://helion.pl/ksiazki/web2ps.htm>



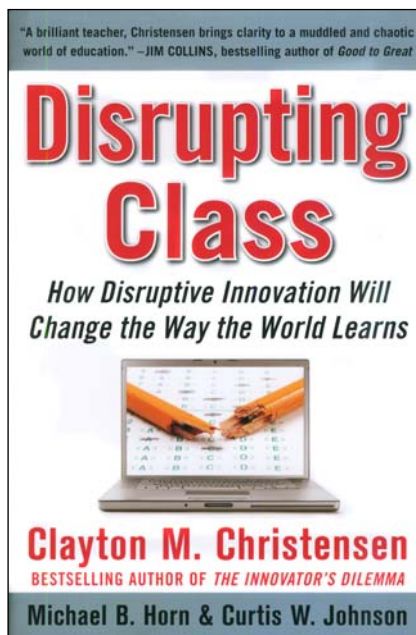
Podważając przepowiednię – na podstawie recenzji Toma P. Abelesa

Maria Zajac

Recenzja dotyczy książki „*Disrupting Class*”, napisanej przez Claytona Christensena i współautorów¹.

Autor książki znany jest z wielu publikacji poświęconych analizie czynników zakłócających (*disrupting*) w biznesie. Jest twórcą modelu biznesowego, w którym wskazywane są dwie przeciwstawne role takich czynników – część z nich ma charakter rzeczywiście destrukcyjny, podczas gdy inne mają, zdaniem autora modelu, oddziaływanie twórcze, stymulujące rozwój.

Clayton Christensen definiuje dwie metody wprowadzania innowacyjnych technologii na rynek. Pierwsza z nich pojawia się jako odpowiedź na niezaspokojone potrzeby określonej grupy ludzi, druga natomiast wynika z poszukiwania tańszej alternatywy w stosunku do istniejących rozwiązań. W omawianej książce autor próbuje przenieść swoje obserwacje zgromadzone w sektorze biznesowym na edukację. Obszarem jego zainteresowań jest szkolnictwo podstawowe i średnie, a innowacje dotyczą wykorzystania w nim nowoczesnych technologii. Naturalną konsekwencją przeniesienia modelu tworzonego dla środowiska biznesowego jest przypisywanie dużego znaczenia czynnikom finansowym. Tymczasem nie można zapominać, iż edukacja jest, owszem, mocno ograniczana możliwościami budżetu, ale równocześnie istnieje obecnie wiele alternatyw dla tradycyjnego systemu szkoły publicznej, takich jak szkoły niepubliczne czy wręcz indywidualne nauczanie w domu, a także wirtualne kursy oferowane przez szkoły lub udostępniane w formie pakietów online, które pozwalają samodzielnie realizować kompletne programy nauczania. Znaczenie czynników finansowych w zestawieniu z decyzją o wprowadzeniu komputerów do edukacji ma zupełnie inny wymiar, niż sugeruje to Christensen i współautorzy książki, toteż niejasny jest powód, dla którego próbują oni przenieść model biznesowy właśnie do środowiska edukacyjnego. Co więcej, obiektem uwagi autorów jest właściwie tylko jedna z możliwych form wprowadzania technologii komputerowych do edukacji, czyli e-learning. W tym przypadku porównanie można spro-



wadzić do pytania: czy lepiej jest inwestować w obiekty w obrębie kampusu i podnosić ich standard (na przykład zastępując tradycyjne akademiki mieszkaniami studenckimi lub rozbudowując obiekty sportowe), czy może inwestować w e-learning. Jednakże zestawianie skutków wprowadzenia e-learningu z tego typu zmianami, a zwłaszcza próby wykazania, iż ma on oddziaływanie destrukcyjne jest rozumowaniem całkowicie błędnym, gdyż oznacza twierdzenie, iż technologia konkuruje na rynku edukacyjnym z branżą budowlaną. Decyzje uczelni dotyczące e-learningu nie mogą zależeć od odpowiedzi na pytanie: co jest lepsze – rozbudowa kampusu czy zastępowanie form tradycyjnego nauczania e-learningiem. Bardziej zasadne

w tym kontekście wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy uczelnia może uzyskać redukcję kosztów kadrowych poprzez zatrudnianie pracowników naukowych pracujących na odległość lub prowadzenie danego kierunku wspólnie z instytucjami w innych częściach świata?
- Czy można zredukować koszty funkcjonowania kampusu poprzez oferowanie wirtualnych zajęć zamiast budowy nowych obiektów?
- Czy instytucja może konkurować na skalę międzynarodową bez konieczności otwierania tradycyjnych kampusów w innych krajach?

Clayton Christensen pisał wielokrotnie o przedsięwzięciach w sektorze prywatnym zakłócających status quo i opracował swój model, który ilustruje, w jaki sposób innowacje te wkroczyły na ukształtowane już rynki, stając się często czynnikami wpływającymi na wyeliminowanie nawet ustabilizowanych i mocnych graczy. *Disrupting Class* jest próbą adaptacji tego modelu do systemu edukacji podstawowej i średniej w Stanach Zjednoczonych. Christensen i jego współpracownicy postrzegają wprowadzenie komputerów do edukacji jako zmianę o charakterze innowacyjnym. Utrzymują, iż jest to ten rodzaj technologii, która, zgodnie z opracowanym wcześniej modelem biznesowym, pełni rolę czynnika pozytywnie zakłócającego

¹ C.M. Christensen, M.B. Horn, C.W. Johnson, *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*, McGraw-Hill, Nowy Jork 2008.

stan istniejący i tym samym zapewnia sobie istotne miejsce w edukacji przyszłości. Jednakże próby uzasadnienia tej tezy są raczej mało przekonujące. Autorzy stawiają wprawdzie tezę, iż w ciągu najbliższej dekady około 50 proc. wszystkich zajęć szkolnych będzie odbywało się wirtualnie, ale nie dostarczają mocnych argumentów, które potwierdziłyby destruktywne bądź pozytywne oddziaływanie tej zmiany. Swoje stwierdzenie opierają jedynie na standardowej krzywej akceptacji, stosowanej często wobec nowych produktów, próbując przenieść ten sposób predykcji także na szkolnictwo. Niestety, argumenty stosowane we wcześniejszych pracach Christensena, dotyczących sektora biznesu, niezbyt dobrze pasują do obszaru edukacji, wbrew temu, co próbują przedstawiać autorzy. Przykładowo, w omawianej książce, jak i we wcześniejszych swoich pracach, autor sugeruje, iż wprowadzanie na rynek nowych technologii często wiąże się ze stosowaniem cen dumpingowych, co samo w sobie stanowi zakłócenie istniejącego stanu rzeczy. Jednak przełożenie tego typu rozumowania na edukację nie jest oczywiste. W systemie edukacji, który zawsze był i jest wrażliwy na wysokość ponoszonych nakładów finansowych, chętnie sięga się po każdą, ograniczającą koszty okazję, włączając w to e-learning. Jednakże aby mówić o wymiernych korzyściach wynikających z wprowadzenia e-learningu, należałoby wskazać jego wpływ na model edukacji jako takiej, a nie tylko odwzorowywać funkcjonowanie w przestrzeni fizycznej na przestrzeń wirtualną. Należy podkreślić, iż nastawienie w szkolnictwie względem technologii jest – ogólnie rzecz ujmując – pozytywne, o ile oferuje ona nowe wartości pedagogiczne. Niechętnie nastawienie, wynikające z przesłanki ekonomicznych, pojawia się jedynie wtedy, gdy wprowadzenie technologii ma istotny wpływ na zatrudnienie nauczycieli. Dla wielu osób zaangażowanych w edukację e-learning jest tylko kolejnym narzędziem (posiadającym swoje zalety, ale i wady), które uzupełnia obecne modele, stanowiąc alternatywę dla dotychczasowych form przekazu, takich jak: prezentacje multimedialne, e-booki, tablice interaktywne czy przekaz audio i wideo bądź telewizja edukacyjna.

Gdyby Christensen i jego współpracownicy chcieli rzetelnie wykazać destruktywne oddziaływanie technologii komputerowych na edukację, mogliby pominąć dominujące aktualnie systemy edukacji wirtualnej, upodabniając edukację online do nauczania tradycyjnego (takie jak *Blackboard* czy *Adobe Connect*) i przejść bezpośrednio do kształtującego się coraz wyraźniej obszaru światów wirtualnych. Można postawić tezę, iż tak jak komputer Apple – na który wskazuje autor w swoich wcześniejszych pracach – zrewolucjonizował niegdyś całą dziedzinę mikrokomputerów, podobnie rewolucyjne dla edukacji online są obecnie

Massive Multiplayer On-line Games (MMORPG), czyli gry sieciowe, takie jak *World of Warcraft* z jego milionami graczy. Z tego gatunku wywodzą się kreowane przez użytkowników światy, takie jak *Kids/Tweens (KT)*, *Whyville*, *Club Penguin* czy *Habbo Hotel* oraz światy dorosłych i nastolatków reprezentowane przez *Second Life (SL)*. Obecnie liczbę zarejestrowanych użytkowników wirtualnych światów ocenia się na 300 milionów, z czego 10 procent to użytkownicy aktywni. Internet w swojej aktualnej postaci ma około 15 lat, a wirtualne światy tylko 7. Steve Prentice – członek *Garner Group* – szacuje, że do końca 2011 roku 80 proc. ludzi aktywnie korzystających z internetu będą stanowić użytkownicy wirtualnych światów niezwiązanych z grami². Wskazuje to na fakt, iż przy zwiększającej się liczbie osób korzystających z internetu więcej użytkowników stanie się częścią takiej czy innej aplikacji definiowanej jako wirtualny świat, którą w pewnym sensie można nazwać technologią destruktywną. Oddziaływanie to wiąże się jednak bezpośrednio z ideą wirtualnego świata, a nie z samym internetem czy też z edukacją jako taką. Warto podkreślić, iż prowadzone są już pierwsze badania, m.in. z udziałem ekonomistów oraz antropologów, dotyczące kultur funkcjonujących w tych światach³.

Dizywood – portal społecznościowy typu *KT* z 500 tys. zarejestrowanych użytkowników – podjął niedawno współpracę z jedną ze szkół publicznych, zmierzającą do wykazania, że aktywność podejmowana w cyberprzestrzeni, nawet w postaci wysyłania zwykłych e-maili, ma swoje konsekwencje w świecie zewnętrznym. Wirtualne światy stworzyły już własne kultury, więc poruszanie się pomiędzy różnymi światami, włączając świat rzeczywisty, przypomina tradycyjne podróżowanie po krajach, które mają własne prawa i zwyczaje. Co się zatem stanie, kiedy style życia i zwyczaje nabyte w cyberprzestrzeni, łącznie z umiejętnością uczenia się przez współpracę i dzielenie się wiedzą, zaczną przenikać do środowiska tradycyjnej klasy, zakłócając jej status quo? To właśnie wirtualne światy, a nie samo wprowadzenie technologii komputerowych – jak postuluje w swoim modelu Christensen – mogą mieć działanie prawdziwie zakłócające – w pozytywnym i negatywnym znaczeniu tego słowa, pojawia się bowiem konflikt różnych kultur.

Wirtualne światy opierają się na tym, co w teorii złożoności określa się jako rozgałęzienie, a co Christensen formułuje jako zakłócenie (*disruption*). Pod tym względem można rzeczywiście wskazać pewne analogie do modeli opisywanych w jego wcześniejszych pracach. Wydaje się, że autorzy powinni zweryfikować swoje podejście do e-edukacji i uwzględnić w nim problematykę wirtualnych światów, stworzonych wprawdzie dla celów edukacyjnych, ale wzorowanych na koncepcji znacznie wcześniejszych światów gier

² A. Gronstedt, *Be First in Second Life*, http://www.gronstedtgroup.com/pdf/Training_Mag_article_virtual_world_fall_08.pdf, [20.10.2008].

³ T. Boellstorff, *Coming of Age in Second Life*, Princeton University Press, Princeton 2008; A. Gronstedt, dz. cyt.; E. Castronova, *Synthetic Worlds*, University of Chicago Press, Chicago 2006.

komputerowych. I w tym kontekście powinno się oceniać czynniki o działaniu destruktywnym względem edukacji.

Autorzy książki *Disrupting class* dość selektywnie przedstawiają listę problemów związanych z obecnością nowoczesnych technologii w nauczaniu szkolnym. Odnosi się wrażenie, iż ich jedynym celem jest wykazanie, iż e-learning, a szczególnie jego postać asynchroniczna, nie sprawdza się w odniesieniu do określonych wiekowo społeczności uczących się, lecz dobrze służy jedynie zaspokajaniu potrzeb indywidualnych studentów. Głównym atutem e-edukacji jest bowiem możliwość spersonalizowanego uczenia się, niezależnie od miejsca, a więc także w domu. Takie podejście wskazuje, iż dla Christensena e-learning, zarówno w postaci synchronicznej, jak i asynchronicznej, jest formą edukacji opartą na modelu tradycyjnej klasy. Wirtualne szkoły nie są postrzegane jako powstające wirtualne światy, ale raczej jako dostawcy pojedynczych kursów lub ich pakietów. Różnica polega tylko na tym, że są prowadzone elektronicznie, a nie prezentowane w trybie synchronicznym w tradycyjnej klasie. Podejście to ma zresztą swoje potwierdzenie w praktyce. Floryda Virtual, K12.com, Advanced Academics i wiele innych portali oferuje pakiety kursów, a nawet całodobowe wsparcie tutora online, które pasuje do tradycyjnego akademickiego wzorca.

Rozwój wirtualnych światów, wraz z ich wyłaniającymi się kulturami, wpływa na tradycyjne szkoły przez samą obecność, a fakt, że studenci nie porzucają swoich awatarów, powracając do świata fizycznego, może stanowić argument na rzecz zakłócających oddziaływań technologii. I niewątpliwie jest to czynnik, który powi-

nien zostać uwzględniony w kolejnym, poszerzonym i poprawionym wydaniu książki. Christensen jako autor, którego doświadczenie zdecydowanie wiąże się ze sferą biznesu, powinien także uwzględnić wpływ wirtualnych światów na ekonomię i kulturę, i to w szerszej skali, tzn. nie ograniczając się tylko do szkolnictwa podstawowego i średniego (K12). Przedmiotem jego analizy powinien być także cały obszar edukacji korporacyjnej, w tym szczególnie uniwersytetów korporacyjnych, gdyż to one właśnie pozwalają przełamywać bariery pomiędzy środowiskiem edukacyjnym a środowiskiem biznesu, więc stanowią także pewnego rodzaju czynnik zakłócający aktualny status quo.

Bibliografia

- C.M. Christensen, *The Innovator's Dilemma*, Harvard Business School Press, Boston 1997.
- C.M. Christensen, M.B. Horn, C.W. Johnson (red.), *Disrupting Class*, McGraw-Hill, Nowy Jork 2008.
- C.M. Christensen, M. Raynor, *The Innovator's Solution*, Harvard Business School Press, Boston 2003.
- C.M. Christensen, E.A. Roth, S.D. Anthony, *Seeing What's Next*, Harvard Business School Press, Boston 2004.
- C.M. Christensen, *Disrupting Education*, [w:] M. Devilin. (red.), *The Forum on The Internet & the University*, Educause, Boulder Colorado 2001.
- A. Gronstedt, *Be First in Second Life*, http://www.gronstedtgroup.com/pdf/Training_Mag_article_virtual_world_fall_08.pdf.
- T. Boellstorff, *Coming of Age in Second Life*, Princeton University Press, Princeton 2008.
- E. Castronova, *Synthetic Worlds*, University of Chicago Press, Chicago 2006.

Tekst recenzji T. Abelesa w oryginale, zatytułowany *Deconstructing the Oracle*, dostępny jest równolegle w „APA. Newsletter on Philosophy and Computers”, nr 1/2009 i w wydaniu internetowym „e-mentora” (w wersji anglojęzycznej serwisu).

POLECAMY

eLearning Africa 2009 27–29 maja 2009 r. Dakar, Senegal

Już po raz czwarty odbędzie się międzynarodowa konferencja *eLearning Africa* – spotkanie osób zajmujących się zagadnieniami kształcenia na odległość i technologii informacyjnych z całego kontynentu. Organizatorzy odnotowują rosnącą popularność konferencji – w 2006 r. uczestniczyły w niej 832 osoby, a dwa lata później – 1502 delegatów. Główne obszary tematyczne obejmują m.in.: nauczanie i pedagogikę, projektowanie systemów e-learningowych, strategie sektorowe, badania, monitoring i ewaluację, infrastrukturę. Więcej informacji na stronie: <http://www.elearning-africa.com>

Readying Higher Education for the Next Emergency – A National Plan for Academic Continuity



Bekeela
Watson



Melissa
Winkel



Burks
Oakley II

Although some institutions of higher education (IHEs) have sophisticated emergency plans, most do not. Despite disruptions like the hurricanes of 2005 that profoundly impacted higher education, few IHEs have plans for continuing teaching, learning and research when physical presence is not possible. Today, advances in online education mean that the mission can continue, provided institutions plan for academic continuity of operations. Academic continuity planning substantially mitigates disruption and at the same time strengthens education. Such plans are possible via mutual assistance compacts among IHEs as well as their wide implementation assured with the support and endorsement of the Department of Education and the Department of Homeland Security.

In this paper we present several strategic ideas about the role of online education in emergency situations. The argument is based on the Sloan Semester organized after the Hurricane Katrina.

Higher education aid to the Gulf Coast

When the 2005 Gulf Coast hurricanes caused IHEs to close¹, the education of hundreds of thousands of students came to a standstill. Rescue and recovery efforts focused on food, shelter, healthcare, and basic human sustenance; impacted IHEs' efforts focused on restoring buildings and systems to reopen campuses, but they had few resources ready to continue classes and student services online. Higher education from outside the region found ways to help. For example, the American Distance Education Consortium (ADEC) brought its National Science Foundation-supported

wireless internet connectivity to support academic continuity and other critical services (such as medical support, insurance claims, and emergency notifications)².

The Sloan Semester

The Sloan Semester initiative, led by the Sloan Consortium (Sloan-C) and the Southern Regional Education Board (SREB), focused specifically on academic continuity. Drawing on the expertise of institutions committed to widening access to learning via online education characterized by quality, scale and breadth³, the Sloan Semester responded with unprecedented speed, creating a consortial online campus of 150 institutions offering more than 1300 courses free of charge and support services that put students first⁴. Three weeks after the initial impact of Hurricane Katrina, the Sloan Semester virtual campus opened, and just six weeks after the storm, students were enrolled and participating in online courses. Despite all that was happening in the storm-ravaged Gulf Coast area, students were once again engaged in learning. The Sloan Semester demonstrated that online learning is able to sustain academic activities including advising, registration, financial aid, course equivalence, transcription, not to mention teaching and learning, during times of emergency.

Let us give just one example: Shawn Morris, a 40-year old mother of three, was displaced by Hurricane Katrina. When she evacuated her home, she brought her laptop along. As a result of the Sloan Semester,

¹ See *The Chronicle of Higher Education* interactive map for data on institutions and enrollments affected in the Gulf Coast: <http://chronicle.com/free/v52/i04/04a01601.htm>, [08.04.2009]. *The Chronicle* continues to follow the many unforeseen consequences of disruption, including staff and faculty layoffs and related legal suits, departmental closings, mission redesigns, insurance claims, and long lasting impacts on students, see <http://chronicle.com/indepth/katrina/>, [08.04.2009].

² American Distance Education Consortium drew on considerable emergency response experience among its 65 state universities and land grant colleges including Historically Black Institutions and Tribal colleges, <http://www.adec.edu>, [08.04.2009].

³ The Sloan Consortium: <http://www.sloan-c.org>; the Southern Regional Education Board's Electronic Campus: <http://www.electroniccampus.org/>, [08.04.2009].

⁴ Details about the Sloan Semester are online: <http://www.sloan-c.org/sloansemester/index.asp>. Additional SREB actions and information are available at The Southern Regional Board Electronic Technology Cooperative: <http://www.sreb.org/programs/EdTech/Disaster/>, [08.04.2009].

Readying Higher Education for the Next Emergency...

she was able to take a full course load online, free of charge. *I just wanted to make sure I was still on track to graduate*, said Morris. *I have one semester left before I graduate, and I'm going to finish*⁵.

Professors were impressed with the dedication of students like Morris. Sally Stablein, an instructor at the University of Denver who taught during the Sloan Semester commented, *They do have a lot going on, and they do have distractions. However, you wouldn't know that in my classroom.*

Lessons learned

However, despite the success of Sloan Semester, communications with students, faculty and administrative staff proved a significant barrier. Too few students knew about the Sloan Semester; some impacted institutions were slow to embrace the effort. For some students, difficulty arose from their unfamiliarity with online classes. Jessie S. Zeringue, who took three classes through the Sloan semester, expressed this sentiment. *I work full time, and I have three kids, and this is all new to me*, she said. *This was the first time I ever took online classes.* Other students expressed concern over getting books on time and living in a new city.

While weather-related disruptive events (earthquake, tornado, fire, and hurricane) of the magnitude of 2005 may be rare, others such as a pandemic or terrorist attack are not unimaginable. In fact, the U.S. Department of Education is aware that scientists are predicting a pandemic influenza outbreak and in response there is a focus on preparedness to prevent the spread of disease through "prolonged closures" of IHEs, yet there is no focus on academic continuity during such emergencies⁶. Prolonged closure, although a necessary action, does not address the needs of the hundreds of thousands of students to continue their academic pursuits from "safe zones". Thus, the academic community ought to learn from these experiences and, in response, actively plan to provide for continuity of operations by developing and participating in a system ready to respond to the next emergency. With this objective in mind, the Sloan C Higher Education Assistance Compact is proposed: to learn from the lessons of 2005, to ready higher education for the next emergency, to assist affected regions, and to develop a flexible and useful national plan for academic continuity.

Recommendations

Academic continuity is inextricably linked with emergency preparedness. However, whereas emergency preparedness in IHEs has traditionally focused on survival and IT activities, it is now clear that aca-

demically continuity online should also become a mission-essential priority. Online delivery enables IHEs to strengthen routine academic operations by investing first in networking infrastructures (both human and electronic), then in all-hazards planning, and then in specific hazards planning, as each affects academic continuity operations. IHEs should in particular:

1. Emphasize academic continuity plans as an integral part of institutional strategy, focusing specifically on expeditious restoration of institutional websites and the implementation of an emergency operations center with leadership that has responsibility and authority to execute rapid response.
2. Create alternative, redundant, always up, externally housed websites for emergencies.
3. Publicize, train and test the emergency/continuation plan internally and externally to ensure all members of the community know their responsibilities.
4. Continuously build network capacity, storage and backup capacity (bandwidth, servers, mirror sites, and partners), including scalable online courses with a goal of putting all courses online for continuity of home operations and for supporting others.
5. Train faculty, support staff, and students for conversion to online delivery at any point in the semester should disruption occur.
6. Partner via agreements to share curricula, faculty, students, platforms, student support services, resources and data.
7. Develop guiding policies and obtain policy commitments from partners, vendors and for personnel and students, including policies for course transferability.

These steps for preserving teaching, learning, and research reassure people, improve institutional chances of survival, and protect resources.

Although some institutions can readily fortify emergency plans with academic continuity plans, many have insufficient resources. One way to increase resources is for national and regional organizations to join forces and build a national assistance compact and repository. Sloan-C envisions a Higher Education Assistance Compact with a board of advisors from leading academic and professional organizations to represent higher education constituencies' interests in national discussions about readiness. This would make it possible for various groups, including the Departments of Education and Homeland Security, to assure academic continuity via commitments that will:

1. Make academic continuity a topic of national awareness and urgency, ensuring that academic continuity plans are widely implemented.

⁵ More students' opinions on distance education following Hurricane Katrina: <http://chronicle.com/free/2005/12/2005121501t.htm>, [08.04.2009].

⁶ U.S. Department of Education pandemic emergency planning is available at: <http://www.ed.gov/admins/lead/safety/emergencyplan/pandemic/index.html>, [08.04.2009].

2. Coordinate efforts among consortia and professional associations for IHE representation in nationwide emergency planning.
3. Build a clearinghouse of resources for interactive academic continuity planning and mutual assistance compacts similar to the SLOAN C Higher Education Assistance Compact Clearinghouse. The main features and goals of this program are as follows:
 - First, provide a nationally recognized institutional resource with a secure "seat" at the state and national levels in emergency planning that member IHEs may access not only in times of or when preparing for a crisis that would allow for continuity of teaching and learning but also during times when no emergency is present.
 - Second, to be a virtual "mutual aid society" where member institutions could both provide assistance and access assistance. Membership would require an annual nominal fee and would be open to all regionally accredited not-for-profit IHEs, who could demonstrate emergency academic continuation plan and sufficient quality control of that plan. The relationships between member IHEs and other organizations such as the Department of Education, regional accrediting association and national education organizations would be key to the success of the program. Governance would occur via a national advisory board.
 - Third, to provide a "menu" of pre- and post-emergency services that an institution could request and the network of members would

develop or design to respond to that request including but not limited to web emergency tutorials, faculty training and development, online course development, online courses, advising, library services and communication.

- Fourth, to establish policies and procedures, agreed to in advance, that would reduce (or eliminate) several potential "barriers" that institutions (and their students) often face in a crisis, such as facilities exchange, the acceptance and transfer of coursework/credits, tuition, fees and financial aid as well as simulations and workshops.

Essentially, member IHEs experiencing a crisis would simply report what is needed, as well as when and where they are needed, to provide academic continuity during times of disruption.

Conclusion

Events that threaten the disruption of the mission of IHEs, although rare, are always present. Academic continuity compacts among higher education will mitigate disruption and assist recovery while at the same time strengthening IHE networks for civic, social, entrepreneurial and intellectual life. Given access to education is central to the quality of life in the United States, academic continuity should be a priority and IHE membership would work well towards accomplishing this goal.

Acknowledgements

We would like to thank Dr. Peter Boltuc for facilitating the completion of this paper for publication.

References and information about the authors are available in the online version.

POLECAMY

5th EduMedia Conference 2009 – Creativity and Innovation Competencies in the Web (e-creativity and e-innovation), 4–5 maja 2009 r., Salzburg, Austria

Konferencja poświęcona będzie problematyce wpływu ICT, a w szczególności internetu (Web 2.0) na zagadnienia kreatywności i innowacyjności. Uczestnicy będą zastanawiać się m.in. nad tym, czy system szkolnictwa jest w stanie sprostać wymaganiom społeczeństwa opartego na wiedzy, jakie metody dydaktyczne w e-learningu stymulują innowacje oraz jakie narzędzia i środowiska nauczania wspierają generowanie pomysłów i rozwiązywanie problemów. Organizatorzy zapraszają na konferencję wykładowców, e-trenerów, metodyków nauczania online, menedżerów ds. innowacyjności, menedżerów ds. B+R oraz wszystkich zainteresowanych obszarem kształcenia na odległość. Więcej informacji na stronie: <http://edumedia.salzburgresearch.at>.

What did you invent for tomorrow ?

2009 EDEN Annual Conference

INNOVATION IN LEARNING COMMUNITIES

**10 - 13 June, 2009
Gdańsk, Poland**



EUROPEAN DISTANCE AND E-LEARNING NETWORK



UNIwersytet GDAŃSKI



FUNDACJA
ROZWOJU
UNIwersytetu
GDAŃSKIEGO



www.eden-online.org

Questionmark™

...getting results

Measure Knowledge, Skills and Attitudes Securely for Certification, Regulatory Compliance and successful Learning Outcomes



Author, Schedule, Deliver and Report on Surveys, Quizzes, Tests and Exams

Order the Demo CD and you can win an iPod Apple Touch!

Please send an email: info@TELERAT.de

The Questionmark Perception Demo CD contains complete product details plus:

- ▶ Questionmark Perception - use it free for 30 days with tech support
- ▶ Animated feature tours
- ▶ Case studies and sample quizzes
- ▶ White papers and presentations to help you use assessments effectively

