



# SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

3 Aktualności

## **metody, formy i programy kształcenia**

4 Zarządzanie wiedzą i kreowanie kapitału intelektualnego współczesnego przedsiębiorstwa

*Waldemar Walczak*

12 Komentarz do założeń projektowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego

*Anna Kwiatkiewicz*

18 W poszukiwaniu efektywnych metod kształcenia uniwersyteckiego

*Zbigniew Osiński*

22 Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej wśród uczestników programów edukacyjnych skierowanych do najmłodszych

*Bartosz Majewski*

30 Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym?

– recenzja

*Hanna Godlewska-Majkowska*

## **felieton**

31 Edukacyjna kraina Web 2.0 – miniprzewodnik

*Maria Zajac*

## **e-edukacja w kraju**

36 Czy polska szkoła radzi sobie z internetem? – recenzja

*Jerzy M. Mischke*

38 Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. I

*Ewa Palka*

42 Koncepcja integracji systemów zdalnego nauczania

*Lucyna Pyzik*

47 Wybrane problemy etyczne związane ze zjawiskiem Web 2.0

*Marta Tyszkowska*

## **zarządzanie wiedzą**

50 Miliony z pomysłów, czyli jak zdobyć dodatkowe przychody dzięki zarządzaniu pomysłami

*Katarzyna Królak-Wyszyńska, Tomasz Rudolf*

54 Własność intelektualna i przemysłowa: jak chronimy innowacje?

*Mariusz Strojny*

## **kształcenie ustawiczne**

62 Życie z piętnem. Studia jako próba zdeprecjonowania stygmatu osoby niepełnosprawnej

*Magdalena Szpunar*

70 Wszystko, co powinieneś wiedzieć o metodach szkoleniowych w pigułce – recenzja

*Katarzyna Mikołajczyk*

73 Nauczyciel jako współautor sukcesu autoedukacyjnego studentów

*Tomasz Prymak*

## **e-biznes**

78 Szkolenie handlowca typu Web 3.0

*Mikołaj Pindelski*

82 Era e-usług – era cyfrowej gospodarki opartej na wiedzy

*Katarzyna Sadowska*

## **e-edukacja na świecie**

85 Technology and Business Schools

*James Fleck*

## e-mentor

dwumiesięcznik

wersja drukowana  
internetowego czasopisma  
[e-mentor.edu.pl](http://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](mailto:redakcja@e-mentor.edu.pl)

### rada programowa:

prof. Kazimierz Kloc - przewodniczący

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

### redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

### redaktorzy:

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

### redakcja językowa:

Paulina Mróz, mgr Marta Taras,  
mgr Karolina Pawlacyk

**tłumaczenia:** mgr 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”,

Z satysfakcją prezentuję kwietniowe wydanie naszego dwumiesięcznika.

Na łamach bieżącego numeru podejmujemy ważny temat planowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego w Polsce. W lutym br. Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało diagnozę stanu edukacji zawodowej oraz założenia koniecznych reform w tym obszarze. Opracowanie prezentowane w „e-mentorze” omawia i komentuje programowane zmiany.

Zachęcam do lektury artykułów poświęconych nowoczesnym formom edukacji, pojawiających się licznie na łamach aktualnego wydania dwumiesięcznika. Również Czytelnicy zainteresowani tematyką zarządzania wiedzą, kształcenia ustawicznego i e-biznesu odnajdą w numerze wiele bardzo wartościowych i interesujących opracowań.

Chciałbym ponadto zachęcić do sięgnięcia po właśnie wydaną publikację pt. *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie* (dostępna m.in. w wersji PDF na stronie e-edukacja.net), która nawiązuje treścią do zagadnień omawianych podczas VI ogólnopolskiej konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, organizowanej co roku przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych wraz z Akademią Ekonomiczną w Katowicach, Uniwersytetami Ekonomicznymi w Krakowie, Poznaniu i we Wrocławiu oraz Szkołą Główną Handlową w Warszawie. To środowiskowe spotkanie, które odbyło się 19 listopada 2009 roku w murach Akademii Ekonomicznej w Katowicach, zgromadziło ponad 170 osób zainteresowanych tematyką e-learningu, reprezentujących zarówno społeczność akademicką, jak i placówki oświatowe, administrację publiczną oraz instytucje gospodarcze.

Marcin Dąbrowski  
redaktor naczelny

## Aktualności

### Pięć lat z serwisem wioska.net!

14 kwietnia 2010 r. przypadają kolejne urodziny newsblogu wioska.net. Codziennie dostarcza on aktualnych informacji z zakresu e-edukacji i ICT. Serwis odwiedza kilkanaście tysięcy internautów w miesiącu. Wioska.net informuje i edukuje już od 2005 roku.

### Internet Stats: Korzystanie z internetu wśród dzieci i młodzieży

Korzystanie z internetu wśród dzieci jest znacznie powszechniejsze niż wśród dorosłych. Z danych Eurobarometru wynika, że 89 proc. osób w wieku 6–17 lat korzystało w 2008 roku w Polsce z internetu. Odsetek ten wzrósł z 62 proc. w roku 2005. Wskaźnik dla 2008 roku jest znacznie wyższy od średniej dla 27 krajów Unii Europejskiej, która wynosi 75 proc. (w 2005 roku 70 proc.).

### Raport interaktywnie.com: Edukacja a rynek internetowy

Kierunki edukacji związane z internetem to już nie tylko informatyka i programowanie. Można też kształcić się z zakresu grafiki, projektowania gier czy technik multimedialnych. A coraz liczniejsza grupa młodych ludzi, którzy wchodzi dopiero na rynek pracy, poszukuje zajęcia związanego z zarządzaniem projektami internetowymi, marketingiem, sprzedażą czy szeroko pojętą kreacją na potrzeby sieci.

### Edułandia: Magister Wikipedii

W ubiegłym roku 54 proc. studentów uczelni publicznych i 72 proc. niepublicznych przyznało się, że pisząc pracę licencjacką lub magisterską, korzystało głównie z Wikipedii. Takie dane przynoszą wyniki badań prof. Mariusza Jędrzejko ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, do których dotarła „Rzeczpospolita”.

### „Rzeczpospolita”: Koniec kredy i gąbki

W szkołach zaczęła się technologiczna rewolucja. Już 5 tys. z nich zastąpiło tradycyjne tablice – elektronicznymi. Z każdym rokiem przybywa szkół, które w metodach pracy z uczniami sięgają po technologiczne nowości. I choć wciąż są to liderzy, to – jak sprawdziła „Rzeczpospolita” – w ciągu ostatnich trzech lat liczba placówek wykorzystujących tablice interaktywne wzrosła dwukrotnie. Ekspertci twierdzą, że coraz więcej szkół będzie w nie wyposażać klasy w trosce o lepsze wyniki uczniów.

### CHIP: W Poznaniu rusza e-klasa

We wrześniu w gimnazjum nr 56 w Poznaniu zostanie uruchomiona pierwsza w Polsce e-klasa. Uczniowie będą wykorzystywali notebooki zamiast zeszytów.

### Nowa gra biznesowa REVEAL by L'Oréal

Grupa L'Oréal opracowała nową grę komputerową przeznaczoną dla studentów i absolwentów uczelni wyższych różnych kierunków. Jej celem jest pomoc w odkryciu (*reveal*) profilu zawodowego gracza oraz w wyborze właściwej ścieżki kariery. Aby przenieść się w wirtualny świat firmy, wystarczy wejść na stronę [www.reveal-thegame.com](http://www.reveal-thegame.com).

### eCampus News: New test measures students' digital literacy

Employers are looking for candidates who can navigate, critically evaluate, and make sense of the wealth of information available through digital media – and now educators have a new way to determine a student's baseline digital literacy with a certification exam that measures the test-taker's ability to assess information, think critically, and perform a range of real-world tasks. The test, iCritical Thinking Certification, created by the Educational Testing Service and Certiport, reveals whether or not a person is able to combine technical skills with experiences and knowledge.



## Zarządzanie wiedzą i kreowanie kapitału intelektualnego współczesnego przedsiębiorstwa

Waldemar Walczak

Zarządzanie w XXI wieku stoi w obliczu nowych wyzwań związanych z uwarunkowaniami gospodarki opartej na wiedzy (*knowledge based economy*). Obecnie powszechną akceptację zyskuje pogląd, że umiejętność zarządzania wiedzą nabiera decydującego znaczenia w dobie współczesnej gospodarki<sup>1</sup>. Przedsiębiorstwa działające w gospodarce opartej na wiedzy są zmuszone do poszukiwania nowych paradygmatów zarządzania, które w większym stopniu będą koncentrowały się na dyfuzji informacji i wiedzy, doskonaleniu kluczowych kompetencji przedsiębiorstwa, rozwijaniu wiedzy i umiejętności pracowników, wspieraniu organizacyjnego uczenia się oraz kreowania nowych rozwiązań organizacyjnych. Celem opracowania jest zaprezentowanie kluczowych procesów zarządzania wiedzą oraz zdiagnozowanie i wyróżnienie komponentów kapitału intelektualnego, które mają kluczowe znaczenie w praktyce zarządzania. W prowadzonych rozważaniach akcent pada ponadto na wzajemne relacje i sprzężenie zwrotne pomiędzy poszczególnymi elementami kapitału intelektualnego. Takie podejście ma istotne znaczenie z punktu widzenia praktyki, bowiem odzwierciedla realia – istotne obszary i procesy zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem<sup>2</sup>.

Wzrastające zainteresowanie problematyką zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym, które można zauważyć w światowej i polskiej literaturze przedmiotu, jest przede wszystkim odpowiedzią na wyzwania praktyki zarządzania. Obecnie kapitał intelektualny jest postrzegany jako istotny czynnik decydujący o sukcesie przedsiębiorstwa<sup>3</sup>, źródło przewagi konkurencyjnej oraz kluczowy element w procesie kreowania wartości rynkowej współczesnego przedsiębiorstwa<sup>4</sup>.

Należy sądzić, że zarządzanie zasobami wiedzy (*knowledge resources management*) i kreowanie kapitału intelektualnego (*intellectual capital creation*) powinny być postrzegane jako komplementarne, wzajemnie zależne i przenikające się procesy<sup>5</sup>, ponieważ kapitał intelektualny jest pochodną i wynikiem umiejętnego wykorzystywania wiedzy w praktyce.

Warto w tym miejscu zacytować słowa wybitnego naukowca i wizjonera, P. Druckera, który doceniając znaczenie pozyskiwania, interpretowania i łączenia wiedzy oraz przekładanie jej na praktyczne działania, zwraca uwagę na potrzebę rozwijania zarządzania opartego na wiedzy<sup>6</sup>. Według niego istotą współczesnego zarządzania jest produktywnie wykorzystywanie wiedzy. Zarządzanie dotyczy przede wszystkim ludzi, a nie technik czy procedur<sup>7</sup>. Wymusza to konieczność nowego spojrzenia na uwarunkowania rozwoju współczesnych przedsiębiorstw, z uwzględnieniem zasobów wiedzy organizacyjnej, jak również kluczowej roli wiedzy wykorzystywanej przez pracowników<sup>8</sup>.

### Definiowanie zarządzania wiedzą

Wydaje się, że przy próbie sformułowania własnej definicji zarządzania wiedzą należy uwzględnić następujące przesłanki związane z rolą wiedzy w zarządzaniu przedsiębiorstwem:

- wiedza jest bardzo cennym, strategicznym zasobem współczesnego przedsiębiorstwa, stanowi podstawę kreowania procesów innowacyjnych w organizacji;

<sup>1</sup> Zob. D.P. Wallace, *Knowledge management: historical and cross-disciplinary themes*, Libraries Unlimited, Westport 2007.

<sup>2</sup> M. Al-Shammari, *Customer Knowledge Management, People, Processes, and Technology*, IGI Global, Londyn 2009, s. 1–9.

<sup>3</sup> L. Craig, L. Moore, *Intellectual Capital in Enterprise Success: Strategy Revisited*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey 2008, s. 19–20.

<sup>4</sup> K. Ichido, I. Nonaka (red.), *Knowledge creation and management: new challenges for managers*, Oxford University Press Inc., Nowy Jork 2007, s. 5–6.

<sup>5</sup> F. Ricceri, *Intellectual Capital and Knowledge Management. Strategic management of knowledge resources*, Routledge Francis & Taylor Group, Nowy Jork 2008, s. 1–3; s. 12–15.

<sup>6</sup> E.H. Edersheim, *Przesłanie Druckera. Zarządzanie oparte na wiedzy*, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 42.

<sup>7</sup> Tamże, s. 25.

<sup>8</sup> R.H. Buckman, *Building a knowledge driven organization*, McGraw-Hill Companies Inc., Nowy Jork 2004, s. 49–60; P. Bush, *Tacit Knowledge in Organizational Learning*, IGI Global, Londyn 2008, s. 3–8, s. 134–139.

# Zarządzanie wiedzą i kreowanie kapitału intelektualnego...

- wiedza jest tworzona przez ludzi;
- wiedza stanowi zasób wykorzystywany w każdym obszarze zarządzania firmą i na każdym szczeblu (w oparciu o wiedzę konfigurowane są kluczowe procesy biznesowe oraz rozwijane są najistotniejsze kompetencje konkurencyjności);
- rzadko kiedy występuje jeden rodzaj czy kategoria wiedzy, a znacznie częściej tworzone są zintegrowane wiązki różnego rodzaju wiedzy;
- jakość, aktualność i wartość wytworzonej wiedzy jest weryfikowana przez otoczenie, rynek oraz klienta, który ocenia jaką wartość stanowi dla niego produkt bądź usługa.

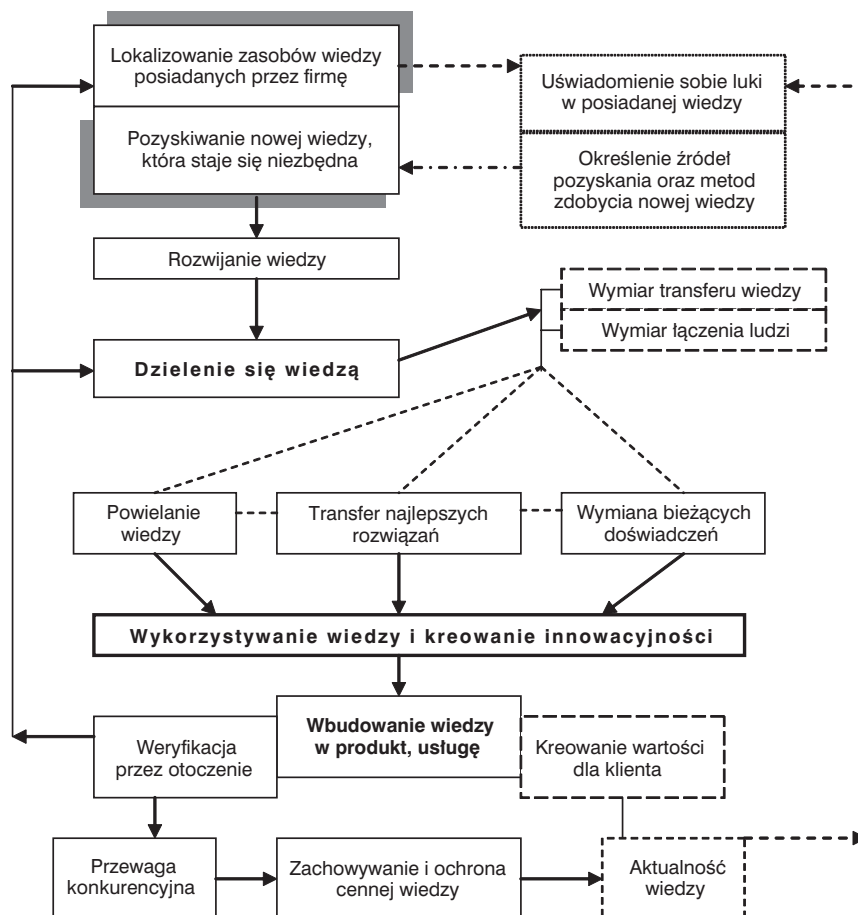
Można zatem sądzić, że zarządzanie wiedzą powinno być postrzegane jako nowoczesna koncepcja zarządzania przedsiębiorstwem (w ujęciu procesowym) – świadomy, planowy, usystematyzowany, poddawany permanentnej weryfikacji i kontroli, zintegrowany proces organizacyjny, łączący zarządzanie zasobami ludzkimi, kluczowymi procesami biznesowymi oraz procedurami, przeprowadzany z wykorzystaniem nowoczesnych technologii i systemów teleinformatycznych.

## Procesowe podejście do zarządzania wiedzą

Zarządzanie wiedzą to nowoczesna koncepcja zarządzania strategicznego współczesnym przedsiębiorstwem, ukierunkowana na tworzenie wartości organizacji w oparciu o umiejętne pozyskiwanie i wykorzystywanie wszystkich zasobów wiedzy organizacyjnej oraz budowanie kapitału intelektualnego. Kluczowe procesy zarządzania wiedzą przedstawiono na rysunku 1.

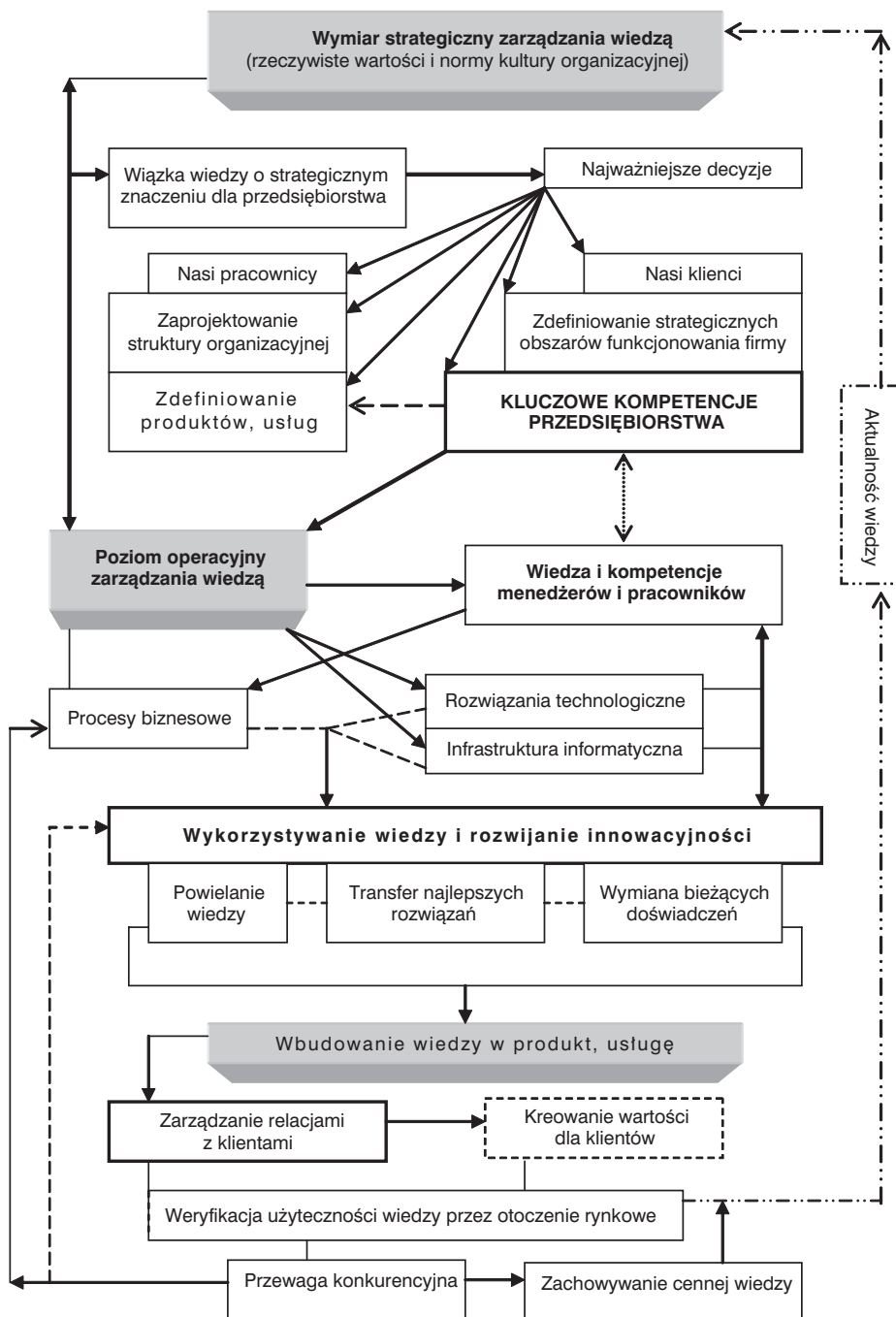
Powszechną akceptację zyskuje stwierdzenie, że istotą zarządzania wiedzą jest praktyczne wykorzystanie wszystkich posiadanych przez organizację zasobów do realizacji jej celów. Należy jednak pamiętać, że przebiegające bez zarzutu procesy lokalizowania i rozwijania wiedzy stanowią zaledwie połowę sukcesu. Aby można było mówić o korzyściach wynikających z zarządzania wiedzą, a nie tylko o włożonej w ten proces pracy, nowa wiedza musi zostać wykorzystana w praktyce. Warto dostrzec, że dla rozwijania innowacyjności niezbędne staje się zarządzanie wszystkimi zasobami wiedzy, jakimi dysponuje organizacja

Rysunek 1. Kluczowe procesy zarządzania wiedzą



Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, Zarządzanie wiedzą w organizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002

Rysunek 2. Koncepcja zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie



Źródło: opracowanie własne

– w szczególności tej wiedzy, której depozytariuszami są ludzie.

Najważniejszym wyzwaniem dla praktyki zarządzania jest umiejętne zintegrowanie działań w wymiarze strategicznym i operacyjnym (rysunek 2).

Przedstawiony model odzwierciedla praktyczne spojrzenie oraz jest dobrą wizualizacją filozofii myślenia wpisującej się w nurt konceptualizacji zarządzania

wiedzą. Zarządzanie wiedzą w wymiarze operacyjnym musi być pochodną i odzwierciedleniem wymiaru strategicznego – wizji budowania organizacji doceniającej rangę i znaczenie wykorzystywania wiedzy. Umiejętność skutecznego wykorzystywania wiązki różnego rodzaju przenikającej się wzajemnie wiedzy, w połączeniu z rozwijaniem kluczowych kompetencji, determinuje wzrost konkurencyjności rynkowej przedsiębiorstwa.

## Kapitał intelektualny współczesnego przedsiębiorstwa

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele definicji kapitału intelektualnego, co sprawia, że trudno jest wskazać jedno powszechnie akceptowalne i jednoznaczne ujęcie. Podejmowane próby wyjaśnienia terminu „kapitał intelektualny” nasuwają spostrzeżenie, iż najczęściej jest on rozpatrywany poprzez pryzmat relacji (wpływu) i znaczenia, jakie ma dla przedsiębiorstwa z punktu widzenia wartości rynkowej.

Leif Edvinsson i Michael S. Malone twierdzą, że kapitał intelektualny to różnica pomiędzy wartością rynkową, a wartością księgową organizacji, czyli suma ukrytych aktywów, które nie zostały ujęte w sprawozdaniach finansowych przedsiębiorstwa. Kapitał intelektualny stanowi zatem odzwierciedlenie ukrytej luki pomiędzy wartością rynkową a księgową<sup>9</sup>.

Mariusz Bratnicki słusznie zauważa, że kapitał intelektualny jest sumą wiedzy posiadanej przez ludzi tworzących społeczność przedsiębiorstwa oraz praktycznym przekształceniem tej wiedzy w składniki wartości firmy. Obejmuje on wszystkie niewymierne elementy przedsiębiorstwa kształtujące różnicę pomiędzy całkowitą wartością przedsiębiorstwa, a jego wartością finansową<sup>10</sup>. Warto podkreślić, że zdolność do tworzenia wartości wyłania się jako najważniejsza cecha kapitału intelektualnego. Obecnie aktualne jest twierdzenie, że wartość rynkowa przedsiębiorstwa w coraz większym stopniu zależy od potencjału wiedzy jego pracowników, który właściwie i umiejętnie wykorzystywany – umożliwia zdobywanie przewagi konkurencyjnej w zmieniającym się otoczeniu. Wiedza i kapitał intelektualny to czynniki decydujące o szansach na odniesienie sukcesu w warunkach konkurencyjnego i zmiennego otoczenia, ponieważ każdy produkt (usługa) jest przede wszystkim nośnikiem wiedzy wykorzystanej do jego wytworzenia.

Elżbieta Skrzypek uważa, że zasoby wiedzy w przedsiębiorstwie to jego aktywa intelektualne będące sumą wiedzy poszczególnych pracowników oraz zespołów pracowników. Zasoby te podlegają ciągłym zmianom, które są efektem procesu uczenia się organizacji<sup>11</sup>. Interesujący pogląd prezentuje G. Urbanek, stwierdzając, że kapitał intelektualny stanowi niewidzialny zasób przedsiębiorstwa, który tworzy widzialne efekty. Kapitał intelektualny to zarówno wiedza sama w sobie, jak i rezultat jej transformacji na aktywa niematerialne<sup>12</sup>. Można zatem uznać, że kluczowym

problemem staje się zdolność przedsiębiorstwa do pozyskiwania, generowania, akumulacji i skutecznego wykorzystywania aktualnej i rozległej wiedzy, przede wszystkim przy udziale zatrudnionych menedżerów i pracowników. W takim ujęciu kapitał ludzki staje się czynnikiem, który bezpośrednio przyczynia się do budowania potencjału kapitału intelektualnego, będąc jednocześnie jego cennym składnikiem bazowym.

Marian Mroziewski określa kapitał intelektualny jako *konceptyjną zdolność przedsiębiorstwa i osób w nim zatrudnionych do osiągnięcia dochodów i budowania potencjału konkurencyjności w przyszłości, szczególnie w oparciu o aktywa intelektualne i relacje społeczne, ukierunkowane na poszukiwanie wiedzy, jej przetwarzanie, wzbogacanie i przekazywanie interesariuszom w postaci artefaktów rodzących różnorodne korzyści i postęp społeczno-gospodarczy*<sup>13</sup>.

Warto zauważyć, że kapitał intelektualny jest pochodną sprawności działania przedsiębiorstwa, przejawiającej się w jak najbardziej efektywnym pozyskiwaniu i wykorzystywaniu zasobów wiedzy oraz adaptowaniu się w ten sposób do aktualnej sytuacji rynkowej, a także do nadchodzących zmian, które menedżerowie muszą umieć dostrzegać i trafnie przewidywać. Dzięki pozyskanej cennej i aktualnej wiedzy można z mniejszym ryzykiem podejmować trafne decyzje oraz dostarczać klientom produkty i usługi odpowiadające ich rzeczywistym potrzebom i oczekiwaniom. A. Jarurowa i J. Fijałkowska, dokonując analizy pojęciowej tego terminu, cytują T. Stewarta, który definiuje kapitał intelektualny jako *materiał intelektualny: wiedzę, informacje, własność intelektualną i doświadczenie, które mogą być wykorzystane do tworzenia bogactwa*<sup>14</sup>.

Podsumowanie zaprezentowanych poglądów prowadzi do sformułowania konkluzji, które w syntetycznym ujęciu można przedstawić w następujący sposób:

- zasoby wiedzy przekształcane w wartość dla organizacji stanowią podstawę tworzenia i rozwijania kapitału intelektualnego,
- kapitał intelektualny powstaje na bazie zarządzania zasobami wiedzy, które mogą być źródłem oraz tworzywem wartości współczesnego przedsiębiorstwa,
- ważne są zatem tylko te aktywa wiedzy, które są istotne (cenne) z punktu widzenia strategicznych celów danej organizacji oraz które można skutecznie i efektywnie wykorzystać.

<sup>9</sup> L. Edvinsson, M.S. Malone, *Kapitał intelektualny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001, s. 39.

<sup>10</sup> M. Bratnicki, *Dylematy i pułapki współczesnego zarządzania*, Polska Akademia Nauk Oddział w Katowicach, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2001, s. 111.

<sup>11</sup> E. Skrzypek, *Wiedza jako czynnik sukcesu w nowej gospodarce*, [w:] E. Skrzypek, A. Sokół (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce opartej na wiedzy*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2009, s. 145.

<sup>12</sup> G. Urbanek, *Pomiar kapitału intelektualnego i aktywów niematerialnych przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 38.

<sup>13</sup> M. Mroziewski, *Kapitał intelektualny współczesnego przedsiębiorstwa. Konceptje, metody wartościowania i warunki jego rozwoju*, Difin, Warszawa 2008, s. 48.

<sup>14</sup> A. Jarurowa, J. Fijałkowska, *Rachunkowość i zarządzanie kapitałem intelektualnym*, Wydawnictwo ODiDK Gdańsk 2002, s. 58–59.

Uzasadnione wydaje się zatem stwierdzenie, iż kapitał intelektualny obejmuje swoim zakresem komponenty powstałe na bazie zarządzania wiązką zasobów (aktywów) wiedzy, która może stanowić podstawę generowania wymiernych korzyści dla firmy, prowadzących w perspektywie strategicznej do budowania jej wartości.

Należy również zauważyć, że kapitał intelektualny jest ważny strategicznie sam z siebie i nie stanowi substytutu dla innego typu kapitału przedsiębiorstwa. Kapitał intelektualny jest oparty na wiedzy, chociaż obejmuje jeszcze inne wymiary tworzenia wartości przedsiębiorstwa, jak np. markę handlową czy relacje z klientami. Ważną częścią tego kapitału jest kluczowa kompetencja, która odnosi się do potencjalnych możliwości działania powstałych w rezultacie organizacyjnego uczenia się<sup>15</sup>.

Podejmując próbę przedstawienia własnej definicji, można powiedzieć, że kapitał intelektualny przedsiębiorstwa powinien być rozpatrywany w szerokim ujęciu, przez pryzmat generowania wymiernych korzyści w wyniku umiejętnego zarządzania zasobami wiedzy, jakie pozyskują, przetwarzają i wykorzystują ludzie tworzący daną organizację. W zaproponowanym ujęciu kapitał intelektualny będzie obejmował takie komponenty, jak kapitał ludzki, kapitał klientów, kapitał rynkowy i kapitał organizacyjny oraz ogół wzajemnych zależności pomiędzy tymi elementami składowymi.

Strukturą nośną budowania kapitału intelektualnego są procesy zarządzania wiedzą obejmujące pozyskiwanie, generowanie i dyfuzję wiedzy, wykorzystywanie jej oraz ochronę przedsiębiorstwa przez jej utratę. Kapitał intelektualny należy traktować jako wynik i rezultat umiejętnego wykorzystywania wszystkich posiadanych przez przedsiębiorstwo zasobów (cennej, istotnej) wiedzy, pochodną procesów organizacyjnego uczenia oraz odzwierciedlenie zdolności organizacji do kreowania innowacyjnych przedsięwzięć.

### **Znaczenie kapitału intelektualnego**

Obecnie powszechną akceptację zyskuje pogląd, że kapitał intelektualny nabiera ważnego znaczenia dla współczesnego przedsiębiorstwa, ponieważ może w istotny sposób wpływać na przewagę konkurencyjną, stanowiąc jej podstawę lub też wsparcie dla innych źródeł przewagi konkurencyjnej. Określenia kapitału intelektualnego uwydatniają jego rolę i znaczenie dla procesów kreowania wartości.

Postrzeganie komponentów kapitału intelektualnego z uwzględnieniem wzajemnych relacji i zależności sytuuje rozważania bliżej rzeczywistości organizacyjnej, jak również pozwala na lepsze zrozumienie istoty oddziaływania tego kapitału na wartość współczesnego przedsiębiorstwa.

Rozróżnienie kapitału rynkowego i organizacyjnego (składających się na kapitał strukturalny) zostało

dokonane w celu ukierunkowania zarządzania wiedzą na ważne procesy w przedsiębiorstwie. Dostarczając argumentu na rzecz przyjętego założenia, można wskazać, że np. marka, która jest zaliczana do elementów kapitału organizacyjnego, będzie również składową kapitału rynkowego w przypadku, gdy znajomość danej marki, jej wiarygodność oraz uznanie w opinii klientów będą źródłem wartości dla firmy. Warto również podkreślić, że posiadanie marki jest immanentną cechą każdego przedsiębiorstwa i marka jest traktowana jako niematerialny czynnik, którego jedynym właścicielem jest firma. Praktyka zarządzania dowodzi, że marka sama w sobie – jako pasywny niematerialny zasób – nie generuje wartości, natomiast zdolność do kreowania wymiernych korzyści pojawia się z chwilą, kiedy klienci zaczynają doceniać markę, ponieważ staje się ona symbolem i gwarancją zaspokojenia ich potrzeb i oczekiwań. Kontynuując tę myśl, należy dodać, że rolą zarządzania wiedzą w procesie kreowania kapitału intelektualnego jest przekształcanie statycznych komponentów kapitału intelektualnego w trwałą wartość dla klientów. Dodatkowo zaproponowany podział jest dobrą wizualizacją interaktywnych powiązań i zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami kapitału intelektualnego oraz ogniskuje uwagę na współzależnych relacjach.

Oznacza to, że – aby zdobyć kapitał klientów i kapitał rynkowy – należy włączyć w zakres działań kapitał organizacyjny i kapitał ludzki. Z drugiej zaś strony kierunek rozwoju i pożądane zmiany w kapitale organizacyjnym i kapitale ludzkim są podyktowane oczekiwaniami kapitału klientów oraz determinantami tworzenia kapitału rynkowego. Dlatego też postulowane zintegrowane podejście wydaje się uzasadnione i słuszne z punktu widzenia praktyki zarządzania.

Kolejnym elementem stanowiącym aksampt do przyjęcia postulowanego podejścia jest spostrzeżenie, że przedsiębiorstwo może w znacznym zakresie uważać, że posiada kontrolę nad kapitałem organizacyjnym i kapitałem ludzkim, w odróżnieniu od kapitału rynkowego i kapitału klientów, który może zostać niestety bardzo szybko utracony, a nawet przejęty przez konkurencję. W szczególności kapitał rynkowy jest czymś, na co przedsiębiorstwo niekiedy pracuje długimi latami, a jedno negatywne zjawisko bądź wydarzenie o dużej sile oddziaływania może spowodować bardzo znaczącą deprecjację wartości w tym zakresie.

Równie ważnym elementem, na który warto zwrócić uwagę, jest wyodrębniona część kapitału organizacyjnego – własność intelektualna. Odpowiednia ochrona wynalazków i wzorów oraz innych nowatorskich rozwiązań przedsiębiorstwa jest czynnikiem decydującym o powstrzymaniu potencjalnego naruszenia praw oraz o zamianie idei w cenne zasoby gospodarcze, posiadające rzeczywistą wartość i rynkową.

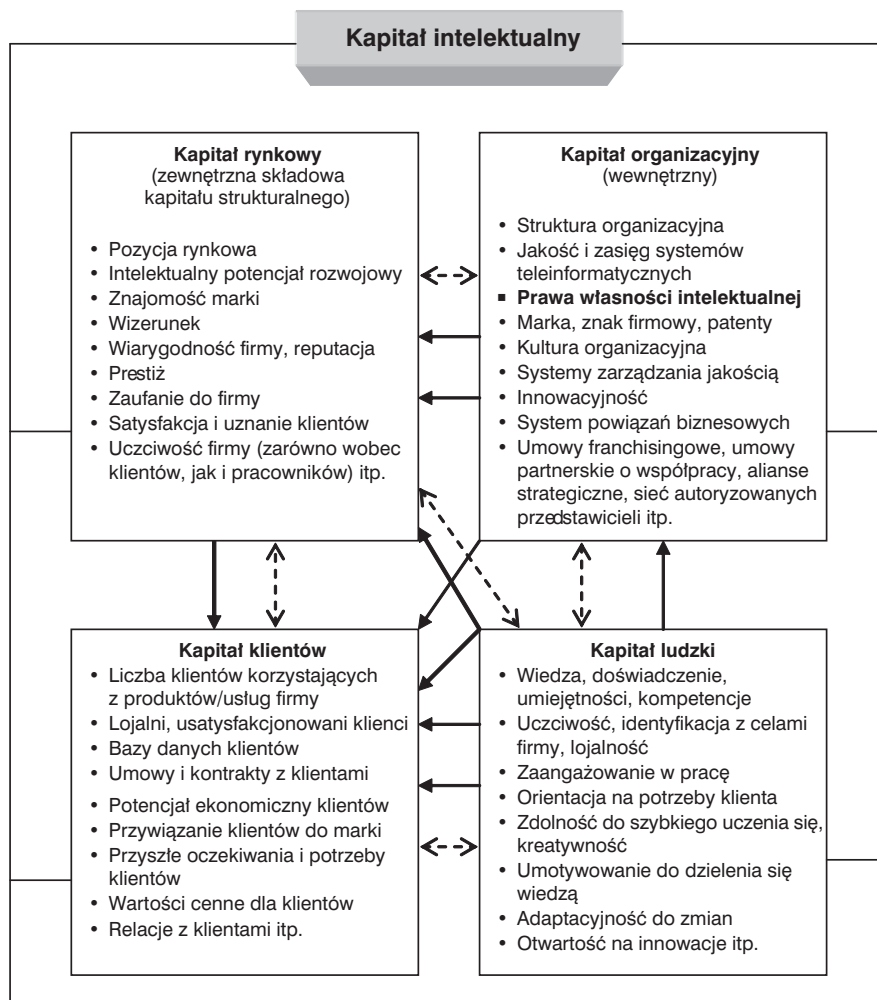
Warunkiem determinującym cały proces kreowania i ochrony innowacyjnej aktywności pracowników

<sup>15</sup> M. Bratnicki, dz.cyt.



# Zarządzanie wiedzą i kreowanie kapitału intelektualnego...

Rysunek 3. Komponenty kapitału intelektualnego – wzajemne zależności i relacje



Źródło: opracowanie własne

(niestety w niewielkim stopniu docenianym) jest wypracowanie w przedsiębiorstwie odpowiedniej strategii zarządzania własnością intelektualną. Zjawisko to stało się argumentem dla podjęcia w 2008 r. przez zespół naukowców z Uniwersytetu Jagiellońskiego prac nad przygotowaniem na zlecenie Ministerstwa Gospodarki opracowania, będącego rozwiniętą formą przewodnika, który obejmuje podstawowe elementy zarządzania własnością intelektualną w przedsiębiorstwie.

Własność w sensie ekonomicznym jest wiązką uprawnień przysługujących właścicielowi w stosunku do przedmiotu własności (określonego zasobu), który może występować w postaci materialnej bądź niematerialnej.

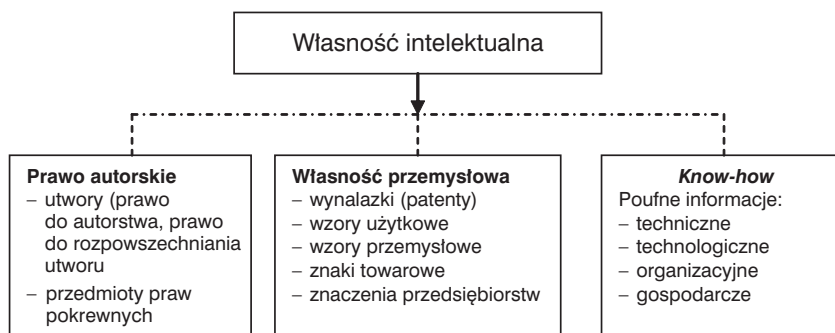
Pod pojęciem własności intelektualnej w ogólnym znaczeniu rozumie się wytwory ludzkiego umysłu posiadające charakter niematerialny. Mówiąc w kategoriach

prawnych, chodzi tutaj o przedmioty praw wyłącznych (wynalazki, twory, znaki towarowe) lub chronione stany faktyczne (tajemnica przedsiębiorstwa). Podstawowymi kategoriami własności intelektualnej są: prawo autorskie oraz własność przemysłowa<sup>16</sup>. Trzecia kategoria, *know-how*, jest często wyodrębniana ze względu na swą odmienność konstrukcyjną (jest to chroniony stan faktyczny), czasem jednak jest wymieniana jako część własności przemysłowej. Opierając się na dokonanym podziale, można przedstawić składowe własności intelektualnej za pomocą schematu (rysunek 4).

Warto sobie uświadomić, że pozostawione bez ochrony dobre pomysły czy idee mogą zostać łatwo utracone na rzecz konkurentów, którzy dysponują odpowiednimi środkami finansowymi, aby skomercjalizować dany produkt lub usługę. W takiej

<sup>16</sup> M. Du Vall, D. Kasprzycki, A. Matczewski, E. Okoń-Horodyńska, R. Wisła, *Zarządzanie własnością intelektualną w przedsiębiorstwie – regulaminy korzystania z wyników prac intelektualnych powstałych w przedsiębiorstwie*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2008, s. 12–13.

**Rysunek 4. Własność intelektualna i jej główne składniki**



Źródło: M. Du Vall, D. Kasprzycki, A. Matczewski, E. Okoń-Horodyńska., R. Wisła, Zarządzanie własnością intelektualną w przedsiębiorstwie – regulaminy korzystania z wyników prac intelektualnych powstałych w przedsiębiorstwie, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2008, s. 12

sytuacji straty finansowe ponosi nie tylko rzeczywisty wynalazca lub twórca, lecz przede wszystkim traci na tym przedsiębiorstwo, które nie potrafiło wykorzystać i ochronić wartościowej wiedzy. Należy zatem pamiętać, że najcenniejsza wiedza zdeponowana jest w ludzkim umyśle i pozostaje wyłączną własnością człowieka, dlatego też warto należycie dbać o pracowników, którzy dysponują cenną wiedzą i uważać, by nie stali się obiektem zainteresowania konkurencji.

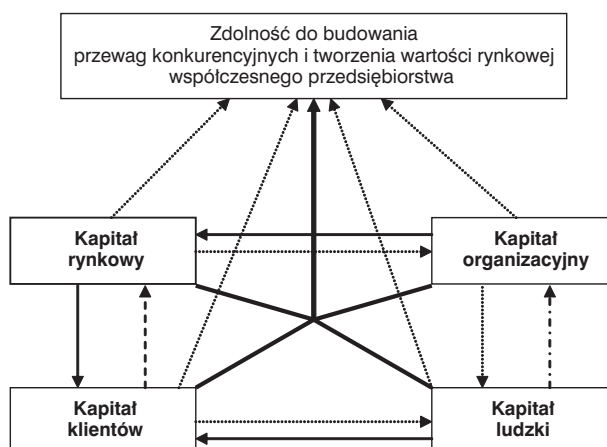
Właściwe wynagradzanie za pracę, należy szacunek i uznanie to proste i niezwykle skuteczne narzędzia motywowania pracowników – szkoda, iż nie wszyscy menedżerowie chcą i potrafią docenić te rozwiązania i wprowadzać je w życie.

Nie budzi wątpliwości fakt, że właściwe zmotywowanie ludzi do wykorzystywania własnej wiedzy, kompetencji i kreatywności w znaczący sposób wpływa na innowacyjność przedsiębiorstwa i jego konkurencyjność, a także przyczynia się do wzrostu wartości rynkowej. Wiedza wykorzystywana przez ludzi staje się strukturą nośną dla produktów i usług, które określamy jako produkty bogate w wiedzę – *knowledge rich products* (używa się również sformułowania „nasylenie produktów cenną wiedzą”). Rzeczywistość organizacyjna jest jednak bardzo złożona i wielostronnie uwarunkowana. Jak wspomniano wcześniej, uwarunkowania danej branży oraz specyfika działalności przedsiębiorstwa mają decydujące znaczenie i determinują komponenty kapitału intelektualnego, które w największym stopniu przyczyniają się do wzrostu wartości firmy i wpływają na jej konkurencyjność rynkową.

Można sądzić, że z punktu widzenia praktyki zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie najważniejszym problemem staje się rozpoznanie determinantów odpowiedzialnych za tworzenie poszczególnych komponentów kapitału intelektualnego oraz zdiagnozowanie zachodzących pomiędzy nimi relacji. Takie podejście wynika z faktu, że dla każdego przedsiębiorstwa występują odmienne czynniki, które wpływają na rozwijanie wyodrębnionych elementów

składowych kapitału intelektualnego. Jest to bezpośrednio zależne od takich uwarunkowań, jak: profil prowadzonej działalności, posiadane przez przedsiębiorstwo zasoby materialne i niematerialne, potencjał technologiczny, przedsiębiorczość i innowacyjność, obszar prowadzonych działań, asortyment oferowanych produktów i usług, a także jest podyktowane oczekiwaniami docelowej grupy klientów. Oddziaływanie komponentów kapitału intelektualnego na budowanie przewag konkurencyjnych przedstawia rysunek 5.

**Rysunek 5. Efekt synergiczny oddziaływania komponentów kapitału intelektualnego**



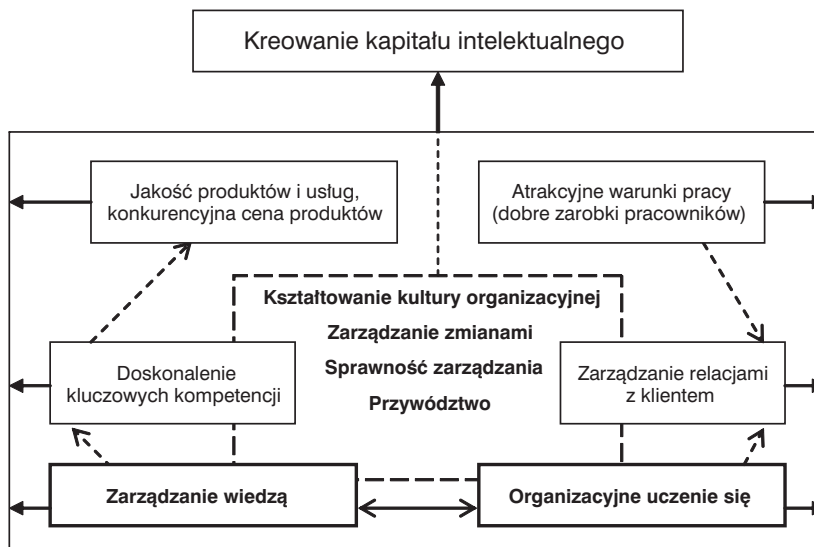
Źródło: opracowanie własne

Należy zauważyć, że zintegrowane i właściwie połączone cztery elementy składowe kapitału intelektualnego mają możliwość najmocniejszego oddziaływania, niemniej jednak każdy z elementów oddziałuje również bezpośrednio wpływa na poziom konkurencyjności przedsiębiorstwa. Analogicznie można wyróżnić najważniejsze procesy, które w rezultacie synergicznego oddziaływania przyczyniają się do kreowania kapitału intelektualnego (rysunek 6).

Jak zaprezentowano na rysunku, zarządzanie wiedzą i organizacyjne uczenie się są traktowane

# Zarządzanie wiedzą i kreowanie kapitału intelektualnego...

Rysunek 6. Główne procesy kreowania kapitału intelektualnego



Źródło: opracowanie własne

jako fundamenty kreowania kapitału intelektualnego. Doskonalenie kluczowych kompetencji i zarządzanie relacjami z klientem uznaje się za dwa najważniejsze procesy biznesowe rzutujące na budowanie kapitału intelektualnego. Warto dodać, że spoiwem dla tych procesów są cztery główne czynniki:

- kształtowanie kultury organizacyjnej,
- zarządzanie zmianami,
- sprawność zarządzania,
- przywództwo.

Zaproponowane podejście opiera się na wnikliwej obserwacji rzeczywistości organizacyjnej i doświadczeniach zawodowych, stanowiąc rozwinięcie prowadzonych badań własnych. Wydaje się, że jego zaletą jest możliwość prowadzenia dalszych wnikliwych obserwacji uwzględniających szczegółowe procedury i elementy, które w ramach tych zdefiniowanych ogólnych procesów mają największą siłę oddziaływania, biorąc pod uwagę specyfikę funkcjonowania danej organizacji. Należy rozumieć i dostrzegać fakt, że inne czynniki będą w największym stopniu przesądzały o kreowaniu kapitału intelektualnego wyższej uczelni, inne – banku, firmy ubezpieczeniowej, przedsiębiorstwa produkcyjnego czy firmy handlowej.

Jak już wcześniej wspomniano, w pierwszej kolejności należy ustalić, które pojedyncze elementy tworzące poszczególne składowe kapitału intelektualnego mają największe znaczenie z punktu widzenia uwarunkowań funkcjonalnych i determinantów konkurencyjności dla branży, w której działa dane przedsiębiorstwo. Następnie trzeba zidentyfikować determinanty odpowiedzialne za rozwijanie poszczególnych komponentów kapitału intelektualnego, a zaproponowany autorski

model jego kreowania pozwala na kompleksowe spojrzenie na organizację i w rezultacie umożliwia podejmowanie właściwych działań.

## Podsumowanie

Zagadnienia zaprezentowane w niniejszym opracowaniu stają się obecnie coraz ważniejszym elementem zarządzania. Można również zaobserwować, że dla polskich przedsiębiorstw (przede wszystkim tych działających w sektorach o wysokim natężeniu walki konkurencyjnej) kapitał intelektualny staje się coraz ważniejszym pryzmatem i wyznacznikiem konkurencyjności. Powyższe rozważania przybliżają do zdefiniowania i strukturalizacji koncepcji zarządzania wiedzą oraz rozpoznania uwarunkowań procesów kreowania kapitału intelektualnego, a tym samym umożliwiają zrozumienie realiów praktyki. Wyzwaniem dla nauki pozostają problemy związane z opracowaniem metod, sposobów i narzędzi pomiaru kapitału intelektualnego. Pomimo podejmowanych licznych prób, wydaje się, że trudno będzie wypracować jedno powszechnie akceptowalne podejście. Pozostaje to w zgodzie z wcześniejszymi stwierdzeniami dotyczącymi wpływu poszczególnych komponentów kapitału intelektualnego na konkurencyjność firmy. Każdorazowo wymagane jest indywidualne podejście i rozpoznanie determinantów konkurencyjności dla danej branży. Podobnie jest przy dokonywaniu pomiaru (oszacowania, wyceny) kapitału intelektualnego – najpierw powinno się zdiagnozować, które jego składowe w największym stopniu rzutują na zdobywanie przewagi konkurencyjnej danego przedsiębiorstwa.



## Komentarz do założeń projektowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego

Anna Kwiatkiewicz

W lutym 2010 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało założenia projektowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego. Jest to dokument ważny, ponieważ uwydatnia znaczenie tego niedocenianego często w Polsce typu edukacji dla zdolności do zatrudnienia (*employability*) młodych ludzi, a także dla zaspokajania zapotrzebowania pracodawców na kwalifikacje zawodowe przyszłych pracowników. Diagnozuje ponadto niedoskonałości systemu i proponuje środki zaradcze. Celem niniejszego opracowania jest omówienie zaproponowanych przez MEN zmian oraz krótkie ich skomentowanie w świetle funkcjonujących tak w Polsce, jak i poza jej granicami rozwiązań. W podsumowaniu podjęto próbę wskazania najważniejszych elementów planowanych działań.

### Rzeczywistość kształcenia ustawicznego w Polsce

Sytuacja na polskim rynku pracy jest trudna, ponieważ wśród pracodawców istnieje duży popyt na kwalifikacje zawodowe, tak z poziomu szkoły ponadpodstawowej, jak i wyższej, tymczasem system kształcenia zawodowego praktycznie załamał się po 1989 roku. Było to spowodowane kilkoma czynnikami, spośród których bardzo ważne stanowiły dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego i powstanie wielu prywatnych szkół wyższych<sup>1</sup>, co spowodowało zmniejszenie liczby chętnych do podejmowania ponadpodstawowej edukacji zawodowej. Celem reformy systemu edukacji z 1999 roku było m.in. zwiększenie liczby osób z ukończoną edukacją na poziomie wyższym ponadpodstawowym oraz wyższym – według założeń reformy tylko 20 proc. uczniów miało zakończyć edukację na poziomie

zawodowym<sup>2</sup>. Mniejszą popularność szkół zawodowych mógł także powodować ich stosunkowo niski poziom i słabe, wydawałoby się, perspektywy zawodowe po ich ukończeniu. Kolejnym istotnym czynnikiem była prywatyzacja przedsiębiorstw państwowych. Stanowiły one podstawowe miejsce praktyk w systemie edukacji zawodowej, a w tej sytuacji okazało się, że możliwości odbycia praktyk stają się ograniczone lub w ogóle nie istnieją. Z kolei praktyczna nauka zawodu w pracowniach szkolnych okazała się niemożliwa, bo są one najczęściej przestarzałe i nie dysponują nowoczesnym sprzętem oraz dostępem do nowoczesnych technologii.

W chwili obecnej istnieje konieczność wzmocnienia systemu edukacji zawodowej. Każda gospodarka posiada określoną zdolność do absorpcji kadry z wyższym wykształceniem, z czym związana jest optymalna struktura kształcenia na określonych etapach. W przypadku dynamicznego rozwoju edukacji wyższej kraj może napotkać barierę popytu na absolwentów szkół wyższych i doświadczyć niedoboru kadr o niższym wykształceniu zawodowym<sup>3</sup>. Wydaje się, że Polska powoli osiąga taki etap, o ile już go nie osiągnęła. Do tej sytuacji znacznie przyczyniła się emigracja po 2004 roku osób przedsiębiorczych z kwalifikacjami zawodowymi.

W związku z powyższym rząd polski ma ambicję, aby w 2013 roku zwiększyć liczbę osób kończących edukację zawodową z 12 proc. do 15 proc. wszystkich uczniów kończących edukację ponadpodstawową<sup>4</sup>. Wydaje się, że zaproponowane założenia projektowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego są zbieżne z planami rządu i mogą się przyczynić do realizacji tego celu.

<sup>1</sup> W latach 1990–2005 liczba szkół wyższych wzrosła o 315: ze 112 w 1990 do 427 w 2005 roku. W tym samym okresie liczba studentów uległa pięciokrotnemu, a liczba absolwentów – siedmiokrotnemu zwiększeniu, podczas gdy liczba nauczycieli wzrosła tylko o 49 procent. Dane za: Z. Dach, *Praca w dobie społeczeństwa informacyjnego*, [w:] Z. Dach, *Rynek pracy w Polsce. Aspekty ekonomiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008, s. 19.

<sup>2</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji* („Pomarańczowa Książeczka”), Warszawa 1998 oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji – szkolnictwo ponadgimnazjalne* („Niebieska Książeczka”), Warszawa 2000.

<sup>3</sup> M. Kabaj, *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Scholar, Warszawa 2004, s. 218–219.

<sup>4</sup> Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013*, Warszawa 2007, s. 125, [http://www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/87/POKL\\_zatwierdzony\\_7092007.pdf](http://www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/87/POKL_zatwierdzony_7092007.pdf), [21.03.2010].



Planowane zmiany mają się opierać na trzech podstawowych działaniach: modernizacji istniejącej klasyfikacji zawodów na potrzeby systemu kształcenia ustawicznego, na stworzeniu ogólnopolskiej sieci centrów egzaminacyjnych i branżowych oraz na promowaniu współpracy między szkołami i pracodawcami.

### **Modernizacja istniejącej klasyfikacji zawodów**

Działanie to ma na celu stworzenie takiej klasyfikacji zawodów, która odpowiadałaby bieżącej sytuacji na rynku pracy. Aktualna klasyfikacja jest uznawana za zbyt formalną i niewystarczająco elastyczną, co uniemożliwia jej szybkie dostosowywanie do zmieniającej się sytuacji ekonomicznej<sup>5</sup>. Klasyfikacja wyróżnia w tej chwili 208 zawodów – część z nich to zawody „martwe”. Wielu ekspertów uważa, że liczba ta powinna zostać znacznie zredukowana<sup>6</sup>. Kolejnym słabym punktem klasyfikacji jest fakt, że zawarte w niej opisy zawodów oraz kwalifikacji wymaganych do ich wykonywania są często zdezaktualizowane. Dodatkowo, obecna klasyfikacja operuje pojęciem zawodu i kwalifikacji zawodowych właściwych dla tego zawodu, a nie pojęciem kwalifikacji zawodowych w odpowiedniej kombinacji tworzących dany zawód, a w zestawieniu z innymi kwalifikacjami – zawód już inny, choć najczęściej pokrewny.

### **Łączenie kompetencji ogólnych ze specyficznymi dla właściwego zawodu**

Nowa klasyfikacja zawodów ma się opierać na łączeniu w nauczaniu zawodowym kompetencji ogólnych i specyficznych, typowych dla danego zawodu. Tylko takie podejście pozwala na wyposażenie ucznia w kluczowe kompetencje, które pomogą mu wejść na rynek pracy i swobodnie się na nim poruszać. Koncepcja ta wydaje się właściwa, ponieważ współcześnie celem każdej edukacji formalnej jest przede wszystkim przygotowanie absolwenta do ciągłego doskonalenia się i nabywania nowych umiejętności w elastyczny sposób, wtedy kiedy będą one potrzebne. W przypadku edukacji zawodowej wzbogacenie jej o kwalifikacje ogólne realizuje ten cel<sup>7</sup>.

Dodatkowo, takie skonstruowanie opisu zawodu i wymaganych kwalifikacji oznacza, że polska klasyfikacja zawodów wpisze się w Europejskie Ramy Kwalifikacji, co umożliwi porównywanie kwalifikacji zawodowych zdobywanych w różny sposób – często również w różnych krajach – oraz wzmocni ich przejrzystość<sup>8</sup>.

W konsekwencji założenia przewidują wprowadzenie tego samego katalogu przedmiotów ogólnokształcących dla liceów i techników – jedyne różnice dotyczyłyby wymagań w stosunku do języka polskiego, języka obcego i matematyki. Pojawia się pytanie, dlaczego wymagania mają być zredukowane w stosunku do języka obcego. Wydaje się, że – jeżeli tylko możliwości ucznia na to pozwolą – powinien on móc uczyć się języka obcego w jak najszerszym zakresie. Coraz częściej dobra znajomość języka obcego (najczęściej angielskiego) jest warunkiem znalezienia odpowiedniego zatrudnienia w profesjach wymagających kwalifikacji zawodowych, przynosi także dalsze możliwości rozwoju i atrakcyjne perspektywy zawodowe.

### **Tworzenie i aktualizowanie klasyfikacji zawodów**

Zmianie ma ulec także sposób tworzenia i aktualizowania klasyfikacji zawodów. W tej chwili jedyną osobą, która ma prawo zgłaszać modyfikacje, jest właściwy minister. Jeżeli proponowane zmiany zostaną wdrożone, prawo zgłaszania nowych zawodów do klasyfikacji zyskają także organizacje pracodawców i stowarzyszenia branżowe. Powinno to znacznie usprawnić cały proces i ograniczyć związaną z nim biurokrację. Ponadto dołączenie do puli uprawnionych osób przedstawicieli pracodawców oraz reprezentantów poszczególnych branż oznacza możliwość zapisania w klasyfikacji nowo powstających zawodów, a także uwzględnienia trendów rozwojowych w poszczególnych zawodach (rodzinach zawodów). Jest to o tyle istotne, że pozwala zauważyć pojawiające się zapotrzebowanie na pojedyncze kwalifikacje zawodowe nawet wcześniej niż stworzą one odrębny, nowy zawód. Ostatecznie nowy zawód może się nigdy nie uformować, ale ta konkretna, pojedyncza kwalifikacja może zostać „dopisana” do już istniejącego zawodu (grupy zawodów).

### **Kształcenie w ramach grup zawodów i nowymi metodami**

Modernizacja istniejącej klasyfikacji ma być oparta na grupowaniu i integrowaniu zawodów poprzez rozpiasanie ich na kwalifikacje, a potem zebranie zestawu kwalifikacji pożądanego dla danej profesji. W tym ujęciu – gdzie opisuje się zawód za pomocą listy wymaganych kwalifikacji zawodowych – możliwe staje się kształcenie „wielozawodowe”. Oznacza ono zdefiniowanie zawodów pokrewnych i takie konstruowanie ścieżki kształcenia zawodowego, by absolwent, kończąc edukację, zdobył zestaw

<sup>5</sup> OECD, *Jobs for Youth*, Paryż 2009, s. 72.

<sup>6</sup> Więcej na ten temat w: S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe: wyzwania, priorytety, standardy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008.

<sup>7</sup> S. Field, K. Hoeckel, V. Kis, M. Kuczera, *Learning for Jobs, Policy Review of Vocational Education and Training*, OECD, Paryż 2009, s. 13.

<sup>8</sup> Międzynarodowe badania udowadniają, że waga standardów kształcenia zawodowego ustalanych na poziomie centralnym wzrasta w sytuacji, gdy sam proces edukacji zawodowej staje się coraz bardziej zdedywersyfikowany i (lub) zdecentralizowany. Tak ustalone standardy gwarantują, że adepci edukacji zawodowej otrzymają dyplomy, czy też certyfikaty rozpoznawane przez pracodawców. Więcej informacji na ten temat w publikacji: OECD, *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes: Australia*, Paryż 2009.

kwalfikacji odpowiadający 2–3 zawodom i był w stanie „żonglować” swoimi kwalifikacjami na rynku pracy po to, by móc podjąć najciekawszą dla siebie pracę. Innymi słowy – zamiast wyposażać ucznia w jeden, precyzyjnie zdefiniowany zawód, wyposaży się go w zestaw kwalifikacji zawodowych („portfolio kwalifikacyjne”), który pozwoli mu wykonywać taki zawód, na jaki będzie zapotrzebowanie na rynku pracy.

„Zestaw kwalifikacji zawodowych” dla danego zawodu składa się z wymagań ogólnych oraz szczegółowych. Wymagania ogólne opisują zawód, tzn. najważniejsze zadania zawodowe oraz konieczne postawy. Wymagania szczegółowe zostały podzielone na dwie części: część A, zawierającą kwalifikacje wymagane dla opisywanego zawodu (wymagania ogólnozawodowe) oraz grupy zawodów pokrewnych (tzw. kwalifikacje pośrednie, typowe dla grupy zawodów) oraz część B, zawierającą kwalifikacje wymagane wyłącznie dla opisywanego zawodu (tzw. kwalifikacje szczegółowe, charakterystyczne dla konkretnego zawodu)<sup>9</sup>.

Poza rozszerzeniem kształcenia zawodowego w zakresie treści, wzbogaceniemu mają także ulec uznawane formy kształcenia ustawicznego. Poza tradycyjnymi, szkolnymi, dopuszczane mają być także formy pozaszkolne, czyli nabywanie kwalifikacji w sposób pozaformalny (np. w ramach kursów) i nieformalny, zwany także incydentalnym (np. w drodze doświadczenia)<sup>10</sup>.

Podsumowując, wydaje się, że uproszczenie samej klasyfikacji, jak też zredukowanie liczby zawodów w jej ramach oraz uelastycznienie sposobu jej tworzenia, jest odpowiednim działaniem, zmierzającym do tego, aby klasyfikacja odzwierciedlała faktyczną sytuację na rynku pracy.

### **Stworzenie ogólnopolskiej sieci centrów egzaminacyjnych i branżowych**

Działanie to ma na celu uelastycznienie sposobu potwierdzania kwalifikacji zawodowych – m.in. poprzez oderwanie go od semestralnego rytmu zdawania egzaminów (dwa razy do roku). Proponowane zmiany zakładają możliwość zdawania egzaminów kwalifikacyjnych w ciągu roku, a także potwierdzania pojedynczych kwalifikacji w ramach tych egzaminów. Udowodnienie posiadania „zestawu kwalifikacji” właściwego dla danego zawodu oznaczałoby gotowość do podjęcia w nim pracy.

### **Certyfikowanie kwalifikacji zdobytych w sposób pozaformalny**

Kwalifikacje zawodowe mają być potwierdzane w całorocznych ośrodkach kwalifikacyjnych niezależnie od sposobu ich zdobycia<sup>11</sup>. Takie podejście przypomina angielski system uznawania kwalifikacji (*National Vocational Qualifications Systems, NVQS*), który opiera się na ocenianiu poziomu demonstrowanych kompetencji zawodowych i jest rozpoznawany przez pracodawców<sup>12</sup>. Wydaje się, że uelastycznienie sposobu potwierdzania kwalifikacji zawodowych oraz oderwanie go od tradycyjnego semestralnego systemu egzaminowania to rozwiązanie bliższe współczesnemu trybowi zdobywania kwalifikacji zawodowych, który jest coraz bardziej zindywidualizowany i posiada zróżnicowane ramy czasowe. Nowy sposób certyfikowania kwalifikacji zawodowych wyraźnie potwierdzałby przeniesienie punktu ciężkości z procesu uczenia się na efekty uczenia się. Co więcej, wprowadzenie tego systemu doprowadziłoby do likwidacji egzaminów na tytuły zawodowe, w chwili obecnej organizowanych i przeprowadzanych przez państwowe komisje egzaminacyjne. Egzaminy stałyby się jednolite, bez względu na sposób zdobycia kwalifikacji zawodowych, a pracodawcy już na stałe zagościliby w komisjach egzaminacyjnych w roli ich członków.

**Utworzenie branżowych centrów kształcenia ustawicznego**

Zgodnie z założeniami projektowanych zmian dwa sposoby pozyskiwania kwalifikacji zawodowych – edukacja w formach szkolnych oraz pozaszkolnych – powinny zostać zintegrowane. Stanie się to możliwe poprzez stworzenie przez jednostki samorządu terytorialnego (powiaty) branżowych centrów kształcenia zawodowego. W ich skład wchodziłyby czteroletnie technika, trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, formy kursowe kształcenia praktycznego i ustawicznego, gimnazja i licea dla dorosłych oraz ośrodki przeprowadzania branżowych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W centrum możliwe byłoby nie tylko zdobycie kwalifikacji zawodowych, ale także ich potwierdzenie oraz uzyskanie poradnictwa zawodowego w zakresie możliwości wykorzystania uzyskanych kwalifikacji na rynku pracy. Centra te miałyby też organizować kursy doszkalające dla nauczycieli oraz stymulować współpracę między szkołami a pracodawcami w procesie organizacji praktyk zawodowych.

### **Utworzenie branżowych centrów kształcenia ustawicznego**

Wydaje się, że tworzenie takiego „elastycznego kombajnu edukacyjnego”, czyli miejsca, w którym nie tylko będzie się zdobywało kwalifikacje zawodowe na różne sposoby, ale też je potwierdzało, jest bardzo dobrym pomysłem. Warto także podkreślić wagę zamiaru włączania interesariuszy z poziomu regionalnego i lokalnego w organizację takich centrów

Wydaje się, że tworzenie takiego „elastycznego kombajnu edukacyjnego”, czyli miejsca, w którym nie tylko będzie się zdobywało kwalifikacje zawodowe na różne sposoby, ale też je potwierdzało, jest bardzo dobrym pomysłem. Warto także podkreślić wagę zamiaru włączania interesariuszy z poziomu regionalnego i lokalnego w organizację takich centrów

<sup>9</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Założenia projektowanych zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, Warszawa 2010, s. 26–28, <http://www.konferencje.men.gov.pl/images/pdf/Konferencje/4.pdf>, [20.03.2010].

<sup>10</sup> Więcej informacji na temat formalnego, nieformalnego i pozaformalnego (zwanego czasem incydentalnym) procesu uczenia się można znaleźć w: European Commission, *Memorandum on Lifelong Learning*, SEC (2000) 1832, Bruksela 2000.

<sup>11</sup> A. Kwiatkiewicz, *Standardowe rozwiązania w dziedzinie ustawicznego kształcenia kadr a praktyka firm europejskich w Polsce*, „e-mentor” 2004, nr 2(4), s. 25–26.

<sup>12</sup> Więcej informacji na temat NVQS można znaleźć w publikacji: OECD, *Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training*, Paryż 1996.

branżowych. Powinno to pozwolić na uwzględnienie specyfiki lokalnego rynku pracy i podaży kwalifikacji, np. zapotrzebowania na kwalifikacje zawodowe w poszczególnych klastrach przemysłowych.

Zgodnie z założeniami centra kształcenia praktycznego powinny z czasem zostać wchłonięte przez centra branżowe. Zadania tych centrów zostały zdefiniowane następująco:

- kształcenie w szkołach dla młodzieży,
- kształcenie w szkołach dla dorosłych,
- organizowanie i prowadzenie praktycznej nauki zawodu, w tym praktyk zawodowych,
- kształcenie w formach pozaszkolnych: kursy z zakresu poszczególnych kwalifikacji zawodowych – organizatorami kursów mogą być szkoły i placówki wchodzące w skład centrum,
- organizowanie doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego,
- doksztalcanie teoretyczne młodocianych pracowników,
- przeprowadzanie egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe,
- realizacja zadań z zakresu poradnictwa i doradztwa zawodowego<sup>13</sup>.

### **Promowanie współpracy między szkołami i przedstawicielami pracodawców**

Współpraca z pracodawcami ma mieć podstawowe dwa wymiary: zapewnienie możliwości odbywania praktyk w przedsiębiorstwach oraz zapewnienie wkładu pracodawców w wyposażenie szkół zawodowych.

### **Organizowanie praktyk i staży w przedsiębiorstwach**

Działanie to ma na celu zapewnienie możliwości odbywania praktyk w przedsiębiorstwach oraz włączenie pracodawców w proces tworzenia programów nauczania i standardów egzaminacyjnych. Założenia przewidują także udział pracodawców w komisjach egzaminacyjnych. Wydaje się, że zachęcenie pracodawców do przyjmowania uczniów na praktyki lub staże zawodowe stanowi spore wyzwanie, szczególnie w czasie „pokryzowego” odzyskiwania równowagi przez firmy. Niemniej jednak jest ono szczególnie istotne, ponieważ przewidywane zmiany najprawdopodobniej spowodują, że znacznie większa liczba uczniów będzie musiała się poddać szkoleniu praktycznemu w większym wymiarze czasu. Konieczne będzie także opracowanie kryteriów podejmowania decyzji, którzy uczniowie mają się praktycznie uczyć zawodu u pracodawcy, a którzy w centrum szkolenia praktycznego – ewentualnie, jak mają być dzielone godziny praktyczne między nauką pobieraną w przedsiębiorstwie a nauką w centrum szkolenia praktycznego. Proponowany zakres współpracy z pracodawcami obejmuje m.in.:

- tworzenie sieci zakładów pracy, w których uczniowie i słuchacze ponadgimnazjalnych szkół prowadzących kształcenie zawodowe będą odbywać kształcenie praktyczne;
- podniesienie poziomu praktyk zawodowych poprzez wypracowanie standardów praktyk w poszczególnych zawodach, przy współpracy szkół z pracodawcami lub zrzeszeniami branżowymi pracodawców;
- wspieranie szkół w zakresie wyposażenia bazy dydaktycznej, w tym w nowoczesne materiały i środki dydaktyczne;
- udział pracodawców w organizowaniu dodatkowych zajęć zwiększających szansę zatrudnienia po ukończeniu szkoły – w formach pozaszkolnych, dla uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe;
- prowadzenie przez pracodawców doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej szkół<sup>14</sup>.

Planowana współpraca ma zaowocować stworzeniem sieci przedsiębiorstw „zorientowanych edukacyjnie”. Dzięki nim uczniowie będą mieli możliwość poznania nowoczesnych technologii oraz metod zarządzania, a nauczyciele – aktualizacji wiedzy teoretycznej i praktycznej. Dodatkowo możliwe będzie zatrudnianie do nauczania zawodu specjalistów z danej branży.

### **Wyposażenie szkół przez firmy**

Założenia projektowanych zmian przewidują, że pracodawcy będą wzbogacać środki dydaktyczne szkół oraz dzielić się wiedzą dotyczącą wprowadzanych innowacji. Dodatkowo pracodawcy mają dbać wraz z branżowym centrum kształcenia o dobre wyposażenie pracowni kształcenia praktycznego. Powstaje pytanie, jak będą do tego zachęceni? Czy znowu współpraca będzie się opierała na indywidualnych kontaktach oraz zainteresowaniu indywidualnego pracodawcy, jego poczuciu odpowiedzialności za lokalny rynek pracy i chęci zrobienia czegoś dla regionu, czy też będzie ona umocowana prawnie, stymulowana finansowo, np. poprzez ulgi podatkowe? Wydaje się, że bez konkretnych bodźców pracodawcy mogą w bardzo różnym stopniu włączać się w szkolnictwo zawodowe, a uzyskanie ich równomiernego zaangażowania w skali kraju może okazać się niemożliwe.

### **Zachęcanie pracodawców do współpracy ze szkołami**

Do tej pory „zachęte” dla pracodawców stanowią następujące gratyfikacje:

- dofinansowanie z Funduszu Pracy kosztów kształcenia zawodowego pracowników młodocianych (od 205,02 zł do 253,68 zł miesięcznie, w zależności od czasu trwania przyuczenia);

<sup>13</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Założenia projektowanych...*, dz.cyt., s. 17.

<sup>14</sup> Tamże, s. 20.

- dofinansowanie wynagrodzenia instruktora praktycznej nauki zawodu (1516 zł w roku 2009);
- dodatek szkoleniowy dla instruktorów prowadzących zajęcia praktyczne (co najmniej 322 zł w roku 2009);
- dodatek szkoleniowy dla opiekuna praktyk zawodowych (co najmniej 322 zł w roku 2009);
- premia dla opiekuna praktyk zawodowych (co najmniej 322 zł w roku 2009);
- część ogólnej subwencji oświatowej przekazywanej jednostkom samorządu terytorialnego, czyli organom prowadzącym szkołę, jako odpowiedzialnym za zorganizowanie kształcenia zawodowego, także w aspekcie praktycznego kształcenia zawodowego<sup>15</sup>.

Warto zauważyć, że te „zachęty finansowe” mogą się stać sposobem współfinansowania kosztów zatrudnienia trenerów wewnętrznych, np. pracowników w wieku „55+”, z dużym doświadczeniem, którzy z różnych przyczyn chcą pracować, np. w zmniejszonym wymiarze godzin. Jest to istotna zachęta do utworzenia stanowiska trenera wewnętrznego w firmie, z którego wiedzy i doświadczenia mogliby korzystać także pracownicy przedsiębiorstwa. Wydaje się, że zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia zawodowego jest słuszną inicjatywą, która w radykalny sposób może zmienić oblicze kształcenia zawodowego i ustawicznego, lecz efekt końcowy zależy od tego, jak bardzo udane będzie jej wdrożenie. Dotychczas zawarto 11 porozumień z organizacjami pracodawców, m.in. z PKPP „Lewiatan”, Związkiem Rzemiosła Polskiego, czy też Konfederacją Pracodawców Polskich. Powstaje pytanie, co się stanie z tymi porozumieniami, czy będą one podpisywane i potem wdrażane na poziomie indywidualnego przedsiębiorstwa (grupy przedsiębiorstw), czy też pozostaną tylko porozumieniami zawartymi z organizacją pracodawców.

### **Dodatkowe działania w ramach proponowanych zmian**

Poza trzema filarami projektowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego założenia zawierają także szereg pobocznych koncepcji, które mają zmienić wizerunek kształcenia zawodowego i je uatrakcyjnić. Jedną z inicjatyw jest zadbanie o właściwe dopasowanie typu szkoły do konkretnego ucznia, jego zdolności, a czasem również sytuacji życiowej. Oznacza to, że zostaną zapewnione ściślejsze relacje między poszczególnymi typami szkół, np. pomiędzy technikum a liceum dla osób dorosłych. Takie podejście umożliwia „recycling” już zgromadzonej wiedzy i zdobytych umiejętności w przypadku rezygnacji z jednego typu szkoły i podjęcia nauki w szkole innego typu. Pośrednio zapobiega więc „wypadnięciu” ucznia z systemu edu-

kacji zawodowej, np. umożliwiając przejście osoby, która nie daje sobie rady lub nie ma możliwości nauki w technikum, do liceum dla osób dorosłych.

Kolejnym pomysłem jest pozostawienie sporej swobody dyrektorom szkół w odniesieniu do organizacji procesu kształcenia. Jedyny warunek, jaki muszą spełnić, to zapewnienie, że w szkole zawodowej co najmniej 60 proc., a w technikum co najmniej 50 proc. lekcji stanowią zajęcia praktyczne.

Dodatkowo szkoła zawodowa ma się stać szkołą otwartą na edukację o charakterze ustawicznym i oferować kursy dla osób z zewnątrz. Pozwoliłoby to na organizowanie kursów kwalifikacyjnych dla zawodów nauczanych w szkołach, szersze wykorzystanie doświadczenia i wiedzy kadry pedagogicznej oraz użytkowanie wyposażenia dydaktycznego (np. pracowni zajęć praktycznych) w godzinach, w których nie odbywają się lekcje. Wydaje się, że jest to bardzo dobry pomysł, stanowiący odpowiedź na konieczność otwarcia i uelastycznienia szkoły, pozwalający na pełniejsze wykorzystanie posiadanej wiedzy i zasobów oraz pozyskanie dodatkowego finansowania.

Proponowane zmiany zakładają także stopniowe włączanie szkolnictwa wyższego w system kształcenia zawodowego i ustawicznego. Pewne typy szkół (licea profilowane, licea i technika uzupełniające) powinny zostać przekształcone w licea dla dorosłych i formy edukacji kursowej (technika) lub całkowicie zlikwidowane.

---

### **Podsumowanie**

---

Komentowane założenia projektowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego są niejako „korektą” reformy systemu edukacji z 1999 roku, w której w niedostatecznym stopniu oszacowano bieżący i przyszły popyt na pracę, a także nie doceniono znaczenia kształcenia w szkołach technicznych i zawodowych oraz samych kwalifikacji zawodowych<sup>16</sup>. Warto dodać, że w chwili obecnej edukacja zawodowa jest postrzegana nie tylko jako brakujące ogniwo systemu edukacji, ale także jako alternatywa dla słabego kształcenia na poziomie wyższym ponadpodstawowym. Absolwenci szkół tego ostatniego poziomu są na ogół źle przygotowani do wejścia na rynek pracy, nie mają żadnych kwalifikacji zawodowych, mają słabe kwalifikacje ogólne i w 99 proc. nie będą kontynuować edukacji na uczelni wyższej<sup>17</sup>. Takie osoby zasilają armię bezrobotnych absolwentów.

Projektowane zmiany mają na celu połączenie dwóch, wydawałoby się przeciwstawnych, tendencji: zintegrowanie edukacji w zakresie kompetencji ogólnych z nauczaniem dotyczącym specyficznych umiejętności zawodowych. Przykładem może tu być odejście od „sztywno” zdefiniowanego zawodu – na rzecz zawodu opisanego przez wymagane kwalifikacje

<sup>15</sup> Tamże, s. 22–23.

<sup>16</sup> Z. Dach, dz.cyt., s. 21.

<sup>17</sup> OECD, *Education at a Glance 2008*, Paryż 2008.



## Komentarz do założeń projektowanych zmian...

zawodowe, przy jednoczesnym bardzo szczegółowym opisanu indywidualnych kwalifikacji zawodowych. Jest to podejście ze wszech miar słuszne i korespondujące z rzeczywistością rynku pracy: ważne są konkretne umiejętności pracownika, a nie nazwa zawodu, który może on wykonywać.

Kolejnym bardzo ważnym celem projektowanych zmian jest zbliżenie edukacji zawodowej i rynku pracy. Ma się to odbyć m.in. poprzez zaangażowanie pracodawców w całość kształcenia zawodowego, skupienie się na efektach tego kształcenia, a nie na samym procesie edukacji oraz dążenie do tego, aby certyfikaty potwierdzające zdobyte kwalifikacje zawodowe były

czytelne dla rynku pracy. Specyfiką polskiego rynku pracy jest to, że przejście z systemu edukacji do podjęcia zatrudnienia (STW, *school-to-work transition*) następuje stosunkowo późno w porównaniu z wieloma krajami OECD. Wydaje się więc, że włączanie pracodawców w kształcenie zawodowe oraz przybliżanie edukacji zawodowej do przedsiębiorstwa to właściwy kierunek działań, aby ten moment przyspieszyć. Pozostaje teraz cierpliwie czekać na wdrożenie opisanych w założeniach inicjatyw i życzyć sobie ich powodzenia, a w konsekwencji – zmiany myślenia o kształceniu zawodowym i perspektywach zawodowych, jakie niesie ono ze sobą.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

## POLECAMY

XVI edycja Konferencji Naukowej Młodych Ekonomistów pt. *Gospodarka a idee zrównoważonego rozwoju. Dokąd zmierza światowy system ekonomiczny?* 24–25 maja 2010 r., Toruń



Celem konferencji jest kontynuacja rozważań XV edycji KNME (wrzesień 2009 r.) pt. *Przyszłość gospodarki po światowym kryzysie* oraz podjęcie dyskusji nt. zrównoważonego rozwoju i aktualnej sytuacji gospodarczej świata, a także wyciągnięcie wniosków na przyszłość. Wybrane obszary tematyczne spotkania to: gospodarka po kryzysie finansowym; innowacyjne rozwiązania gospodarcze dla Europy i Polski; ocena wyników strategii lizbońskiej, rezultaty, kluczowe błędy, nowa strategia lizbońska; teoria przedsiębiorstwa w XXI wieku; zarządzanie firmą w warunkach turbulentnego otoczenia; środki unijne na dofinansowanie polskich przedsiębiorstw.

Więcej informacji na stronie: <http://www.konferencja.edu.pl/>

### X edycja Konferencji Uniwersytet Wirtualny 2010 16–18 czerwca 2010 r., Warszawa

Odbywająca się corocznie konferencja *Uniwersytet Wirtualny* do tej pory organizowana była przez Uniwersytet Warszawski, Politechnikę Warszawską i Polsko-Japońską Wyższą Szkołę Technik Komputerowych, a w roku 2010 po raz pierwszy także przez Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Wydarzenie to skupia czołowych specjalistów z szeroko rozumianego e-learningu, reprezentujących wiodące ośrodki naukowo-dydaktyczne w Polsce i na świecie. Więcej informacji na stronie: <http://vu2010.sggw.pl/>

### Polskie prace doktorskie w systemie DART-Europe

DART-Europe to grupa bibliotek naukowych i konsorcjów bibliotecznych pracujących wspólnie nad upowszechnieniem dostępu do badawczych prac dyplomowych i dysertacji powstających w Europie. W tym celu stworzono portal, na którym we współpracy z ośrodkami naukowymi z 16 krajów publikowane są pełne wersje rozpraw doktorskich. Do projektu przyłączyło się również niemal 30 polskich jednostek, publikując ponad 300 dysertacji.

DART-Europe jest wspierane przez LIBER (Ligue des Bibliothèques Européennes de Recherche), a także stanowi Europejską Grupę Roboczą organizacji Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD).

Więcej informacji na stronie: <http://www.dart-europe.eu/About/info.php>



## W poszukiwaniu efektywnych metod kształcenia uniwersyteckiego

Zbigniew Osiński

*Z punktu widzenia gospodarki i społeczeństwa istotne jest, w jakim stopniu polskie uczelnie wyższe wyposażają swoich absolwentów w potrzebne kompetencje. Można odnieść wrażenie, że wskazując na niezadowalające wywiązywanie się uczelni z formułowanych w tym względzie oczekiwań, pomija się decydującą rolę metod prowadzenia zajęć w kształtowaniu kompetencji. Przykładem rozwiązania metodycznego, które powinno być poznawane i dyskutowane w środowisku dydaktyków wyższych uczelni, jest kurs LATINA prowadzony przez Oslo University College.*

### Szkolnictwo wyższe a kompetencje absolwentów

Trwające obecnie dyskusje na temat konieczności reformy szkolnictwa wyższego w niewielkim tylko stopniu dotyczą metod kształcenia<sup>1</sup>. Najwyraźniej zapomniano o dydaktyce kształcenia ogólnego, która wskazuje, że to właśnie od odpowiedniego doboru i stosowania metod kształcenia zależy realny przebieg procesu kształcenia – jego sens, wartość, cele i efektywność<sup>2</sup>. Jest to poważna ułomność tych debat, zważywszy, że stosowane na uniwersytetach metody podające (głównie wykłady i zbliżone do wykładów ćwiczenia) w dużej mierze przyczyniły się do powstania jednego z negatywnych zjawisk, generujących zarzuty kierowane do szkolnictwa wyższego przez środowiska pracodawców. Mowa tu o stosunkowo niskim poziomie kompetencji absolwentów polskiej uczelni – głównie kompetencji językowych, ogólnych (np. umiejętności uczenia się, sprawnego przetwarzania informacji, wszechstronnego posługiwania się techniką i technologią informacyjną oraz

komunikacyjną, wykorzystania wiedzy do rozwiązywania problemów) oraz tzw. „miękkich” – osobistych i interpersonalnych (np. umiejętności pracy w grupie, otwartości na zmiany, zdolności motywowania siebie i innych, umiejętności pracy w warunkach stresu, negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów, a także samodzielnego i kreatywnego wykonywania zadań)<sup>3</sup>. Specjaliści w dziedzinie jakości kształcenia podkreślają, że dla poprawy tego stanu rzeczy konieczna jest zmiana podmiotu dominującego na zajęciach. Nauczyciele akademicy powinni stać się raczej mentorami wspierającymi studentów niż dostarczycielami wiedzy i egzekutorami jej opanowania, a studenci muszą stać się bardziej aktywni i samodzielni w procesie kształcenia. Postuluje się wprowadzenie takich form zajęć i metod ich prowadzenia, które wspomagają nabywanie przydatnych kompetencji<sup>4</sup>.

Na uwagę zasługują dwa raporty, które ukazały się w 2008 roku. Dotyczą one stanu edukacji w Polsce, a zawarte w nich uwagi z powodzeniem można odnieść także do kształcenia uniwersyteckiego. We wrześniu 2008 r. fundacja Forum Obywatelskiego Rozwoju oraz Fundacja im. Friedricha Eberta opublikowały dokument *Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*<sup>5</sup>. Z kolei w grudniu roku 2008 ukazały się *Rekomendacje Zespołu ds. Edukacji przy Radzie Rynku Pracy PKPP Lewiatan*<sup>6</sup>, wskazujące na niedostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy. Oba dokumenty przynoszą smutną konstatację: polski system oświaty nie przygotowuje należycie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy. Nie chodzi przy tym o umiejętności zawodowe, lecz przede wszystkim o wspomniane już kompetencje „miękkie” (osobiste

<sup>1</sup> Przykładem może być przebieg dyskusji na stronach Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020, <http://www.uczelnie2020.pl/> oraz Forum Akademickie, <http://www.forumakad.pl/forum/index.asp>, [wszystkie adresy stron WWW aktualne w dniu 02.03.2010 r.].

<sup>2</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 488.

<sup>3</sup> Więcej na temat kompetencji studentów w artykule: A. Szerląg, *Oczekiwania wobec absolwenta szkoły wyższej jako podmiotu edukacji*, [w:] tejsze, *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2009 oraz w Archiwum spotkań Zespołu Ekspertów Bolońskich, <http://www.erasmus.org.pl/preview.php/ida/292/>.

<sup>4</sup> A. Szerląg, dz.cyt., s. 45.

<sup>5</sup> U. Sztanderska, W. Wojciechowski, *Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, [http://www.for.org.pl/upload/File/raporty/Raport\\_Czego\\_nie\\_ucza\\_polskie\\_szkoly.pdf](http://www.for.org.pl/upload/File/raporty/Raport_Czego_nie_ucza_polskie_szkoly.pdf).

<sup>6</sup> *Nowa wizja systemu edukacji*, [http://www.edunews.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=561&Itemid=16](http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=561&Itemid=16).

i interpersonalne), a także ogólne i językowe. Do istotnych barier, utrudniających znalezienie młodemu człowiekowi swojego miejsca na rynku pracy, zaliczono m.in. brak sprawności w przekładaniu wiedzy teoretycznej na działania praktyczne, w wykorzystywaniu technologii informacyjnej do wykonywania różnorodnych, interdyscyplinarnych zadań według określonych standardów oraz brak przygotowania do kształcenia się przez całe życie.

We wspomnianych dokumentach postuluje się m.in. odejście od nauczania encyklopedycznego na rzecz kształcenia kompetencyjnego. W miejsce zapamiętywania całej masy teoretycznych szczegółów powinno pojawić się kształtowanie myślenia analitycznego i syntetycznego, logicznego rozumowania, kreatywności, umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, pracy zespołowej, sprawnego komunikowania się w języku ojczystym i obcym. Nie można tego dokonać w trakcie zajęć prowadzonych głównie metodą wykładu lub innymi metodami, w których dominuje aktywność nauczyciela.

### Norweski kurs LATINA

Przykładem rozwiązania wspierającego kształtowanie kompetencji, zarówno ogólnych, jak i „miękkich”, jest kurs LATINA (*Learning and teaching in a digital world*) oferowany przez Oslo University College<sup>7</sup> studentom, nauczycielom i bibliotekarzom (ale nie tylko) z całego świata, którzy chcą rozwijać swoje umiejętności edukacyjne w oparciu o wykorzystanie internetu oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych<sup>8</sup>. Zajęcia odbywają się w formie trzytygodniowego szkolenia stacjonarnego. Pierwsze przeprowadzono w 2008 roku. Stosowane podczas kursu rozwiązania metodyczne można bez problemu implementować do codziennej pracy dydaktycznej polskich uczelni. Do podstawowych założeń organizacyjnych kursu LATINA zalicza się pracę studentów w środowisku cyfrowym z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi i zasobów internetowych, grupowe – najczęściej – wykonywanie zadań, indywidualizację tempa nauki, nabywanie kompetencji poprzez wykonywanie zadań łączących teorię z praktyką, a także wymagających kreatywności, oraz właściwie wyłącznie organizacyjno-instruktażową i pomocniczą rolę nauczycieli akademickich w procesie kształcenia.

Wszystkie elementy kursu zostały przemyślane pod kątem kształtowania kompetencji edukacyjnych przydatnych w społeczeństwie informacyjnym. Przed przyjazdem do Norwegii student ma obowiązek uzupełnić założone dla niego w witrynie kursu konto poprzez wstawienie własnego zdjęcia i stworzenie

opisu swojej osoby, zawierającego od 60 do 100 słów (każde zadanie wykonane musi być w języku angielskim). Następnie powinien tam umieścić esej (500–750 słów) napisany na podstawie wskazanych przez organizatorów artykułów dostępnych w internecie. Esaj może być podsumowaniem co najmniej trzech tematów poruszanych w tekstach wybranych z listy lektur lub też może mieć formę polemiki odnoszącej się do jednego tematu wybranego z listy, pod warunkiem, że zawarty jest on w co najmniej dwóch artykułach. Ostatnie z zadań wstępnych polega na wybraniu tematu, który dla danego studenta jest na tyle interesujący, że z ramach kursu chciałby pogłębić jego znajomość (w przypadku tego kursu chodzi o tematy z szeroko rozumianej problematyki edukacji). Celem tych zabiegów jest poznanie studentów (ich edukacyjnych potrzeb oraz kompetencji językowych i ogólnych) przez kadrę kursu, a także wzajemne poznanie się samych uczestników.

Jednym z zadań studentów w trakcie kursu jest prowadzenie blogu<sup>9</sup>, na którym codziennie dzielą się swoimi spostrzeżeniami na temat pracy wykonanej danego dnia. Zachęceni są do zwracania uwagi zwłaszcza na to, czego nauczyli się od siebie nawzajem, a także do komentowania wpisów pozostałych uczestników. Dzięki temu nauka zawiera komponent refleksji nad jej przebiegiem i uzyskiwanymi efektami. W pierwszych dniach zajęć studenci poznają narzędzia i techniki, które będą wykorzystywali. Każdy dzień kursu poświęcony jest poznawaniu konkretnych zagadnień z zakresu edukacji. Działania opierają się na pozyskiwaniu wiedzy z internetu i przygotowywaniu własnych stron WWW, prezentacji oraz map myśli, które stanowią później podstawę do grupowej dyskusji. Uczestnicy tworzą też dokumenty w serwisie Google Dokumenty<sup>10</sup> i dzielą się nimi z kolegami, którzy następnie zamieszczają swoje opinie na blogach. Oprócz tego studenci wykonują szereg poleceń wymagających przemyślenia i zanalizowania znalezionych treści (porównywanie różnych definicji tego samego zjawiska, porównywanie wyjaśnień danego problemu występujących w różnych źródłach, weryfikowanie kompletności i uzupełnianie informacji na dany temat). Przy każdym z zadań studenci muszą zastanowić się nad wybranym tematem, istotą problemu, znaleźć odpowiedni język i formę do wiarygodnego przedstawienia problemu, a także zastanowić się nad najwłaściwszym rozwiązaniem. Teoria traktowana jest jako materiał pomocniczy ułatwiający wykonanie zadań – opanowywana jest przy okazji.

Studenci wykorzystują przy tym m.in. filmy zgromadzone na YouTube<sup>11</sup>, zasoby serwisu Google Mapy<sup>12</sup>,

<sup>7</sup> Oslo University College, <http://www.hio.no/content/view/full/4563>.

<sup>8</sup> LATINA, lato 2010, <http://www.hio.no/Welcome-to-OUC/Summer-School-2010/LATINA>.

<sup>9</sup> Na stronie WordPress, <http://wordpress.com/>, przykład – Lidia Wiśniewska, <http://latlablidia.wordpress.com/>.

<sup>10</sup> Google Dokumenty, <http://docs.google.com>.

<sup>11</sup> YouTube, <http://www.youtube.com/>.

<sup>12</sup> Google Mapy, <http://maps.google.com/>.

portale społecznościowe, różnorodne tutoriale, animacje i prezentacje, internetowe słowniki i encyklopedie<sup>13</sup> oraz różne witryny ukazujące przykłady dobrych praktyk edukacyjnych<sup>14</sup>. Przy wykonywaniu zadań zobligowani są do korzystania z wyszukiwarek internetowych<sup>15</sup>, konta pocztowego Gmail<sup>16</sup>, oprogramowania służącego do tworzenia i udostępniania w internecie albumów ze zdjęciami<sup>17</sup>, edytora tekstu i arkusza kalkulacyjnego online<sup>18</sup>, programu do komunikacji<sup>19</sup>, internetowego translatora<sup>20</sup> i kalendarza<sup>21</sup>, programów do tworzenia treści multimedialnych<sup>22</sup> oraz programu generującego strony WWW<sup>23</sup>. Potrzebnej wiedzy szukają sami – nie dostają jej gotowej w postaci wykładu czy podręcznika.

Uczestnicy kursu pracują nad takimi zagadnieniami, jak: budowa i planowanie lekcji oraz szkoleń; kształcenie poprzez wykonywanie projektów; edukacyjne znaczenie wyszukiwania wiedzy w internecie; kształcenie poprzez tworzenie stron WWW, blogów, albumów zdjęć (obrazkowych historii), cyfrowych opowiadań (obraz z dźwiękiem i animacjami), miksowanie otwartych zasobów edukacyjnych, gromadzenie i przetwarzanie danych na określony temat; edukacyjne znaczenie informacji zwrotnej oraz wymiany myśli i opinii; mapa myśli w kształceniu; e-learning jako metoda kształcenia; uczenie się poprzez nauczanie innych. W takim doborze metod i treści wyraźnie uwidacznia się motyw przewodni kursu LATINA – poznawanie określonych rozwiązań edukacyjnych (metod i narzędzi) poprzez korzystanie z nich. W metodzie kształcenia, na której opiera się kurs, wiedza postrzegana jest z perspektywy praktycznych umiejętności, rozumiana jest jako umiejętne zachowanie się, nie zaś jako intelektualna zdolność do przedstawienia teorii.

### Znaczenie przykładu kursu LATINA dla polskiego szkolnictwa wyższego

Bazując na swoich dotychczasowych doświadczeniach dydaktycznych (stosowanie e-learningu, blended learningu i projektów edukacyjnych) oraz na korespondencji prowadzonej ze współorganizatorem kursu LATINA i jedną z jego uczestniczek<sup>24</sup>, autor jest przekonany, że rozwiązania metodyczne tego kursu można stosować w trakcie zajęć na dowolnych studiach uniwersyteckich. Konieczna jest do tego zmiana postrzegania roli prowadzącego – ograniczenie jej głównie do stawiania zadań oraz wskazywania narzędzi i standardów ich wykonania, a następnie recenzowania uzyskanych rezultatów. Programy większości przedmiotów powinny być dostosowane do wymogów współczesności, a zwłaszcza rynku pracy oraz do zainteresowań uczących się. Rolą studentów w takim modelu kształcenia byłoby przemyślenie problemu, zaplanowanie koniecznych działań, wyszukanie potrzebnej wiedzy i informacji oraz wykonanie zadania. Istotne jest przy tym, by zadania miały charakter problemowy, wymagały twórczego podejścia do nich i pozwalały na zastosowanie wiedzy w praktyce. W XXI wieku nieodłącznym elementem studenckich działań powinno być wykorzystywanie zasobów (także obcojęzycznych) i narzędzi dostępnych w internecie, a także wielu rozwiązań z zastosowaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Preferowane przy tym powinny być programy dostępne bezpłatnie, także te umożliwiające pracę grupową<sup>25</sup>. Wszelkiego rodzaju tutoriale i niezbędne elementy teorii powinny być opracowane w formie kursu e-learningowego z częstymi odniesieniami do zasobów internetu. W celu kształcenia kompetencji „miękkich” zadania należałoby wykonywać głównie

<sup>13</sup> Wikipedia, <http://www.wikipedia.org/>.

<sup>14</sup> Teacher Tube, <http://www.teachertube.com/> – zbiór filmów, zdjęć i nagrań audio stworzonych przez nauczycieli dla uczniów i nauczycieli; Educause, <http://www.educause.edu/> – witryna stowarzyszenia promującego wykorzystanie technologii informacyjnej w szkolnictwie wyższym; *The edublog awards 2009*, <http://edublogawards.com/> – zbiór najlepszych blogów edukacyjnych.

<sup>15</sup> Google, <http://www.google.pl/>, Google Books, <http://books.google.pl/books>, Google Scholar, <http://scholar.google.pl/>, CC Search, <http://wiki.creativecommons.org/CcSearch>.

<sup>16</sup> Gmail, <http://mail.google.com/>.

<sup>17</sup> Picasa, <http://picasa.google.com/>, Picasa Web Albums, <http://picasaweb.google.com/>.

<sup>18</sup> Google Dokumenty, <http://docs.google.com>.

<sup>19</sup> Google Talk, <http://www.google.com/talk/>.

<sup>20</sup> Google Tłumacz, <http://translate.google.com/>.

<sup>21</sup> Google Kalendarz, <http://www.google.com/calendar/>.

<sup>22</sup> MS Photo Story 3, <http://www.microsoft.com/windowsxp/using/digitalphotography/photostory/default.mspx>, VideoSpin, <http://videospin.com/Redesign/>.

<sup>23</sup> iGoogle, <http://www.google.com/ig>.

<sup>24</sup> Charakterystyczne stwierdzenia: *Zdecydowanie uważam, że takie podejście (jak w LATINA) jest stosowane w środowisku uniwersyteckim (na uniwersytetach, które są skłonne do zmiany...) – i rzeczywiście wielu wierzy, że przyszłością nauczania będzie taka formuła; Myślę, że nauka oparta na korzystaniu z internetu przynosi lepsze efekty niż większość ludzi sądzi; Przyszłością kształcenia wymaga integracji kompetencji „miękkich” i „twardych”, co jest możliwe dzięki połączeniu oddziaływań nauczyciela i zasobów internetu; Koledzy z LATINA podkreślają szczególne znaczenie blogowania dla rozwoju kompetencji „miękkich”, znaczenie korzystania z internetu i samego kursu dla rozwoju kompetencji językowych, a także znaczenie grupowego i wielokulturowego środowiska pracy dla rozwoju kompetencji „miękkich”* [tłumaczenie własne].

<sup>25</sup> Google Dokumenty, <http://docs.google.com>; MS Office on-line, [http://office.microsoft.com/pl-pl/office\\_live/](http://office.microsoft.com/pl-pl/office_live/).



## W poszukiwaniu efektywnych metod kształcenia ...

w grupach, korzystając przy tym z dyskusji, a także wzajemnego opiniowania i podpowiadania. Taki model kształcenia zgodny jest z postulatami nowatorskich dydaktyków<sup>26</sup>. Dalby absolwentom uniwersytetu szansę nabycia umiejętności i kompetencji porównywalnych do tych, które opisano na najwyższych poziomach Europejskich Ram Kwalifikacji<sup>27</sup>.

### Bibliografia

F. Bereżnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

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

A. Szerląg, *Oczekiwanie wobec absolwenta szkoły wyższej jako podmiotu edukacji*, [w:] *teżże, Kompetencje absolwentów szkół*

wyższych na miarę czasów. *Wybrane ujęcia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2009.

### Netografia

Archiwum spotkań Zespołu Ekspertów Bolońskich, <http://www.erasmus.org.pl/preview.php/ida/292/>.

*Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/leaflet\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_pl.pdf).

*Nowa wizja systemu edukacji*, [http://www.edunews.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=561&Itemid=16](http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=561&Itemid=16).

U. Sztanderska, W. Wojciechowski, *Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, [http://www.for.org.pl/upload/File/raporty/Raport\\_Czego\\_nie\\_ucza\\_polskie\\_szkoly.pdf](http://www.for.org.pl/upload/File/raporty/Raport_Czego_nie_ucza_polskie_szkoly.pdf).

<sup>26</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000.

<sup>27</sup> *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/leaflet\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_pl.pdf).

## POLECAMY

*Edukacja i Biznes – Wzajemna Wymiana Doświadczeń*, 20 maja 2010 r., Warszawa

Instytut Nowoczesnej Edukacji organizuje w maju konferencję poświęconą związkowi pomiędzy edukacją a biznesem. Gościem specjalnym spotkania będzie Colin Rose – ekspert w zakresie nowoczesnych metod uczenia się, doradca wielu uniwersytetów i koncernów.

Cele konferencji:

- popularyzacja innowacyjnych sposobów zarządzania oświatą,
- wspieranie grupy liderów edukacji, mających wpływ na podnoszenie jakości i zwiększanie skuteczności placówek edukacyjnych,
- tworzenie możliwości pozwalających na wymianę doświadczeń między biznesem a edukacją,
- integracja społeczności menedżerskiej edukacji i biznesu,
- prezentacja sposobu skutecznego zarządzania zespołem,
- przedstawienie przykładów dobrych praktyk w biznesie, które można przenieść na grunt edukacji,
- budowanie poczucia własnej wartości i kreatywności w podejmowaniu nowych wyzwań w edukacji.

Więcej informacji na stronie: <http://www.edukacjaibiznes.pl/>



The screenshot shows a website for a conference titled 'konferencja EDUKACJA I BIZNES Wzajemna Wymiana Doświadczeń'. The main image features Colin Rose, a man in a suit, standing next to a screen displaying a mind map. Text on the page includes 'Najważniejszym celem edukacji jest nauczyć, jak się uczyć' and 'Colin Rose'. There is also a list of menu items on the left side of the page.



C.K. Prahalad, M.S. Krishnan, *Nowa era innowacji*  
Wydawnictwa Profesjonalne PWN, Warszawa 2010

Publikacja poświęcona jest istocie innowacji – jej źródłom, procesom i strategii w konkurencyjnym otoczeniu. Autorzy proponują nowy model innowacji – gmach innowacji bazujący na dwóch filarach. Pierwszy filar zakłada rozumienie wartości w oparciu o bieżące doświadczenie pojedynczego konsumenta (N=1). Drugi filar to trend korzystania z zasobów i talentów z wielu lokalnych i globalnych źródeł (R=G). Charakterystyka modelu jest uzupełniona wieloma przykładami firm i przedsięwzięć, m.in. Facebook, YouTube, Starbucks, Twitter, a autorzy radzą, jak dokonać transformacji firm w celu jego wdrożenia. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:  
<http://ksiegarnia.pwn.pl>



## Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej wśród uczestników programów edukacyjnych skierowanych do najmłodszych

Bartosz Majewski

*Opracowanie przedstawia wyniki badania świadomości i dojrzałości ekonomicznej przeprowadzonego w grupie 432 uczestników programów edukacyjnych adresowanych do uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej i pierwszych klas gimnazjum. Badanie pozwoliło sklasyfikować poszczególne kategorie pojęć ekonomicznych pod względem stopnia ich znajomości i zakresu przyswojenia, zdiagnozować postawy oraz wskazać obszary niewiedzy. Te ostatnie są szczególnie istotne, gdyż w przyszłości mogą stać się źródłem powstania w świadomości wielu osób mitów dotyczących problematyki gospodarczej i prowadzić do stereotypowego postrzegania zjawisk ekonomicznych, utrudniając tym samym zrozumienie rzeczywistych mechanizmów i procesów gospodarczych oraz zwiększając podatność na wszelkiego rodzaju populistyczne rozwiązania.*

### Badania dojrzałości ekonomicznej

Edukacja ekonomiczna jest od lat przedmiotem debaty prowadzonej w Unii Europejskiej. Różnice w poziomie dojrzałości ekonomicznej mieszkańców poszczególnych państw UE skłoniły Komisję Europejską do opublikowania wytycznych oraz rekomendacji dotyczących kształtowania strategii edukacyjnych<sup>1</sup>. Pierwszym elementem warunkującym skuteczność ww. strategii jest kompleksowa diagnoza wiedzy ekonomicznej w różnych grupach społecznych, która pozwoli dostosować istniejące programy edukacyjne do rzeczywistych potrzeb.

Kompleksowe badania świadomości i dojrzałości ekonomicznej są prowadzone w Polsce systematycznie przez wiele ośrodków<sup>2</sup>. Wsparciem dla tych badań są sondaże, przeprowadzane co jakiś czas przez ośrodki badania opinii publicznej, które koncentrują się na pojedynczych obszarach tematycznych, takich jak: skłonność do oszczędzania, postawy wobec wprowadzenia w Polsce euro, postawy wobec kredytów bankowych, czy też przezorność ubezpieczeniowa.

Dostęp do kilkusetosobowej grupy uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej i pierwszych klas gimnazjów, którzy biorą udział w przedsięwzięciach edukacyjnych organizowanych przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych wraz z NBP, partnerami akademickimi: SGH, Akademią Ekonomiczną w Katowicach, Uniwersytetem w Białymstoku oraz Urzędem Miasta Bełchatów (tj. Ekonomiczny Uniwersytet Ekonomiczny oraz Akademia Młodego Ekonomisty) zachęcił do przeprowadzenia badania w powyższej grupie. W założeniach miało ono charakter mniej rozbudowanego badania dopełniającego, koncentrującego się tylko na wybranych zagadnieniach. Jego celem, oprócz diagnozy dojrzałości ekonomicznej uczestników, było również wskazanie kierunków koniecznych zmian w programach kolejnych edycji projektów.

### Grupa badawcza

Badanie zostało przeprowadzone w grupie 360 uczniów ostatnich klas szkół podstawowych – słuchaczy Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego z Warszawy, Białegostoku, Katowic i Bełchatowa oraz 72 uczestników programu adresowanego dla gimnazjalistów (Akademia Młodego Ekonomisty).

W przypadku uczestników z Warszawy – większość respondentów uczęszczała na zajęcia w ramach programu już we wcześniejszych semestrach, respondenci z pozostałych miast wzięli udział w badaniu po zaledwie jednym lub dwóch spotkaniach. O przyjęciu do programu nie decydowało żadne sito selekcyjne – grupa została dobrana na podstawie kolejności zgłoszeń, niemniej można przypuszczać, że w większości przypadków były to osoby interesujące się ekonomią bądź zapisane do programu przez lepiej wyedukowanych ekonomicznie rodziców, w większości uczniowie wywodzący się bezpośrednio z większych miast. Tym samym wyniki uzyskane w badaniu nie mogą zostać

<sup>1</sup> Komunikat Komisji Europejskiej w sprawie edukacji ekonomicznej, Bruksela, 18.12.2007 r.

<sup>2</sup> Między innymi badanie Świadomość ekonomiczna i wizerunek biznesu przeprowadzone w Instytucie Spraw Publicznych przez zespół prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej; badanie Wiedza ekonomiczna u dzieci w wieku 9–12 lat przeprowadzone dla NBP przez Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego; badanie Mapa edukacji finansowej i ubezpieczeniowej Związku Banków Polskich, Polskiej Izby Ubezpieczeń, Izby Zarządzającej Funduszami i Aktywami oraz Centrum Edukacji Bankowej i Ubezpieczeniowej przy Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu.

# Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej...

uznane za reprezentatywne (najprawdopodobniej wiedza ekonomiczna jest wśród respondentów na poziomie wyższym niż przeciętny, ale wyniki badania nie zostały skonfrontowane z żadną grupą kontrolną niebiorącą udziału w programie).

Dla wielu młodych uczestników programów zajęcia rozwijające zainteresowania ekonomiczne i kształtujące postawy przedsiębiorcze nie są pierwszą sytuacją, w której stykają się z podstawowymi terminami ekonomicznymi, zagadnieniami związanymi z działalnością biznesową, rynkiem pracy, czy też finansami. Okazją do zdobycia wiedzy z tych obszarów były np. lekcje wiedzy o społeczeństwie, geografii i historii, a w przypadku części uczniów – również zajęcia z podstaw przedsiębiorczości (fakultatywnie realizowane w części gimnazjów). Źródło wiedzy stanowią również media, głównie telewizja i internet, w których istotną część przekazywanych treści stanowi problematyka gospodarcza, ekonomiczna lub finansowa – wiedza pochodząca ze środków masowego przekazu wymaga dużej uwagi, nierzadko ma ona charakter wybiórczy i nieuporządkowany, a często stanowi zlepek przypadkowych informacji, pomiędzy którymi odbiorca nie potrafi dostrzec szerszych zależności.

## Konstrukcja badania

Przeprowadzone badanie dojrzałości ekonomicznej składało się z trzech części. W pierwszej z nich uczestnicy samodzielnie dokonali oceny własnej znajomości zagadnień istotnych z punktu widzenia przedsiębiorczości i ekonomii. Biorąc pod uwagę kontekst prowadzonego badania diagnostycznego, czyli duże prawdopodobieństwo posiadania przez uczestników wiedzy nieustrukturalizowanej, zastosowanie klasycznych metod diagnostycznych mogłoby przysporzyć problemów uniemożliwiających uzyskanie wiarygodnych wyników. Zastosowanie na przykład testu wyboru w sytuacji, gdy respondenci posiadają jedynie orientację w terminologii (bez znajomości konkretnych definicji), najprawdopodobniej napotkałoby przeszkodę w postaci niskiej motywacji do podejmowania trudu rozwiązywania zadań. Wybrano zatem samoocenę – jako formę, która pozwala na częściowe rozwiązanie tego problemu i zbadanie, w jaki sposób uczniowie sami postrzegają swoją wiedzę związaną z poszczególnymi obszarami ekonomii i zarządzania.

Samodzielna ocena uczniów wymagała uwiarygodnienia jej wyników z zastosowaniem obiektywnych wskaźników posiadanej przez uczniów wiedzy. Dlatego wprowadzono zadanie dotyczące definiowania przez nich najlepiej znanych haseł oraz drugą część badania, która sprawdzała wiedzę w sposób zobiektywizowany, ale jednocześnie łagodny (zadanie polegające na uzupełnianiu zdań).

W trzeciej części formułowane były oceny dotyczące zjawisk gospodarczych oraz badane zachowania i postawy<sup>3</sup>.

## Wyniki badania

### Deklarowana i rzeczywista znajomość pojęć

W pierwszej fazie badania respondenci na pięciostopniowej skali dokonywali samooceny znajomości i rozumienia następujących pojęć ekonomicznych: inflacja, bezrobocie, PKB, globalizacja, przewaga konkurencyjna, kryzys gospodarczy, odsetki, pieniądz elektroniczny, przychód, GPW, spółka akcyjna, cena rynkowa, budżet państwa (znajomość deklarowana), a następnie zostali poproszeni o podanie definicji trzech pojęć, których własną znajomość ocenili najwyżej. Definicje te były oceniane przez ekspertów w oparciu o pięciostopniową skalę, w której 1 oznaczało niedostateczne wyjaśnienie pojęcia, a 5 – bardzo dobre wyjaśnienie. Na tej podstawie określona została rzeczywista znajomość pojęć. Wyniki tej części badania zostały przedstawione na wykresach 1 i 2.

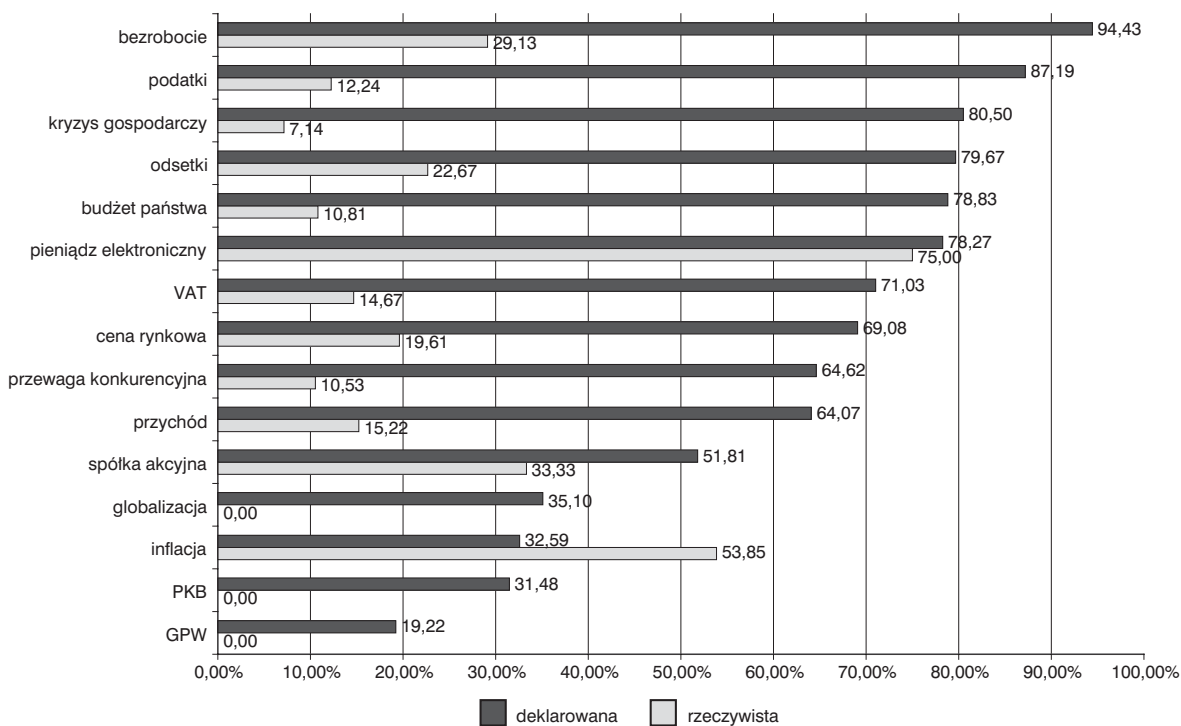
Zagadnienia makroekonomiczne, z którymi respondenci najczęściej stykają się w mediach, są najsłabiej rozumianymi kategoriami pojęć. Wiedza z tego zakresu jest nieuporządkowana, często powielająca mity. Respondentom wydaje się, że hasło jest im znane (ze względu na częstotliwość, z jaką stykają się z danym terminem), jednak próba zdefiniowania ujawnia istniejące braki (np. bezrobocie bardzo często utożsamiane z emeryturą lub rentą, podatki w blisko 90 proc. wskazań utożsamiane z czynszem za mieszkanie i rachunkami za media, pojęcie PKB nieznanne w ogóle, budżet państwa definiowany jako suma wszystkich pieniędzy w państwie, kryzys gospodarczy utożsamiany z „bankructwem wszystkich”).

W puli zagadnień makroekonomicznych pozytywnie wyróżnia się znajomość pojęcia inflacji (łącznie ze świadomością konsekwencji zjawiska, przyczyn i sposobów przeciwdziałania), co może wiązać się ze szczególnie aktywną rolą NBP jako podmiotu wspierającego wiele inicjatyw edukacyjnych (siłą rzeczy w największym stopniu koncentrujących się na zakresie działania NBP).

Lepiej znane respondentom są te pojęcia, z którymi mają oni okazję zetknąć się w życiu codziennym, np. uczestnicząc w rozmowach prowadzonych w gospodarstwach domowych lub w zdarzeniach gospodarczych, z którymi dane pojęcia się wiążą (odsetki, przychód, VAT). Warto też zaznaczyć wysoką rozpoznawalność wśród respondentów kategorii pieniądza elektronicznego – nawet jeśli z racji wieku nie mają jeszcze z nim bezpośredniej styczności w praktyce, to za kilka lat będą stanowić grupę dość chętnie korzystającą z tej formy (a tym samym podatną na ryzyko związane z jej stosowaniem).

<sup>3</sup> Formularz ankietowy, będący podstawą badania, stanowi załącznik do niniejszego opracowania.

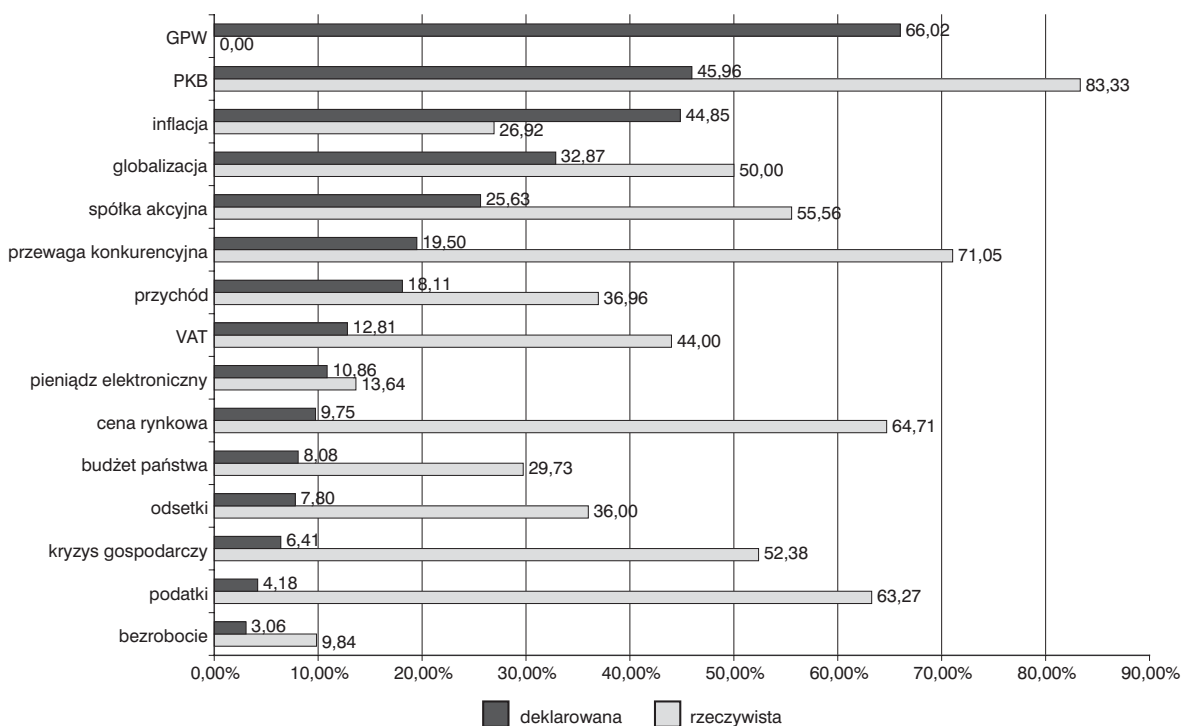
**Wykres 1. Deklarowana i rzeczywista znajomość pojęć ekonomicznych w stopniu dobrym i bardzo dobrym (w %)**



Znajomość deklarowana: odsetek badanych, którzy ocenili znajomość danego pojęcia jako dobrą lub bardzo dobrą;  
 Znajomość rzeczywista: odsetek badanych, których definicja danego pojęcia uzyskała od ekspertów ocenę dobrą lub bardzo dobrą.

Źródło: opracowanie własne

**Wykres 2. Deklarowana i rzeczywista znajomość pojęć ekonomicznych w stopniu słabym i bardzo słabym (w %)**



Niezajomość deklarowana: odsetek badanych, którzy ocenili znajomość danego pojęcia jako słabą lub bardzo słabą;  
 Niezajomość rzeczywista: odsetek badanych, których definicja danego pojęcia uzyskała od ekspertów ocenę słabą lub bardzo słabą

Źródło: opracowanie własne



# Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej...

## Przełożenie wiedzy ekonomicznej na konkretne sytuacje w życiu codziennym

Respondenci zostali poproszeni o ocenę, jak trudne byłoby dla nich poradzenie sobie w różnych praktycznych sytuacjach, w których niezbędna jest wiedza ekonomiczna. Wyniki badania wraz z opisem ocenianych sytuacji zostały przedstawione na wykresie 3.

Wśród istotnych obserwacji wynikających z tej części badania warto wyróżnić fakt, iż respondenci deklarują najwyższą zaradność w sytuacjach wymagających postawy asertywnej (zwrócić wadliwy produkt, odmówić pożyczania pieniędzy, wynegocjować zniżkę) – jest to głównie efekt doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, chociaż w pewnym stopniu na wysoką wartość mogą również wpływać realizowane systematycznie już wśród najmłodszych uczniów programy związane z profilaktyką uzależnień, w których najistotniejszą część stanowią treningi asertywności.

Ponadto przeprowadzona samoocena potwierdza niskie opanowanie zagadnień makroekonomicznych, zdiagnozowane już we wcześniejszych częściach badania – brak wiedzy z tego obszaru uniemożliwia wyjaśnienie mechanizmów i istniejących powiązań między różnymi kategoriami makroekonomicznymi.

W niewystarczającym stopniu opanowane są też przez respondentów umiejętności wykorzystania wiedzy z innych dyscyplin do podjęcia decyzji mającej konsekwencje ekonomiczne (np. matematyczna umiejętność obliczenia odsetek od lokaty).

## Prawidłowe użycie terminów ekonomicznych

W kolejnej części badania respondenci zostali poproszeni o uzupełnienie luk znanymi sobie terminami ekonomicznymi. W ocenie były brane pod uwagę wszystkie uzupełnienia nadające logiczny sens poniższym zdaniom, przy czym najwyższe oceny przyznawano dopełnieniom świadczącym o większej dojrzałości ekonomicznej respondenta.

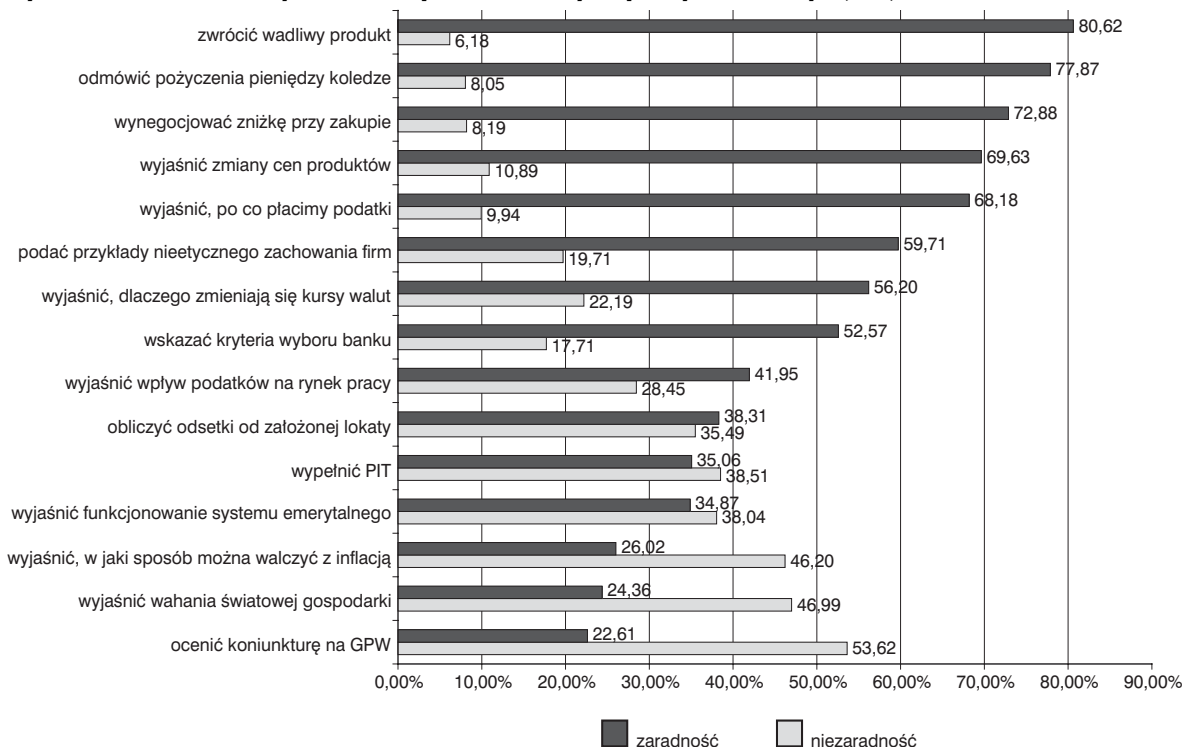
1. W związku z recesją rząd prognozuje spadek ..... w kolejnym roku. (*PKB*)
2. Ceny mieszkań wzrosły, bo wzrósł ..... na rynku nieruchomości. (*popyt*)
3. Aby dostać w banku kredyt na rozpoczęcie nowego przedsięwzięcia, należy najpierw przygotować ..... (*biznesplan*)
4. To bardzo korzystna oferta kredytu, ..... są bardzo niskie. (*odsetki*)
5. Czas poprosić o podwyżkę – za swoją wypłatę mogą kupić coraz mniej. Ta ..... zjada wszystko. (*inflacja*)

Wyniki zadania zostały przedstawione na wykresie 4.

Przedstawiony na wykresie 4 rozkład trafności potwierdza wcześniejsze obserwacje o lepszej znajomości zagadnień, z którymi respondenci mogą spotkać się w życiu codziennym (odsetki), niż tych pojawiających się głównie w mediach (PKB, popyt i inflacja).

Niska świadomość faktu, iż biznesplan jest jednym z elementów warunkujących przyznanie kredytu

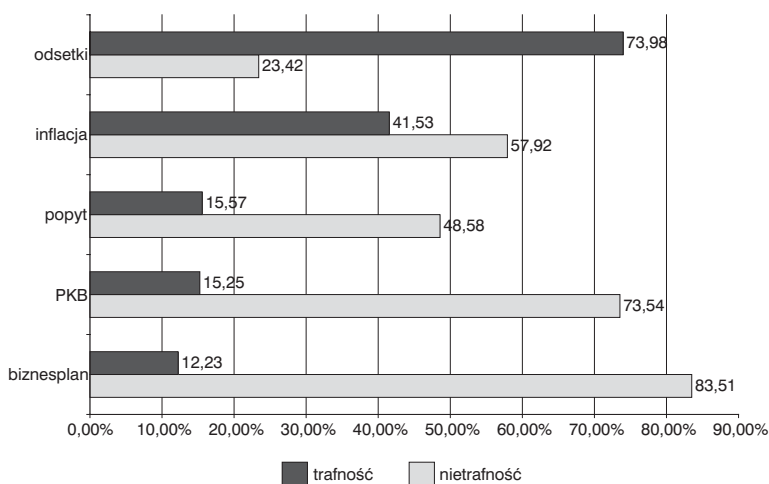
**Wykres 3. Przełożenie wiedzy ekonomicznej na konkretne sytuacje w życiu codziennym (w %)**



Wskaźnik zaradności: odsetek badanych, którzy deklarują bardzo dobre lub dobre poradzenie sobie w danej sytuacji;  
Wskaźnik niezaradności: odsetek badanych, którzy deklarują bardzo złe lub złe poradzenie sobie w danej sytuacji.

Źródło: opracowanie własne

**Wykres 4. Użycie terminów ekonomicznych w odpowiednim kontekście (w %)**



Wskaźnik trafności: odsetek respondentów, którzy uzupełnili zdanie bardzo dobrym lub dobrym dopełnieniem;

Wskaźnik nietrafności: odsetek badanych, którzy uzupełnili zdanie złym lub bardzo złym dopełnieniem.

Źródło: opracowanie własne

(12,23 proc. dobrych wskazań) nie powinna budzić niepokoju – niewiedza ta jest skutecznie niwelowana w formalnej edukacji przedsiębiorczej w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie biznesplan stanowi integralną część wielu programów podstaw przedsiębiorczości (co akurat nie jest do końca słuszne, gdyż wśród starszych uczniów podtrzymuje mit, że osoba przedsiębiorcza może się realizować jedynie poprzez prowadzenie własnego biznesu).

Niepokój może budzić natomiast dość wyraźnie ujmianające się przekonanie, że o przyznaniu kredytu, zamiast analizy biznesplanu, decydują znajomości lub łapówka. Wzmocnienie takiego postrzegania działalności kredytowej może w przyszłości przełożyć się na ograniczenie w grupie ankietowanych zaufania do całego systemu bankowego.

### Badanie zgodności postaw

Respondenci zostali poproszeni o określenie, w jakim stopniu zgadzają się z poniższymi zdaniami – w skali, w której 0 oznaczało całkowitą niezgodę, 10 – całkowitą zgodę.

Sklonność do oszczędzania była badana jedynie przez pryzmat umiejętności odłożenia części kieszonkowego (najsilniejsza postawa w badaniu). Badanie nie uwzględniało ani kwestii, czy takie zachowanie rzeczywiście występuje (na jakiej podstawie respondenci deklarują taką umiejętność), ani pytania, czy oszczędzanie jest zachowaniem regularnym (z badania postaw Polaków wobec oszczędzania, zrealizowanego przez Pentor Research International SA na zlecenie Fundacji Kronenberga w październiku 2008 wynika, że regularnie oszczędza jedynie 7 proc. społeczeństwa).

Dla większości respondentów prowadzenie własnej firmy jest atrakcyjną ścieżką przyszłych wyborów

zyciowych (wskaźnik znacznie wyższy niż dla ogółu społeczeństwa. W tym kontekście zastanawiająca jest stosunkowo silna postawa traktowania kredytu jako zagrożenia (średnia ocen: 6,4). W badaniu celowo nie został zdefiniowany rodzaj kredytu – jednak najprawdopodobniej przez większość uczestników pojęcie było utożsamiane z kredytem konsumpcyjnym, gotówkowym dla gospodarstw domowych i być może – z coraz silniej uświadamianą spiralą zadłużenia.

Zbyt mała liczba respondentów uczestniczy w rozmowach, których tematem są większe wydatki w domu – inaczej niż ma to miejsce w modelu aktywnego włączania nawet najmłodszych w rozmowy o sytuacji finansowej w gospodarstwach domowych w Europie Zachodniej.

Stanowcze przekonanie, że zasiłki dla bezrobotnych powinny być wypłacane dożywotnio (5,1) być może wynikać z błędnego rozumienia bezrobocia (dla części respondentów bezrobocie to okres emerytury) lub z doświadczeń osobistych (być może w części gospodarstw domowych respondentów w ostatnim czasie znalazły się osoby bezrobotne lub temat bezrobocia był poruszany w rozmowach w kontekście kryzysu gospodarczego).

Natomiast wartościowanie, że zagraniczne inwestycje są zagrożeniem dla polskiej gospodarki (5,0)

**Tabela 1. Wyniki badania zgodności postaw**

Lp.	Zdanie	Średnia ocen
1.	Potrafię odłożyć większą część swojego kieszonkowego.	8,3
2.	W przyszłości chciałbym prowadzić własną firmę.	7,8
3.	Mam ogólne pojęcie na temat tego, jakie zawody przynoszą największe korzyści finansowe.	7,8
4.	Uważam, że kredyt jest niebezpieczny.	6,4
5.	Uważam, że w biznesie ważne jest szczęście.	5,7
6.	Uczestniczę w rozmowach, których tematem są większe wydatki w moim domu.	5,5
7.	Zasiłki dla bezrobotnych powinny być dożywotnie.	5,1
8.	Regularnie przeglądam wiadomości gospodarcze (w internecie lub w prasie tradycyjnej).	5,1
9.	Zagraniczne inwestycje są zagrożeniem dla polskiej gospodarki.	5
10.	Państwo powinno ustalać ceny maksymalne na wszystkie towary.	4,9

Źródło: opracowanie własne

# Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej...

i że państwo powinno ustalać ceny maksymalne na wszystkie towary (4,9) pokazuje, że pewne mity ekonomiczne silnie zakorzeniają się już w głowach nastolatków (co oznacza, że już na wcześniejszym etapie edukacji uczniom powinna być przekazywana rzetelna wiedza z tego zakresu).

Badanie nie wykazało istotnych zależności między dojrzałością ekonomiczną a miejscem, z którego wywodzili się respondenci (respondenci z Warszawy wypadali nieznacznie lepiej, pomiędzy pozostałymi ośrodkami nie wystąpiły większe różnice).

## Podsumowanie

Przeprowadzone badanie ujawniło, że dojrzałość ekonomiczna uczniów z ostatnich klas szkoły podstawowej i pierwszych klas gimnazjum jest niewielka. Najbardziej rozumianymi kategoriami pojęć są zagadnienia makroekonomiczne, z którymi respondenci mają styczność przede wszystkim za pośrednictwem mediów. Wiedza z tego zakresu jest nieuporządkowana, pełna przekłamań i uproszczeń, bazuje na zakorzenionych w społeczeństwie mitach – niestety

przy dużej częstotliwości występowania pojęć makroekonomicznych wśród respondentów równocześnie wzmacnia się fałszywe przekonanie, że są to pojęcia dobrze im znane. Ten zakres tematyczny powinien być zatem traktowany w programach edukacyjnych ze szczególną uwagą, zarówno w edukacji formalnej, jak również w działaniach podejmowanych przez instytucje pozaszkolne.

Lepiej rozumiane wśród przebadanej grupy są terminy, z którymi ankietowani mają okazję zetknąć się w życiu codziennym, np. uczestnicząc w rozmowach prowadzonych w gospodarstwach domowych lub w zdarzeniach gospodarczych, z którymi dane pojęcia się wiążą. Nie zawsze jednak lepsze rozumienie pojęcia przekłada się na umiejętność wykorzystania wiedzy w praktycznych zachowaniach, zwłaszcza gdy wymaga to syntezy umiejętności z innych dyscyplin (stąd np. nieumiejętność matematycznego obliczenia odsetek lokat, czy też historycznego wyjaśnienia mechanizmów kryzysów gospodarczych). Z tego też powodu, myśląc o nauczaniu ekonomii, w większym stopniu warto uwzględniać jej interdyscyplinarne powiązania z innymi przedmiotami.



## Załącznik: Formularz dla respondentów



Bardzo prosimy Cię o wzięcie udziału w krótkiej ankiecie 😊. Jest to badanie anonimowe, liczymy na szczere i samodzielne odpowiedzi.

### 1. Zaznacz na poniższej skali, w jakim stopniu znasz i rozumiesz następujące pojęcia:

1	2	3	4	5
<b>Nie znam</b> (nigdy wcześniej nie spotkałem/am się z tym pojęciem)	<b>Znam bardzo słabo</b> (spotkałem/am się kilkakrotnie, ale zupełnie nie znam znaczenia i nie potrafię się domyślić)	<b>Znam średnio</b> (wydaje mi się, że znam, ale nie potrafię wyjaśnić i zdefiniować)	<b>Znam dobrze</b> (potrafię zdefiniować i użyć w wypowiedzi)	<b>Znam bardzo dobrze</b> (potrafię zdefiniować, wyjaśnić, podać dodatkowe informacje wykraczające poza definicję)
1. inflacja		(1---2---3---4---5)		
2. bezrobocie		(1---2---3---4---5)		
3. PKB		(1---2---3---4---5)		
4. globalizacja		(1---2---3---4---5)		
5. przewaga konkurencyjna		(1---2---3---4---5)		
6. kryzys gospodarczy		(1---2---3---4---5)		
7. odsetki		(1---2---3---4---5)		
8. pieniądz elektroniczny		(1---2---3---4---5)		
9. przychód		(1---2---3---4---5)		
10. GPW		(1---2---3---4---5)		
11. spółka akcyjna		(1---2---3---4---5)		
12. cena rynkowa		(1---2---3---4---5)		
13. budżet państwa		(1---2---3---4---5)		
14. podatki		(1---2---3---4---5)		
15. VAT		(1---2---3---4---5)		

2. Napisz krótką definicję trzech wybranych przez Ciebie pojęć z listy w pytaniu nr 1 (wybierz spośród tych, których znajomość ocenileś/aś najlepiej)

- a) .....
- b) .....
- c) .....

3. Zaznacz na poniższej skali, jak trudne byłoby dla Ciebie poradzenie sobie w następującej sytuacji

1	2	3	4	5
Bardzo trudne	Trudne	Ani trudne, ani łatwe	Łatwe	Bardzo łatwe
1. obliczyć odsetki od założonej lokaty				(1---2---3---4---5)
2. wynegocjować zniżkę przy zakupie				(1---2---3---4---5)
3. zwrócić wadliwy produkt				(1---2---3---4---5)
4. wyjaśnić, dlaczego zmieniają się ceny produktów				(1---2---3---4---5)
5. wyjaśnić przyczyny zmian koniunktury światowej gospodarki				(1---2---3---4---5)
6. wyjaśnić, po co płacimy podatki				(1---2---3---4---5)
7. odmówić pożyczki pieniędzy koledze				(1---2---3---4---5)
8. wskazać kryteria, którymi warto kierować się, wybierając najlepszy dla siebie bank				(1---2---3---4---5)
9. ocenić koniunkturę na Giełdzie Papierów Wartościowych				(1---2---3---4---5)
10. wyjaśnić funkcjonowanie systemu emerytalnego				(1---2---3---4---5)
11. wypełnić PIT				(1---2---3---4---5)
12. podać przykłady nieetycznego zachowania firm				(1---2---3---4---5)
13. wyjaśnić, w jaki sposób zmiany podatków wpływają na rynek pracy				(1---2---3---4---5)
14. wyjaśnić, w jaki sposób można walczyć z inflacją				(1---2---3---4---5)
15. wyjaśnić, dlaczego zmieniają się kursy walut				(1---2---3---4---5)

4. Uzupełnij poniższe zdania znanymi Tobie terminami ekonomicznymi:

- 1. W związku z recesją rząd prognozuje spadek ..... w kolejnym roku.
- 2. Ceny mieszkań wzrosły, bo wzrósł ..... na rynku nieruchomości.
- 3. Aby dostać kredyt z banku na rozpoczęcie nowego przedsięwzięcia, należy najpierw przygotować .....
- 4. To bardzo korzystna oferta kredytu, ..... są bardzo niskie.
- 5. Czas poprosić o podwyżkę – za swoją wypłatę mogę kupić coraz mniej. Ta ..... zjada wszystko.

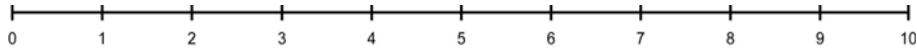
5. Zaznacz na odcinku, jak bardzo zgadzasz się z poniższymi zdaniem (gdzie 0 oznacza „całkowicie się nie zgadzam”, a 10 „całkowicie się zgadzam”):

- 1. W przyszłości chciałbym prowadzić własną firmę.
- 2. Uczestniczę w rozmowach, których tematem są większe wydatki w moim domu.
- 3. Mam ogólne pojęcie na temat tego, jakie zawody przynoszą największe korzyści finansowe.

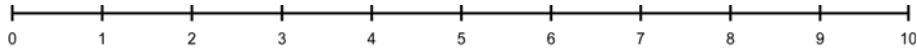


# Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej...

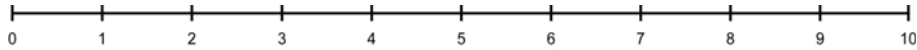
4. Potrafię odłożyć większą część swojego kieszonkowego.



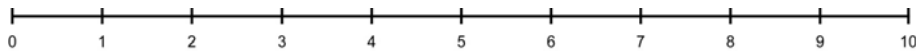
5. Uważam, że kredyt jest niebezpieczny.



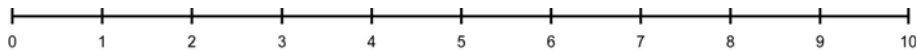
6. Uważam, że w biznesie ważne jest szczęście.



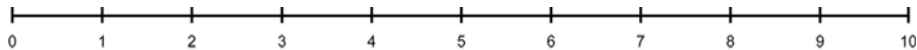
7. Zasiłki dla bezrobotnych powinny być dożywotnie.



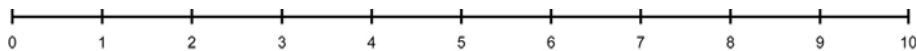
8. Państwo powinno ustalać ceny maksymalne na wszystkie towary.



9. Zagraniczne inwestycje są zagrożeniem dla polskiej gospodarki.



10. Regularnie przeglądam wiadomości gospodarcze (w internecie i/lub w prasie tradycyjnej).



Uzupełnij poniższą metryczkę:

Twój wiek: [            ]

Jestem: [ucznem] / [uczennicą]

*Serdecznie dziękujemy za udział w ankiecie*

*Wyniki badania pomogą nam w rozwoju programu Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego*

Autor jest pracownikiem Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH oraz doktorantem w Katedrze Zarządzania w Gospodarce SGH. Zajmuje się strategiami przedsiębiorstw, kulturą organizacyjną, sytuacjami kryzysowymi przedsiębiorstw, technikami menedżerskimi, kierowaniem zasobami ludzkimi. Jest autorem i współautorem wielu publikacji z zakresu zarządzania, prowadzi działalność dydaktyczną w SGH na studiach dziennych i podyplomowych.

## POLECAMY

The screenshot shows the homepage of the eLearning Baltics website. At the top, there is a navigation bar with links for Home, eLba Science, eLba Business, Exhibition, and Past eLba. The main content area features a 'Home' section with a list of links: Program, Location, Registration, Partners and Sponsors, and Organisation. Below this, there is a section for 'eLba 2010' with a brief description: 'In July 2010 representatives from science and business with an interest in eLearning will get together at the 3rd eLearning Baltics in Rostock.' It also mentions that the event combines the scientific conference eLba Science, the business forum eLba Business, and an accompanying exhibition under one umbrella. Keynotes are listed for Prof. Dr. Dr. h.c. mult. August-Wilhelm Scheer (President BITKOM) and Prof. Dr. Jörg M. Haake (FernUniversität Hagen). A 'Flyer for eLba 2010' is also mentioned. At the bottom, there are logos for Copedia, Fraunhofer, LINK, and ba. A compass rose graphic is visible in the bottom left corner.

### eLba 2010 – eLearning Baltics 1–2 lipca 2010 r., Rostock, Niemcy

Uczestnicy spotkania *eLearning Baltics* będą mieli możliwość wzięcia udziału w międzynarodowej konferencji naukowej *eLba Science*, forum biznesowym *eLba Business*, a także będą mogli zapoznać się z produktami i usługami e-learningowymi prezentowanymi w hali wystawowej. Dwa główne obszary tematyczne konferencji to: *Koncepcje, technologie i metodologia e-learningu* (j. angielski) oraz *Dydaktyka e-learningu* (j. niemiecki). Wydarzenie jest organizowane przez stowarzyszenie organizacji edukacyjnych, badawczych i konsultingowych Network eLearning Baltics.

Więcej informacji na stronie: <http://www.e-learning-baltics.de>

## Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym?<sup>1</sup> – recenzja

Hanna Godlewska-Majkowska

Publikacja *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym*, autorstwa Iwony Kani, to bardzo interesujący zbiór gier szkoleniowych i scenariuszy zajęć, adresowany do szerokiego kręgu odbiorców: nauczycieli, pedagogów, trenerów, psychologów i doradców zawodowych. Obecnie z pewnością istnieje konieczność wzmocnienia metodyki identyfikacji predyspozycji zawodowych młodzieży szkolnej, jak również akademickiej. W polskim systemie edukacyjnym decyzje o wyborze kierunku kształcenia czy zawodu są bowiem często przypadkowe i nie mają przy tym należytego odniesienia do indywidualnych cech osobowości ucznia i studenta. Prezentowana publikacja, dzięki dużemu zróżnicowaniu zaprezentowanych metod, może być użyteczna zarówno w szkolnictwie podstawowym czy średnim, jak i wyższym.

Książka może być ponadto pomocna w kształtowaniu pożądanych cech u młodzieży, przydatnych w budowaniu kapitału społecznego. Umiejętność współpracy w grupie oraz uzmysłowienie sobie predyspozycji do pełnienia określonych ról społecznych to niezwykle ważne warunki odnalezienia się w gospodarce opartej na wiedzy, tworzonej przez społeczeństwo generujące coraz nowsze formy komunikacji interpersonalnej.

Celem opracowanych i zaprezentowanych w publikacji ćwiczeń, gier, zabaw i symulacji jest wsparcie uczniów w procesie rozwoju zawodowego oraz samodzielnego projektowania drogi edukacyjnej i zawodowej. Jednakże recenzowane opracowanie jest wyraźnie dedykowane osobom prowadzącym zajęcia z zakresu rozwoju zawodowego. Dlatego stanowi raczej rodzaj przewodnika dla nauczycieli, pedagogów, doradców i innych osób zajmujących się zawodowo tego typu edukacją. Tak szeroki krąg odbiorców spowodował nazbyt encyklopedyczne ujęcie prezentowanych metod. Wartość merytoryczną książki podniosłyby autorskie komentarze odnośnie adekwatności danej gry szkoleniowej do konkretnych grup wiekowych lub rodzaju zajęć (szkolenia, warsztaty, lekcje, diagnoza psychologiczno-pedagogiczna). Tylko w niektórych miejscach pojawiają się autorskie refleksje na temat przebiegu zajęć oraz walorów poznawczych i dydaktycznych proponowanych ćwiczeń.

Z punktu widzenia potrzeb osób wspierających rozwój zawodowy ucznia należy bardzo pozytywnie ocenić



logiczny układ proponowanych ćwiczeń i scenariuszy, nawiązujący do przebiegu pracy w grupach. Dwa pierwsze rozdziały mają charakter bardziej uniwersalny i nawiązują do zasad organizacji prac w grupie. W rozdziałach trzecim i czwartym autorka przedstawiła metody pozwalające na identyfikację cech indywidualnych uczestnika zajęć. Logiczne jest przy tym początkowe wprowadzenie ćwiczeń pozwalających na określenie mocnych stron funkcjonowania w zespołach zadaniowych, a dopiero na tej podstawie – w odniesieniu do pełnienia ról zawodowych. Proponowane w rozdziale piątym ćwiczenia sprzyjają rozwojowi osobowości w zakresie kompetencji społecznych. Biorąc pod uwagę współczesne trendy na

rynku pracy – jest to bardzo ważny rodzaj kompetencji. Wartościowe są również ćwiczenia zawarte w rozdziałach szóstym i siódmym, poświęcone kształtowaniu umiejętności zarządzania czasem oraz planowaniem i realizacją celu. Niezwykle cenną część książki stanowi rozdział siódmy, który poprzez odniesienie do rynku pracy pozwala na wzbogacenie kompetencji uczniów i studentów o kwestie procesu rekrutacyjnego. Jako uzupełnienie treści merytorycznych autorka zaproponowała rozdział ósmy, który poświęciła ćwiczeniom aktywizującym grupy. Przedstawione metody są jednak adresowane raczej do młodszych uczniów.

Użytecznym uzupełnieniem książki jest obszerny aneks z pomocami dydaktycznymi. Mogą być one przydatne również w dydaktyce na poziomie szkoły wyższej – w ramach realizacji zajęć typu seminaryjnego, ćwiczeniowego czy e-learningowego. Aby wzbogacić dydaktykę o metody aktywizujące studentów, warto rozważyć np. ćwiczenia dotyczące identyfikacji mocnych stron związanych z pełnieniem ról zawodowych (takie jak np. diagnoza z wykorzystaniem Kwestionariusza Preferencji Zawodowych JOB-6).

Podsumowując – publikacja Iwony Kani stanowi cenny zbiór ćwiczeń i scenariuszy, przydatny w kształtowaniu rozwoju zawodowego na różnych szczeblach polskiej edukacji. Jedynie od inwencji trenerów, nauczycieli i psychologów zależy, w jaki sposób przedstawione ćwiczenia i scenariusze zostaną wkomponowane w proces edukacji zawodowej dzieci i młodzieży, w tym – młodzieży akademickiej.

<sup>1</sup> I. Kania, *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym?*, Difin, Warszawa 2010.

# Edukacyjna kraina Web 2.0 – miniprzewodnik



Maria Zajac

Początkowo niniejszy artykuł miał być próbą diagnozy stanu wykorzystania technologii Web 2.0 w polskiej e-edukacji, jednakże brak rzetelnych danych spowodował częściowe odejście od pierwotnego zamysłu i prezentowany tekst należy traktować raczej jako nieformalną podpowiedź, co można i należałoby zrobić aby edukacja – nie tylko ta określana przedrostkiem „e” – lepiej spełniała wymogi współczesnego społeczeństwa, które określane jest mianem społeczeństwa opartego na wiedzy. Formułowane w artykule tezy wynikają z osobistych doświadczeń oraz obserwacji autorki, zbieranych w różnych kontekstach i środowiskach. Wskazują one, iż w dalszym ciągu nie nadążamy za zmianami, jakie następują, a w każdym razie powinny następować, w edukacji (także w e-edukacji) ze względu na coraz bardziej powszechną w życiu społeczeństw obecność technologii informacyjno-komunikacyjnych. Niestety polski e-learning, tak jak cała edukacja, jest bardzo statyczny, nastawiony na przekaz treści, a nie na jej tworzenie.

Chociaż nikt chyba nie kwestionuje aktualnych trendów wyrażanych w sformułowaniach: *nauczanie zorientowane na ucznia (learner-centered teaching)* oraz *uczenie się mierzone (konkretnymi) rezultatami (outcomes-based learning)*, to jednak praktyka, zarówno szkolna, jak i akademicka, pokazuje, że w sposobie nauczania zmieniło się niewiele albo prawie nic. W niniejszym artykule zostanie ukazane, że sporo zależy od nauczycieli i od ich otwartości na zmiany. Warto przy tym zaznaczyć, że – choć niniejsze rozważania miały z założenia dotyczyć e-edukacji – zasadne wydaje się rozszerzenie prezentowanych tutaj postulatów na całą edukację, gdyż wszechobecność technologii komunikacyjnych, w tym także technologii mobilnych, sprawia, iż powoli zacierają się granice pomiędzy edukacją zdalną i stacjonarną. Coraz częściej mówi się o konieczności zmian (czy wręcz rewolucji) w edukacji jako takiej, a ich przyczyną są właśnie technologie i sposób, w jaki wpływają one na życie jednostek i całych społeczeństw.

## Dwa przykłady z życia

### Przykład 1<sup>1</sup>

Powiedzmy, że ma na imię Joe. Ma 17 lat i mieszka, a właściwie żyje, w dwóch miejscach równocześnie. Jednym z nich jest Canton, w stanie Ohio, ale Joe „żyje” również w sieci. Wstaje zwykle ok. 7 rano, natychmiast bierze swój smartphone, sprawdza e-maile i SMS-y, których jest około 20. Ubierając się, odpisuje na otrzymane wiadomości, podczas śniadania sprawdza wyniki ostatnich meczów swojej ulubionej drużyny i zaczyna wysłać krótkie wiadomości na Twitterze – o tej porze obserwuje jego działania około 50 zalogowanych osób. Jedzie do szkoły autobusem, rozmawiając z przyjaciółmi, sprawdzając równocześnie swoje konto na Facebooku, ściągając z sieci pliki muzyczne, które właśnie polecił mu któryś z jego kolegów i wyszukując w sieci informacje potrzebne na lekcje geografii. Jest godzina 8.45 i Joe zdążył już spędzić online ok. 1 godz. i 20 minut. Dociera do szkoły, za chwilę zacznie swój typowy dzień szkolny.

Joe mieszka w Stanach Zjednoczonych, Sahil mieszka w Indiach a Piotrek mieszka w Polsce. Miejsce fizyczne ani imię nie mają tutaj znaczenia. Każdy z nich jest uczniem, każdy znaczną część swego życia spędza w sieci. Nasuwa się pytanie: na ile szkoła „mieści się” w tym ich „podwójnym” świecie? Gdzie jest jej miejsce?

### Przykład 2<sup>2</sup>

Nauczyciel języka angielskiego Tom McHale siada z filiżanką porannej kawy i włącza komputer stojący na jego biurku w klasie. Jest godzina 6.50 i ma około 45 minut do momentu, gdy jego nieco zaspani uczniowie zaczną pojawiać się w klasie na lekcję dziennikarstwa. Tom loguje się i otwiera swój blog w szkolnej sieci intranet. Zaczyna od szybkiego przeglądu nagłówków z New York Timesa, które wyświetliły się na stronie głównej, wybiera jeden z linków, aby

<sup>1</sup> Przykład zaczerpnięty z opracowania: *What E-Living is Teaching E-Learning*, z serii: *Motorola Leadership Series*.

<sup>2</sup> Przykład zaczerpnięty z epilogu do książki: W. Richardson, *Blogs, wikis, podcasts and other powerful Web tools for classrooms*, Corwin Press 2009.

przeczytać historię na temat raportów wojennych, która powinna zainteresować jego studentów podczas zaczynającej się za chwilę lekcji dziennikarstwa. Szybko klika „przekaz” w pasku narzędzi serwisu Furl<sup>3</sup>, dodaje krótką notatkę i zapisuje link w katalogu „Dziennikarstwo”. W jednym kroku zachowuje adres strony do późniejszego użycia i równocześnie wysyła automatycznie ten link oraz powiązaną z nim notatkę za pomocą RSS do uczniów klasy dziennikarskiej. W ten sposób, gdy tylko uczniowie zalogują się, zobaczą nagłówek artykułu i aktywny link do jego treści. Następnie Tom sprawdza raport z listą wpisów opublikowanych przez uczniów od poprzedniego wieczoru na ich osobistych blogach. Widząc jedną szczególnie interesującą wypowiedź, wpisuje swój komentarz z pochwałą za „dobrą robotę” i zauważa, że już wcześniej kilku uczniów zamieściło pozytywne opinie o tym poście. Adres tego postu również zapisuje w serwisie Furl, tym razem w katalogu „Dobre praktyki”. Jest godzina 7.00.

Will Richardson, autor książki, z której pochodzi powyższy przykład, opisuje szczegółowo kolejne 25 minut, które Tom wykorzystuje w sposób podobny do opisanego powyżej. Sprawdza w tym czasie pocztę, kopiuje na iPoda nagranie wywiadu, który jego uczniowie przeprowadzili z dyrektorem szkoły w ramach realizowanych projektów grupowych – odsłucha nagranie, gdy będzie wracał ze szkoły do domu. Jeżeli będzie tego warte, opublikuje je na szkolnej stronie dotyczącej podcastów, która ma ok. 130 subskrybentów, głównie rodziców.

Być może Joe jest uczniem Toma, jedzie szkolnym autobusem na lekcję dziennikarstwa, za chwilę spotkają się w szkolnej klasie. Obaj spędzili już tego ranka sporo czasu w przestrzeni wirtualnej, mają w niej „punkty wspólne”, dla każdego z nich technologie informacyjno-komunikacyjne są częścią codziennej rzeczywistości, a więc także szkolnej nauki.

### Trochę liczb

Ilu nauczycieli funkcjonuje tak, jak Tom? Trudno powiedzieć. Z pewnością tacy istnieją, a przytoczony przykład ma ukazywać, iż wykorzystanie internetu w nauczaniu wcale nie musi być bardzo czasochłonne, o ile właściwie zorganizuje się pracę. Ilu uczniów zaczyna dzień tak, jak opisany w przykładzie Joe? Prawdopodobnie wielu, znacznie więcej niż nauczycieli. I nie zależy to od kraju. Wystarczy rozejrzeć się wokół siebie, podróżując środkami komunikacji

miejskiej do szkoły lub na uczelnię, albo spojrzeć na wyniki statystyk. Jak pokazują np. najnowsze<sup>4</sup> wyniki badań prowadzonych przez Pew Research Center<sup>5</sup>, 93 proc. amerykańskich nastolatków korzysta na co dzień z internetu, 90 proc. z nich to aktywni uczestnicy serwisów społecznościowych (np. Facebooka), 75 proc. posiada telefon komórkowy lub smartphone, 60 proc. ma własny komputer. Podobne badania, przeprowadzone w Polsce przez firmę Gemius, publikowane np. w raporcie strategicznym IAB<sup>6</sup> wskazują analogiczne wartości. 96 procent osób w wieku 15–19 lat deklaruje na przykład, że posiada dostęp do internetu, tym samym jest to najliczniejsza grupa internautów w Polsce.

Możliwości „techniczne” są jak widać podobne. Mimo występujących w skali kraju różnic pomiędzy poszczególnymi regionami czy też pomiędzy dużymi miastami i mniejszymi miejscowościami, dostęp do technologii komunikacyjnych wydaje się nie stanowić istotnej przeszkody w upowszechnianiu ich edukacyjnych zastosowań. Pora zatem przyjrzeć się praktycznemu wykorzystaniu tych możliwości.

### Edukacja w sieci i poprzez sieć – Polska i świat

Drugim warunkiem, obok dostępu do internetu, niezbędnym do rozwoju edukacji opartej na wykorzystaniu nowoczesnych technologii jest zapewnienie środowiska nauczania. Najistotniejszym trendem ostatnich lat, który zaciera różnice pomiędzy edukacją online i edukacją w klasie szkolnej czy sali wykładowej, jest przeniesienie nauczania i uczenia się do otwartego środowiska sieciowego. Co to oznacza? To już nie tylko łatwy dostęp do niekomercyjnych platform e-learningowych, wśród których zdecydowany prym wiodzie Moodle. Otwarty dostęp ma dziś wiele wymiarów. Jednym z nich jest udostępnianie zasobów w sieci przez najbardziej prestiżowe uczelnie w różnych częściach świata. Zapoczątkowana przez MIT inicjatywa Open Courseware trwa już 8 lat i w tym czasie znalazła wielu naśladowców. W Polsce ten trend również ma swoich zwolenników, ale są nimi głównie studenci i wykładowcy, którzy chętnie sięgają do zasobów udostępnianych na licencji Creative Commons.

Natomiast w kwestii publikowania zasobów własnych panuje znaczna powściągliwość. Choć wiele uczelni posiada własne instalacje Moodle, to większość publikowanych na platformie kursów i wykładów strzeżonych jest kluczem dostępu. Do nielicznych wyjątków należą inicjatywy podejmowane przez nie-

<sup>3</sup> Furl – serwis sieciowy umożliwiający kolekcjonowanie adresów internetowych. Więcej na ten temat można przeczytać na stronie: [http://www.internetmaker.pl/arttykul/3731,1,furl\\_czyli\\_zakladki\\_w\\_sieci.html](http://www.internetmaker.pl/arttykul/3731,1,furl_czyli_zakladki_w_sieci.html), [07.04.2010].

<sup>4</sup> Informacje pochodzą z raportu opublikowanego w lutym 2010 r., powstałego na podstawie danych zbieranych w okresie: czerwiec-wrzesień 2009 r., <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx?r=1>, [08.04.2010].

<sup>5</sup> Pew Research Center Publications on Internet and Technology, <http://pewresearch.org/pubs/1484/social-media-mobile-internet-use-teens-millennials-fewer-blog>, [07.04.2010].

<sup>6</sup> Pełny tekst raportu dostępny jest m.in. pod adresem: <http://mediamikser.pl/article/61906/raport-strategiczny-iab-polska-internet-2008>, [08.04.2010].



które polskie uczelnie (np. AGH), zaczynające tworzyć zasoby otwarte, ale droga do powszechnej otwartości wydaje się jeszcze bardzo daleka i zależy od wielu czynników, wśród których jedną z bardziej istotnych przeszkód jest niewątpliwie bariera mentalna. Tymczasem świat idzie do przodu i zasoby stają się nie tylko otwarte, ale i mobilne. Inicjatywa firmy Apple oparta na popularności technologii iTunes doprowadziła do powstania środowiska iTunes U, w którym – jak można przeczytać na stronie głównej<sup>7</sup> – już ponad 600 uniwersytetów posiada swoje strony domowe, a ponad połowa z nich, włączając w to Stanford, Yale, MIT, Oxford i Berkeley (rysunek 1), udostępnia swoje kursy publicznie i w sporej części bezpłatnie. Na długiej liście uniwersytetów, oprócz najliczniej reprezentowanych uczelni amerykańskich i brytyjskich, znajduje się kilka francuskich, niemieckich oraz pojedyncze uczelnie z Austrii, Holandii czy Norwegii. Nie ma wśród nich niestety uczelni polskich.

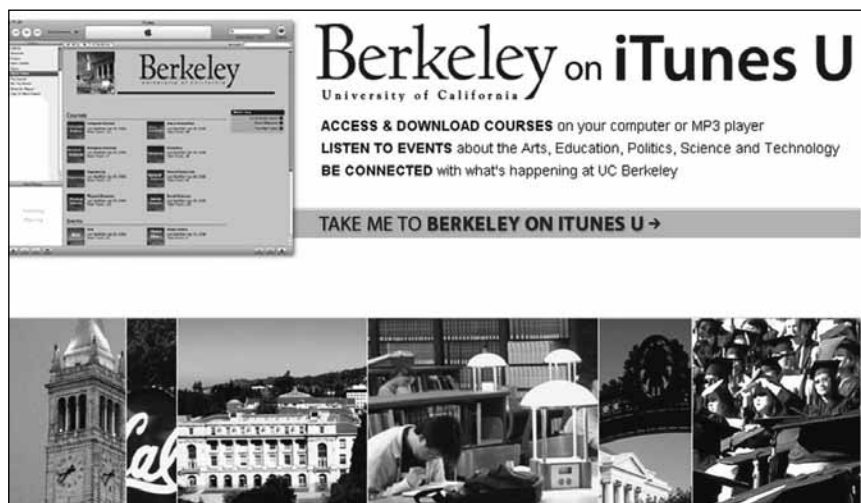
Jakie korzyści płyną z tego dla polskiego studenta? Może on zobaczyć, jak studiuje się w Berkeley, może korzystać z wiedzy, którą dzielą się wykładowcy tej prestiżowej uczelni amerykańskiej, może poczuć się częścią globalnej społeczności akademickiej. Oczywiście pod warunkiem, że zna język angielski. Nieznajomość języka wydaje się także jedną z barier, które powstrzymują polskie uczelnie przed publikowaniem wykładów w otwartych serwisach. Mimo, iż jest to znakomity sposób promocji uczelni, a w wersji online – także droga pozyskiwania studentów z zagranicy, trudno mówić o popularności tego typu inicjatyw w polskim środowisku akademickim, czy w ogóle edukacyjnym. Tymczasem w wielu szkołach w Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych udostępnianie treści edukacyjnych w formie audio lub wideo jest już powszechną praktyką. Co więcej, wcale nierzadko

treści te są tworzone przez uczniów lub studentów. Środowisko iTunes nie jest bynajmniej jedynym, w którym można publikować własne strony zawierające praktycznie pełny serwis edukacyjny online danej szkoły lub uczelni. A nagranie wykładu w formie pliku dźwiękowego, popularnie nazywanego podcastem, czy w formie wideoklipu nie wymaga już dzisiaj ani specjalnego sprzętu, ani szczególnych umiejętności technicznych. Istnieją darmowe i stosunkowo proste w obsłudze programy (np. Audacity, Wink, Windows Media Encoder), które umożliwiają tworzenie i publikowanie plików multimedialnych. Do ich tworzenia wystarczy komputer wyposażony w mikrofon, głośniki oraz kamerę internetową. Można też wykorzystać środowisko przeznaczone do prowadzenia wideokonferencji (WizIQ czy DimDim) i przekazać swój wykład zdalnie, zarówno w trybie synchronicznym, jak i utrwalić go w formie archiwum i udostępnić zainteresowanym w dowolnym czasie.

### SaaS – brama do krainy Web 2.0

Ostatnie dwa z wymienionych wyżej środowisk pracy online nie wymagają nawet instalacji jakiegokolwiek oprogramowania na komputerze użytkownika. Należą one bowiem do coraz bardziej popularnych obecnie rozwiązań typu SaaS (Software as a Service), co oznacza, że właściciel danej aplikacji udostępnia ją w sieci za pośrednictwem przeglądarki internetowej, a osoby zainteresowane jej użytkowaniem muszą tylko się zarejestrować. Większość tych usług dostępna jest bezpłatnie, zwłaszcza jeżeli stosowane są do celów edukacyjnych, a nawet jeżeli występuje konieczność uiszczenia opłaty (zwykle jest to tzw. pakiet Premium) to są to niewielkie kwoty (rzędu 100–150 zł w skali roku).

Rysunek 1. Strona uniwersytetu Berkeley z linkiem do iTunes U



Źródło: Berkeley on iTunes U, <http://itunes.berkeley.edu/>

<sup>7</sup> iTunes U, <http://www.apple.com/education/itunes-u/whats-on.html>, [11.04.2010].

**Rysunek 2. Ekran nagrania prezentacji z widocznym podziałem na segmenty i zaznaczeniem czasem ich trwania**



Źródło: <http://www.scivee.tv/node/13866>

Rozwiązania typu SaaS dotyczą nie tylko środowisk, w których odbywają się, mniej lub bardziej formalne, wykłady i kursy. Na tych samych zasadach opiera się koncepcja wszelkiego rodzaju serwisów umożliwiających publikację materiałów w postaci elektronicznej. W zależności od kategorii tych materiałów będzie to Picassa lub Flickr, które służą przechowywaniu i publikowaniu zdjęć oraz grafiki, bądź też YouTube, Teachers Tube czy Vimeo, służące udostępnianiu nagrań wideo. Tych serwisów zapewne nie trzeba nikomu rekomendować, ale być może już mniej znany jest serwis zatytułowany *Making science visible*<sup>8</sup>, zawierający dość pokaźny zbiór publikacji z dziedziny nauk ścisłych, technicznych oraz medycznych. Zamieszczane tam materiały to nie tylko nagrania stworzone od początku w formie wideo, ale także zarejestrowane wystąpienia konferencyjne, w tym prezentacje plakatów, z podziałem na sekcje odpowiadające zagadnieniom omawianym kolejno przez prelegenta. Taki podział daje możliwość swobodnego odtwarzania wybranych fragmentów wystąpienia. Na rysunku 2 u dołu ekranu widoczne są prostokąty odpowiadające fragmentom zarejestrowanego wystąpienia, kliknięcie na jednym z nich powoduje przejście do powiązanej z nim części nagrania. Wielkość każdego prostokąta jest proporcjonalna do czasu trwania skrajzonego z nim fragmentu.

Internet w swoim bogactwie zawiera serwisy oferujące możliwość tworzenia prezentacji (takie jak np. ciekawa inicjatywa węgierska o nazwie Prezi<sup>9</sup>), map myśli (np. rumuńskie Mindomo<sup>10</sup>) czy treści kursów zdalnych (np. kanadyjskie Udutu<sup>11</sup>).

## W nieznanym terenie potrzebna jest mapa

Wędrując po krainie Web 2.0, można za każdym razem trafić na nowy serwis lub portal. Ich nazwy stają się coraz bardziej „egzotyczne”, nie tylko dlatego, że tworzone są w krajach dla nas tak odległych jak Indie czy RPA. Oryginalność nazw wiąże się także z faktem, iż znana i stosowana od lat w środowisku programistycznym praktyka nadawania nazw mnemonicznych zdaje się odchodzić w niepamięć. Dziś modne są akronimy, których źródła znane są tylko autorom. Czym jest Xing lub Jing? Co wybrać: Diigo czy Odijoo<sup>12</sup>?

Nasuwa się wniosek, że przydałby się jakiś przewodnik. I zaraz za nim pojawia się refleksja – „w sieci jest wszystko”, więc może istnieje już taka usługa? Okazuje się, że faktycznie – istnieje. Taką funkcję pełni blog – prowadzony przez Jane Hart – zatytułowany *Social media in learning*<sup>13</sup>. Autorka postanowiła codziennie dodawać do blogu informacje na temat kolejnego narzędzia Web 2.0, czyni to konsekwentnie i stale ma co publikować. Dla nauczycieli znających język angielski jest to kopalnia wiedzy, nie tylko informacji – gdyż blog Jane Hart to nie tylko nazwy i adresy, ale także wiele cennych przemyśleń wynikających z praktyki.

Dla tych, którzy lubią rozwiązywać zagadki, jest inna propozycja – również dostępna na blogu prowadzonym przez specjalistę i entuzjastę technologii Web 2.0. Jest nim Steve Wheeler, a jego blog nosi nazwę *Learning with 'e's*<sup>14</sup>. W grudniu 2009 roku Steve przygotował dla fanów swojego bloga nietypowy prezent gwiazdkowy – wiersz, wzorowany na *Alicji z krainy czarów* Lewisa Carrolla – wystarczy wpisać adres: <http://steve-wheeler.blogspot.com/2009/12/web-20-wonderland.html> – naprawdę warto! Natomiast tym, których nie bawi humor Lewisa Carrolla, a którzy preferują zwięzłe wykazy, pozostaje polecić stronę Go2Web20<sup>15</sup> – jej tytuł mówi sam za siebie – jest to rzeczywiście obszerny indeks najróżniejszych stron i serwisów określanych wspólnym mianem Web 2.0.

## Można też chodzić przetartymi szlakami

Serwisy typu YouTube, Picassa czy Facebook są dobrze znane dzisiejszym użytkownikom internetu. Młodzi ludzie spędzają w sieci czasem długie godziny, oglądając filmiki na YouTube, przeglądając wpisy na portalach społecznościowych czy blogach. Nasuwa się jednak pytanie: ile nowej wiedzy zyskują w tym czasie? Zapewne niewiele, chyba że ukierunkuje się ich tak, aby musieli podjąć samodzielną próbę budowania tej wiedzy. Z początku budzi to pewien opór, ale po przełamaniu pierwszych obaw okazuje się, że pożytek

<sup>8</sup> SciVee, <http://www.scivee.tv>, [12.04.2010].

<sup>9</sup> Prezi, <http://prezi.com>, [12.04.2010]

<sup>10</sup> Mindomo, <http://www.mindomo.com>, [12.04.2010].

<sup>11</sup> Udutu, <http://www.udutu.com>, [12.04.2010]

<sup>12</sup> Wszystkie wymienione nazwy są autentyczne, jednak ich rozszyfrowanie pozostawiam czytelnikom.

<sup>13</sup> Blog można znaleźć pod adresem: <http://janeknight.typepad.com/socialmedia/>, jest częścią portalu Centre for Learning & Performance Technologies, utworzonego i prowadzonego przez Jane Hart, [11.04.2010].

<sup>14</sup> *Learning with 'e's*, <http://steve-wheeler.blogspot.com/>.

<sup>15</sup> Go2Web20, <http://www.go2web20.net/>

z takiej aktywności jest wieloraki. Niniejszy przegląd zaczął się od przykładów i tak też się zakończy.

### Przykład 3<sup>16</sup>

Jedna z grup studentów pierwszego roku otrzymała zadanie zapoznania się z wybranymi serwisami typu SaaS. Praca realizowana była w zespołach trzyosobowych. Należało przygotować prezentację, w której zostaną omówione zasady funkcjonowania danego serwisu, możliwości, jakie on oferuje oraz wymienione jego zalety i wady. Prezentacja musiała zakończyć się opinią (pozytywną lub negatywną) wraz z uzasadnieniem, a całość miała się zmieścić w przedziale czasowym 10–15 minut. Wystąpienie każdego zespołu było oceniane przez koleżanki i kolegów z grupy. Najważniejsze obserwacje z tego zadania zostaną przedstawione na przykładzie serwisu *Wikis in Education*<sup>17</sup>. Bazuje on na środowisku Wetpaint, które umożliwia współpracę zdalną i wspólne redagowanie dokumentów w oparciu o mechanizm wiki. Przygotowana prezentacja zawierała sporo krytycznych uwag dotyczących sposobu wykorzystania serwisu oraz zarządzania nim. Zdaniem studentów przydatność edukacyjna tego konkretnego serwisu była niewielka przede wszystkim ze względu na niekompletność i nieaktualność zawartych w nim treści. Podawali oni przykłady innych serwisów wykorzystujących mechanizm wiki, które w ich opinii są prowadzone z dużo większą dbałością, argumentując że z nich właśnie uzyskali znaczną część informacji, które zawarli w swojej prezentacji. Jednakże z perspektywy zadania realizowanego przez studentów serwis spełnił bardzo ważną funkcję. Dostrzeżone przez nich braki wywołały autorefleksję i zmotywowały do własnych poszukiwań, dzięki czemu udowodnili się oni znacznie więcej, a wiedzę tą podzielili się z kolegami i koleżankami. Zaproponowali także własne przykłady wykorzystania wiki, nawiązujące do ich zainteresowań (m.in. uzgadnianie planu wyprawy nad Amazonkę). Dla pełności obrazu należy jeszcze dodać, iż do momentu prezentacji dla niektórych studentów określenie wiki było po prostu synonimem Wikipedii.

## Czas zacząć

Podane przykłady portali i usług sieciowych mogą stanowić punkt wyjścia dla własnych poszukiwań i eksperymentów edukacyjnych. Trzeba tylko zdobyć się na odwagę i próbować coś zmienić. A przede wszystkim trzeba dostrzec potrzebę zmian. Kreda i tablica, a nawet komputer z dostępem do internetu, który wykorzystywany jest do kopiowania informacji z sieci, przestają być wystarczającymi środkami dydaktycznymi. Aby edukacja przynosiła efekty, musi być dobrze osadzona w realiach życia. Nie można jednak zapominać, że uwarunkowania, w jakich żyje i kształci się człowiek, podlegają niestannym zmianom. Gwałtowna ekspansja technologii komunikacyjnych zwiększyła tempo tych przeobrażeń, a to oznacza, że i zmiany w edukacji muszą następować szybciej. Współczesny uczeń – niezależnie od tego, w jakim jest wieku – oczekuje informacji łatwo dostępnej, aktualnej i podanej w wygodnej, a zarazem atrakcyjnej formie. Oczekiwania te dotyczą również szkół i uczelni. W listopadzie 2005 roku, podczas II konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, prof. Cieslik wskazywał możliwości, jakie pojawiają się przed polskim e-learningiem w związku z otwieraniem i udostępnianiem zasobów edukacyjnych przez najbardziej renomowane uczelnie, głównie amerykańskie, takie jak MIT czy Berkeley. Profesor odwołał się wówczas do znanej z ekonomii koncepcji „korzyści z zacofania”<sup>18</sup>, utrzymując, że może ona także zostać zastosowana w odniesieniu do kwestii wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji na poziomie akademickim. Prelegent uzasadniał swoją tezę, podkreślając, iż *oto wiedza i doświadczenie dotyczące organizacji procesu dydaktycznego i metod nauczania, będące efektem wieloletniej pracy najwyższej klasy dydaktyków, stoją przed nami otworem*<sup>19</sup>. To od nas zależy, czy zechcemy z nich skorzystać – dotyczy to zarówno studentów, jak i ich nauczycieli. Od tamtego wystąpienia minęły już ponad cztery lata, ale postawiona wówczas teza wydaje się być ciągle aktualna. Pytanie tylko jak długo?

<sup>16</sup> Zadanie realizowane było przez studentów informatyki w ramach przedmiotu *Multimedia i ich zastosowania*.

<sup>17</sup> Wikis In Education, <http://wikisineducation.wetpaint.com/>, [12.04.2010].

<sup>18</sup> W literaturze spotyka się także określenie „korzyść z zapóźnienia” – „*latecomer advantage*”.

<sup>19</sup> J. Cieslik, *Nowoczesne technologie edukacyjne a „korzyści z zacofania”*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, FPAKE, Warszawa 2005, <http://www.e-edukacja.net/druga/e-edukacja.pdf>, [08.04.2010].



## POLECAMY

Don Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*  
Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010

Zachęcamy do zapoznania się z nową publikacją Dona Tapscotta, poświęconą charakterystyce nowego pokolenia, tzw. *Net Generation*, pokolenia sieci – osób urodzonych i wychowanych w dobie internetu. Książka jest efektem badań opartych na niemal 10 tys. wywiadów z młodymi ludźmi, obserwacjach i 40 raportach badawczych. W pierwszej części autor definiuje pojęcie pokolenia sieci poprzez charakterystyczne dla jego przedstawicieli zachowania i postawy, a także poprzez osiem wyróżniających cech, do których zalicza: wolność, kastomizację, baczną obserwację, wiarygodność, współpracę, rozrywkę, szybkie tempo życia i innowacyjność. W części drugiej analizuje pokolenie sieci w czterech obszarach: edukacji, pracy, konsumpcji i rodziny, pokazując, jak wymusza ono wprowadzenie nowych paradygmatów i nowego podejścia. Część trzecia – *Przekształcanie społeczeństwa* – prezentuje pokolenie sieci w kontekście demokracji i zaangażowania obywatelskiego. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.waip.com.pl>

# Czy polska szkoła radzi sobie z internetem? – recenzja

Jerzy M. Mischke

W książce pt. *Szkoła w dobie Internetu*<sup>1</sup>, opublikowanej w ubiegłym roku przez PWN, nikt nie stawia wprost powyższego pytania. Niemniej jednak w publikacji tej zainteresowany czytelnik znajdzie kilkanaście artykułów oraz obszerną bibliografię (151 pozycji), które w jakiś sposób odnoszą się do tytułowego problemu. Nie w liczbach jednak leży wartość tej publikacji.

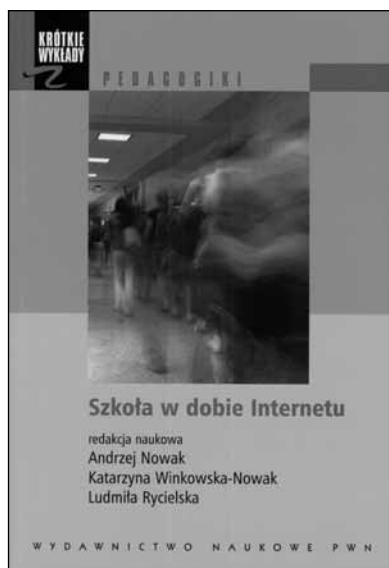
Motywy przewodnim, łączącym w logiczną całość poszczególne teksty, jest próba wyjaśnienia, na czym powinno polegać przygotowanie uczniów i nauczycieli do mądrego i skutecznego zdobywania wiedzy w świecie coraz bardziej zdominowanym przez technologie informatyczne i media elektroniczne. Zdaniem autorów najskuteczniejszym sposobem, aby nie zwiariować

w „nowej” szkole, powinno być wyzbycie się obaw przed ewoluującym światem technologii cyfrowych. I choć przedmiotem rozważań w książce są troski i problemy nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, to prezentowane w niej idee z powodzeniem można odnieść także do świata akademickiego.

Autorzy już na wstępie dają czytelnikowi do zrozumienia, co myślą o e-edukacji<sup>2</sup>. Nie negując znaczenia kompetencji z zakresu IT, istoty problemów związanych z efektywnym e-nauczaniem w polskich szkołach upatrują przede wszystkim w barierach psychologicznych (wyuczona bezradność) i metodycznych, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Bariery te uniemożliwiają racjonalne wykorzystanie nowych technologii w dydaktyce. Dlatego też autorzy postulują, aby szkolenia dla nauczycieli, zamiast na „klikologii stosowanej”, skupiały się raczej na zagadnieniach związanych ze zmianą myślenia o dydaktyce rozumianej jako istotna zmiana społeczna, zrozumieniem psychologii i specyfiki internetu oraz pokonywaniem nieumiejętności pracy z komputerem, której to nieumiejętności nie należy bynajmniej utożsamiać jedynie z brakiem biegłości w jego obsłudze.

Dwanaście rozdziałów *Szkoły w dobie Internetu* podzielono równo między trzy części, zawierające:

- omówienie charakterystycznych cech środowiska realizacji e-nauczania,
- dyskusję o wybranych problemach ogólnych, istotnych z punktu widzenia rozwoju tej formy kształcenia,
- studia przypadku z propozycjami organizacji szkoleń dla nauczycieli.



Jedną z najważniejszych tez stawianych przez autorów książki (m.in. E. Bendyka) jest stwierdzenie, iż świat kulturowy wokół szkoły ewoluuje w kierunku nowego modelu, którego charakterystyczną cechą jest znaczne rozproszenie i deprofesjonalizacja twórczości we wszystkich jej wymiarach, w tym również twórczości w zakresie budowania i przekazywania wiedzy.

W pierwszej części książki czytelnik znajdzie wyjaśnienie, dlaczego młode pokolenia (osoby w wieku do 24 lat) nie tylko częściej niż inne generacje korzystają z technologii informacyjnych, ale dzięki swemu zaangażowaniu i kompetencjom z powodzeniem pełnią też rolę ich promotora. Do tej grupy społecznej można, według autorów, zaliczyć również wielu otwartych na zmianę

nauczycieli, którzy tym samym otwartością niechętnego nowinkom belfra. Dostrzeżenie istnienia tej grupy jeszcze jaskrawiej ujawnia nieadekwatność frustracji części środowisk nauczycielskich i coraz wyraźniej rysujący się podział szkolnych społeczności na użytkowników IT oraz wykluczonych z cyfrowej społeczności.

W drugiej części publikacji podkreśla się znaczenie problemu otwartości i wolnego dostępu do twórców kultury – w szczególności do wiedzy i materiałów edukacyjnych. Postępująca komercjalizacja kultury z jednej strony, z drugiej zaś – rozwijająca się twórczość społeczności internetowych, nieograniczających (lub prawie nieograniczających) dostępu do używania przez innych swoich produktów (np. licencje GNU GPL, CC) pozostają w nieustannym konflikcie. Od wyniku tej konfrontacji zależeć będzie również zakres dostępu do wartościowej wiedzy.

Tymczasem, w szczególności w Polsce, skazani jesteśmy na uciskający gorset obowiązującego prawa autorskiego, które dla przeciętnego obywatela jest nie tylko skomplikowane i niejednoznaczne, ale dodatkowo utrudnia czynny i bierny udział w rozwoju dóbr kultury. Dlatego autorzy postulują między innymi, aby wychowywać uczniów nie tylko na świadomych swych praw i obowiązków odbiorców, ale także na twórców internetowych, publikujących na równych z profesjonalistami prawach. Autorzy przytaczają wyniki badań przeprowadzonych przez IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, [www.iea.nl](http://www.iea.nl)) na temat postaw obywatelskich polskich uczniów i nauczycieli (oglądanych zresztą na tle Europy i świata).

<sup>1</sup> *Szkoła w dobie Internetu*, A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.), PWN, Warszawa 2009.

<sup>2</sup> Patrz m.in.: A. Nowak, *Wyzwania szkoły doby Internetu: perspektywa nauk społecznych*, [w:] *Szkoła w dobie Internetu*, dz.cyt.



## Czy polska szkoła radzi sobie z internetem?

Na tej podstawie można głośno domagać się odpowiednich reform polityki edukacji. A ponieważ w najbliższym czasie oczekiwana jest kolejna edycja badań IEA, ich rezultaty powinny stać się okazją do ponownej lektury *Szkoła w dobie Internetu* i skonfrontowania nowych faktów z przewidywaniami autorów książki.

Istotnym problemem poruszonym w publikacji jest też kwestia (nie)dostosowania tradycyjnej dydaktyki do nowych możliwości, jakie IT przynoszą szkole. Grupa specjalistów z kręgu Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej oraz Uniwersytetu Warszawskiego bez ogródek podkreśla potencjał tkwiący w niestandardowych metodach kształcenia, nowatorskich sposobach organizacji dydaktyki oraz wykraczających poza szkolną rutynę treściach nauczania przedmiotów informatycznych.

Przykładem, kiedy wykorzystanie internetu daje lepsze efekty niż w klasycznym kształceniu, jest nauczanie projektowe. Dlatego też autorzy starają się udowodnić, że korzystanie z tej metody powinno być tym powszechniejsze, im szkolny projekt edukacyjny w swych celach, organizacji i realizacji mniej różni się od projektów, z którymi uczniowie spotykają się w „dorosłym życiu”. Wydaje się to tym bardziej istotne, gdy pomyśli się o postępującym zjawisku intelektualnej bezradności uczniów (która z kolei często dotyka samych nauczycieli skonfrontowanych oko w oko ze światem technologii cyfrowych).

Swego rodzaju konkluzją i podsumowaniem rozważań jest stwierdzenie (poparte przykładami zawartymi

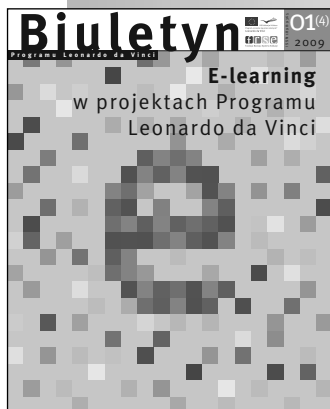
w trzeciej części książki), że jednym z ważniejszych problemów do rozwiązania w Polsce, obok mądrej edukacji medialnej uczniów, jest kwestia profesjonalnych, nastawionych na cel i dobrze przemyślanych szkoleń dla nauczycieli. Jedną z zasad, którą według autorów, powinno się w tym obszarze bezwzględnie stosować, jest Deweyowska zasada instrumentalizmu głosząca, że wiedzę należy zdobywać poprzez działanie, a prawdziwe jest to, co sprawdza się w działaniu jako prawdziwe. Regułą tą kierowali się również przedstawieni w publikacji twórcy programu nauczania informatyki w Instytucie Społecznej Psychologii Internetu i Komunikacji SWPS. Istotą tego programu najlepiej wyraża poniższa deklaracja twórców:

*Planowaliśmy, że w czasie szkoleń nauczymy nauczycieli kompetencji w zakresie IT, a nie prześlemy im wiedzę; zakładaliśmy, że [...] uczniowie powinni w naturalny sposób używać narzędzi IT, a nie o nich opowiadać. [...] Dlatego korzystania z narzędzi IT i Internetu uczyliśmy w kontekście zadań, czynności, do których są one użyteczne<sup>3</sup>.*

Słowa te można by bez popełnienia większego błędu uznać za wytyczną pożądaną zmian w dydaktyce wszystkich przedmiotów, nauczanych w szkołach wszystkich szczebli. Zwłaszcza w kontekście wcześniej zamieszczonych w omawianej książce twierdzeń o postępujących procesach uspołecznienia oraz umasowienia wiedzy i twórczości, związanych z coraz powszechniejszym wykorzystywaniem elektronicznych mediów przez zwykłych obywateli.

<sup>3</sup> *Szkoła w dobie Internetu*, dz.cyt., s. 177.

## POLECAMY



**E-learning w projektach Programu Leonardo da Vinci**  
**Biuletyn programu *Uczenie się przez całe życie – Leonardo da Vinci***  
**Warszawa 2009**  
**Autor: Maria Zając**  
**Zespół redakcyjny: Małgorzata Czerwiec i Mateusz Fabjanowski**

W ostatnich dniach minionego roku ukazał się kolejny biuletyn firmowany przez Agencję Narodową programu *Uczenie się przez całe życie – Leonardo da Vinci*. Ta cykliczna publikacja zwykle poświęcona jest określonej grupie zagadnień, które łączy bądź jedno wydarzenie (seminarium lub konferencja) bądź wspólna tematyka. Aktualny numer biuletynu dotyczy w całości problematyki wykorzystania e-learningu w projektach realizowanych w ramach programu *Leonardo da Vinci*. Biuletyn składa się z dwóch części. Pierwsza z nich jest opracowaniem autorskim, które poświęcono omówieniu warunków rozwoju e-learningu. Podstawą opracowania były m.in. europejskie badania służące zidentyfikowaniu najistotniejszych czynników, które przyczyniły się do rozwoju

największych dostawców usług e-learningowych. W drugiej części biuletynu zawarto prezentację wybranych projektów, zrealizowanych z udziałem polskich partnerów na przestrzeni ostatnich kilku lat. Kryterium wyboru było wykorzystanie metod e-learningowych w projekcie. Ponieważ program *Leonardo da Vinci* ukierunkowany jest na rozwój kształcenia zawodowego, wszystkie opisywane projekty związane są z tym obszarem edukacji. Przedstawione przykłady różnią się zarówno tematyką (m.in. ochrona środowiska, archeologia, doradztwo zawodowe i hufce pracy), jak i tym, do kogo są adresowane działania oparte na e-learningu. Lektura może stanowić inspirację dla osób planujących realizację projektu w ramach programu *Leonardo da Vinci* – można bowiem zobaczyć, jak szerokie są możliwości działania. Wersję drukowaną Biuletynu można otrzymać nieodpłatnie w siedzibie Agencji Narodowej Programu *Leonardo da Vinci*. W wersji pdf dostępny jest pod adresem: [http://leonardo.org.pl/s/p/wspolne/biuletyn2009\\_1\\_web.pdf](http://leonardo.org.pl/s/p/wspolne/biuletyn2009_1_web.pdf).

# Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. I

Ewa Palka

*W prezentowanej pierwszej części opracowania omówione zostaną najważniejsze aspekty platformy edukacyjnej OLAT, zdobywającej coraz większą popularność w wielu krajach europejskich, w tym również w Polsce. W części drugiej<sup>1</sup> platforma zaprezentowana zostanie z perspektywy trzech grup użytkowników: administratora, nauczyciela i studenta, w kontekście konkretnego kursu algorytmiki. Obie części opracowania powstały na bazie prac dostępnych w internecie oraz własnych doświadczeń zdobytych podczas korzystania z tej platformy.*

Dużą popularnością w procesach kształcenia na odległość cieszy się model asynchroniczny, w którym komunikację bezpośrednią nauczyciela ze studentami zastępuje się komunikacją elektroniczną. W przeciwieństwie do trybu synchronicznego, wymagającego jednoczesnego udziału wszystkich uczestników interakcji, w trybie asynchronicznym uczestnicy (w tym przypadku nauczyciele i uczniowie) korzystają z systemu w dogodnych dla siebie porach. Rozwój technologii internetowych umożliwia opracowanie nowoczesnych platform, które znakomicie wspomagają tradycyjne formy nauczania kształceniem na odległość właśnie w trybie asynchronicznym, przez internet. Dobrym przykładem służy platforma OLAT.

## OLAT – darmowa platforma edukacyjna

W opracowaniu przedstawiono nowoczesną platformę edukacyjną, jaką jest pakiet oprogramowania o nazwie OLAT (*Online Learning And Training*). Pakiet ten może być wykorzystywany jako narzędzie do prowadzenia pełnych kursów online lub do wspomagania tradycyjnych form szkoleniowych. Jest on aplikacją uruchamianą w oknie przeglądarki na komputerze ucznia lub nauczyciela, wspierającą powszechnie standardy e-learningu, takie jak IMS Content Packaging,

IMS Question and Test Interoperability czy SCORM<sup>2</sup>. Czyny go to systemem zarządzania procesem nauczania kategorii LMS – stąd często spotykana jest nazwa LMS OLAT.

Zasoby dydaktyczne, stanowiące rdzeń platformy, zawierają kursy, testy i kwestionariusze tworzone zarówno wewnątrz systemu, jak i poza nim. Natomiast struktura kursu i procesu uczenia zdefiniowana jest wewnątrz OLAT. A zatem posiada on pewne wspólne cechy z systemami klasy LCMS. Warto podkreślić fakt, że system OLAT został zoptymalizowany pod kątem ułatwienia dostępu osobom niedowidzącym. Dysponuje on specjalnym trybem (Web 2.a dla osób posługujących się brajlem), w którym wszystkie modyfikowane elementy oznaczane są w specjalny sposób, a rozmiary czcionek można dostosować (w oknie przeglądarki) do własnych potrzeb.

Niewątpliwie największą zaletę omawianego oprogramowania – oczywiście poza merytoryczną zawartością – stanowi fakt, iż jest to aplikacja darmowa, typu *open source*<sup>3</sup>, która może być pobrana z internetu<sup>4</sup>, zainstalowana na własnym serwerze, a następnie używana i modyfikowana zgodnie z własnymi potrzebami. Proces tworzenia platformy OLAT rozpoczął w 1999 roku zespół programistów na Uniwersytecie w Zurychu. Oprogramowanie to jest na bieżąco modyfikowane i uaktualniane. O wszystkich nowościach można przeczytać na stronie [www.olat.org](http://www.olat.org). Na najbliższy rok zapowiedziano dwie prezentacje publiczne nowych elementów tej platformy.

OLAT stosuje nowoczesną technologię i aktualizację zasobów<sup>5</sup>. Jest on całkowicie oparty na języku JAVA i dzięki temu może być używany na różnych systemach operacyjnych, jak np. Windows, Linux czy Solaris. Dlatego też na platformie mogą być stosowane różne systemy zarządzania bazami danych (jak np. MySQL, Postgres, Oracle). System OLAT został zoptymalizowany

<sup>1</sup> E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. II*, w przygotowaniu.

<sup>2</sup> *Krótką instrukcją tworzenia kursu w OLAT*, <http://www.nauka-biznes.org.pl/help/help.12/help.12.olat.html>, [29.11.2009].

<sup>3</sup> *OLAT – darmowa platforma e-learning*, <http://www.geomatikk.pl/olat>, [10.02.2010].

<sup>4</sup> [http://www.olat.org/website/en/html/unit\\_download.html](http://www.olat.org/website/en/html/unit_download.html)

<sup>5</sup> *OLAT 6 – Functional Survey*, University of Zurich, [http://www.olat.org/website/en/download/OLAT\\_6\\_0\\_Functional\\_Survey.pdf](http://www.olat.org/website/en/download/OLAT_6_0_Functional_Survey.pdf), [10.02.2010].

# Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji

pod kątem przeglądarki Mozilla Firefox, w wersji 2.0 lub nowszej. Oparty jest na architekturze serwletu JAVA (standard Java2 Enterprise Edition). Od szóstej wersji możliwe jest uruchamianie klastrów, pozwalające na równoczesne zalogowanie około tysiąca użytkowników. Warto zwrócić również uwagę na takie istotne elementy, jak dostępność, rozszerzalność i przystosowalność platformy. OLAT realizuje (i stale ulepsza) powszechną politykę W3C w odniesieniu do dostępności. Elementy głównego układu mogą być uruchamiane bezpośrednio za pomocą skrótów (główna nawigacja, menu, zawartość, narzędzia). System może być rozszerzany stosownie do potrzeb użytkowników, bez konieczności modyfikowania jego podstawowych elementów. Ułatwia to uaktualnianie platformy i jej integrację z nowymi osiągnięciami technologicznymi. Istnieje zarówno możliwość samodzielnego zainstalowania i konfigurowania platformy oraz administrowania nią, jak i skorzystania z odpłatnej usługi związanej z jej wdrażaniem (instalacja i konfiguracja składników i aplikacji). Wersja testowa dostępna jest pod adresem <http://demo.olat.org>.

## Główne komponenty platformy OLAT

Architektura platformy OLAT składa się z dwóch zasadniczych elementów, a mianowicie z *kursów* oraz z *użytkowników*, którzy organizowani są w grupy. Elastyczny edytor kursów umożliwia szybkie i proste przygotowanie oraz dostosowanie kursu do rodzaju zajęć. Poza kursem w systemie OLAT dostępne są elementy obejmujące w szczególności zarządzanie zasobami edukacyjnymi, edytowanie testów i kwestionariuszy.

Podstawową ideą platformy są różne role i prawa przypisane użytkownikom. Wyróżniane są cztery zasadnicze role:

- *gość* – anonimowy, niezarejestrowany użytkownik z ograniczonym prawem dostępu. Może oglądać publiczne i powszechnie dostępne treści nauczania; nie może jednak aktywnie korzystać z niektórych elementów platformy, na przykład z forum dyskusyjnego;
- *zarejestrowany użytkownik* – posiada własną „nazwę użytkownika”. Może czerpać wiedzę z treści nauczania oraz aktywnie korzystać ze wszystkich elementów związanych z tym nauczaniem. Może również zmieniać stronę główną systemu, dostosowując ją do własnych potrzeb, a także tworzyć grupy projektu i brać udział w kursach;
- *autor* – oprócz posiadania praw zarejestrowanego użytkownika może również tworzyć, importować, kopiować, archiwizować lub usuwać zasoby edukacyjne w obrębie swojego kursu;
- *administrator systemu* – jego główne zadanie polega na implementacji aktywności administracyjnych względem całego systemu.

Podział ten jest bardzo elastyczny. Użytkownikom można bowiem przypisywać dodatkowe prawa. Można na przykład zezwolić zarejestrowanemu użytkownikowi

na nadzorowanie tzw. grup uczestników. Ponadto użytkownik może dołączyć do swojego kursu dowolnego autora jako współwłaściciela, dając mu równocześnie prawo do edycji zamieszczanych treści.

Jak już wspomniano – zasadnicze elementy architektury tego oprogramowania to *kursy* i *użytkownicy*. Wśród podstawowych składowych *kursu* omówione zostaną:

- treści i zasoby edukacyjne,
- narzędzia pracy grupowej,
- elementy służące do oceniania postępów uczestników kursu,
- elementy wspomagające wymianę informacji w kursach.

Edytor kursu oparty jest na modularności. Jego autor buduje swoją hierarchiczną strukturę kursu z dostępnych elementów. Każda zmiana (edycja) kursu odbywa się na jego kopii, a wszelkie modyfikacje publikowane są stopniowo, po otrzymaniu odpowiednich praw dostępu. Mimo że edytor kursu pomaga określić jego strukturę, to jego właściwa zawartość jest zwykle przygotowywana poza systemem OLAT (pliki PDF, strony WWW itp.). Edytor wewnątrz systemu OLAT umożliwia generowanie stron HTML, jednakże są to proste strony, takie jak np. strona powitalna.

## Komponenty tworzące zasoby edukacyjne

W skład elementów budujących treści edukacyjne kursu, a dokładniej elementów umożliwiających konstruowanie i tworzenie zawartości kursu, wchodzi sześć podstawowych komponentów. Należą do nich:

- *struktura* – ważny element wchodzący w skład każdego nowo tworzonego kursu. Stosowana jest ona w celu zarządzania porządkiem kursu. Nie zawiera żadnych treści, umożliwia jedynie wgląd w dany kurs – jego nazwę, opis, zawartość itp.;
- *pojedyncza strona* – prosta strona HTML umieszczana wewnątrz kursu w celu przedstawienia jego zawartości (np. wstęp, sylabus, spis literatury). Może być ona tworzona przy pomocy edytora stron HTML dostępnego na platformie OLAT, jak również pobierana lokalnie z dysku komputera z zainstalowaną platformą. Dostęp do tej strony mają tylko uczestnicy kursu;
- *strona zewnętrzna* – zawartość dowolnej witryny internetowej przechowywanej na dowolnym serwerze WWW. Jest ona umieszczana wewnątrz kursu, ale w przeciwieństwie do pojedynczej strony jest udostępniana również osobom spoza kursu. Zalecane jest stosowanie tego elementu wtedy, gdy dołączane do kursu strony zawierają zapytania do bazy danych (np. zadania wykonywane online). Możliwe jest tylko dołączanie stron opartych na protokołach HTTP lub HTTPS;
- *materiał CP i SCORM* – elementy służące do umieszczania w kursie treści multimedialnych i interaktywnych zapisanych jako strony HTML i odpowiednio sformatowanych;

- *folder* – służy do przechowywania plików umieszczonych przez autorów kursu. Mogą one być pobierane przez kursantów;
- *słownik* – element kursu zawierający wyjaśnienie pojęć występujących w jego treści. Objaśnienia pojawiają się w momencie najechania kursorem na dane pojęcie.

### Narzędzia pracy grupowej

Ważnym aspektem e-learningu jest aplikacja, która umożliwi współpracę osób z różnych miejsc, wymianę opinii lub dzielenie się zadaniami. W systemie OLAT istnieją dwa sposoby współpracy, a mianowicie praca w kursach oraz praca w grupach. W pierwszym przypadku współpraca jest częścią dydaktycznego pojęcia kursu, w drugim zaś odnosi się do narzędzi pracy grupowej, które umożliwiają autorowi kursu i jego uczestnikom wspólne tworzenie zawartości danego kursu. Do narzędzi tych zalicza się:

- *forum dyskusyjne* – element umożliwiający prowadzenie dyskusji w ramach danego kursu. Dyskusja składa się z tematów i pojedynczych wypowiedzi (postów). Do każdej wypowiedzi dołączany jest element graficzny – ikonka reprezentująca wypowiadającą się osobę. Uczestnicy kursu mają prawo dokonywania wpisów na forum i ich czytania, autorzy dodatkowo zarządzają forum (np. mogą usuwać posty);
- *portal wiki* – umożliwi wspólną pracę nad dokumentami przy pomocy prostego w użyciu środowiska. Wszyscy członkowie kursu mogą czytać i pisać na wiki, natomiast jego twórcy i właściciele – również usuwać strony z portalu;
- *forum pliku* – różni się od forum dyskusyjnego tym, że w jego przypadku dyskusja dotyczy tylko treści zawartych w pliku wybranym przez nauczyciela.

### Ocena postępów uczestników

Kolejnym komponentem wchodzącym w skład kursu jest ocena postępów uczestników. Do sprawdzenia i oceny wiedzy studentów w obrębie wybranego kursu wykorzystywane są następujące elementy:

- *test* – umożliwiający kontrolowanie i weryfikację osiągnięć studentów danego kursu. Jego przeprowadzanie opiera się na pytaniach, w których:
  - tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa,
  - wiele odpowiedzi może być prawidłowych,
  - należy zdecydować o tym, jaka jest (prawdziwa czy fałszywa) każda z podanych odpowiedzi,
  - należy samodzielnie wpisać odpowiedź.

Wyniki testów są zapamiętywane. Dostęp do nich ma nauczyciel, przy czym mogą być one również pokazywane studentowi. Co więcej, autor testu decyduje, jak często studenci mają przystępować do testu, ile mogą popełniać błędów (liczba prób

dostęp), ile czasu mają na odpowiedź oraz jak długo test jest im udostępniony;

- *samoocena* – jest to odmiana testu, w której wynik podawany jest wyłącznie studentowi, nauczyciel nie jest powiadamiany o tym fakcie. Element ten jest stosowany przez studenta w wybranym, dowolnym momencie i służy do samodzielnego sprawdzenia własnej wiedzy na wybrany temat;
- *zadanie* – jedno lub więcej, do wykonania przez studentów w obrębie kursu. Element ten składa się z następujących części:
  - *pojemnik na treść zadania* – nauczyciel umieszcza tutaj treści zadań wraz z plikami potrzebnymi do ich wykonania. Dla każdego studenta można przygotować inną treść zadania, dodatkowo można zezwolić studentowi na przejrzanie zadania przed jego wybraniem lub też zabronić tego;
  - *pojemnik na pliki otrzymane przez studenta* – miejsce, w które studenci przesyłają odpowiedzi na wybrane zadanie; każdy student ma wgląd tylko do swojej odpowiedzi;
  - *pojemnik na pliki zwrócone przez nauczyciela* – miejsce, w które nauczyciel przesyła pliki będące reakcją na odpowiedź studenta; są one widoczne tylko dla wybranego studenta;
  - *oceny* – miejsce wystawienia oceny przez nauczyciela;
  - *komentarz* – miejsce na wpisanie przez nauczyciela komentarza, widocznego dla studentów i innych nauczycieli mających dostęp do danego kursu;
- *ocena* – miejsce publikacji ocen wystawionych studentom przez nauczyciela w obrębie danego kursu. Oceniane mogą być zadania, testy lub inne samodzielne prace, niekoniecznie zrealizowane na platformie.

### Wymiana informacji

Ostatnią ważną składową kursu jest wspomaganie wymiany informacji. Aby móc komunikować się z wybranymi uczestnikami kursu w celu wymiany informacji lub opinii, stosowane są następujące elementy:

- *formularz kontaktu* – umożliwiający kontakt z wybranymi osobami za pomocą poczty elektronicznej (e-mail);
- *kalendarz* – element wyświetlający zdarzenia związane z danym kursem;
- *czat* – komunikator umożliwiający prowadzenie rozmów prywatnych lub grupowych w obrębie kursu, w wyznaczonych do tego pomieszczeniach (zwanymi pokojami). Aby możliwe było korzystanie z tego elementu, platforma powinna być wspomaganą serwerem komunikatora;
- *ankieta* – służy do badania opinii uczestników na temat wybranego kursu lub jego elementów. Tworzona jest w wewnętrznym edytorze testów i ankiet. Może wielokrotnie występować w kursie, jej wyniki są anonimowe.

## Współpraca w ramach platformy OLAT

Jak już wspomniano, system OLAT oferuje dwa sposoby współpracy, a mianowicie pracę w kursach (część dydaktycznego pojęcia kursu) oraz w grupach. W tym drugim przypadku użytkownicy mogą być organizowani w trzy podstawowe rodzaje grup:

- grupy edukacyjne,
- grupy projektu,
- grupy uprawnień.

Mają one jedną wspólną cechę – oferują zarówno narzędzia do współpracy synchronicznej, jak i asynchronicznej. Jest ona oparta albo na inicjatywie uczestnika, albo na nadzorze nauczyciela.

Grupy edukacyjne to grupy związane tylko z określonymi kursami. Tworzone są przez wybranych użytkowników (właścicieli grup), wyznaczonych do tego przez administratora. Dostęp do tych grup mają tylko zarejestrowani użytkownicy (nauczyciele i studenci), po dołączeniu do kursu.

Grupy projektu nie są związane z żadnym konkretnym kursem. Powstają z myślą o wykonywaniu wspólnych zadań poza kursami, przy czym sam proces ich tworzenia jest zadaniem elementarnym. Na przykład – przygotowując wspólną prezentację, czy też pracując nad wspólną publikacją, można utworzyć stosowną grupę projektu, która będzie dostępna tylko dla jej członków. Każdy zarejestrowany użytkownik platformy OLAT może tworzyć własne grupy projektu (staje się wtedy ich właścicielem) i zapraszać do nich inne osoby (które staną się ich członkami). Grupa projektu może posiadać kilku właścicieli. Wszyscy członkowie grup projektu mają dostęp do takich narzędzi, jak:

- *informacja* (tekst może być edytowany tylko przez właścicieli grupy),
- *kalendarz*,
- *członkowie* (lista wszystkich członków grupy i/lub jej właścicieli),
- *e-mail*,
- *folder* (wymiana dokumentów z innymi członkami grupy),
- *forum* (dyskusja z innymi członkami grupy),

- *czat* (komunikator wyświetlający osoby biorące udział w dyskusji w czasie rzeczywistym),
- *wiki*.

W celu nadania wybranym użytkownikom systemu OLAT określonych uprawnień organizuje się ich w tzw. grupy uprawnień. Są one związane z kursem i zarządzane przez jego autorów. Rozróżniane są następujące grupy uprawnień:

- *zarządca grupy* – zarządza grupami edukacyjnymi,
- *edytor kursu* – może zmieniać jego zawartość,
- *archiwizator* – przechowuje określone elementy w archiwum (np. wyniki ankiet),
- *grupa oceniająca* – ocenia prace nadesłane przez uczniów,
- *grupa zarządzająca słownikiem* – edytuje słownik kursu.

## Zakończenie

Podsumowując: OLAT jest ciekawą alternatywą dla innych platform e-learningowych, wyposażoną w funkcje wspomagające prowadzenie zajęć w trybie edukacji zdalnej na poziomie akademickim. Oferuje zarówno narzędzia umożliwiające współdzielenie oraz wielokrotne wykorzystywanie zasobów edukacyjnych, jak i obsługę standardów pozwalających na ich tworzenie. Do jej największych atutów należy zaliczyć rozbudowany system zarządzania użytkownikami i grupami oraz możliwość tworzenia repozytorium materiałów kursowych z dowolnie konfigurowalnym dostępem. Co istotne, system ten w pełni obsługuje język polski.

Z pewnością warta zbadania jest ocena wykorzystania i przydatności platformy OLAT przez najbardziej zainteresowane grono osób, czyli samych studentów. Z uwagi na fakt, że aktualnie bardziej popularna w naszym kraju jest platforma edukacyjna Moodle, w kolejnym opracowaniu<sup>6</sup> zostaną omówione najistotniejsze różnice pomiędzy tymi dwiema platformami.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem w Pracowni Edukacyjnych Zastosowań Informatyki na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe dotyczą dydaktyki informatyki oraz wykorzystania problemów algorytmicznych w kształtowaniu myślenia.

<sup>6</sup> E. Palka, *Co różni platformy edukacyjne OLAT i MOODLE?*, w przygotowaniu.

## POLECAMY

### Oferta edukacyjna Muzeum Historii Polski

Muzeum Historii Polski stworzyło nowy serwis, prezentujący ofertę edukacyjną dla dzieci, pedagogów i edukatorów. Proponowany program edukacyjny obejmuje: gry (*Odkryj II RP* i *Dekada 1979-1989*), lekcje muzealne (np. lekcję o stanie wojennym przeprowadzaną w Muzeum PRL-u w Krakowie) oraz zajęcia w Klubie Eksploratorów Historii. Szkoły zainteresowane współpracą mogą zapoznać się z fotografiami z dotychczas przeprowadzonych zajęć i zamówić realizację lekcji dla własnych uczniów, kontaktując się z działem edukacyjnym muzeum. Więcej informacji na stronie: <http://www.ofertaedu.muzhp.pl/>



# Koncepcja integracji systemów zdalnego nauczania



Lucyna Pyzik

*Opracowanie przedstawia koncepcję oraz prototyp zintegrowanego systemu zdalnego nauczania – ZSZN. Łączy on elementy systemu e-learningu synchronicznego, asynchronicznego oraz systemu maszyn wirtualnych. Koncepcja i stworzony prototyp wprowadzają jeden centralny punkt zarządzania wszystkimi połączonymi systemami – wspólny interfejs. Pozwala on na tworzenie sesji e-learningu synchronicznego, regulację czasu jej trwania, a także generowanie kodów dostępu do danej sesji. Dodatkowo prowadzący zajęcia ma możliwość przydzielania dostępu do określonych materiałów w ramach e-learningu asynchronicznego oraz tworzenia maszyn wirtualnych dla poszczególnych użytkowników i zarządzania tymi maszynami. W opracowaniu przedstawiono podstawowe założenia proponowanego systemu i jego funkcje. Pokazano prototyp systemu oraz zasady korzystania z niego. ZSZN bardzo dobrze integruje różnego rodzaju formy nauczania i doskonale wkomponuje się w kształcenie osób niepełnosprawnych, otwierając im drogę do uczestnictwa w zajęciach stacjonarnych.*

## Wprowadzenie do zagadnienia

Uczelnie wyższe, a także inne szkoły, przedstawiając swoje systemy zdalnego nauczania, mówią w większości przypadków o formach nauczania asynchronicznego, które opiera się na przekazywaniu treści w serwisach typu LMS, względnie LCMS, i polega na podaniu uczestnikowi kursu treści, z których może on korzystać w dowolnym momencie.

Innym podejściem do zdalnego nauczania jest wykorzystanie tzw. telemostów, tworzonych głównie na uczelniach, umożliwiających nauczycielom z różnych stron świata prowadzenie wykładów. Niestety technologia ta jest mało elastyczna i dostarcza ograniczonych możliwości interakcji pomiędzy prowadzącym a słuchaczami. Telemosty stosowane są przeważnie po to, aby umożliwić wysłuchanie wykładów prelegenta znajdującego się w odległym miejscu. Ma on wówczas do dyspozycji szereg środków ułatwiających mu prowadzenie wykładu – między innymi prezentację „mapy myśli” czy „białe tablice”. Z perspektywy studenta przebywającego w sali wykładowej różnica pomiędzy

wykładem tradycyjnym a telemostem polega jedynie na tym, iż w tym drugim przypadku student ogląda wykładowcę na ekranie.

W literaturze zagadnienia pojawia się wiele interesujących koncepcji, łączących nauczanie zdalne z nauczaniem w tradycyjnych klasach. Można wśród nich wyróżnić modele, które opierają się na współpracy uniwersytetów z różnych krajów, studentów indywidualnych lub grup studenckich z różnych rejonów globu. Ciekawe doświadczenia i modele połączenia nauczania synchronicznego z tradycyjnym przedstawili w swym opracowaniu Megan Hastie, I-Chun Hung, Nian-Shing Chen i Kinshuk, pracujący na trzech uniwersytetach zlokalizowanych w różnych rejonach świata<sup>1</sup>. Autorzy ci wyróżnili dziewięć modeli przeprowadzania zajęć łączących tradycyjne i wirtualne klasy, z różnymi wariantami połączeń studentów, grup studenckich i prowadzących zajęcia. Wykorzystanie różnorodnych kombinacji metodyk kształcenia daje dość pełny pogląd na uniwersalność metod zdalnego nauczania.

Model pierwszy, zastosowany do kursów e-commerce, łączył fizyczną klasę w Paryżu ze studentami z Helsinek zgromadzonymi w przestrzeni wirtualnej internetu. Nie było tu nauczyciela, a zajęcia miały formę dyskusji o procedurach i wykorzystaniu serwisu eBay. W drugim modelu pojawił się nauczyciel, który prowadził sesje z wykorzystaniem 3-Dimensional Virtual Reality na kanale Discovery. Zainteresowani studenci mogli, za pośrednictwem internetu, brać udział w cyklicznych sesjach, trwających 60 minut. W modelu trzecim wykorzystano klasę tradycyjną, w której zajęcia również prowadził nauczyciel i do której poprzez internet dołączali studenci z zewnątrz. W czwartym modelu wykorzystano typową technikę telemostów. Piąty model zaprojektowany został specjalnie do kształcenia nauczycieli. Nauczyciele zostali zgromadzeni w klasach tradycyjnych, jak również w cyberprzestrzeni. Model ten zastosowano w szkoleniu kadry, zastępując tym samym tradycyjne centra szkoleniowe. W szóstym modelu nauczyciele zgrupowani byli zarówno w klasach fizycznych, jak i wirtualnych, natomiast studenci uczestniczyli w zajęciach jedynie w klasach fizycznych.

<sup>1</sup> M. Hastie, I-Chun Hung, Nian-Shing Chen, Kinshuk, *A blended synchronous learning model for educational international collaboration*, „Innovations in Education and Teaching International” 2010, t. 47, nr 1, s. 9–24.

# Koncepcja integracji systemów zdalnego nauczania

Typowym przykładem zastosowania tego modelu jest forma zajęć, w której nauczyciel prowadzący zajęcia w klasie fizycznej korzysta z pomocy z ekspertów obecnych w cyberprzestrzeni. Siódmy model zaprezentowany przez autorów dotyczy sytuacji, w której prowadzący zajęcia zgromadzeni są w przestrzeni wirtualnej, natomiast studenci znajdują się albo w klasach tradycyjnych, albo uczestniczą w zajęciach za pośrednictwem internetu. W modelu ósmym nauczyciele zgromadzeni są zarówno w klasach tradycyjnych, jak i wirtualnych, natomiast studenci biorą udział w zajęciach jedynie poprzez internet. Dziewiąty model przedstawiony przez autorów łączy nauczycieli i studentów zarówno z klas tradycyjnych, jak i wirtualnych. Jest to model, który według autorów najlepiej sprawdził się podczas testowania poszczególnych rozwiązań.

Wszystkie przedstawione koncepcje można stosować oddzielnie lub w połączeniu, w klasach typowo wirtualnych, tradycyjnych lub mieszanych. Analizując te metody oraz opracowane sieci testowe, można stwierdzić, że bardzo dobrze zdają one egzamin przy przekazywaniu takich treści nauczania, w których ważnym elementem jest prezentacja wiedzy. Żadna z przedstawionych sieci testowych nie posiada jednak mechanizmów gwarantujących interakcję ze studentem. Niniejsze opracowanie przedstawia nową metodę zdalnego nauczania, łączącą nauczanie synchroniczne, asynchroniczne oraz system maszyn wirtualnych tworzących zdalne laboratorium specjalistyczne. Rozwiązanie to bazuje na wspomnianym wcześniej dziewiątym modelu nauczania, łącząc go z mechanizmem wirtualnych laboratoriów, w których możliwa jest pełna interakcja pomiędzy prowadzącym a studentem.

## Bazowe elementy zastosowane w ZSZN

Przedstawione powyżej metody zdalnego nauczania sprawdzają się w przedstawianiu treści z dziedzin ekonomicznych i humanistycznych. Zastosowanie systemów synchronicznych bardzo dobrze uzupełnia treści wykładów i ćwiczeń zamieszczonych na platformach LMS. Student może czynnie uczestniczyć w ćwiczeniach, kontaktując się za pomocą internetu z klasą tradycyjną lub wirtualną, w prowadzenie zajęć można też aktywnie włączyć ekspertów dostępnych online lub nauczycieli z różnych stron świata. Dostępne obecnie systemy e-learningowe mają jednak jedno znaczące ograniczenie: nie dysponują mechanizmami umożliwiającymi interakcję ze studentem, a taka interakcja jest bardzo potrzebna przy zajęciach praktycznych, np. z obsługi aplikacji, czy też administrowania systemem. W proponowanym nowym rozwiązaniu do platform wykorzystywanych dotychczas dołączono system maszyn wirtualnych, który umożliwi pełną kontrolę czynności wykonywanych przez studenta podczas prowadzonych zajęć, zapewniając również możliwość zdalnej pracy nauczyciela na maszynie studenckiej.

Drugim mankamentem stosowanych obecnie systemów jest brak jednolitego zarządzania systemami synchronicznymi i asynchronicznymi. Proponowane rozwiązanie nie tylko dołącza wirtualne laboratoria do metod nauczania online, ale także wprowadza scentralizowane zarządzanie uczestnikami, nauczycielami, treściami nauczania, czasem prowadzenia szkoleń i systemem wirtualnych laboratoriów.

Podstawowym elementem, na którym oparto ZSZN, jest platforma e-learningu asynchronicznego ILIAS (*Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations System*)<sup>2</sup>. Jest to niemiecki system klasy LMS i LCMS, rozwijany w ramach projektu *open source* przez Uniwersytet w Kolonii. Przy wyborze systemu e-learningu asynchronicznego brano pod uwagę następujące aspekty:

- Dostępność kodu źródłowego – system powinien być oparty na wolnym kodzie źródłowym, pozwalającym na przeprowadzenie zmian i wprowadzenie nowych funkcji, dostosowujących ILIAS do wymagań ZSZN, np. automatycznego tworzenia kont dla użytkowników i dołączania ich do grup.
- Mechanizmy zarządzania użytkownikami, grupami oraz materiałami dydaktycznymi – ILIAS zawiera wszystkie te mechanizmy, dodatkowo zarządzanie oparte jest na rolach. Przydział użytkowników i grup do pełnienia odpowiednich ról w systemie bardzo usprawnia cały proces zarządzania.
- System ILIAS wyposażony jest standardowo w aplikacje do tworzenia materiałów dydaktycznych, testów i quizów oraz umieszczania multimediów. Bardzo ważnym elementem jest dodatek eLAIX, pozwalający na automatyczne generowanie modułów nauczania z dokumentów OpenOffice. Dodatek ten wyróżnia ILIAS na tle pozostałych platform e-learningowych.
- W systemie ILIAS dostępne są również narzędzia służące organizacji pracy oraz komunikacji pomiędzy uczestnikami kursów. Wymienić tutaj można m.in. czat, forum, kalendarze, wiki.

Bazując na danych tworzonych w systemie ILIAS, dołączono system umożliwiający prowadzenie zajęć na odległość w czasie rzeczywistym. Przy wyborze platformy e-learningu synchronicznego kierowano się przede wszystkim otwartością kodu źródłowego. W tych systemach niestety nie ma tak szerokiego wyboru, jak w przypadku platform LMS czy LCMS. Wybór padł na system konferencyjny DimDim<sup>3</sup>, który można wykorzystać bezpłatnie przy organizowaniu konferencji w małych grupach lub za niewielką opłatą – dla dużej liczby uczestników. Ponieważ powstał on w ramach projektu *open source* – jak przy wszystkich tego rodzaju projektach – istnieje wersja oparta na licencji GPL, którą można zainstalować na prywatnych serwerach. DimDim posiada wszystkie funkcje, jakie oferują systemy konferencyjne. Za jego pomocą można

<sup>2</sup> ILIAS Learning Management, <http://www.ilias.de/docu/>, [15.03.2010].

<sup>3</sup> DimDim, <http://www.dimdim.com/>, [15.03.2010].

udzielać głosu słuchaczom lub przekazać przewodnictwo innym osobom, a uczestnicy słyszą się i widzą wzajemnie. DimDim jest również wyposażony w funkcję dzielenia ekranów dla wszystkich użytkowników. System ten pozwala na wykorzystanie „białej tablicy”, na której można m.in. rysować i wstawiać tekst. Można również pokazywać uczestnikom prezentacje w programie PowerPoint lub w formacie PDF i jednocześnie zaznaczać oraz rysować na nich w identyczny sposób, jak za pomocą „białej tablicy”. Dodatkowo system ten pozwala dzielić się podczas konferencji treściami, do których mamy dostęp za pomocą przeglądarki.

System wirtualnego laboratorium jest trzecim i ostatnim komponentem ZSZN. Został opracowany przez zespół pod kierownictwem autorki, na bazie systemu maszyn wirtualnych Xen<sup>4</sup>. Jak już wspomniano, połączenie systemu LMS i systemów konferencyjnych można stosować do prowadzenia zajęć, w czasie których wykładowca przedstawia treści nauczania w formie prezentacji. Jeśli uczestnik takiego spotkania ma trudności z wykonaniem jakiegoś zadania, prowadzący może jedynie poprosić o wyświetlenie ekranu studenta i metodą słownego objaśnienia rozwiązywać zaistniały problem. Wprowadzenie systemu wirtualnego laboratorium pozwala natomiast na interakcję pomiędzy prowadzącym a studentami. Maszynę instruktorską widzą wszyscy uczestnicy szkolenia, a instruktor może równocześnie ze studentem pracować na jego maszynie i dzięki temu na bieżąco pomagać w rozwiązywaniu powstałych problemów.

Kolejnym powodem wykorzystania wirtualnego laboratorium jest fakt, iż dzięki temu usunięty zostaje problem instalacji nowego oprogramowania na indywidualnych komputerach studentów. Znikają tym samym techniczne trudności instalacyjne, a także problem zakupu i oddania do dyspozycji poszczególnym studentom licencji na specjalistyczne oprogramowanie.

Student korzysta w czasie zajęć z licencjonowanego oprogramowania udostępnianego wraz z maszyną wirtualną. Dodatkowy element wirtualnego laboratorium stanowi zastosowanie narzędzia ITalc, pozwalającego na tryb pracy interaktywnej na każdej z maszyn uczestników, a także zapis bieżących sesji oraz tryb pracy z pokazem maszyny instruktorskiej. System maszyn wirtualnych i sposób pracy z nimi zostały opisane dokładniej w opracowaniu *Wirtualizacja na usługach e-learningu*<sup>5</sup>.

### Podstawowe założenia zintegrowanego systemu zdalnego nauczania

Idea, która przyświecała powstaniu systemu, była następująca: należało w jednym miejscu skupić zarządzanie wszystkimi trzema składnikami systemu. Tworzenie grup i kont w każdym systemie osobno jest bardzo pracochłonne i generuje szereg błędów. Co więcej, konieczne było zsynchronizowanie całości z pobieraniem danych z systemu uczelnianego.

Pierwszym krokiem w kierunku ujednoczenia wprowadzania danych było jednorazowe utworzenie kont w systemie ILIAS, które automatycznie zostały wykorzystane przez DimDim oraz – w przypadku zajęć laboratoryjnych – przez maszyny wirtualne.

Za pomocą ZSZN – z dwóch poziomów: instruktora i administratora – możemy zarządzać grupami i użytkownikami, sesjami nauczania synchronicznego oraz maszynami wirtualnymi. Poziom administrator daje możliwość tworzenia profili instruktorskich i przypisywania do danego profilu poszczególnych funkcji systemu (rysunek 1). Tworząc profil instruktora, ustalamy możliwość wykonywania przez niego określonych czynności w systemie.

Wśród funkcji systemu mamy możliwość dodawania, edycji i usuwania wiadomości. Funkcje dotyczą też

Rysunek 1. Tworzenie profilu instruktorskiego

The screenshot shows the 'NOVELL Academic Training Partner' interface. The main window is titled 'Tworzenie profilu dla: Ipyzik Pyzik Lucyna'. Below the title, there is a section 'DODAJ OPCJE' and a table 'WOLNE LINKI:'. The table has columns for 'NAZWA', 'OPIS', 'MIĘDY-DOCELOWE', and 'AKCJA'. The table contains several rows of links with descriptions. On the right side, there is a 'Sesje' (Sessions) list with columns for date, time, and user.

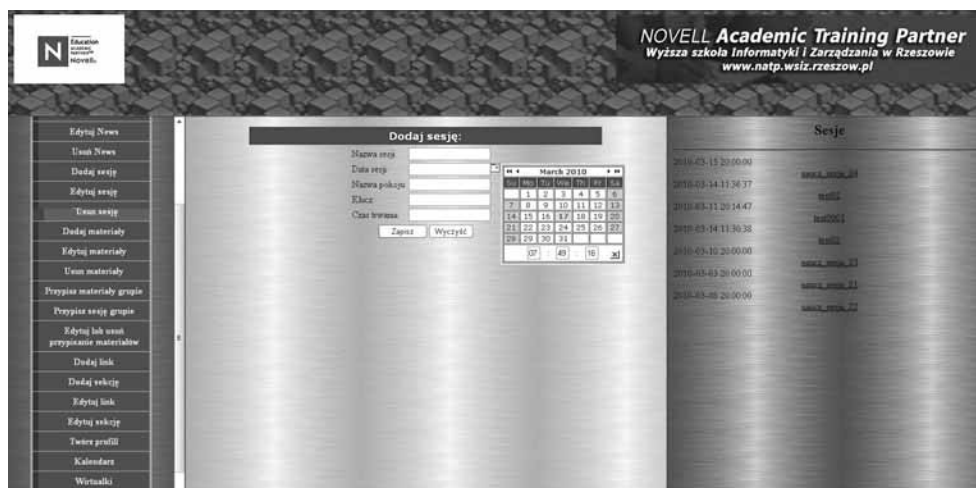
NAZWA	OPIS	MIĘDY-DOCELOWE	AKCJA
doskon_01_dodaj_opis_konfer_pzp	Procedura dodania opisu DozDima	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_edycja_opis_konfer_pzp	Procedura edytowania opisu w DozDima	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_usun_opis_konfer_pzp	Procedura usunięcia opisu w DozDima	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_dodaj_sekcje_sesji	Procedura dodania sekcji sesji	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_usun_sekcji_sesji	Procedura usunięcia sekcji sesji	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_usun_przypisanie_pzp	Procedura usunięcia przypisania artykułu do grupy lub przypisanie sesji	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_dodaj_art_pzp	Procedura dodania artykułu z bazy	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_usun_art_pzp	Procedura usunięcia artykułu z bazy	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_dodaj_art_pzp	Procedura dodania artykułu z bazy	MATERIALY	Dodaj
doskon_01_usun_art_pzp	Procedura usunięcia artykułu z bazy	MATERIALY	Dodaj

Źródło: widok przykładowego profilu instruktorskiego, [www.natp.wsiz.rzeszow.pl](http://www.natp.wsiz.rzeszow.pl)

<sup>4</sup> <http://www.xen.org/>, [15.03.2010].

<sup>5</sup> L. Pyzik, *Wirtualizacja na usługach e-learningu*, „e-mentor” 2010, nr 1 (33), s. 48–50.

Rysunek 2. Opcje tworzenia, usuwania oraz edycji sesji nauczania synchronicznego



Źródło: widok ekranu instruktorskiego, [www.natp.wsiz.rzeszow.pl](http://www.natp.wsiz.rzeszow.pl)

sesji nauczania synchronicznego. Można je również dodawać, edytować je bądź usuwać. Przy tych czynnościach możemy wyznaczać czas rozpoczęcia sesji synchronicznej, nadać nazwę danej sesji, regulować długość jej trwania oraz ustalić kod dostępu do niej. Utworzoną sesję instruktor przypisuje odpowiedniej grupie. Uczestnicy szkolenia, logując się na własne konta w systemie, widzą przypisane im sesje i klikając na nie, uzyskują dostęp do pokoju utworzonego przez instruktora oraz rozpoczętej przez niego sesji. Jeżeli instruktor nie rozpocznie sesji, uczestnik nie będzie mógł korzystać z danego pokoju. Na rysunku 2 pokazano sposób tworzenia sesji i przydzielanie odpowiednich sesji grupom.

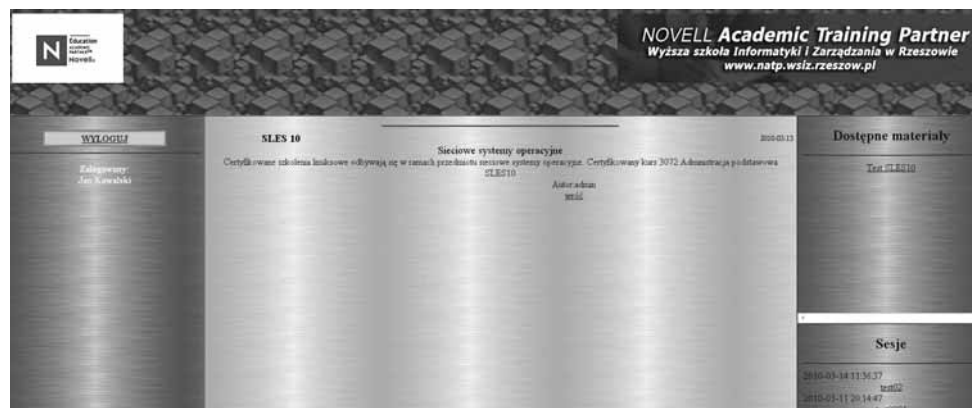
Następną funkcją jest dodawanie materiałów z systemu ILIAS oraz przypisywanie tych materiałów do odpowiednich grup. Po dokonaniu takiego przypisania użytkownikowi ukazują się dostępne dla niego materiały dydaktyczne oraz sesje opatrzone datami i godzinami ich odbywania.

Kolejną opcją jest zarządzanie maszynami wirtualnymi. Mamy tu do dyspozycji funkcję pozwalającą na

tworzenie maszyn wirtualnych. Daje ona możliwość tworzenia całego zestawu dla grupy lub pojedynczych maszyn wirtualnych dla członków grupy. Dodatkowo możemy zarządzać maszynami wirtualnymi poszczególnych użytkowników, kasować je, ponownie uruchamiać lub też odbudowywać z obrazu źródłowego. Wśród tych opcji pojawia się jeszcze jedna możliwość – wykorzystanie maszyn wirtualnych w wybranych przedziałach czasowych. Do wyznaczania przedziałów służy opcja *Inne akcje* dla pojedynczych maszyn wirtualnych. Możliwe jest także wyznaczanie przedziałów czasowych w trakcie tworzenia maszyn wirtualnych lub za pomocą kalendarza. Plik kalendarza można utworzyć samemu według szablonu lub wykorzystać już utworzone kalendarze z rozkładem zajęć. Po zaimportowaniu pliku kalendarza specjalny skrypt, uruchomiony i działający w tle systemu, włącza i zamyka maszyny wirtualne odpowiednio na czas zajęć. Ostatnią funkcją zaprojektowaną w ZSN jest tworzenie maszyn wirtualnych i kont użytkowników z pliku programów Excel lub Calc OpenOffice.

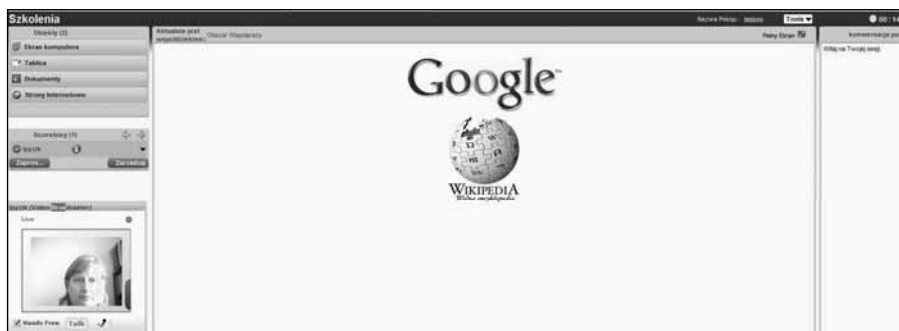
Dla użytkownika interfejs wygląda tak, jak na rysunku 3.

Rysunek 3. Interfejs użytkownika



Źródło: widok przykładowego interfejsu użytkownika, [www.natp.rzeszow.pl](http://www.natp.rzeszow.pl)

Rysunek 4. Sesja e-learningu synchronicznego



Źródło: widok przykładowego ekranu w aplikacji DimDim

Po kliknięciu *Dostępnych materiałów* ZSZN przenosi użytkownika do systemu ILIAS, do materiałów przeznaczonych dla jego grupy. By uczestniczyć w sesjach synchronicznych, użytkownik musi kliknąć na odpowiedni termin z sekcji *Sesje*. Jeżeli instruktor rozpoczął sesję, użytkownik zostanie przeniesiony do systemu DimDim, do pokoju zarezerwowanego dla danej sesji (rysunek 4).

Natomiast jeżeli instruktor nie rozpoczął sesji, użytkownik otrzyma zawiadomienie o tym komunikat. Trzeba w tym miejscu zauważyć, iż użytkownik nie dostanie się do sesji z innego miejsca. Nawet jeśli skopiuje odnośnik, brak odpowiedniego hasła nie pozwoli mu na zalogowanie się do danej sesji.

## Podsumowanie

Zintegrowany system zdalnego nauczania powstał w odpowiedzi na zapotrzebowanie nauczycieli i instruktorów na globalny system, integrujący różne rodzaje zdalnego nauczania. Systemy, które zostały połączone w jedną całość, były w przeszłości wykorzystywane osobno, co wymagało zarządzania co najmniej trzema kontami dla jednego użytkownika. ZSZN połą-

czył w całość system asynchroniczny i synchroniczny, dając do dyspozycji administratorowi i nauczycielowi jeden interfejs graficzny do zarządzania całym procesem zdalnego nauczania. Dodatkowo ZSZN został wyposażony w interfejs graficzny do zarządzania systemem maszyn wirtualnych wykorzystywanych w wirtualnym laboratorium. Interfejs jest tak skonstruowany, by umożliwić pracę w wirtualnym laboratorium dużej liczbie grup studenckich, optymalizując czas pracy na jednym hoście – gospodarzu wirtualnych laboratoriów. Interfejs ma wbudowaną funkcję, która nie pozwala na uruchomienie zbyt dużej liczby maszyn wirtualnych, proponując przeniesienie terminów, względnie przeniesienie wirtualnego laboratorium na inną maszynę goszczącą wirtualne laboratoria. Dodanie tej funkcji do ZSZN spowodowało, iż system stał się unikatowy na rynku oprogramowania służącego do prowadzenia zajęć na odległość i niewiele dostępnych systemów można z nim porównać. ZSZN można wykorzystać zarówno w tradycyjnych klasach, jak i w połączeniu tradycyjnych klas z klasami wirtualnymi. Ta funkcja przyczynia się do aktywacji studentów i uczniów niepełnosprawnych, umożliwiając im uczestniczenie w zajęciach prowadzonych w trybie stacjonarnym.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

# POLECAMY

## Wirtualna Akademia Bioinformatyki

Prezentujemy projekt *Wirtualna Akademia Bioinformatyki*, którego celem jest stworzenie platformy e-learningowej wspomagającej kształcenie studentów, doktorantów i naukowców w dziedzinach związanych z bioinformatyką. W ramach projektu opracowany zostanie plan studiów na kierunku bioinformatyka oraz materiały dydaktyczne. Udostępnione będą teksty publikacji naukowych i innowacyjne narzędzia do ich analizy. Przedsięwzięcie ma również na celu wzmacnianie powiązań pomiędzy nauką a przemysłem.

Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka. Realizowany jest pod patronatem Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Barbary Kudryckiej.

Więcej informacji na stronie: <http://wab.bioinfo.pl/wab-pl.html>



# Wybrane problemy etyczne związane ze zjawiskiem Web 2.0



Marta Tyszkowska

*Celem opracowania jest przedstawienie ogólnej koncepcji internetu drugiej generacji, zaprezentowanie jego licznych zalet oraz możliwości wykorzystania, jak również zwrócenie uwagi na problemy i zagrożenia, które w kontekście etycznym mogą się z tym wiązać. Obecnie rozwój narzędzi Web 2.0 następuje niezwykle szybko. Pojawiają się coraz nowsze rozwiązania w zakresie komunikacji internetowej oraz możliwości wyrażania swoich opinii. Narzędzia, takie jak kanały RSS, tagi, wszechobecne blogi czy encyklopedie oparte na mechanizmie wiki, zdobywają coraz większą popularność i pomagają usprawnić przepływ informacji w sieci, jednak warto się zastanowić nad niektórymi konsekwencjami ich stosowania. Świadomość oddziaływania tych środków na internautów oraz edukacja informacyjno-komunikacyjna w zakresie obsługi narzędzi Web 2.0 są istotne zwłaszcza dla osób kształtujących swe umiejętności, a więc dla dzieci i młodzieży.*

## Wprowadzenie

Współczesny świat, oparty na informacji, wiedzy i technologii, jest niezwykle zmienny i turbulentny. Szczególnie w ostatnich trzydziestu latach nastąpiły znaczące zmiany w poziomie technologicznym, a także kulturowym, współczesnych społeczeństw. Obecnie niemal wszystkie dziedziny życia podlegają informatyzacji i ujednoczeniu wzorców kulturowych. Rozwój technologii komputerowej z jednej strony przyczynia się do usprawnienia procesów komunikacyjnych i przepływu informacji, zapewnia szerszy dostęp do wiedzy oraz daje możliwość wyrażania swoich opinii na forum publicznym, z drugiej zaś – pogłębia lukę pomiędzy osobami przygotowanymi do pracy z komputerem a osobami wykluczonymi z cyfrowej społeczności. Co więcej, wraz z rozwojem tzw. internetu drugiej generacji (Web 2.0) pojawiają się liczne problemy etyczne związane z zachowaniem w sieci.

## Koncepcja internetu drugiej generacji

Web 2.0 jest rozumiany jako interaktywny internet, którego podstawą jest tworzenie grup i sieci

znajomych, co umożliwia wyszukiwanie danych, ich ocenę, polecenie linków i samodzielne umieszczanie danych w sieci<sup>1</sup>. Internet drugiej generacji umożliwia więc użytkownikom publikowanie na stronach internetowych tworzonych przez nich treści, np. filmów, utworów muzycznych, tekstów, grafiki, prezentacji multimedialnych, a także wyrażanie poglądów. Przykładami służącymi do tego narzędzi są m.in. blogi – czyli internetowe dzienniki lub pamiętniki z chronologicznie uporządkowanymi wpisami, wikipedie – czyli encyklopedie tworzone i edytowane przez użytkowników sieci, serwisy tworzące społeczności (np. Nasza Klasa, Facebook), serwisy umożliwiające dodawanie treści stworzonych przez internautów (np. YouTube, MySpace) czy narzędzia umożliwiające dodawanie tzw. tagów (słów kluczowych) do istniejących już dokumentów (np. zdjęć i filmów dostępnych w sieci, opisów książek w katalogach bibliotecznych i księgarskich, dokumentów w bibliotekach cyfrowych, wpisów na blogach internetowych). Wszystko to pozwala na spełnienie potrzeb związanych z chęcią tworzenia, publikowania, dzielenia się przemyśleniami i opiniami, a także potrzeb komunikowania się z innymi, zwłaszcza z osobami o podobnych zainteresowaniach, które możemy odszukać dzięki serwisom gromadzącym społeczności danego typu. Web 2.0 pozwala także na łatwe sięganie po informacje. Korzystanie np. z Wikipedii jest dla wielu osób łatwiejsze niż sięganie po encyklopedię w tradycyjnej, drukowanej formie. Istnieje wiele zalet internetu drugiej generacji, dzięki którym rozwinął się on w tak szybkim tempie. Warto jednak przyjrzeć się też pewnym wątpliwościom, które wzbudza rozwój koncepcji Web 2.0.

## Problemy związane ze zjawiskiem Web 2.0

Korzystanie z treści tworzonych i zamieszczanych przez użytkowników sieci może wypaczać obraz rzeczywistości i wywoływać wiele zagrożeń. Do zagrożeń podmiotowych zaliczamy wszystko to, na co narażony jest podmiot, czyli odbiorca korzystający z mediów,

<sup>1</sup> M. Miller, E. Mroczek, *Profil użytkownika i inne elementy Web 2.0 w bibliotekach cyfrowych*, „EBIB” 2007, nr 88, [http://www.ebib.info/2007/88/a.php?miller\\_mroczek](http://www.ebib.info/2007/88/a.php?miller_mroczek), [12.02.2010].

ze względu na swój brak wiedzy, umiejętności, rozsądku, umiaru, swoje zaniedbania oraz brak własnego zdania na dany temat<sup>2</sup>. Zagrożenia wiążą się z niewłaściwym przygotowaniem lub brakiem przygotowania do pracy z komputerem, zwłaszcza do pracy w środowisku internetowym, do komunikacji za pomocą nowych narzędzi, zachowywania ograniczonego zaufania do treści pochodzących z internetu. Zagrożenia podmiotowe płyną od pojedynczej osoby i zagrażają jej samej.

Istnieje jeszcze drugi typ zagrożeń – manipulacje, czyli zagrożenia przedmiotowe. Tworzy je wszystko to, co jest zakamuflowane i odpowiednio spreparowane – tak aby zmienić opinię, nastawienie czy światopogląd odbiorcy. Zagrożenia przedmiotowe płyną od twórców, producentów i nadawców masowej kultury do wszystkich odbiorców<sup>3</sup>.

Internet drugiej generacji miał być z założenia synonimem wolności i podmiotowości, i nie zawsze zauważa się jego wady oraz niebezpieczeństwa, jakie może ze sobą nieść. Pierwszą i zasadniczą kwestią jest obniżenie jakości i wartości informacji, które pojawiają się zarówno w serwisach informacyjnych w internecie, jak i w wiadomościach zamieszczanych przez prywatnych użytkowników forów oraz serwisów społecznościowych<sup>4</sup>. Popularność w sieci zdobywają obecnie plotkarskie bądź wulgarnie doniesienia, najczęściej z życia znanych osób, umieszczane w przeznaczonych do tego serwisach informacyjnych. Przykładami takich witryn są m.in. Pudelek.pl, Plotek.pl, a nawet fora w dużych serwisach, jak Onet.pl. W przeciwieństwie do tradycyjnych serwisów internetowych oraz innych mediów, w których znany jest twórca treści (redaktor, dziennikarz, pracownik danej instytucji), w tych stworzonych przez społeczności internetowe autor jest najczęściej anonimowy lub może nawet podawać fałszywe dane. Będąc anonimowym, łatwiej jest przedstawiać nieprawdziwe informacje, manipulować i zmieniać treści według swojego uznania, niż gdyby trzeba było się pod nimi podpisać.

Innym przejawem nowego trendu w internecie jest upadek powszechnie akceptowanych autorytetów na rzecz kolektywnej wiedzy użytkowników sieci czy amatorów podających się za ekspertów. Należy przy tym pamiętać, że mądrość tłumu redukowana jest do najniższego wspólnego dla wszystkich jednostek mianownika. Profesor Jaron Lanier, jeden z twórców pojęcia „rzeczywistość wirtualna”, w swoim eseju *Cyfrowy maoizm* ostrzega przed bezkrytycznym zaufaniem do anonimowej współpracy w internecie, którą nazywa *duchem roju*. O ile zbiorowa mądrość sprawdza się w niektórych dziedzinach życia, jak np. podczas ustalania ceny na wolnym rynku, to w dziedzinie twór-

czości powinna ona ustąpić miejsca jednostkowemu geniuszowi i ludzkiej wyobraźni<sup>5</sup>.

Sztandarowe elementy Web 2.0 to Wikipedia oraz wszelkie pomniejsze encyklopedie, tworzone przez internautów. Aby móc modyfikować zamieszczane w nich treści, nie trzeba nawet być zalogowanym. W wielu przypadkach wystarczy wejść na stronę danej encyklopedii i rozpocząć proces edytowania hasła. Są to serwisy otwarte dla wszystkich, a więc narażone także na ataki internetowych „wandalii”. Jako przykład takiego ataku może posłużyć mistyfikacja, która pojawiła się w polskiej wersji Wikipedii. Wprowadzono tam biografię fikcyjnej postaci – Henryka Batuty – i próbowano uwiarygodnić jego istnienie, zamieszczając sfalszowane zdjęcie tabliczki z nazwą ulicy Batuty w Warszawie, mimo iż nazwa ta odnosi się do pojęcia z dziedziny muzyki, a nie do postaci historycznej. Niestety – niewielu użytkowników, zwłaszcza młodych, zdaje sobie sprawę z niskiej jakości lub wręcz nieprawdziwości informacji umieszczonych w internecie. Wykazują oni dużą ufność w stosunku do osób podających się za ekspertów z danej dziedziny i nie są świadomi zagrożeń, jakie postawa taka może za sobą pociągać.

Innym problemem Web 2.0 jest nagminne łamanie praw autorskich w sieci. Przykładem jest m.in. serwis YouTube, zawierający wiele „pirackich” filmów. Z kolei w serwisie MySpace użytkownicy umieszczają cudze piosenki i zdjęcia bez zgody właścicieli, w hasłach Wikipedii znajdują się całe fragmenty opublikowanych prac, przy czym nie podaje się informacji o autorstwie bądź źródle cytatu, a na blogach i forach internauci przedstawiają cudze opinie jako swoje<sup>6</sup>. Nawet serwis Google News nie utrzymuje redakcji i korespondentów, którzy z całego świata dostarczaliby bieżących informacji, lecz dzięki specjalnemu algorytmowi wyszukującemu<sup>7</sup> pobiera i segreguje wiadomości z innych serwisów.

Sieć 2.0 stworzyła także doskonałe warunki do manipulacji i kłamstwa, co może być wykorzystane przez niektórych przestępców, np. pedofilów podających się za nastolatków i nawiązujących w ten sposób kontakt z młodymi ludźmi. W komunikacji internetowej nie można zweryfikować prawdziwości danych podawanych przez internautów i na ten fakt powinno się zwracać szczególną uwagę podczas kształcenia i przygotowania dzieci oraz młodzieży do pracy w środowisku internetowym. Powszechne staje się także zakładanie profili fikcyjnych osób w różnych serwisach społecznościowych, aby poprzez nie nawiązać kontakt z potencjalnymi klientami, zdobyć ich zaufanie i sympatię, a następnie sprzedać produkty reklamowane przez fałszywych użytkowników. Takie fikcyjne tożsamości,

<sup>2</sup> M. Dyś, *Czy kultura masowa wychowuje?*, [w:] *Wyzwania współczesnego człowieka. Refleksje etyczne*, Lublin 2002, s. 74.

<sup>3</sup> Tamże, s. 75.

<sup>4</sup> J. Szubrycht, *Stuknij się w Web 2.0*, „Przekrój” 2007, nr 48, s. 56.

<sup>5</sup> Z. Basara, *Czytelnicy do klawiatur*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 52, s. 15.

<sup>6</sup> J. Szubrycht, dz.cyt., s. 57.

<sup>7</sup> Tamże.

## Wybrane problemy etyczne związane ze zjawiskiem Web 2.0

tworzone w celach handlowych, noszą nazwę pacynek (ang. *sock puppets*). Specjaliści z dziedziny public relations i pracownicy działów marketingu wielu firm tworzą ponadto tzw. flogi (ang. *fake blog*), czyli fałszywe blogi, które mają na celu budowanie pozytywnego wizerunku firmy oraz przekazywanie zawaolowanej reklamy innym użytkownikom. Odpowiednio spreparowane treści są regularnie umieszczane na blogu i mają imitować pozytywne opinie konsumentów na temat produktów danej firmy. Często praktyką jest także usuwanie z Wikipedii niewygodnych dla danej firmy informacji oraz oczernianie konkurencji. Zdarza się, że dane hasło w Wikipedii jest przez wiele tygodni modyfikowane na przemian przez konkurujące ze sobą przedsiębiorstwa zgodnie z ich uznaniem (tzw. wojna edycyjna). Należy zatem pamiętać, że internet, podobnie jak inne media, oprócz podstawowego celu, jakim jest dostarczanie informacji i rozrywki, realizuje także inne cele – służy np. umieszczaniu reklam czy propagandzie politycznej i światopoglądowej.

### Wnioski

Wszystkie te zagrożenia są przede wszystkim rezultatem rezygnacji z redagowania niektórych serwisów i zatrudniania specjalistów czuwających nad poprawnością pojawiających się informacji. Choć internet drugiej generacji wydaje się synonimem wolności słowa – pozwala na ekspresję, tworzenie treści i dzielenie się nimi, powszechne jest wykorzystywanie jego możliwości do celów, do których nie został stworzony. Stanowi to szczególne niebezpieczeństwo dla dzieci i młodzieży, których postawy światopoglądowe nie zostały jeszcze

ukształtowane i są podatne na wszelką manipulację. Zatem aby jak najlepiej wykorzystywać zasoby internetu i nie paść jednocześnie jego ofiarą, należy przestrzegać pewnych zasad. Niezwykle trafnie przedstawia je *Dekret o środkach społecznego przekazywania myśli*, który formułuje następujące zalecenia: *odbiorcy – a szczególnie młodzież – niech starają się przyzwyczaić do korzystania z tych środków z umiarem i poczuciem karności. Ponadto niech usiłują głębiej zrozumieć to, co oglądają, czego słuchają lub co czytają. Niech dyskutują na te tematy z wychowawcami i ludźmi doświadczonymi i niech uczą się wydawać słuszną ocenę*<sup>8</sup>. Zachęcanie do krytycznego odbioru treści, do dyskusji na jej temat i do korzystania z wielu źródeł w celu jej weryfikacji wydaje się dobrym zaleceniem.

### Bibliografia

- Z. Basara, *Czytelnicy do klawiatur*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 52.  
W. Birdsall, *Web 2.0 as a social movement*, „Webology” 2007 nr 2, <http://www.webology.ir/2007/v4n2/a40.html>.  
P. Czarnecki, *Etyka mediów*, Warszawa 2008.  
M. Dyś, *Czy kultura masowa wychowuje?*, [w:] *Wyzwania współczesnego człowieka. Refleksje etyczne*, Lublin 2002.  
X. Konarski, *Internet drugiej generacji: za co może odpowiadać administrator serwisu*, „Rzeczpospolita” 2007, nr 174.  
M. Miller, E. Mroczek, *Profil użytkownika i inne elementy Web 2.0 w bibliotekach cyfrowych*, „EBIB” 2007, nr 88 [http://www.ebib.info/2007/88/a.php?miller\\_mroczek](http://www.ebib.info/2007/88/a.php?miller_mroczek).  
Sobór Watykański II, *Dekret o środkach społecznego przekazywania myśli*, *Inter Mirifica*, nr 10.  
J. Szubrycht, *Stuknij się w Web 2.0*, „Przekrój” 2007, nr 48.  
U. Świerczyńska-Kaczor, *Możliwości zastosowania narzędzi Web 2.0 w szkoleniach internetowych*, „Problemy Zarządzania” 2007, nr 4.

Autorka jest doktorantką w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania dotyczą koncepcji Web 2.0, a także wdrożenia idei Biblioteki 2.0 w Polsce.

<sup>8</sup> Sobór Watykański II, *Dekret o środkach społecznego przekazywania myśli*, *Inter Mirifica*, <http://www.kns.gower.pl/vaticanum/vaticanum.htm>, [09.04.2010].

## POLECAMY



### Bogdan Jung (red.), *Wokół mediów ery Web 2.0* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010

W serii *Cyberkultura, internet, społeczeństwo* ukazała się książka *Wokół mediów ery Web 2.0*, która jest zbiorowym dziełem magistrantów i doktorantów skupionych wokół prof. Bogdana Junga w Zakładzie Mediów Elektronicznych i Komunikowania SGH. Publikacja charakteryzuje fenomen społeczności tworzących się i istniejących przy popularnych serwisach i portalach internetowych, przejście od fazy pasywnego do aktywnego uczestnictwa i korzystania z mediów, a także wkraczanie tego nowego podejścia do innych dziedzin życia: polityki czy komunikacji marketingowej. Przedmiotem są więc raczej wątki społeczne i ekonomiczne związane z erą Web 2.0, niż sama technologia i nowe media. Książkę polecamy studentom nauk społecznych i ekonomicznych, a także wszystkim zainteresowanym rozwojem mediów i społeczeństwa informacyjnego. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://waip.com.pl>



## Miliony z pomysłów, czyli jak zdobyć dodatkowe przychody dzięki zarządzaniu pomysłami

*Katarzyna  
Królak-Wyszyńska*



*Tomasz  
Rudolf*

*Pomysły stanowią napęd każdego biznesu. Systematyczne zarządzanie procesem innowacji – generowania, rozwoju, oceny i wdrażania nowych pomysłów – jest jednak w Polsce czymś nowym. Opracowanie prezentuje wnioski z doświadczeń pionierów zarządzania pomysłami, które podsumowane zostały podczas badania Innovatiki w grudniu 2009 roku.*

Pierwszy program zbierania sugestii wprowadziła prawdopodobnie około 1770 roku Marynarka Brytyjska. Do tego czasu za publiczne zgłaszanie pomysłów innych niż kapłan groził nawet strykiem<sup>1</sup>.

Obecnie na całym świecie robi się wszystko, by skutecznie wykorzystywać wiedzę i pomysły pracowników. W Polsce systemowe zarządzanie pomysłami pracowników jest wciąż czymś nowym – oczywiście, jeśli nie liczyć „zamierających” programów racjonalizatorskich lub wspomnień o peerelowskich książkach życzeń i zażeń. Dziś wiadomo, że nowoczesne programy zarządzania pomysłami mogą mieć rzeczywisty wpływ na innowacyjność organizacji, doskonalenie procesów i podnoszenie przychodów z nowych produktów.

Na tym tle szczególnie dziwi fakt, że w dobie kryzysu firmy w Polsce tak rzadko korzystają z tej prostej i relatywnie taniej możliwości ograniczania kosztów i zwiększania przychodów. Program zarządzania pomysłami wydaje się doskonałym narzędziem do szybkiego tworzenia i wdrażania rozwiązań, które przynoszą konkretne efekty – większą wydajność, nowe przychody, usprawnione procesy. Czegoż chcieć więcej? Kryzys zmusza przedsiębiorców do bardziej racjonalnych decyzji oraz do weryfikacji ponoszonych kosztów, działa więc uzdrawiająco – służy temu poszukiwanie pomysłów na oszczędności i na zwiększenie efektywności procesów. Oczywiście uzdrawianie nie powinno być równoznaczne z obcinaniem gałęzi, na której się siedzi. Ta gałąź ma urodzić zdrowe owoce w przyszłości, więc należy ją pielęgnować i zapewnić jej dobre warunki rozwoju. Z punktu widzenia biznesu

nowe owoce to nowe przychody – tu pożądane będą pomysły na nowe produkty, usługi, czy też nowe rynki dla istniejących już produktów i usług.

Innymi słowy – dobrym lekarstwem na kryzys są innowacje, bo to one tworzą wartość zapewniając skuteczne wdrażanie nowych pomysłów. Lekarstwo to może mieć różną postać – innowacje organizacyjne zmieniają sposób, w jaki pracujemy, innowacje produktowe pozwalają doskonalić lub stworzyć zupełnie nowe produkty i usługi, zaś innowacje strategiczne mogą nas zaprowadzić na zupełnie nowe rynki, na których jeszcze nie ma konkurencji. Niezależnie od tego, jakie innowacje są najbardziej potrzebne w danym momencie, ich zastosowanie daje firmie szansę na wyjście z kryzysu w lepszej kondycji.

W grudniu 2009 r. firma Innovatika zrealizowała projekt badawczy<sup>2</sup>, którego celem było zebranie doświadczeń polskich firm w zakresie wdrażania programów zarządzania pomysłami. Do benchmarkingu zaproszono kilkunastu pionierów, którzy prowadzą takie programy w największych polskich przedsiębiorstwach. Uczestnicy wypełnili ankietę dotyczącą ich własnych inicjatyw, a następnie wzięli udział w warsztatach wymiany doświadczeń.

Poniżej przedstawione zostały najważniejsze wnioski dla osób, które rozważają lub planują podobne przedsięwzięcie. W pierwszej części sformułowano strategiczne pytania, na które warto znaleźć odpowiedź, zanim rozpocznie się działania. Pozwoli to na jak najlepsze zaprojektowanie programu zarządzania pomysłami oraz zaplanowanie wdrożenia tak, aby organizacja mogła czerpać z niego maksymalne korzyści. W drugiej części podano kilka sprawdzonych rad, jak dobrze zorganizować proces zarządzania pomysłami. Część trzecia zawiera kilka praktycznych odpowiedzi, jak utrzymywać zaangażowanie i motywację uczestników programu. Elementy te są bowiem niezbędne, aby program był „żywy” – zachęcał ludzi do rozwoju i wspierał rozwój całej organizacji.

<sup>1</sup> M. Turrel, *Idea Management and the Suggestion Box*, <http://www.imaginatik.com/site/pdfs/WP-0802-1%20Idea%20Management%20and%20the%20Suggestion%20Box.pdf>, [08.04.2010].

<sup>2</sup> Innovatika, [www.innovatika.com](http://www.innovatika.com), [09.04.2010].

# Miliony z pomysłów, czyli jak zdobyć dodatkowe przychody...

## **Zaczynaj z wizją końca, czyli jasno sprecyzowane cele**

Tworzenie programów zarządzania pomysłami przypomina stawianie wiatraków, które mają wykorzystywać naturalną energię czerpaną z otoczenia. Pomysły i wiedza pracowników mogą również stanowić stały napęd rozwoju organizacji. Trzeba jednak wiedzieć, jak wykorzystać tę energię, żeby „para nie poszła w gwizdek”, a wysiłek pracowników nie został zmarnowany. Przed stworzeniem programu warto więc odpowiedzieć sobie na kilka strategicznych pytań.

## **Jakich innowacji potrzebujemy najbardziej? Jakie są nasze priorytety?**

Pomysły pracowników mogą być źródłem rozwiązań w różnych obszarach – od nowych modeli biznesowych po drobne usprawnienia procesów. Mogą generować radykalne zmiany lub doskonalić istniejące produkty. Dostaniemy to, o co poprosimy. Uzgodnienie i komunikowanie powiązanych z celami organizacji założeń oraz priorytetów dla innowacji pomaga podnieść wartość powstających pomysłów. Ułatwia też skoncentrowanie energii pracowników na poszukiwaniu rozwiązań najważniejszych problemów – tam, gdzie jest wola działania i zasoby na realizację najlepszych pomysłów.

## **Jak dziś przebiega proces innowacji w firmie? W których obszarach chcemy go wspierać?**

Trzeba pamiętać, że droga od pomysłu do wdrożenia jest często długa. Nierzadko problemem organizacji nie jest brak pomysłów, ale trudności z ich selekcją lub wdrożeniem. Warto więc przeprowadzić audyt procesu innowacji, przyjrzeć się wąskim gardłom i odpowiedzieć sobie na pytania:

- jak powstawały nasze najlepsze innowacje?
- co robiliśmy wówczas wyjątkowo dobrze?
- co powodowało porażki?

Odpowiedź na tego typu pytania pozwala zaprojektować program, który nie tylko skutecznie generuje nowe pomysły, ale też doprowadza do skutecznego ich wdrożenia.

## **Po czym poznamy, że program odniósł sukces?**

Tradycyjnie kryteriami stosowanymi w firmach do oceny sukcesu projektu są m.in. liczba zgłaszanych pomysłów czy procentowy udział pracowników zaangażowanych w proces zbierania pomysłów. Oczywiście wykorzystanie tego typu mierników jest świetnym sposobem na monitorowanie efektywności procesu. Jednak dla uzasadnienia biznesowej wartości zarządzania pomysłami znacznie ważniejsze jest oszacowanie korzyści osiągniętych dzięki wdrożeniu wybranych pomysłów. Dziś szacują je nieliczni – nasze badania pokazały, że tylko ok. 20 proc. firm systematycznie mierzy efekty wdrożeń zebranych pomysłów. Ci którzy to robią, pokazują, że warto – jedna z badanych firm, wydając tylko ok. 2 tys. zł na nagrody, wygenerowała w trzy miesiące

350 tys. zł oszczędności. Badania firmy Imaginatik<sup>3</sup> wykazały, że firmy analizujące efekty uzyskały średni zwrot z inwestycji w program zarządzania pomysłami na poziomie blisko 1000 proc. (sic!) w ciągu dwóch lat od wdrożenia.

Projektując program zarządzania pomysłami, warto zatem myśleć o biznesie, a nie tylko o szczytnej idei „bycia innowacyjnym” i wspierania firmowych innowatorów. Uzgodnienie jasnych celów i priorytetów dla innowacji podnosi rangę projektu i czyni go ważnym narzędziem wdrożenia strategii firmy. Pozwala też uniknąć częstej sytuacji, w której pomysły generowane w ramach programu są traktowane przez menedżerów jako niechciane „wrzutki”, nieodpowiadające na bieżące potrzeby biznesu.

## **Dobry proces to połowa sukcesu**

Najczęściej spotykaną przyczyną porażek systemów zarządzania pomysłami jest brak ich rzeczywistego, widocznego wpływu na biznes. Jeśli menedżerowie nie otrzymują pomysłów, które odpowiadają na bieżące problemy biznesu, rzadko dają nowym ideom zielone światło i zasoby potrzebne do realizacji. Z kolei jeśli pomysłodawcy nie widzą, że ich koncepcje są szybko wdrażane, tracą zapał – nawet jeśli są największymi entuzjastami – i po początkowej euforii popadają w przekonanie (poparte doświadczeniem), że w danej organizacji nie warto przejawiać inicjatywy i zgłaszać pomysłów.

Doświadczenia respondentów pokazują, że najlepszym sposobem na uniknięcie tego problemu jest koncentrowanie kreatywności pracowników na poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań konkretnych problemów, przed którymi staje firma. Działania takie można nazwać kampaniami innowacyjnymi. Proces oparty na krótkich kampaniach zbierania i rozwijania wartościowych pomysłów związanych z konkretnym tematem staje się obecnie dominującą formą zarządzania pomysłami na świecie. Co ważne, jest również bardzo łatwy do wdrożenia. Zanim rozpocznie się zbieranie pomysłów, zespół odpowiedzialny za kampanię ustala z menedżerem kontekst problemu, określa zasady i wyznacza kryteria, jakie musi spełniać wygenerowane w kampanii rozwiązanie. Te informacje pozwalają innowatorom tworzyć pomysły, które trafiają w potrzeby menedżerów i uwzględniają wszystkie ograniczenia i ryzyko. Od początku w proces zaangażowany jest też menedżer-sponsor, który później jest zainteresowany wdrożeniem pomysłów. W takiej sytuacji znacznie łatwiej przebiega proces oceny, ponieważ sponsor wyznacza po prostu na czas kampanii kilku ekspertów, którzy przeglądają pomysły i wybierają najcenniejsze. Nie trzeba więc tworzyć z menedżerów stałej rady innowacji, której zadaniem byłoby ocenianie wpadających do skrzynki pomysłów. W podejściu kampanijnym, zamiast koncentrować się na zwiększaniu podaży pomysłów, zaczynamy od zakomunikowania, na jakie pomysły jest w danym momencie popyt.

<sup>3</sup> Imaginatik, www.imaginatik.com, [09.04.2010].



Firmy, które przekonały się o skuteczności kampanii innowacyjnych, często zamykają dotychczasowe „otwarte skrzynki”, poprzez które pracownicy mogli zgłosić pomysł związany z dowolnym tematem w dowolnym momencie. Kampanie innowacyjne okazują się bowiem znacznie bardziej efektywne. Niektórzy decydują się organizować kampanie innowacyjne, równocześnie utrzymując „otwarte skrzynki” – wymagając od innowatorów jedynie lepszego dopracowania zgłaszanych pomysłów.

### Rady praktyków

Aby proces zbierania i rozwoju pomysłów był efektywny, warto uwzględnić jeszcze kilka rad praktyków tworzących firmowe centra innowacji.

#### Otwórz się na nowe pomysły

W firmach często pokutuje przekonanie, że dobry pomysł może pochodzić tylko od eksperta w danej dziedzinie – działania marketingowe muszą projektować marketingowcy, a usprawnienia produkcji – inżynierowie. Jeśli jednak poszukujemy niestandardowych rozwiązań, warto otworzyć się na pomysły z całej organizacji. W ten sposób można odkryć wiele ukrytych talentów, a na pewno łatwiej też o nowe, nieszablonowe rozwiązania. Ogromny potencjał tkwi ponadto w otwieraniu się na pomysły z zewnątrz – od klientów, partnerów czy dostawców. Dziś wciąż niewiele firm w Polsce jest tak odważnych, jak np. BZ WBK, który stworzył otwarty Bank Pomysłów i z sukcesem zbiera oraz wdraża idee swoich klientów.

#### Stymuluj komentowanie i rozwój pomysłów

W przypadku tradycyjnych „skrzynek na pomysły” bardzo często głównym celem było nagrodzenie autorów najlepszych sugestii – wiele uwagi poświęcano więc temu, by pomysły były tajne, a autorzy nie „podpatrywali” wzajemnie swoich rozwiązań. W podejściu kampanijnym głównym celem jest wspólne stworzenie i wdrożenie rozwiązania problemu. Ostateczne rozwiązanie wymaga zaangażowania i wiedzy wielu osób – mniej ważne jest więc to, kto daje pierwszy impuls, zgłaszając pomysł. Sukces zależy od zaangażowania w proces jak największej liczby pracowników, których pozytywny wkład może polegać nie tylko na zgłaszaniu własnych pomysłów, ale także na komentowaniu lub rozwijaniu pomysłów innych czy głosowaniu na nie. Takie zachowania mogą być stymulowane np. przez nowoczesne aplikacje internetowe, przyznające punkty za poszczególne aktywności lub zachęcające pomysłodawców do rozesłania informacji o zgłoszeniu pomysłu do znajomych. Jedną z aplikacji, stosowaną przez pewien bank w Danii, umożliwia nawet kupowanie „akcji” wybranych pomysłów, angażując pracowników w selekcję koncepcji z największym potencjałem.

#### Zadbaj o rzetelną ocenę

Jeśli chcemy, by każdy pomysł był rzetelnie oceniony, warto umożliwić pracownikom ocenę i komentowanie zgłaszanych koncepcji. Taka koleżeńska weryfikacja

znacznie ułatwia zadanie ekspertom, którzy mają dokonać ostatecznego wyboru. Powoduje jednocześnie, że przy podejmowaniu decyzji zostaną uwzględnione różne punkty widzenia.

#### Zapewnij szybką informację zwrotną

Niezależnie od tego, czy pracownicy zgłaszają pomysły do „otwartej skrzynki”, czy odpowiadają na kampanię innowacyjną – warunkiem utrzymania ich zaangażowania jest przejrzysta komunikacja i informacja zwrotna o dalszych losach zgłoszonych pomysłów. Publikowane w systemie zarządzania pomysłami oceny i komentarze ekspertów z jednej strony dają poczucie, że ktoś rzetelnie ocenia każdą propozycję, z drugiej strony rozwijają kompetencje i wiedzę pomysłodawców. System zarządzania pomysłami pełni często rolę systemu wspierającego przepływ wiedzy – ułatwia odkrywanie i wypełnianie ewentualnych luk w przepływie informacji.

W dużych organizacjach opisany powyżej proces musi być zazwyczaj wspierany przez odpowiednie narzędzie informatyczne. Choć pionierzy najczęściej tworzyli aplikacje we własnym zakresie, dziś na rynku pojawiają się też dedykowane aplikacje do zarządzania pomysłami.

#### Twórz sprzyjający klimat dla innowacji

Sam proces, nawet najlepszy, nie zapewni firmie pożądanego efektów. Na liczbę pomysłów największy wpływ mają motywacja i zaangażowanie pracowników, na jakość – ich wiedza i kompetencje. Jeśli chcemy stworzyć wyjątkowe produkty i przełomowe rozwiązania organizacyjne, musimy zadbać o odpowiedni klimat dla innowacji. Nic nie sprzyja im bardziej niż przychylność i konsekwencja liderów, którzy powinni zapewniać zasoby potrzebne do wdrożenia najlepszych pomysłów. Bez wsparcia liderów nawet najbardziej zaangażowane i kreatywne osoby szybko tracą zapał i wiarę w sensowność zgłaszania i rozwoju pomysłów.

#### Rozwijaj kompetencje pracowników, ekspertów i liderów

Różnorodne doświadczenia, znajomość rynków i potrzeb klientów czy rozumienie strategii to elementy, które ułatwiają generowanie udanych pomysłów. Warto więc inwestować w rozwój kompetencji innowatorów, uczyć ich systemowego myślenia czy technik kreatywnych. Dobrze jest też wspierać ekspertów, rozwijając ich umiejętność oceny pomysłów i dostarczania informacji zwrotnej. Jak już wspomniano, sukces innowacji zależy również od zaangażowania i wsparcia liderów, którzy powinni wyznaczać kierunki i priorytety – warto więc otaczać innowatorów opieką coacha lub mentora. Wdrażanie innowacji traktowane jako „sport zespołowy” wymaga od wszystkich zaangażowanych umiejętności współpracy, przyjaznej informacji zwrotnej i orientacji na cel.

#### Nagradzaj aktywność i zaangażowanie

Warto potraktować zaangażowanych w program pracowników jak klientów – badać ich satysfakcję, dbać o lojalność, angażować w doskonalenie programu. Doświadczenie pokazuje, że pieniądze nie są

# Miliony z pomysłów, czyli jak zdobyć dodatkowe przychody...

najlepszym motywatorem, natomiast prestiż, uznanie i możliwość wpływania na losy firmy mogą działać wiele. Większość innowatorów do zgłaszania pomysłów pobudza chęć udoskonalenia jakiegoś procesu, wielu z nich po prostu lubi tworzyć rozwiązania. Kampanie innowacyjne, w których ważni menedżerowie proszą o pomoc, przyciągają aktywne jednostki – najczęściej nieoczekujące za to dodatkowej gratyfikacji. Nagrody pieniężne mogą budzić zawiść kolegów i inflację oczekiwań, powinny więc być stosowane z umiarem. W praktyce symboliczne nagrody, jak dodatkowy dzień urlopu, miejsce parkingowe obok szefa czy dobrana do zainteresowań książka z osobistym podziękowaniem od menedżera, mogą być znacznie bardziej skuteczne w promowaniu pożądanych zachowań.

## Co dalej?

Jak widać, zarządzanie pomysłami pozwala stawić czoła wielu bieżącym wyzwaniom. Pomaga znaleźć oszczędności w działaniu, wspiera doskonalenie procesów, pozwala poszukiwać nowych przychodów z produktów czy usług. Trzeba jednak mieć świadomość, że to podejście ma też swoje ograniczenia.

Zdarza się, że wyzwanie dotyczy obszaru, w którym wiedza pracowników firmy nie jest wystarczająca. Bardzo często firmy nie wiedzą na przykład, jakie są niezaspokojone potrzeby klientów lub jak klienci wykorzystują jej produkty. Jeśli firmie zależy na podnoszeniu wartości, budowaniu przewagi konkurencyjnej i wykorzystywaniu okazji pojawiających się w otoczeniu, powinna stosować cały zestaw narzędzi i metod, które pozwolą jej zdobyć potrzebną wiedzę i stworzyć skuteczne rozwiązanie. Należą do nich np. obserwacje etnograficzne. Doświadczenia firm pokazują, że etnografia bardzo dobrze sprawdza się wówczas, gdy chcemy poznać coś, o czym mało wiemy, ponieważ – siedząc za biurkiem – posługujemy się jedynie stereotypowym myśleniem. Dzięki wykorzystaniu wiedzy z dziedziny etnografii możemy przekonać się np. jak naprawdę wygląda kultura wysyłania SMS-ów wśród

młodzieży w miastach poniżej 50 tys. mieszkańców. Obserwacje etnografów pozwalają na odnalezienie barier kulturowych, których nie widać w standardowych badaniach rynku, a których identyfikacja i niwelowanie może bardzo ułatwić dotarcie do klienta.

Zbieranie pomysłów wśród pracowników może nie dać pożądanych rezultatów, jeśli nie ma w firmie zgody co do najważniejszych potrzeb i priorytetów klientów. Generowanie wielu pomysłów na rozwiązania bez wcześniejszego zdefiniowania szans może być przysłowiową „parą w gwizdek”. Ustalenie przejrzystej hierarchii potrzeb, z wykorzystaniem chociażby takich metod, jak opisywana przez Tony’ego Ulwicka *Outcome Driven-Innovation*<sup>4</sup>, pomaga skoncentrować kreatywność pracowników na właściwym problemie.

Czasem generowanie pomysłów warto wspierać metodami, które strukturyzują myślenie i ułatwiają tworzenie niestandardowych rozwiązań. Takie narzędzia oferuje na przykład *Strategia Błękitnego Oceanu*<sup>5</sup> profesorów Chana Kima i Renee Mauborgne. Można je wykorzystać, aby zainspirować pracowników do nowego spojrzenia na rynek. Jeśli widzimy, że wszyscy biją się tu o mały kawałek tortu, może łatwiej będzie go powiększyć? Kto jest dziś nie-klientem naszej branży? Czego możemy się nauczyć od firmy Nintendo, która tworząc prostą w obsłudze konsolę Wii, trafiła w potrzeby ludzi dorosłych, którzy dotychczas nie kupowali tego typu produktów? Pytania i metody opisane w *Strategii Błękitnego Oceanu* pozwalają stworzyć wspólny język w firmie i zwiększyć jakość generowanych pomysłów.

## Podsumowanie

Każda z przedstawionych metod pomaga doprecyzować obszar, w którym firma chce stworzyć skuteczne rozwiązanie, a tym samym pozwala lepiej sformułować stojące przed nią wyzwania. Kampanie poszukiwania pomysłów pozwalających sprostać tym wyzwaniom mają zawsze dla organizacji olbrzymią wartość, ponieważ mogą być źródłem milionowych przychodów.

**Katarzyna Królak-Wyszyńska** jest doświadczonym ekspertem w dziedzinie zarządzania procesami innowacji organizacyjnych i komunikacji. Prowadziła kilkadziesiąt projektów doradczych m.in. dla takich firm, jak: Gięda Papierów Wartościowych, Microsystems, Londa, Wolters Kluwer, Ferrero, Lafarge, Poczta Polska. Pomaga organizacjom w budowaniu otwartości i zaufania, tworzeniu klimatu innowacyjności, doskonaleniu zarządzania kapitałem intelektualnym, wykorzystywaniu potencjału pracowników. Ma wieloletnie doświadczenie w stymulowaniu zmian w sektorze publicznym. Przez kilka lat pracowała nad wdrażaniem zmian w Narodowym Banku Polskim. Współtworzyła *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski* i moderowała warsztaty *Skuteczni.gov.pl* z przedstawicielami administracji publicznej.

**Tomasz Rudolf** jest współzałożycielem Innovatiki, doświadczonym facilitatorem i ekspertem w moderowaniu procesów innowacyjnych. Dysponuje ponad dwunastoletnim doświadczeniem w konsultingu strategicznym w Polsce, USA, Niemczech, Włoszech, Arabii Saudyjskiej i Indiach. Obecnie zajmuje się rozwojem nowej spółki Innovatiki w USA. Był inicjatorem powołania Stowarzyszenia Praktyków Zarządzania Wiedzą. Jest także promotorem innowacji w sektorze publicznym i ambasadorem Polski przy New Club of Paris. Współtworzył *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski* i moderował warsztaty *Skuteczni.gov.pl* z przedstawicielami administracji rządowej.

<sup>4</sup> Więcej na ten temat: A. Ulwick, *Czego chcą klienci?*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009 oraz na stronie [www.strategy.com](http://www.strategy.com).

<sup>5</sup> W. Chan Kim, Renée Mauborgne, *Blue Ocean Strategy*, Harvard Business School Press, 2005.



# Własność intelektualna i przemysłowa: jak chronimy innowacje?<sup>1</sup>

Mariusz Strojny

Innowacyjność od zawsze stanowiła siłę napędową w rozwoju społeczno-gospodarczym ludzkości. Również w Polsce w ostatnim okresie dużo się mówi o znaczeniu innowacji i kapitału intelektualnego dla przyszłego rozwoju kraju. Jednocześnie niewiele uwagi poświęca się badaniom nad tak fundamentalnym obszarem dla gospodarki, jakim jest własność intelektualna i przemysłowa. Panuje przekonanie, że pod względem poziomu ochrony własności przemysłowej Polska plasuje się na końcu listy państw Unii Europejskiej. Z badań KPMG przedstawionych w niniejszym opracowaniu wynika jednak, że tylko w części jest to prawda. Pod względem aktywności naszych przedsiębiorstw w krajowym trybie zgłoszeniowym i dynamiki wzrostu liczby zgłoszeń wspólnotowych nie odbiegamy od średniej unijnej, a w kilku obszarach pokonujemy takie potęgę w zakresie innowacyjności jak Szwecja czy Finlandia. W niniejszym opracowaniu autor stara się przedstawić główne wyzwania i problemy związane z ochroną własności intelektualnej w Polsce.

## Czym jest własność intelektualna?

Własność intelektualna (WI) według definicji Światowej Organizacji Własności Intelektualnej (The World Intellectual Property Organization, WIPO) odnosi się do wytworów umysłu: wynalazków, utworów literackich i artystycznych oraz symboli, nazw, grafiki i wzorów stosowanych w handlu. Obejmuje ona zarówno wytwory mające zastosowanie dla celów działalności gospodarczej (tj. własność przemysłowa), jak również dzieła będące przedmiotem praw autorskich, tj. o charakterze naukowym, literackim i artystycznym.

Można się spotkać z opinią, że własność przemysłowa i własność intelektualna są odrębnymi dziedzinami własności na dobrach niematerialnych – ze względu na odrębność zasad ochrony patentowej i autorsko-prawnej, np. ochrona na gruncie przepisów prawa autorskiego powstaje z chwilą powstania utworu, natomiast ochrona patentowa wywodzi się z decyzji właściwego organu publicznego (urzędu patentowego). Problematykę ochrony własności intelektualnej reguluje zarówno szereg konwencji międzynarodowych oraz aktów prawa wspólnotowego, jak i przepisy krajowe.

Zasadniczą zależność między własnością intelektualną a pozostałymi kategoriami opisywanymi przez zasady ochrony patentowej i autorsko-prawnej prezentuje poniższy schemat.

Rysunek 1. Własność intelektualna a własność przemysłowa



Źródło: opracowanie własne KPMG

## Co można chronić na drodze rejestracji?

### Wynalazki (patenty)

Patenty są udzielane we wszystkich dziedzinach techniki, na wynalazki, które są nowe, posiadają poziom wynalazczy i nadają się do stosowania przemysłowego. Z zakresu pojęcia „wynalazek” w rozumieniu ustawy Prawo własności przemysłowej (dalej P.w.p.), wyłączone są przede wszystkim odkrycia, teorie naukowe i metody matematyczne, wytwory o charakterze jedynie estetycznym, plany, zasady i metody dotyczące działalności umysłowej lub gospodarczej. Ponadto wynalazkiem nie mogą być gry i wytwory niemożliwe do wykorzystania, co wynika z zasad nauki.

Przyznanie patentu następuje w drodze decyzji administracyjnej Urzędu Patentowego, przy czym czas

<sup>1</sup> Artykuł powstał na podstawie badań przeprowadzonych w 2009 r. przez firmę KPMG, przy współpracy ze Stowarzyszeniem ProMarka. Pełny raport jest dostępny na stronie: [www.kpmg.pl](http://www.kpmg.pl) w zakładce Publikacje. Autor artykułu jest Menadżerem ds. Zarządzania Wiedzą i Badań Rynkowych w KPMG.

trwania patentu wynosi 20 lat od daty dokonania zgłoszenia wynalazku w Urzędzie Patentowym (a nie od daty decyzji Urzędu Patentowego). W związku z tym, że procedura udzielenia patentu może wydłużyć się do kilku lat, w praktyce oznacza to, że pomimo dwudziestoletniego okresu ochrony uprawniony może korzystać z przyznanego patentu przez okres krótszy niż 20 lat.

## Znaki towarowe

Znakiem towarowym może być każde oznaczenie, które można przedstawić w sposób graficzny, jeżeli nadaje się ono do odróżnienia towarów jednego przedsiębiorstwa od towarów innego. Znakiem towarowym może być w szczególności wyraz, rysunek, ornament, kompozycja kolorystyczna, forma przestrzenna – w tym forma towaru lub opakowania – a także melodia lub inny sygnał dźwiękowy. W świetle orzecznictwa Urzędu Patentowego i sądów administracyjnych za dominujący można uznać pogląd, że za znak towarowy nie uważa się co do zasady kompozycji zapachowej, smakowej ani pojedynczego koloru.

Prawo ochronne na znak towarowy jest udzielane na mocy decyzji administracyjnej Urzędu Patentowego na okres 10 lat. Na wniosek uprawnionego prawo ochronne może zostać przedłużone na kolejne okresy dziesięcioletnie.

## Wzory użytkowe

Wzorem użytkowym jest nowe i użyteczne rozwiązanie o charakterze technicznym – dotyczące kształtu, budowy lub zestawienia przedmiotu o trwałej postaci. Należy wskazać, że wzór użytkowy uważa się za rozwiązanie użyteczne, jeżeli pozwala on na osiągnięcie celu mającego praktyczne znaczenie przy wytwarzaniu lub korzystaniu z wyrobów. Wzór użytkowy może być utrwalony np. w formie modelu, schematu, rysunku, fotografii lub opisu. Ze względu na częściowe pokrywanie się zakresu pojęciowego wynalazku z zakresem wzoru użytkowego (przy czym wymogi stawiane wzorom użytkowym są co do zasady łagodniejsze) ustawa P.w.p. dopuszcza, w toku rozpatrywania zgłoszenia wynalazku lub w okresie dwóch miesięcy od daty uprawomocnienia się decyzji o odmowie udzielenia patentu, złożenie wniosku o udzielenie na ten sam przedmiot prawa ochronnego na wzór użytkowy. Takie zgłoszenie wzoru użytkowego uważa się za dokonane w dniu zgłoszenia wynalazku.

Na wzór użytkowy może być udzielone prawo ochronne – decyzją administracyjną Urzędu Patentowego. Czas trwania prawa ochronnego wynosi 10 lat od daty dokonania zgłoszenia wzoru użytkowego w Urzędzie Patentowym.

## Wzory przemysłowe

Wzorem przemysłowym jest nowa i posiadająca indywidualny charakter postać wytworu lub jego części, nadana mu w szczególności przez cechy linii, konturów, kształtów, kolorystykę, strukturę lub

materiał wytworu oraz przez jego ornamentację. Wytworem w rozumieniu ustawy P.w.p. jest każdy przedmiot wytworzony w sposób przemysłowy lub rzemieślniczy, obejmujący w szczególności opakowanie, symbole graficzne oraz kroje pisma typograficznego, z wyłączeniem programów komputerowych. Jako wzór przemysłowy można zarejestrować m.in.: karoserię samochodu, zewnętrzną postać przedmiotów zaliczanych do sprzętu domowego (np. odkurzacza, miksera), wzory ubrań, biżuterii, mebli.

Wzór przemysłowy można chronić, uzyskując prawo z rejestracji na mocy decyzji administracyjnej Urzędu Patentowego. Prawa z rejestracji wzoru udziela się na okres 25 lat od daty dokonania zgłoszenia w Urzędzie Patentowym.

## Oznaczenia geograficzne

Oznaczeniami geograficznymi w rozumieniu ustawy są oznaczenia słowne odnoszące się bezpośrednio lub pośrednio do nazwy miejsca, miejscowości, regionu lub kraju, które identyfikują towar jako pochodzący z tego terenu, jeżeli określona jakość, dobra opinia lub inne cechy towaru są przypisywane przede wszystkim pochodzeniu geograficznemu tego towaru.

Zgodnie z ustawą P.w.p. na zagraniczne oznaczenia geograficzne można uzyskać w Polsce ochronę tylko wtedy, gdy oznaczenie korzysta z ochrony w kraju jego pochodzenia. Przykładowe oznaczenia geograficzne to „Nałęczowianka”, „bryndza”, „oscypek”, „bundz”.

Na oznaczenie geograficzne może być udzielone prawo z rejestracji w drodze decyzji administracyjnej Urzędu Patentowego. Ochrona oznaczenia geograficznego jest bezterminowa i trwa od dnia dokonania wpisu do rejestru oznaczeń geograficznych prowadzonego przez Urząd Patentowy.

## Topografie układów scalonych

Pod nazwą „topografia układu scalonego” rozumie się rozwiązanie polegające na przestrzennym rozplanowaniu elementów oraz połączeń układu scalonego<sup>2</sup>.

Topografię układu scalonego można chronić przez uzyskanie prawa z rejestracji udzielanego w drodze decyzji administracyjnej Urzędu Patentowego. Ochrona topografii trwa przez okres 10 lat od końca roku kalendarzowego, w którym topografia albo układ scalony zawierający taką topografię zostały wprowadzone do obrotu, lub od końca roku kalendarzowego, w którym dokonano zgłoszenia topografii w Urzędzie Patentowym – w zależności od tego, który z tych terminów wpływa wcześniej.

## Cele i metodologia badania

Celem prezentowanego badania było określenie poziomu ochrony własności intelektualnej w polskiej gospodarce w ogóle, a także skali naruszeń własności intelektualnej oraz strategii i metod zarządzania

<sup>2</sup> Układy scalone to miniaturowe układy elektroniczne, charakteryzujące się tym, że ich elementy, wraz z połączeniem między nimi, wytworzone są w jednym cyklu technologicznym, wewnątrz lub na powierzchni wspólnego podłoża.

własnością intelektualną w codziennej działalności firm z sektora dóbr konsumpcyjnych<sup>3</sup>. Przedstawiona w opracowaniu część badania realizowana była w postaci badań wtórnych, w oparciu o dostępne bazy informacji patentowej, a w szczególności:

- bazy Urzędu Patentowego RP, Czech i Węgier;
- bazy Europejskiego Urzędu Patentowego (EPO);
- bazy Urzędu ds. Harmonizacji Rynku Wewnętrznego (OHIM);
- bazy Międzynarodowej Organizacji Własności Intelektualnej (WIPO).

### Ochrona własności w świetle danych statystycznych

W licznych opracowaniach i raportach poświęconych innowacyjności autorzy często oceniają poziom ochrony własności intelektualnej na podstawie wybiórczych kryteriów, takich jak liczba wynalazków zgłoszonych do Europejskiego Urzędu Patentowego na 1 mln mieszkańców. Pomijany jest fakt, iż przedsiębiorstwa dysponują różnymi trybami ochrony, a patenty to ważny, ale nie jedyny przedmiot własności przemysłowej (w branży usługowej i handlowej praktycznie niewystępujący).

Dlatego na potrzeby prezentowanego badania – aby ocenić rzeczywisty poziom ochrony własności intelektualnej w Polsce – postanowiono porównać dane statystyczne dla Polski oraz dla innych krajów w odniesieniu do wszystkich głównych przedmiotów własności przemysłowej (tj. wynalazków, wzorów użytkowych, wzorów przemysłowych i znaków towarowych), a także w odniesieniu do trzech głównych trybów ich ochrony (krajowego, wspólnotowego – europejskiego oraz międzynarodowego).

#### Tryb krajowy

W przypadku przedsiębiorstw prowadzących działalność o zasięgu lokalnym, która nie wykracza poza granice jednego kraju, najtańszym i najbardziej racjonalnym sposobem ochrony własności intelektualnej jest tryb krajowy. Większość państw posiada własny urząd patentowy, który obsługuje lokalne i zagraniczne podmioty zainteresowane zastrzeżeniem swoich praw wyłącznych na terytorium danego kraju. W Polsce Urząd Patentowy RP istnieje od 28 grudnia 1918 roku, a pierwszej rejestracji znaku towarowego i wynalazku dokonano w 1924 roku.

Od momentu przystąpienia Polski do UE ogólna liczba zgłoszeń w trybie krajowym nieznacznie wzrosła. W 2008 roku wyniosła ona 20 734, podczas gdy cztery lata wcześniej – 20 618. W strukturze zgłoszeń dokonywanych w trybie krajowym w Polsce dominują znaki towarowe (ponad 75 proc. wszystkich zgłoszeń

w 2008 roku), następnie pojawiają się wynalazki (13 proc.), wzory przemysłowe (7 proc.) oraz najmniej liczne (3 proc.) – wzory użytkowe.

Aby móc obiektywnie określić poziom ochrony własności intelektualnej w trybie krajowym w Polsce, porównano liczbę zgłoszeń w trzech krajach: w Polsce, Czechach i na Węgrzech.

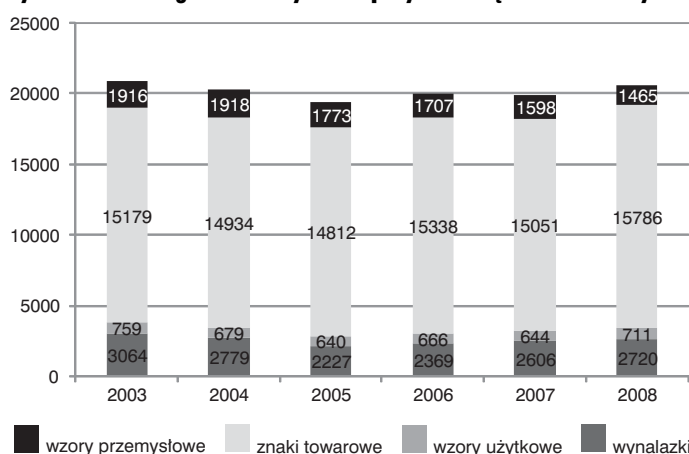
Na tle tych dwóch ostatnich państw poziom aktywności w zakresie krajowych zgłoszeń własności przemysłowej okazuje się stosunkowo wysoki. W wartościach bezwzględnych mamy blisko dwukrotnie więcej zgłoszeń ogółem niż Czesi i blisko czterokrotnie więcej niż Węgrzy, uchodzący za bardzo innowacyjnych. Po odniesieniu tych danych do liczby ludności sytuacja jednak nieco się zmienia. Największą liczbą zgłoszeń na jeden milion mieszkańców w trybie krajowym ogółem mogą się pochwalić Czesi (ponad 1000), natomiast na drugim miejscu znajdują się Polacy, nieznacznie wyprzedzający Węgrów (w obu przypadkach ponad 500 zgłoszeń).

W przypadku zgłoszeń wynalazków sytuacja jest niemal analogiczna. W 2008 roku Urząd Patentowy RP przyjął ponad 2700 wniosków, a więc trzykrotnie więcej niż jego odpowiednik w Czechach i na Węgrzech. Liczba zgłoszeń wynalazków na jeden milion mieszkańców najwyższa była ponownie w Czechach (nieco ponad 80) oraz identyczna w Polsce i na Węgrzech (w obu przypadkach 72).

Okazuje się, że piętą achillesową w Polsce są zgłoszenia wzorów użytkowych – będących słabszą formą wynalazków. Jeżeli chodzi o bezwzględną liczbę zgłoszeń – ustępujemy wyraźnie Czechom, a w wymiarze *per capita* zarówno Czechom, jak i Węgrzom.

Odwrotna sytuacja ma miejsce w przypadku zgłoszeń wzorów przemysłowych. Polska jest tutaj zdecydowanym liderem, zarówno w ujęciu bezwzględnym, jak i pod względem zgłoszeń *per capita*. W ciągu ostatnich trzech lat polskie przedsiębiorstwa i jednostki badawcze zgłaszały blisko pięciokrotnie

Wykres 1. Liczba zgłoszeń w trybie krajowym w Urzędzie Patentowym RP

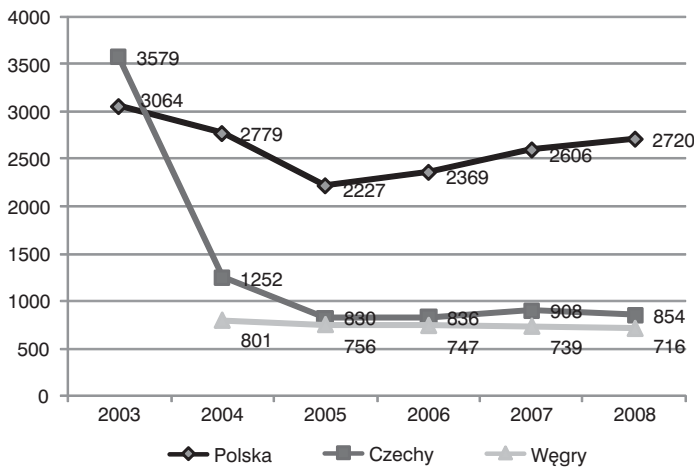


Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych Urzędu Patentowego RP

<sup>3</sup> W niniejszym opracowaniu przedstawione zostały tylko wybrane wyniki badania dotyczące poziomu ochrony własności intelektualnej w polskiej gospodarce w ogóle.

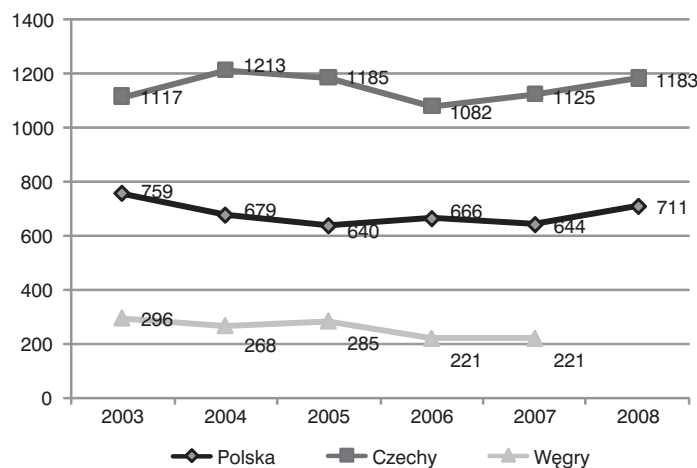


**Wykres 2. Liczba zgłoszeń wynalazków w trybie krajowym**



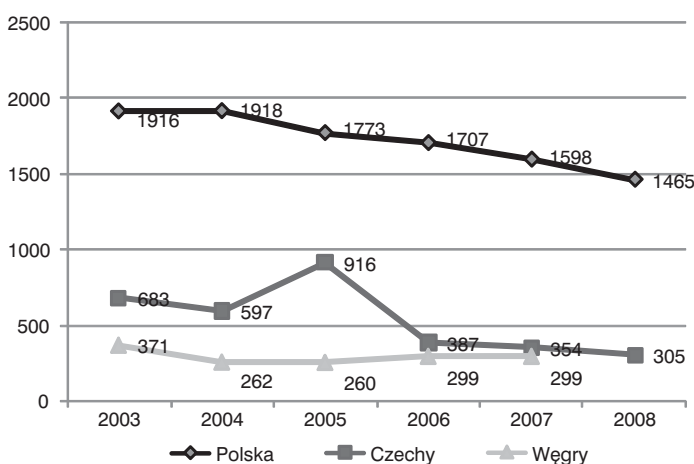
Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych Urzędu Patentowego RP oraz urzędów patentowych Czech i Węgier

**Wykres 3. Liczba zgłoszeń wzorów użytkowych w trybie krajowym**



Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych Urzędu Patentowego RP oraz urzędów patentowych Czech i Węgier

**Wykres 4. Liczba zgłoszeń wzorów przemysłowych w trybie krajowym**



Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych Urzędu Patentowego RP oraz urzędów patentowych Czech i Węgier

więcej wzorów przemysłowych niż miało to miejsce w Czechach i na Węgrzech. Na jeden milion mieszkańców przypada w naszym kraju blisko 40 zgłoszeń, podczas gdy w krajach porównywanych – około 30.

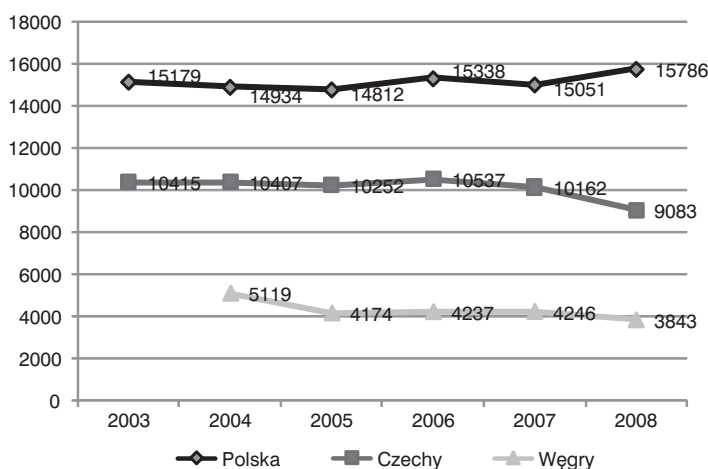
Wreszcie w zakresie znaków towarowych przodujemy w liczbie zgłoszeń, natomiast w liczbie zgłoszeń *per capita* przegrywamy ponad dwukrotnie z Czechami i nieznacznie wyprzedzamy Węgrów.

Pozytywnym zjawiskiem, które autorzy zaobserwowali w toku badania, jest delikatna tendencja wzrostowa dynamiki liczby polskich zgłoszeń wynalazków, wzorów użytkowych oraz znaków towarowych od momentu akcesji do UE w 2004 roku. Wyjątkiem są tu jedynie wzory przemysłowe, których liczba od czterech lat z roku na rok systematycznie maleje.

Obserwując liczbę wynalazków zgłoszonych w trybie krajowym w dłuższym przedziale czasu (1963–2007), również można dostrzec, że Polska nie wyróżnia się negatywnie na tle porównywanych krajów. W celu zachowania obiektywności do porównania zostały wybrane zbliżone pod względem rozwoju gospodarczego kraje z Europy Środkowej (Czechy, Słowacja, Węgry, Rumunia), kraje uchodzące za najbardziej innowacyjne w Europie Zachodniej (Finlandia, Szwecja, Irlandia) oraz kraje z Europy Zachodniej, uchodzące za mniej innowacyjne (Portugalia, Grecja, Hiszpania).

Okazuje się, że liczba zgłoszeń krajowych dokonywanych obecnie w Polsce jest porównywalna do tej z początku lat 60. W konfrontowanej grupie tylko cztery kraje (w tym Polska) zanotowały w badanym okresie wzrost liczby zgłoszeń. Obok Polski aktywność patentowa zwiększyła się m.in.: w Irlandii i Finlandii.

Na początku lat 60. rozpoczęła się fala szybkiego wzrostu liczby zgłoszeń nowych wynalazków, która utrzymała się aż do drugiego światowego kryzysu energetycznego z 1978 roku, kiedy to nastąpiło wyraźne załamanie wskaźnika nowych zgłoszeń. Sytuację w Polsce dodatkowo pogorszył kryzys gospodarczy i polityczny z przełomu lat 70. i 80. Jednak już od 1981 roku sytuacja stopniowo zaczęła się poprawiać, po czym ponownie, wraz z upadkiem komunizmu i wprowadzeniem gospodarki rynkowej, nastąpiło gwałtowne zmniejszenie liczby zgłaszanych wynalazków. Prawdopodobnie było to spowodowane trudnymi reformami rynkowymi, które wymusiły racjonalizację kosztów – w efekcie większość zakładów przemysłowych ograniczyła lub zlikwidowała własne działy badawczo-rozwojowe.

**Wykres 5. Liczba zgłoszeń znaków towarowych w trybie krajowym**

Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych Urzędu Patentowego RP oraz urzędów patentowych Czech i Węgier

Od 2005 roku – a więc rok po wstąpieniu Polski do UE – w liczbie zgłaszanych wynalazków ponownie pojawił się trend wzrostowy. Dużą rolę w jego podtrzymaniu mogą odegrać środki z funduszy unijnych, które w sposób bezpośredni i pośredni wspierają innowacyjne przedsięwzięcia.

Podsumowując, poziom ochrony własności przemysłowej w trybie krajowym w Polsce nie jest wcale tak niski, jak to wynikałoby z licznych opracowań. Pod względem liczby zgłoszeń krajowych wyraźnie wyprzedzamy Czechy i Węgry (Czechom ustępujemy tylko w jednej kategorii – zgłoszeń wzorów użytkowych), a pod względem zgłoszeń *per capita* zajmujemy mocną pozycję za Czechami i przed Węgrami, których wyprzedzamy w większości porównywanych kategorii. Ponadto liczba zgłoszeń po okresie załamania w latach 90. zaczyna się od kilku lat zwiększać. Wreszcie – na przestrzeni ostatnich 45 lat Polska minimalnie zwiększyła liczbę zgłaszanych wynalazków, podczas gry w takich krajach, jak Szwecja, Węgry czy Hiszpania składa się mniej wniosków niż prawie pół wieku temu.

### Tryb wspólnotowy oraz patent europejski

Od momentu, kiedy Polska weszła wspólnoty europejskiej, polskie przedsiębiorstwa mogą skutecznie chronić swoją własność intelektualną we wszystkich 27 krajach członkowskich. Nie muszą już równolegle rejestrować swoich praw wyłącznych – osobno w trybie wspólnotowym i osobno w trybie krajowym. Wystarczy zdecydować się na tryb wspólnotowy, który automatycznie obejmuje terytorium Polski<sup>4</sup>.

W 2008 roku do Europejskiego Urzędu Patentowego (European Patent Office, EPO) wpłynęło ponad 63 tys. zgłoszeń, a blisko 60 tys. wynalazków uzyskało ochronę patentową. Polska z wynikiem 167 zgłoszeń

oraz z 26 przyznanymi patentami lokuje się mniej więcej w połowie stawki. Wśród krajów członkowskich Unii Europejskiej znajduje się na 14 miejscu pod względem liczby zgłoszeń do EPO – z wynikiem stanowiącym zaledwie nieco ponad 0,6 proc. liczby patentów zgłoszonych tylko przez jeden kraj, lidera zestawienia, Niemcy. Warto jednak zauważyć, że Polska uzyskała najlepszy wynik w regionie Europy Środkowo-Wschodniej i zgłasza najwięcej wniosków patentowych spośród wszystkich nowo przyjętych krajów UE.

Natomiast w zestawieniu liczby przyznanych patentów nasz kraj spada o 4 pozycje – wyprzedzają go: Węgry, Czechy, Słowenia i Grecja. Oznacza to, że pomimo stosunkowo dużej liczby polskich wniosków o ochronę patentową, podczas procesu weryfikacji znaczna ich część zostaje

z różnych powodów odrzucona.

Analizując wynalazki zgłoszone do ochrony patentowej oraz przyznane patenty w przeliczeniu na jednego mieszkańca, trzeba stwierdzić, że Polska znajduje się niestety w końcówce rankingu państw Unii Europejskiej. Słabszy wynik uzyskują tylko Litwa, Bułgaria i Rumunia.

Suma wszystkich zgłoszonych przez polskie firmy i obywateli patentów w EPO jest aż 17 razy mniejsza od wyniku uzyskanego przez najbardziej aktywną firmę w tym obszarze – Philips – i ponad pięć razy mniejsza od dziesiątej w zestawieniu Toyoty. Jeszcze gorzej przedstawia się nasza sytuacja pod względem liczby przyznanych patentów. W tej kategorii z jedną tylko firmą Robert Bosch przegrywamy w stosunku 36 do 1.

Bardzo pozytywnym zjawiskiem jest natomiast coraz większa dynamika wzrostu zgłoszeń patentowych z Polski. W 2008 roku zgłoszono o ponad 60 proc. wniosków więcej niż w 2007 roku, a w ostatnim dziesięcioleciu średni coroczny wzrost wyniósł blisko 30 procent. We wszystkich trzech zestawieniach: dla ostatniego roku, 5 i 10 lat, Polska znajduje się w czołówce pięciu europejskich państw o największej dynamice wzrostu zgłoszeń patentowych. W ostatnim roku większą niż Polska dynamikę zgłoszeń wynalazków odnotowała jedynie Łotwa.

Również pod względem dynamiki wzrostu liczby przyznanych patentów europejskich wypadamy nieźle. Choć w ostatnim roku ich liczba uległa nieznacznemu spadkowi (4 proc.), to przy uwzględnieniu średniego wzrostu z ostatnich 5 i 10 lat Polska wypada korzystnie (średnioroczny wzrost odpowiednio o 18 i 16 procent). Choć w tym przypadku niektóre nowe kraje Unii, jak Czechy i Słowacja, wyprzedzają nas.

<sup>4</sup> Tryb wspólnotowy dotyczy obecnie znaków towarowych oraz wzorów przemysłowych. Patenty europejskie zgłaszane są w oparciu o Konwencję Monachijską, która wymaga dodatkowej notyfikacji w wybranych krajach należących do Europejskiej Organizacji Patentowej – co wydłuża całą procedurę i wiąże się z dodatkowymi kosztami. Od ponad 10 lat trwają prace nad wprowadzeniem na terenie UE patentu wspólnotowego, który mógłby ujedynolicić i uprościć całą procedurę w zakresie zgłaszania i ochrony wynalazków w państwach członkowskich.

Warto zauważyć, że dynamiczny wzrost liczby wynalazków zgłaszanych do ochrony patentowej w EPO nie idzie w parze z równie dynamicznym wzrostem przyznawanych patentów – większa liczba nie przekłada się na wyższą jakość składanych wniosków. Może to świadczyć o stosunkowo dużej liczbie źle wypełnionych wniosków lub, co gorsza, o tym, że polskie wynalazki nie spełniają wymaganej ustawowo przesłanki nowości. Innymi słowy – być może polscy wynalazcy próbują chronić coś, co ktoś inny już zgłosił do rejestracji lub zastosował w praktyce.

Pod względem liczby zgłaszanych do rejestracji wspólnotowych wzorów przemysłowych oraz wspólnotowych znaków towarowych Polska ponownie plasuje się dość wysoko wśród krajów europejskich, wyprzedzając wszystkie kraje regionu Europy Środkowo-Wschodniej. Dodatkowo średni roczny przyrost zgłoszeń wzorów przemysłowych i znaków towarowych jest wysoki i wynosi blisko 100 proc. dla wzorów przemysłowych i 56 proc. dla znaków towarowych. Oznacza to, że nasz kraj stopniowo dogania kraje „starej” Unii.

Wyzwaniem stojącym przed Polską i naszymi przedsiębiorstwami w dziedzinie znaków towarowych – podobnie jak w przypadku patentów – wydaje się nie zwiększenie liczby składanych wniosków, a ich skuteczności. Zaledwie 40 proc. wniosków o rejestrację wspólnotowego znaku towarowego nie zawiera błędów i z sukcesem prowadzi do rejestracji. Jedenaście europejskich krajów ma ponad dwukrotnie wyższą skuteczność od Polski. Jedynie Bułgaria osiągnęła gorszy wynik (zaledwie o kilka dziesiątych procent) w tym zestawieniu.

Konieczna wydaje się kampania uświadamiająca przedsiębiorcom, że zanim zdecydują się ponieść koszty zgłoszenia nowego znaku towarowego, wzoru użytkowego lub wynalazku, powinni sami przeprowadzić lub zlecić wyspecjalizowanej kancelarii patentowej przeprowadzenie tzw. badania zdolności rejestrowej (patentowej). Działając na podstawie opinii eksperckiej, unikną dodatkowych kosztów i przede wszystkim nie stracą niepotrzebnie kilku miesięcy lub nawet lat w oczekiwaniu na rejestrację czegoś, co w praktyce od początku nie miało zdolności rejestrowej.

## Tryb międzynarodowy

W latach 2004–2007 polskie wynalazki rejestrowano w najodleglejszych zakątkach świata: w Tajlandii, Mongolii, Algierii, Egipcie czy w Nowej Zelandii. Pod względem średniej rocznej liczby wniosków patentowych składanych w tym okresie w trybie międzynarodowym Polska wypada jednak dość słabo. Różnice między Polską a innymi krajami Europy Środkowo-Wschodniej są widoczne zarówno w przypadku liczby wynalazków zgłaszanych w Ameryce Południowej

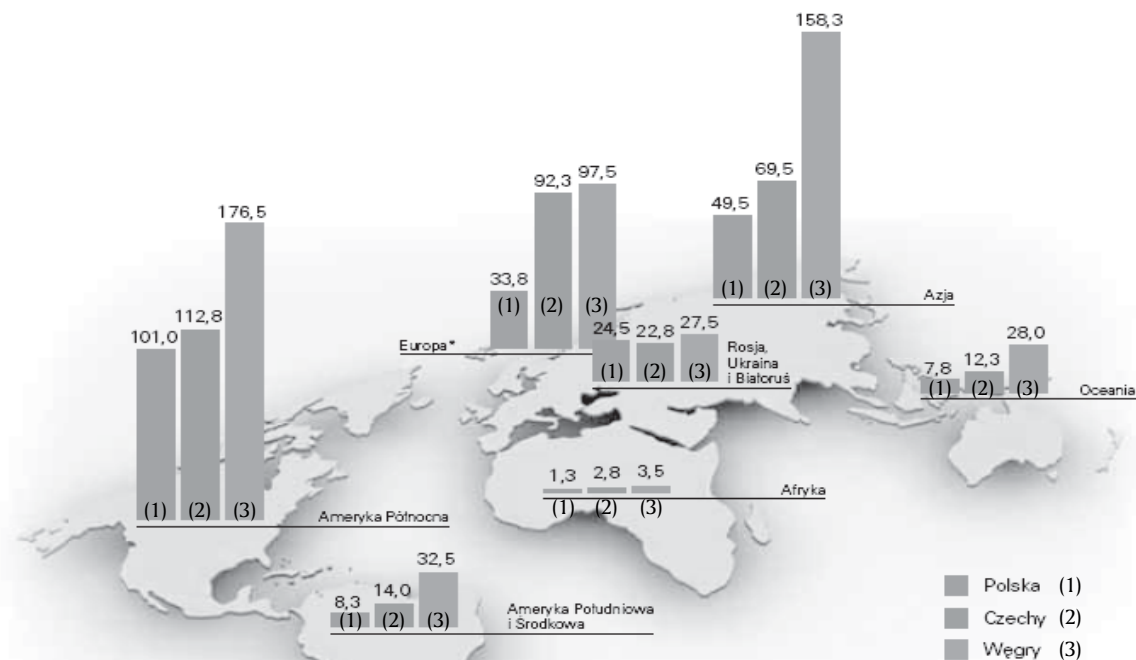
i Środkowej (blisko czterokrotnie niższa liczba wniosków w porównaniu do Węgier oraz blisko dwukrotnie niższa w porównaniu do Czech), jak i w Europie (blisko trzykrotnie niższa liczba wniosków), Afryce (blisko trzykrotnie niższa liczba wniosków w porównaniu do Węgier oraz ponad dwukrotnie niższa w porównaniu do Czech), Oceanii (blisko czterokrotnie niższa liczba wniosków w porównaniu do Węgier), Azji (blisko trzykrotnie niższa liczba wniosków w porównaniu do Węgier) oraz Ameryce Północnej (blisko dwukrotna przewaga Węgier). Polska nie ustępuje znacznie Czechom i Węgrom tylko w przypadku wniosków składanych w trybie międzynarodowym w Rosji, na Ukrainie i na Białorusi.

W przypadku wniosków o rejestrację znaków towarowych w trybie międzynarodowym sytuacja Polski kształtuje się nieco lepiej. W latach 2004–2007 polskie wnioski składano w tak odległych krajach, jak: Maroko, Suazi, Sudan, Kenia, Botswana, Sierra Leone, Mozambik, Namibia, Kazachstan czy Azerbejdżan. Poza Azją oraz Ameryką Południową i Środkową we wszystkich badanych obszarach liczba polskich wniosków przewyższała liczbę wniosków węgierskich. Dane wskazują na około dwukrotnie (a w przypadku Ameryki Północnej ponad trzykrotnie) większą liczbę wniosków z Polski niż z Węgier. Jeśli jednak weźmie się pod uwagę wartości na jednego mieszkańca, blisko

**Tabela 1. Skuteczność wniosków o rejestrację wspólnotowego znaku towarowego**

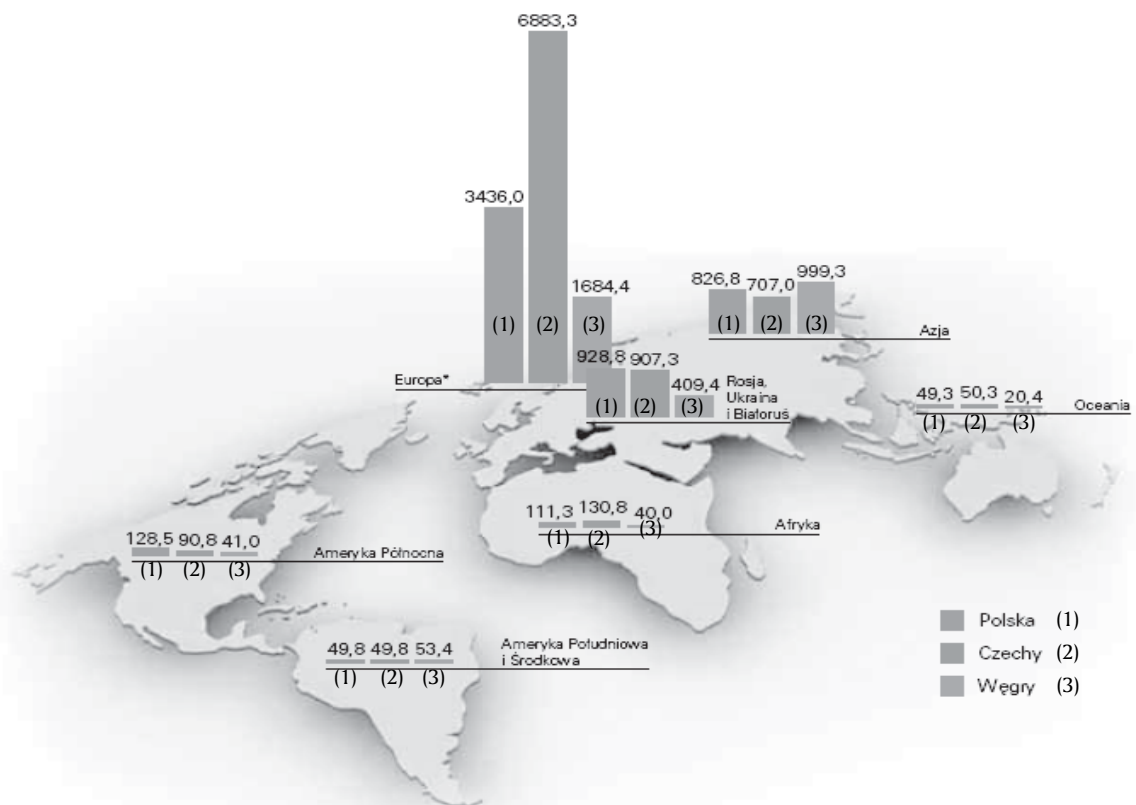
Kraj	Suma złożonych wniosków 2003–2008	Suma zarejestrowanych znaków towarowych 2003–2008	Skuteczność
Dania	5527	4812	87,06%
Francja	28392	24445	86,10%
Szwecja	7796	6671	85,57%
Włochy	32732	27778	84,86%
Finlandia	3449	2901	84,11%
Belgia	5896	4920	83,45%
Hiszpania	34197	28415	83,09%
Holandia	13991	11624	83,08%
Wielka Brytania	43634	36209	82,98%
Niemcy	69897	57840	82,75%
Irlandia	3497	2877	82,27%
Luksemburg	2341	1786	76,29%
Grecja	1902	1361	71,56%
Austria	8823	6300	71,40%
Portugalia	4724	2756	58,34%
Cypr	776	438	56,44%
Czechy	1853	1042	56,23%
Malta	289	162	56,06%
Estonia	333	182	54,65%
Łotwa	199	98	49,25%
Węgry	1076	526	48,88%
Słowenia	557	268	48,11%
Litwa	306	141	46,08%
Słowacja	425	182	42,82%
Rumunia	744	318	42,74%
Polska	5280	2136	40,45%
Bułgaria	609	245	40,23%

Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych OHIM

**Rysunek 2. Średnia roczna liczba wniosków patentowych w trybie międzynarodowym w latach 2004–2007**

\* obejmuje wszystkie wnioski z wyłączeniem krajowych i wspólnotowych

Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych WIPO

**Rysunek 3. Średnia roczna liczba wniosków o rejestrację znaku towarowego w trybie międzynarodowym w latach 2004–2007**

\* obejmuje wszystkie wnioski z wyłączeniem krajowych i wspólnotowych

Źródło: opracowanie własne KPMG na podstawie danych WIPO

czterdziestomilionowa Polska plasuje się na ostatnim miejscu – daleko w tyle za Czechami (przewaga ponad siedmiokrotna w liczbie wniosków na mieszkańca, składanych w trybie międzynarodowym w krajach europejskich), a także Węgrami.

Z zestawienia liczby zgłoszeń w trybie międzynarodowym wynika, że nasz kraj wyraźnie ustępuje zarówno Węgrom (patenty), jak i Czechom (znaki towarowe). Różnice na niekorzyść Polski są znacznie większe niż w przypadku zgłoszeń krajowych i wspólnotowych. Wydaje się, że może to być spowodowane wyższym poziomem umiędzynarodowienia obu krajów. Mając mniejszy rynek wewnętrzny, tamtejsze przedsiębiorstwa są bardziej skłonne do wchodzenia na nowe, zagraniczne rynki zbytu – co w naturalny sposób pociąga za sobą konieczność rozszerzania ochrony własności intelektualnej w trybie wspólnotowym i (lub) międzynarodowym.

## Podsumowanie

Polacy wypadają dość dobrze w statystykach krajowych ochrony własności intelektualnej, dlaczego więc wciąż tak daleko nam do liderów innowacji, takich jak Finlandia czy Szwecja? Wydaje się, że problem tkwi zarówno w poziomie konkurencyjności naszych wynalazków, wzorów przemysłowych, wzorów użytkowych czy znaków towarowych w skali międzynarodowej, jak

i w zarządzaniu własnością intelektualną na poziomie kraju. Jak pokazują przedstawione w opracowaniu badania, jedną z barier efektywnego zarządzania własnością intelektualną w Polsce jest wciąż niski poziom świadomości w tym zakresie, zwłaszcza w mniejszych firmach i sektorze MSP. Ponadto w polskim społeczeństwie przyzwolenie na podróbki i produkty podobne wciąż jest dość duże. Kolejnym wyzwaniem, przed jakim stoją polskie firmy, jest niedostateczny poziom edukacji z zakresu własności przemysłowej. W konsekwencji brakuje także menedżerów specjalizujących się w kompleksowym zarządzaniu własnością intelektualną. Do problemów ograniczających liczbę wspólnotowych i międzynarodowych patentów dla polskich produktów autorzy badania zaliczają także niedostateczne wsparcie ze środków europejskich oraz niedostosowanie profilu tych środków do potrzeb biznesowych.

Można jednak oczekiwać, że w nadchodzących latach działające w Polsce przedsiębiorstwa coraz aktywniej i skuteczniej będą chroniły swoją własność intelektualną, zarówno w kraju, jak i za granicą. Sprzyjać temu będą trzy czynniki: rosnący poziom umiędzynarodowienia polskiej gospodarki, konieczność konkurowania z zachodnimi przedsiębiorstwami, które lepiej chronią swoją własność intelektualną oraz dostępność funduszy na wsparcie działalności innowacyjnej.

## POLECAMY

**Biblioteki, informacja, książka: interdyscyplinarne badania i praktyka w 21. wieku**  
7–8 czerwca 2010 r., Kraków


Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego wraz z Polskim Towarzystwem Bibliologicznym Oddział Kraków i Konsulatem Generalnym USA w Krakowie organizują międzynarodową konferencję naukowo-edukacyjną, której celem jest podkreślenie wagi interdyscyplinarnych badań nad książką, informacją i biblioteką, ocena ich przydatności i jakości, a także zaproszenie przedstawicieli innych dyscyplin i zawodów do udziału we wspólnych przedsięwzięciach naukowych i wdrożeniowych.

Więcej informacji na stronie: <http://www.inib.uj.edu.pl/konfer/2010/index.html>

**International Conference on Information Society (i-Society 2010)**  
28–30 czerwca 2010 r.  
Londyn, Wielka Brytania

Konferencja i-Society poświęcona jest szerokieму spektrum tematów wiążących się ze społeczeństwem informacyjnym. Dyskusji poddane zostaną m.in. takie obszary, jak: nowe technologie, e-learning, zarządzanie danymi, e-biznes, e-administracja, e-zdrowie. Omawiane będą zarówno dotychczasowe doświadczenia, jak i najnowsze trendy. Konferencja jest okazją do spotkania przedstawicieli świata nauki i biznesu, wymiany poglądów, a także nawiązania współpracy w celu realizacji w przyszłości wspólnych projektów.

Więcej informacji na: <http://www.i-society.eu/>



**International Conference on Information Society (i-Society 2010)**  
June 28-30, 2010, London, UK  
Free Post-Conference London Tour (Travel Information)

Home	Important Dates	Workshops / Tutorials	Social/Travels	Paper Submission	Posters/Orals Instructions	Program Committees	Registration	Minute Speakers	Sponsors	Programs	Conference Venue
------	-----------------	-----------------------	----------------	------------------	----------------------------	--------------------	--------------	-----------------	----------	----------	------------------

**Notification and Preliminary Call for Papers**

The International Conference on Information Society (i-Society 2010) is Technical Co-Sponsored by IEEE UKRI Computer Chapter. The i-Society 2010 is a global knowledge-enriched collaborative effort that has its roots from both academia and industry. The conference covers a wide spectrum of topics that relate to information society, which includes technical and non-technical research areas.

The mission of i-Society 2010 conference is to provide opportunities for collaboration of professionals and researchers to share existing and generate new knowledge in the field of information society. The conference encapsulates the concept of interdisciplinary science that studies the societal and technological dimensions of knowledge evolution in digital society. The i-Society bridges the gap between academia and industry with regards to research collaboration and awareness of current development in secure information management in the digital society.





## Życie z piętnem. Studia jako próba zdeprecjonowania stygmata osoby niepełnosprawnej

Magdalena Szpunar

*Celem opracowania jest ukazanie roli studiów w procesie wychodzenia ze stygmata Innego, którym naznaczane są osoby niepełnosprawne. Stwierdzenie, że edukacja na poziomie wyższym zwiększa szanse osób niepełnosprawnych na rynku pracy jest truizmem. Autorka stara się udzielić odpowiedzi na pytanie, co zrobić, by niepełnosprawni chętniej podejmowali decyzję o edukowaniu się na poziomie wyższym. Na podstawie danych zastanych, jak i własnych badań empirycznych, ukazuje obraz przestrzeni edukacyjnej egzystencji niepełnosprawnych na uczelniach wyższych.*

Określenie człowieka mianem osoby niepełnosprawnej oznacza, iż jego stan zdrowia fizycznego lub psychicznego powoduje *trwale lub długotrwałe utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie udziału w stosunkach społecznych i wypełnianiu ról według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm*<sup>1</sup>. Definicja ta kładzie więc nacisk na dwa aspekty – niepełnosprawność biologiczną, czyli dysfunkcjonalność organizmu, i nie mniej ważną niepełnosprawność społeczną, która zdaniem Stanisława Kowalika sprowadza się do niezdolności człowieka do pełnienia ról społecznych, wywiązywania się z zadań życiowych zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, a także podejmowania odpowiedniej aktywności społecznej<sup>2</sup>, w tym na przykład podjęcia edukacji na poziomie wyższym.

Wydaje się jednak, że studia mogą być jednym z lepszych sposobów na uwolnienie się od negatywnego stygmata osoby niepełnosprawnej. Mogą stać się sposobem na minimalizowanie takiej niepełnosprawności, która przejawia się w częściowej lub pełnej utracie zdolności do organizowania własnego działania, co z kolei utrudnia zaspokajanie potrzeb i wywiązywanie się z zadań narzucanych przez otoczenie społeczne<sup>3</sup>. Osoba niepełnosprawna ma szansę w tym przypadku sama zadecydować, co chce studiować, na jakiej uczelni i w jakim trybie. Ta, wydawałoby się, mało znacząca

decyzja dla osoby niepełnosprawnej może stanowić dowód na to, że jest ona zdolna sama o sobie stanowić, mimo że czasem nie potrafi nawet samodzielnie się poruszać. Człowiek niepełnosprawny – podobnie jak osoba sprawna – czuje się szczęśliwy, gdy zyskuje maksimum niezależności. Niestety częstą reakcją najbliższego otoczenia jest właśnie pozbawianie osoby niepełnosprawnej możliwości dokonywania własnych wyborów, co zwiększa stopień jej uzależnienia od innych<sup>4</sup>. Dodatkowo w wielu przypadkach próby uniezależnienia się interpretowane są jako dowody niewdzięczności niepełnosprawnego wobec opiekunów<sup>5</sup>.

Ponadto nie do przecenienia jest sam okres studiów. Osoba niepełnosprawna przekonuje siebie, a także swoje środowisko, że może być tak samo zaradna jak osoby pełnosprawne, a nierzadko może osiągać lepsze wyniki w procesie edukacji. Implikuje to większą pewność siebie i przekonanie o własnej wartości osób, które często bywały szykanowane czy wyśmiewane z racji fizycznych ograniczeń. Poza tym dyplom wyższej uczelni w wielu przypadkach zwiększa szanse osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Stwierdzenie, że osoby niepełnosprawne powinny studiować, będzie zatem truizmem. Ważniejsze jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, co zrobić, by chętniej podejmowały one decyzję o edukowaniu się na poziomie wyższym.

### **Piętno niepełnosprawności – stygmatyzacja poprzez etykietowanie**

Osoby niepełnosprawne naznaczone są piętnem swojej niepełnosprawności. Sięgając do czasów starożytnej Grecji, warto przypomnieć, że piętno było znakiem wypalonym bądź wycinanym na ciele, wskazującym niewolnika, przestępcę, zdrajcę, osobę nieczystą, od której należy stronić<sup>6</sup>. Dzisiaj piętno oznacza raczej samą hańbę, niż cielesne naznaczenie

<sup>1</sup> J. Zablocki, *Wprowadzenie do rewalidacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 15.

<sup>2</sup> S. Kowalik, *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, GPW, Gdańsk 2007, t. 3, s. 798.

<sup>3</sup> Tamże, s. 800.

<sup>4</sup> L. Marszałek, *Społeczny kontekst niepełnosprawności*, „Seminare” 2007, nr 24, s. 348–349.

<sup>5</sup> Tamże, s. 349.

<sup>6</sup> E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 31.

# Życie z piętnem. Studia jako próba zdeprecjonowania...

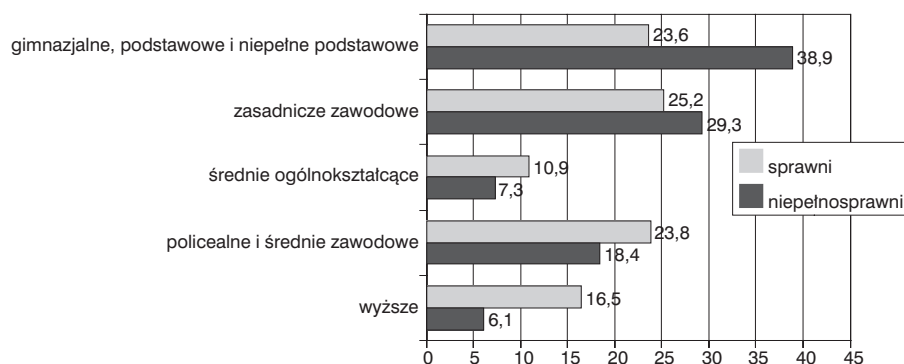
Innego. Erving Goffman uważa, że nie wierzymy, iż osoba napiętnowana jest człowiekiem, co implikuje stosowanie wobec niej różnych form dyskryminacji, zdecydowanie zmniejszając jej szanse życiowe<sup>7</sup>. Jak zauważa Norman Goodman: *W naszym społeczeństwie stygmatem [...] naznacza się ludzi chorych psychicznie, mocno zdeformowanych pod względem fizycznym, inwalidów, a nawet cierpiących na schorzenia typu AIDS. [...] Określanie ludzi niekonwencjonalnym mianem „dewiantów” a nie „innych” znacznie wpływa na sposób traktowania tych jednostek i w konsekwencji na sposób, w jaki one same siebie postrzegają*<sup>8</sup>. Jak zauważa Goffman, piętno czasem jest postrzegane przez społeczeństwo jako kara za coś, co dana osoba, jej rodzice lub grupa, do której przynależy, zrobili kiedyś w swoim życiu<sup>9</sup>. Tego typu myślenie jeszcze bardziej stygmatyzuje osobę niepełnosprawną, która może poszukiwać winy w sobie lub w najbliższym otoczeniu, traktując swój stan jako karę za rzekome przewinienia własne lub najbliższych. Piętnujemy również poprzez same określenia, które mają charakter deprecjonujący, używając terminów typu kaleka czy kretyn<sup>10</sup>. Aż 20 proc. ankietowanych przez CBOS uważa, że obraźliwe wypowiedzi w dyskursie publicznym dotyczą właśnie niepełnosprawności, kalectwa<sup>11</sup>. Powszechność stosowania pejoratywnych określeń względem osób niepełnosprawnych uwidaczniają również badania TNS OBOP. 16 proc. Polaków w stosunku do osoby niepełnosprawnej używa terminu inwalida, 13 proc. – kaleka, a 10 proc. – sprawny inaczej<sup>12</sup>. Takie określenia, ale także specyficzny stosunek do osób niepełnosprawnych, powodują, że istotną częścią tożsamości wielu z nich jest uczucie

bezsilności, przykrości istnienia, przeświadczenie, że jest się gorszym od innych, przekonanie o braku zalet i uzdolnień, co określa się mianem tożsamości negatywnej<sup>13</sup>. Celowo użyto tutaj terminu „specyficzny stosunek”, mając na myśli wymieniane przez Elżbietę Czykwin zachowania stygmatyzujące, a więc natarczywe przyglądanie się, okazywanie litości, unikanie, plotkowanie, kpienie, czy przezywanie<sup>14</sup>, które sprawiają, że osoba niepełnosprawna „wdrukowana” zostaje w rolę Innego. Sformułowania wypowiedziane w stosunku do osoby niepełnosprawnej – *jest przykuty do wózka zamiast używa wózka; upośledzony zamiast osoba z upośledzeniem umysłowym* – wskazują dodatkowo na dystans społeczny wobec takiej osoby<sup>15</sup>.

## Wykształcenie osób niepełnosprawnych a osób sprawnych

Niestety osoby niepełnosprawne legitymują się dużo niższym poziomem wykształcenia niż osoby sprawne. W 2008 roku aż 68 proc. niepełnosprawnych osób w grupie wiekowej 15 lat i więcej nie miało wykształcenia średniego, a jedynie 6,1 proc. posiadało wykształcenie wyższe. Największy odsetek osób niepełnosprawnych posiada wykształcenie gimnazjalne, podstawowe i niepełne podstawowe (38,9 proc.). Warto nadmienić, że poziom wykształcenia osób niepełnosprawnych stale się podnosi, jednakże nadal nie jest satysfakcjonujący. Odsetek osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej z wykształceniem wyższym wzrósł z poziomu 3,8 proc. w 2001 do 6,1 proc. w 2008 roku<sup>16</sup>.

**Wykres 1. Poziom wykształcenia osób niepełnosprawnych i sprawnych w wieku 15 lat i więcej w 2008 r. (według BAEL, GUS, dane w %)**



Źródło: opracowanie własne na podstawie tekstu: *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w Polsce w 2008 roku*, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/>, [30.07.2009]

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 121.

<sup>9</sup> E. Goffman, dz.cyt., s. 35.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> M. Feliksiak, *Społeczna percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści*, Komunikat CBOS, BS/72/2007.

<sup>12</sup> *Społeczna percepcja niepełnosprawności i niepełnosprawnych w Polsce*, Komunikat TNS OBOP, 2002.

<sup>13</sup> L. Marszałek, dz.cyt., s. 346–347.

<sup>14</sup> E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, PWN, Warszawa 2007, s. 92.

<sup>15</sup> J. Kossewska, *Społeczność wobec niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica”, 2003/1, s. 4.

<sup>16</sup> *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w Polsce w 2008 roku*, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/>, [30.07.2009].

Wykształcenie warunkuje aktywność zawodową – największa aktywność cechuje osoby niepełnosprawne posiadające wykształcenie wyższe. Podnoszenie poziomu wykształcenia jest więc najlepszym sposobem na zwiększenie szans na rynku pracy, a także szansą na podwyższenie własnej samooceny.

### Niepełnosprawny – pełno(s)prawny student

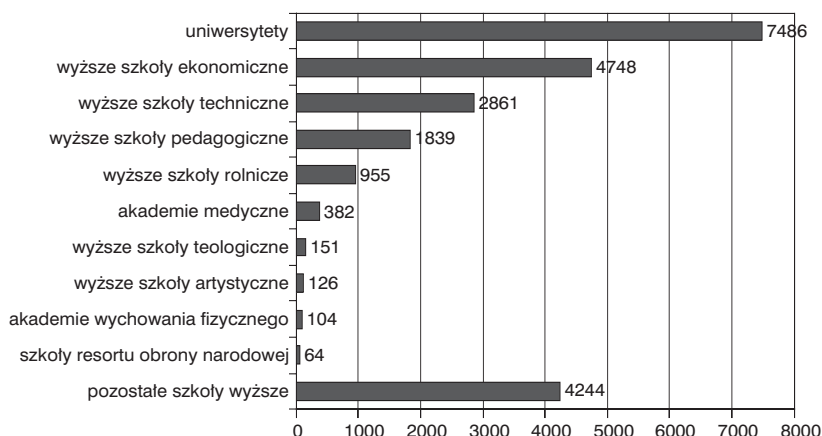
Liczba osób niepełnosprawnych, które studiują, stale się zwiększa. W 2005 roku w Polsce było 14 510 niepełnosprawnych studentów, a w 2006 – 19 923 osoby. Rok później, według danych GUS na dzień 30 listopada 2007 roku, w Polsce studiowało 22 988 osób niepełnosprawnych, z czego 13 499 kobiet. Wśród niepełnosprawnych studentów są osoby niewidome i słabowidzące (1874), dalej osoby niesłyszące i słabosłyszące (1491), zaś najmniej licznie reprezentowani na uczelniach wyższych są studenci z dysfunkcją narządów ruchu (5316 osób chodzących, 503 osoby niechodzące). Największą grupę stanowią osoby z innymi rodzajami niepełnosprawności (13 804). Niepełnosprawni najchętniej wybierają uniwersytety (7486 osób), gdzie studiują najczęściej nauki społeczne, gospodarkę i prawo (3385 osób) oraz nauki humanistyczne i sztukę (1511 osób). Często studiują także w wyższych szkołach ekonomicznych, gdzie również najchętniej wybierają nauki społeczne, gospodarkę i prawo (3120 osób). Ponadto studiują w wyższych szkołach technicznych (2861 osób) – na kierunkach technicznych, przemysłowych i związanych z budownictwem (1457 osób). Rzadziej niepełnosprawni decydują się na studiowanie w wyższych szkołach pedagogicznych (1839 osób), wyższych szkołach rol-

niczych (955 osób) oraz na akademiach medycznych (382 osoby)<sup>17</sup>.

Z raportu *Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych* wynika, że jedynie na połowie polskich uczelni (47,6 proc.) istnieje pełnomocnik rektora lub inna osoba wyznaczona do kontaktu z niepełnosprawnymi kandydatami na studentów. Na 427 przebadanych uczelni wyższych (zarówno publicznych, jak i niepublicznych) 16,9 proc. zadeklarowało, że niepełnosprawny kandydat na studenta powinien się zgłaszać do biura rekrutacji, tak jak wszyscy inni studenci, 12,9 proc. stwierdziło, że ów kandydat powinien się zgłosić do rektora, prorektora lub asystenta rektora, taki sam odsetek uczelni wskazał, że w ogóle nie wyznaczono na nich osoby, z którą mógłby się skontaktować taki kandydat. Nieco mniejszy odsetek uczelni stwierdził, że osobą do kontaktu z niepełnosprawnymi kandydatami jest pełnomocnik rektora lub centrum ds. osób niepełnosprawnych (10,8 proc.), zaś 10,3 proc. uczelni poleca w takiej sytuacji kontakt ze specjalnie wyznaczonym do tego pracownikiem. Poniżej 105 uczelni deklaruje, że kandydat niepełnosprawny powinien kontaktować się z dyrekcją wybranego kierunku studiów (9,8 proc.), dziekanatem lub dziekanem wybranego kierunku (8,2 proc.) oraz kanclerzem uczelni (8 proc.). Najrzadziej uczelnie proponują, by takie osoby zgłaszały się do działu toku studiów lub działów nauczania (3,7 proc.), a także rzecznika studentów lub osób niepełnosprawnych (0,7 proc.)<sup>18</sup>.

O tym, jak często studenci niepełnosprawni są skazani wyłącznie na samych sobie, świadczyć może wypowiedź jednego z internautów: *Ja studiuje na Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Uczelnia tylko teoretycznie jest przystosowana dla ON [osób niepełnosprawnych – M.S.], z praktyką bywa gorzej. To co, że w nowych budynkach przy*

**Wykres 2. Niepełnosprawni studujący na uczelniach wyższych według ich typu (stan na dzień 30.11.2007 r.)**



[N = 22988]

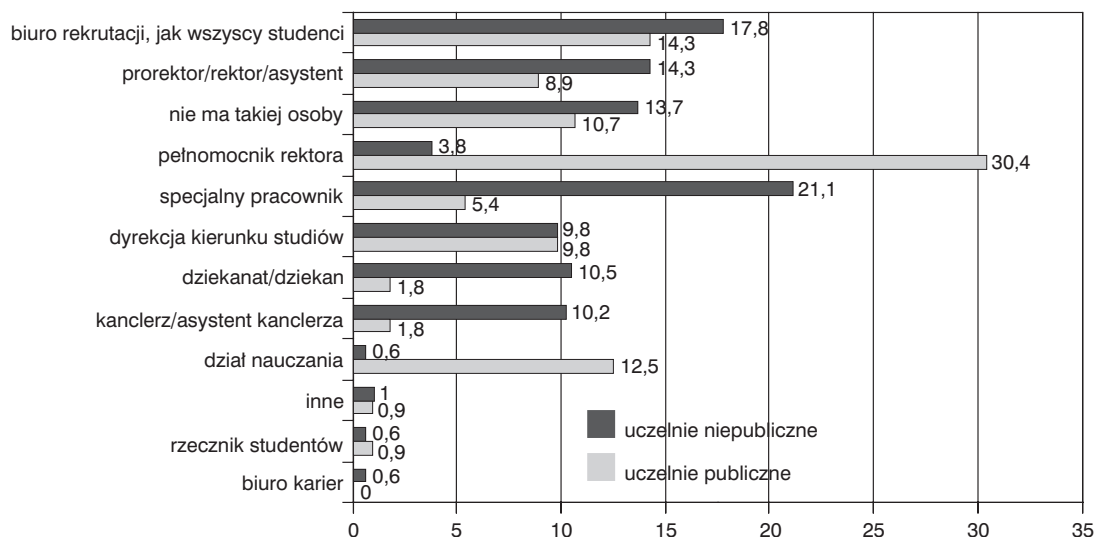
Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Chojnicka, A. Franecka, M. Chylińska, M. Ulatowska, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku*, Warszawa, GUS, 2008

<sup>17</sup> M. Chojnicka, A. Franecka, M. Chylińska, M. Ulatowska, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku*, GUS, Warszawa 2008.

<sup>18</sup> A. Waszkielewicz (red.), *Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Instytut Badań Marketingowych i Społecznych VRG Strategia, Kraków 2007, s. 11.

# Życie z piętnem. Studia jako próba zdeprecjonowania...

**Wykres 3. Osoba, do której powinien się zgłosić niepełnosprawny kandydat na studenta (w %)**



[N = 427]

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Waszkielewicz (red.), *Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Instytut Badań Marketingowych i Społecznych VRG Strategia, Kraków 2007, s. 11

wejściu nie ma stopni, że są windy, ale sale wykładowe są kompletnie niedostosowane: są stopniowane i zamontowano takie krzeselka jak w kinie, z blatem z przodu – wózkami się nie wjedzie. W starych budynkach są co prawda windy, ale do każdej z nich prowadzą 3 schodki. Do budynku głównego AE jest tylne wejście z rozsuwanymi drzwiami, ale na tym się bajka kończy. Aby dostać się na kondygnację dziekanatu czy do windy, trzeba pokonać 15 schodków. Oczywiście jest schodolaz, tylko klucz u portiera. A portiernia – cóż, trzeba by było pokonać te 15 schodków, a potem jeszcze 4, żeby się do niej dostać. Oczywiście jeśli ON ma przy sobie kogoś, kto zawoła portiera, to ok, ale jeśli chciałaby sama się dostać na zajęcia, to albo musi drzeć buzię, żeby portier usłyszał, albo zaczepiać jakichś ludzi, żeby pomogli, jednym słowem: kombinować musi. W starych budynkach toalety też są kompletnie niedostosowane. Biblioteka? Cóż, jest winda, ale żeby w ogóle dostać się do bibliotek, trzeba pokonać dwadzieścia parę schodków. I tu powtórka z rozrywki, do windy schodowej ma klucz portier, którego siedziba znajduje się na szczycie tych schodków [...] Na uczelni działa Pełnomocnik Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych. Tylko że w praktyce jest to funkcja wyłącznie na papierze<sup>19</sup>.

Jednakże na jednym z największych forów dla osób niepełnosprawnych – ipon.pl – w zakładce dotyczącej edukacji przeważają pozytywne opinie dotyczące studiowania: Na samym Uniwersytecie [mowa o Uniwersytecie Śląskim w Katowicach – M.S.] są ludzie zajmujący się ON, ponadto organizowane są spotkania ON w celu podzielenia się ewentualnymi opiniami na temat funkcjonowania Uniwersytetu pod względem dostępności. Dodatkowo UŚ daje ON możliwość ubiegania się o umorzenie lub upusty w opłatach za semestr, sam je zawsze dostawałem, co bardzo mi ułatwiało życie. Ponadto, już nie z kwestii finansowych, ale raczej życia codziennego,

sam Uniwersytet, przynajmniej mi znany, a więc WNS jest już dostosowany, tzn. przed budynkiem jest winda omijająca kilkanaście schodów, a że sam z niej rzadko korzystałem, to tylko już wina organizacji korzystania z tej windy. Bowiem aby z niej skorzystać, i z kilku innych na samym Uniwersytecie, trzeba było znaleźć odpowiedniego człowieka z kluczem odblokowującym. Tak więc Uniwersytet jest dostosowany, choć trochę kiepsko technicznie zorganizowany. Na szczęście zawsze znajdują się ludzie, którzy są chętni i spokojnie pomogą. Kadra naukowa jest, myślę, w przypadku ON bardzo dobra, można z nimi naprawdę dobrze współpracować. Sam mam kłopoty np. z utrzymaniem długopisu i gdy przychodziło do pisania egzaminu, to oczywiście mogłem, lecz obawiam się, że musiałbym potem tłumaczyć, co tam napisałem, bowiem na egzaminach trzeba szybko i dokładnie pisać, a ja mogę wolno i dość rozwlekle. Tak więc nigdy nie spotkałem się z odmową zdawania egzaminu w innej formie, np. ustnej. Ponadto można było spokojnie ustalić z danym wykładowcą inne sprawy, związane z choćby uczęszczaniem na zajęcia, i choć sam z tego nie korzystałem, wiem, że jeżeli ktoś miał kłopoty techniczne czy zdrowotne z dostaniem się na nie, wykładowca naprawdę był wyrozumiały.

pozytywnymi doświadczeniami ze studiowania dzieli się również niepełnosprawna studentka Uniwersytetu Warszawskiego: Plan zajęć grup, w których są studenci niepełnosprawni (zwłaszcza ruchowo), jest układany z myślą o nich, aby nie było problemów z dostępem. Duży zasób książki mówionej (poszukując wolontariuszy do nagrywania). Myślę, że nie jest tak źle, choć jest jeszcze dużo rzeczy do poprawienia. Z kolei użytkowniczka forum o nicku Daga chwali SWPS: Wykłady mieliśmy na auli na I piętrze po stromych schodach. Żaden problem. Wystarczyło, że zadzwoniłam do sekretariatu dzień wcześniej, a na schodach

<sup>19</sup> ForumIpon.pl, <http://www.ipon.pl/forum/viewtopic.php?id=4254&p=1>, [22.07.2009].

przed szkołą miałam położoną pochylnię, do wnoszenia na piętro też zawsze znaleźli się mili pomocnicy. Mogłam składać podania faksem, indeks wysyłać pocztą – żeby nie musieć pojawiać się na uczelni. A mój promotor, po wprowadzeniu go w sytuację, wciąż służy mi wszelką pomocą, w moim imieniu załatwia moje sprawy na uczelni, a ostatnio nawet osobiście napisał oficjalne pismo i zadbał, żeby mnie zwolniono z opłat. Wiem też, że uczelnia zatrudniła tłumaczkę języka migowego, ponieważ na uczelnię dostała się JEDNA niesłysząca studentka<sup>20</sup>.

Na 427 przebadanych uczelni niemal połowa zadeklarowała, że osoba z poważnym inwalidztwem wzroku może studiować na wszystkich kierunkach (47,4 proc.), co piąta uczelnia zadeklarowała, że taka osoba może studiować, ale jedynie na wybranych kierunkach (22,4 proc.), nieco mniejszy odsetek uczelni wyraził opinię, iż nie ma takiej możliwości (21,6 proc.), a ponad 8 proc. uczelni nie potrafiło określić swojego stanowiska w tej kwestii<sup>21</sup>. Z raportu niestety nie wynika, dlaczego niemal 22 proc. uczelni stwierdziło, że nie ma takiej możliwości. Pomijając kierunki, na których różnego rodzaju schorzenia narządu wzroku uniemożliwiają proces edukacji i późniejszej pracy w zawodzie, jak to ma miejsce np. w przypadku lotnictwa, trudno wnioskować, z czego bierze się ów kategoriyczny sprzeciw. Istnieje przecież wiele kierunków, które nie wymagają przystosowywania laboratoriów lub innych miejsc do potrzeb osoby niewidzącej czy niedowidzącej. Uczelnie deklarujące możliwość studiowania osoby z inwalidztwem wzroku najchętniej widziałyby takiego studenta na ekonomii (17,9 proc.), zarządzaniu i marketingu (16,1 proc.), administracji (8,9 proc.), a także wszędzie tam, gdzie nie jest wymagane zaświadczenie lekarskie o zdolności do studiowania (5,4 proc.) lub na kierunkach nietechnicznych (5,4 proc.). Uczelnie chętnie przyjęłyby taką osobę również na socjologię (5,4 proc.), politologię (5,4 proc.), pedagogikę (5,4 proc.) i informatykę (5,4 proc.)<sup>22</sup>.

W przypadku niemal połowy ankietowanych uczelni osoba niewidoma lub słabowidząca nie zdaje żadnego

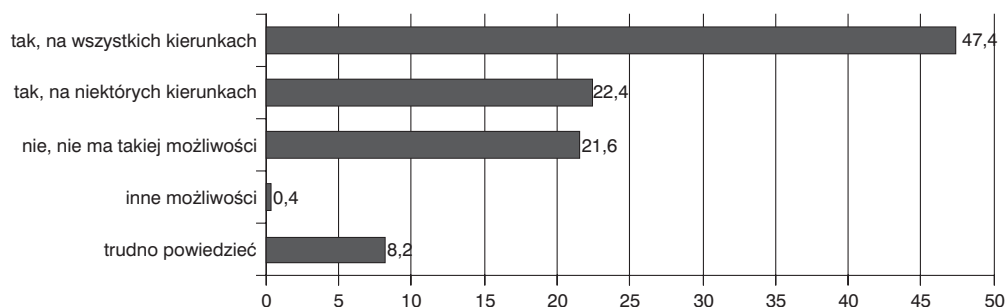
egzaminu – zostaje przyjęta na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej (46,5 proc.). W przypadku 14,1 proc. uczelni odbywa się egzamin ustny, 9,9 proc. uczelni deklaruje, że przyjmuje taką osobę bez egzaminu, a 7 proc. – na podstawie konkursu świadectw. Na 5,6 proc. uczelni jest organizowany egzamin przy pomocy komputera ze specjalną przystawką mówiącą, a na 4,2 proc. uczelni o przyjęciu decyduje kolejność zgłoszeń kandydatów.

### Uczelnie otwarte dla niepełnosprawnych?

Uczelnie zapytano również o rozwiązania techniczne lub organizacyjne, mające ułatwiać studiowanie osobom z dysfunkcją narządu wzroku. Połowa uczelni stwierdziła, że takim udogodnieniem są materiały bieżące dostępne w postaci elektronicznej (46,7 proc.), udźwiękowione komputery (24,9 proc.), biblioteki wyposażone w urządzenia pozwalające przetwarzać materiały drukowane na elektroniczne (23,1 proc.), a 13,5 proc. deklaruje, że przewidziało dla osoby niepełnosprawnej asystenta. Warto jednak dodać, że aż 37,6 proc. uczelni nie posiada żadnych rozwiązań technicznych lub organizacyjnych usprawniających studiowanie osób niedowidzących i słabowidzących<sup>23</sup>.

Mimo bardzo przewidywalnych rozwiązań wspomagających studiowanie osób z dysfunkcją narządu wzroku, a w przypadku niemal 38 proc. uczelni – braku jakichkolwiek rozwiązań, aż 28,6 proc. uczelni deklaruje, że nie ma pomysłu, jak poprawić sytuację tych osób na uczelni. Jedynie 18,5 proc. szkół wyższych uważa, że powinny to być odpowiednie komputery i skanery, 5,9 proc. – że powinna być to biblioteka z zasobami w brajlu, 5,9 proc. – dodatkowe stypendia. Poniżej 5 proc. uczelni proponuje takie rozwiązania jak: wyznaczenie asystentów lub opiekunów osób niepełnosprawnych, wprowadzenie możliwości nagrywania wykładów, powołanie pełnomocnika rektora ds. osób niepełnosprawnych czy przystosowanie budynku do potrzeb tychże osób<sup>24</sup>. Wydaje się, że

**Wykres 4. Możliwość studiowania na uczelni osoby z poważnym inwalidztwem wzroku (w %)**



[N = 427]

Źródło: A. Waszkielewicz (red.), dz.cyt., s. 15

<sup>20</sup> <http://www.ipon.pl/forum/viewtopic.php?id=4254&p=1>, [22.07.2009].

<sup>21</sup> A. Waszkielewicz (red.), dz.cyt., s. 15.

<sup>22</sup> Tamże, s. 17.

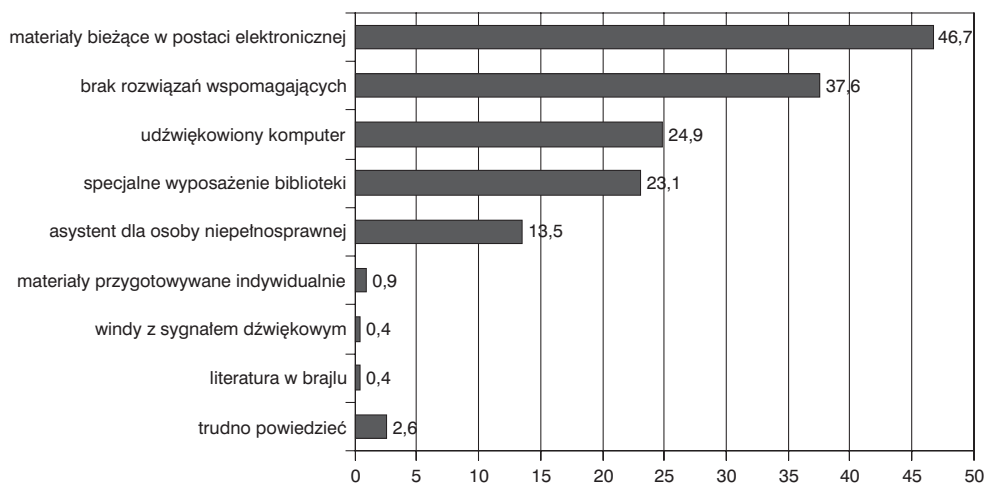
<sup>23</sup> Tamże, s. 21.

<sup>24</sup> Tamże, s. 22.



# Życie z piętnem. Studia jako próba zdeprecjonowania...

**Wykres 5. Rozwiązania techniczne i organizacyjne dla niewidomych i słabowidzących stosowane na uczelniach (w %)**



[N=427]

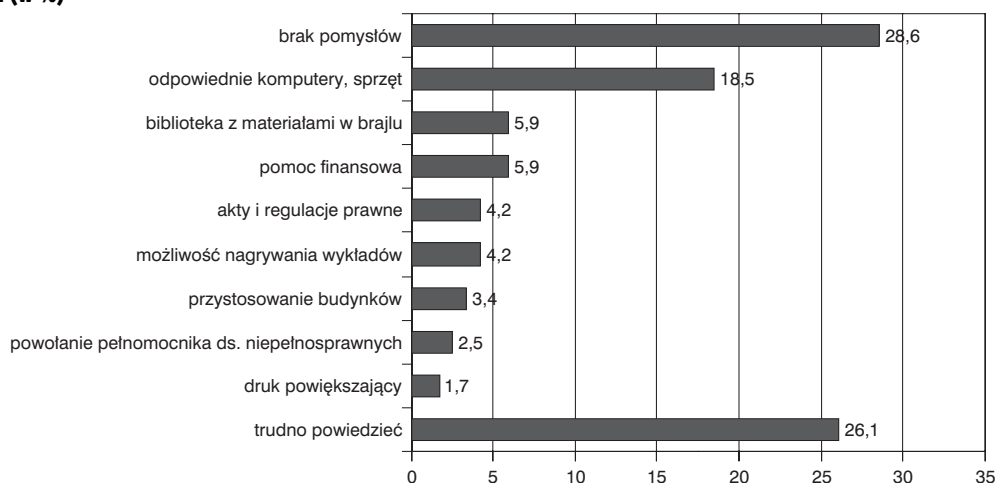
Źródło: A. Waszkielewicz (red.), dz.cyt., s. 21

uczelnie, by efektywnie odpowiadać na potrzeby osób niepełnosprawnych z różnorodnymi dysfunkcjami, powinny zapraszać takie osoby do aktywnej partycypacji w udoskonalaniu miejsca ich nauki, a czasem i pracy. Nikt bowiem lepiej niż sama osoba zainteresowana nie potrafi zdefiniować jej potrzeb. Czasem nie są konieczne duże nakłady finansowe, a jedynie dobra wola pracowników uczelni, by ułatwić funkcjonowanie na niej niepełnosprawnych studentów.

Znaczącą rolę w kontaktach niepełnosprawnego ucznia z nauczycielem odgrywa empatia tego ostatniego. Okazuje się, że empatyczni nauczyciele traktują i postrzegają dzieci niepełnosprawne jako nieróżniące się od innych i są wobec nich pozytywnie nastawieni. S. Morgan dowiódł, że inaczej postrzegają nauczyciele dzieci pełnosprawne, inaczej niepełnosprawne. Dla tych

pierwszych centralną cechą nauczyciela są jego kompetencje akademickie, zaś dla tych drugich kluczowa jest zdolność nawiązywania relacji emocjonalnych z uczniami i cecha ta jest znacznie wyżej oceniana, niż kompetencje zawodowe. Ważne jest również to, iż empatia nauczyciela nie tylko ułatwia funkcjonowanie osoby niepełnosprawnej w środowisku szkolnym, ale także uczy młodzieży empatii i wpływa na rozwój pozytywnych postaw psychospołecznych<sup>25</sup>. Modelowanie w tym przypadku może być szczególnie skuteczne, gdyż dla wielu dzieci nauczyciele stanowią wzór do naśladowania. Dlatego uczniowie chętnie powielają zaobserwowane wśród nich wzorce zachowań. Dużo trudniej o taki wpływ nauczyciela w przypadku późniejszych etapów edukacji. Chociaż badania Morgana nie obejmują nauczycieli pracujących na uczelniach wyższych, można z dużym prawdopodo-

**Wykres 6. Propozycje rozwiązań technicznych i organizacyjnych poprawiających sytuację osób niewidomych i niedowidzących w uczelni (w %)**



[N=427]

Źródło: A. Waszkielewicz (red.), dz.cyt., s. 22

<sup>25</sup> J. Kossewska, dz.cyt., s. 8.

bieństwem wnioskować, że jego spostrzeżenia dotyczą także społeczności akademickiej.

### Sytuacja niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych

Jak dowodzi H. Żuraw, studia wyższe zwiększają szansę zatrudnienia, ale go nie gwarantują. Osoby niepełnosprawne po studiach zazwyczaj podejmują się każdej zaoferowanej im pracy i niezwykle rzadko udaje im się uzyskać pracę zgodną z kierunkiem i poziomem ich wykształcenia<sup>26</sup>.

Aby dowiedzieć się, jak osoby niepełnosprawne postrzegają studia i proces studiowania, przeprowadzono badanie (w okresie od 30.07.2009 do 15.10.2009 r.), w którym posłużono się metodą sondażową. Wzięło w nim udział 103 niepełnosprawnych, którzy aktualnie studiują bądź studiowali w przeszłości. W badaniu wykorzystano kwestionariusz, który został opublikowany w internecie, w Systemie Zarządzania Badaniami – na stronie eBadania.pl. Zaproszenie do wypełnienia ankiety zamieszczono na siedmiu najpopularniejszych forach dyskusyjnych dla osób niepełnosprawnych<sup>27</sup>.

Niepełnosprawni, zapytani o motywacje, jakie kierowały nimi przy podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu studiów, najczęściej odpowiadali, że chcieli podnieść swoje kwalifikacje (65 proc.), zwiększyć swoje szanse na rynku pracy (65 proc.), a także poznać nowych ludzi (45 proc.) oraz przekonać samych siebie, że potrafią coś osiągnąć (25 proc.). Osoby niepełnosprawne deklarowały, że studiują (bądź studiowały), by rozwijać swoje zainteresowania, pojawiły się także opinie, że studiowały dla rodziców: *rodzicom zależało, żebym studiował, dla nich to prestiżowa sprawa*<sup>28</sup>.

Niemal wszyscy ankietowani stwierdzili, że studia pozwoliły im dowartościować się (95 proc.), 80 proc. stwierdziło, że dzięki studiom poczuli się tak samo sprawni jak inni, a 70 proc. wyraziło opinię, że studia były najlepszym okresem w ich życiu. Respondenci zdecydowanie nie zgadzali się z negatywnymi opiniami dotyczącymi studiów. Nie zgadzali się również ze zdaniem, że studia nie wniosły nic pozytywnego w ich życie (95 proc.), z opinią, że studia to strata czasu (90 proc.), a także ze stwierdzeniem, że rozczarowali się studiami (90 proc.).

Na komfort studiowania osób niepełnosprawnych ogromny wpływ mają relacje społeczne. Respondenci deklarowali, że niemal zawsze mogli liczyć na pomoc

kolegów i koleżanek ze studiów (90 proc.), a wykładowcy byli życzliwi i chętni do pomocy (85 proc.). Aż 70 proc. spośród badanych stwierdziło, że wykładowcy nie traktują inaczej studentów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, 20 proc. wyraziło opinię, że można było dostrzec różnice w traktowaniu obu grup studentów, a 10 proc. ankietowanych nie miało zdania w tej kwestii. Co piąty respondent twierdził, że musi udowadniać wykładowcy, iż potrafi być tak samo dobry, jak jego sprawny kolega (20 proc.), 5 proc. ankietowanych było zdania, że niepełnosprawni mogą liczyć na większe ulgi, taki sam odsetek badanych wyraził opinię, że niepełnosprawny student oprócz litości nie może liczyć na inne ulgi. Jeden z respondentów zwrócił uwagę, że stosunek wykładowców do osób niepełnosprawnych jest bardzo różnicowany: *bywa różnie, niektórzy wykładowcy oferują ulgi, inni są niezadowoleni z komplikacji*<sup>29</sup>. Niestety zdarzają się także wykładowcy, którzy zdają się nie rozumieć potrzeb osób niepełnosprawnych: *pojedynczy wykładowcy nie pozwalali na powiększanie wyświetlanych slajdów, więc w sytuacji potrzeby przepisania wyjątkowo ważnej tabelki (z reguły nie przepisują slajdów) prosiłam o pomoc lub notatki koleżankę [...]. Część wykładowców nie zgadzała się na powiększenie slajdów. Zdarzali się (pojedyncze przypadki, ale jednak) profesorowie wyrażający nieprzyjemne komentarze o niepełnosprawności*<sup>30</sup>.

Niejednokrotnie próbuje się niepełnosprawnym studentom przypiąć etykietkę osób „kombinujących”, próbujących wykorzystać swoją dysfunkcję jako podstawę do ulgowego traktowania. Tej obiegowej opinii przeczą deklaracje ankietowanych. Aż 95 proc. badanych było zdania, że wykładowcy nie powinni stosować żadnych taryf ulgowych wobec niepełnosprawnych.

Niestety główną bolączką studentów jest niedostosowanie infrastruktury do potrzeb osób niepełnosprawnych i bariery architektoniczne. Co drugi ankietowany był zdania, że jego uczelnia nie była w ogóle dostosowana do potrzeb osób niepełnosprawnych (50 proc.). Ankietowani narzekali na bariery architektoniczne (np. *na mojej uczelni było brak windy czy podjazdów, więc osoba na wózku nie ma szans studiowania*<sup>31</sup>), a także bariery społeczne, które utrudniają tym osobom funkcjonowanie na uczelni. Wśród wypowiedzi pojawiały się głosy, że potrzebne są: *większa chęć władz uczelni do informowania niepełnosprawnych studentów o życiu uczelni i udzielanie wszelkich potrzebnych informacji*<sup>32</sup>, czy *nastawienie ludzi do osoby niepełnosprawnej*,

<sup>26</sup> H. Żuraw (red.), *Szanse zatrudnienia niepełnosprawnych absolwentów wyższych uczelni – stan obecny, bariery i możliwości*, Raport badawczy, Warszawa 2004, s. 19.

<sup>27</sup> Tj.: <http://www.ipon.pl/forum>; <http://forum.niepelnosprawni.pl>; <http://forum.wm.pl>; <http://www.ofon.net>; [http://forum.o2.pl/forum.php?id\\_f=11](http://forum.o2.pl/forum.php?id_f=11); <http://forum.gazeta.pl/forum/f,488,Niepelnosprawni.html>; <http://www.pion.pl/forum>.

<sup>28</sup> R2, mężczyzna, lat 31, mieszkaniec miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców, niepełnosprawność ruchowa oraz przewlekła niewydolność nerek.

<sup>29</sup> R2, mężczyzna, lat 31, mieszkaniec miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców, niepełnosprawność ruchowa oraz przewlekła niewydolność nerek.

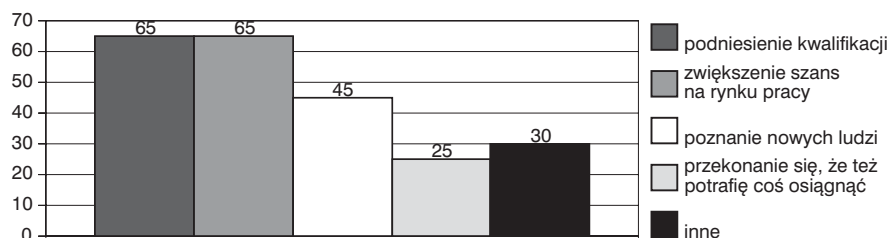
<sup>30</sup> R16, kobieta, lat 24, mieszkanka miasta powyżej 20 tysięcy mieszkańców do 100 tysięcy mieszkańców, choroby narządu wzroku.

<sup>31</sup> R19, kobieta, lat 31, mieszkanka wsi, niepełnosprawność ruchowa.

<sup>32</sup> R16, kobieta, lat 23, mieszkanka miasta powyżej 20 tysięcy mieszkańców do 100 tysięcy mieszkańców, niepełnosprawność ruchowa.

# Życie z piętnem. Studia jako próba zdeprecjonowania...

**Wykres 7. Główne motywy studiowania deklarowane przez osoby niepełnosprawne (w %)**

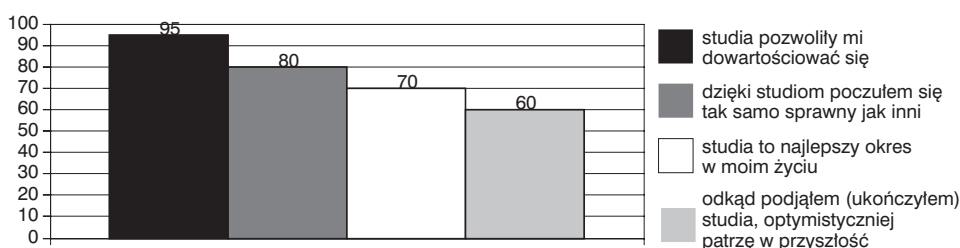


[N = 103]

\* dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

**Wykres 8. Pozytywna rola studiów w życiu osób niepełnosprawnych (w%)**



[N = 103]

\* respondenci wybierali odpowiedzi ze skali od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”. Zsumowaniu poddano kategorie „zdecydowanie tak” i „raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie”

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

że nie gryzie i nie pluje<sup>33</sup>, a także postulaty: *mniej barier, a więcej pomocnych osób*<sup>34</sup>.

Niestety, jak wynika z badań, nadal połowa studentów niepełnosprawnych nie potrafi wskazać na uczelni osoby, do której mogłaby się zwrócić z prośbą o pomoc. O niewiedzy osób niepełnosprawnych w tym względzie świadczą wypowiedzi: *Na uczelni powinien być ktoś, kto niepełnosprawnemu udzieliłby wszelkich informacji – co mu się należy, gdzie ma zwrócić się o pomoc*<sup>35</sup>. Badani apelują o: *Zatrudnienie osób pomagających na uczelni, dostosowanie większej ilości sal do potrzeb osób niepełnosprawnych*<sup>36</sup> lub wskazują, że powinna istnieć *komórka do obsługi osób niepełnosprawnych*<sup>37</sup>.

## Podsumowanie

Jak słusznie zauważa D. Gorajewska, pełnię człowieczeństwa osoby niepełnosprawne mogą osiągnąć dzięki rozwojowi, zmianie, pracy i nauce<sup>38</sup>. Jak wynika z badań, studia są doskonałą szansą dla osób niepełnosprawnych na wyjście ze stygmatu Innego. Nie tylko stwarzają możliwość podniesienia swoich

umiejętności, a w konsekwencji zwiększenia szans na rynku pracy, ale także stanowią skuteczny sposób na podwyższenie samooceny. Na jednej trzeciej z ponad 400 przebadanych uczelni nie istnieją żadne rozwiązania techniczne i organizacyjne wspomagające funkcjonowanie osób niewidomych i słabowidzących, a ponad połowa uczelni nie ma pomysłu na to, jak poprawić sytuację takich osób. Nie są to wyniki napawające optymizmem. Okazuje się jednak, że czasem nie trzeba wielkich nakładów finansowych, lecz zwykłej ludzkiej życzliwości w kontakcie z osobą niepełnosprawną. Niejednokrotnie wystarczy przygotować prezentacje w sposób przejrzysty i czytelny, a potem udostępnić je niedowidzącemu studentowi, czy korzystać w trakcie wykładów z mikrofonu, co ma niebagatelne znaczenie dla osób niedosłyszących. Planując zajęcia, wystarczy wybrać salę na parterze, by osoby poruszające się na wózku miały szansę na nie dotrzeć (nadal nie wszędzie są windy). Tak naprawdę każdy z nas może wykonać setki małych działań, które w konsekwencji usprawnią proces studiowania osób niepełnosprawnych i przyczynią się do ich integracji społecznej.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

<sup>33</sup> R 20, kobieta, lat 27, mieszkanka miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców, niepełnosprawność ruchowa.

<sup>34</sup> R 18, mężczyzna, lat 29, mieszkaniec wsi, niepełnosprawność ruchowa.

<sup>35</sup> R 19, kobieta, lat 31, mieszkanka wsi, niepełnosprawność ruchowa.

<sup>36</sup> R 13, kobieta, lat 23, mieszkanka miasta powyżej 100 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców, niepełnosprawność ruchowa.

<sup>37</sup> R 100, kobieta, lat 24, mieszkanka miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców, niepełnosprawność ruchowa.

<sup>38</sup> D. Gorajewska, *Wartość człowieka*, [w:] *tejsze, Społeczeństwo równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005, s. 5.

# Wszystko, co powinieneś wiedzieć o metodach szkoleniowych w pigułce – recenzja

Katarzyna Mikołajczyk

*Szkolenia są obecnie postrzegane jako jedna z popularniejszych form urzeczywistniania idei edukacji całościowej poprzez poszerzenie kwalifikacji, kompetencji i wiedzy wśród osób dorosłych. Jak wykazały badania<sup>1</sup> – możliwości rozwoju, w tym udziału w szkoleniach, nabrały na przestrzeni ostatnich lat większego znaczenia dla osób pracujących, zarówno w procesie wyboru pracodawcy, jak i przy podejmowaniu decyzji o zmianie miejsca pracy lub pozostaniu na nim. W związku z tym autorzy serii pt. „Szkolenia”, opublikowanej przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne<sup>2</sup>, uznali, iż należy podkreślić zasadność dbałości o proces realizacji szkoleń, poddać analizie jego elementy składowe i sposoby realizacji, tak by ów specyficzny proces dydaktyczny był metodycznie poprawny, przygotowany nie tylko w trosce o zapewnienie określonych zysków i realizację celów biznesowych, ale przede wszystkim z zachowaniem podstawowych praw i teorii psychologiczno-dydaktycznych, które istnieją, są modernizowane, na nowo odkrywane i weryfikowane.*

Szkolenia, oprócz funkcji podnoszenia efektywności wykonywanej pracy, dostarczania nowej wiedzy i rozwijania kompetencji, odgrywają coraz ważniejszą rolę także jako element systemu motywacyjnego w staraniach o utrzymanie zaangażowania i lojalności pracownika. Dla pracodawców oznacza to zwiększenie znaczenia indywidualizacji kształcenia i wyboru programów spełniających różnorodne oczekiwania zatrudnionych pracowników. W związku z tym w ostatnim czasie na rynku szkoleń w Polsce odnotowywane jest wzmożone zainteresowanie indywidualnymi ścieżkami kariery, w przypadku których rozwój pracownika następuje poprzez coaching, mentoring, zapewnienie dostę-

pu do zasobów wiedzy w formie e-learningu oraz uczestnictwa w szkoleniach realizowanych w formie blended learningowej, umożliwiających połączenie różnych metod szkoleniowych.

Choć nadal – jak twierdzą autorzy opisywanych publikacji – dominującą formą są szkolenia tradycyjne w grupach pracujących pod kierunkiem trenera w sali szkoleniowej, podkreślenia wymaga fakt, że zmianie ulega rola pełniona przez trenera w procesie szkolenia. Zgodnie z zasadami konstruktywizmu wiedza jest tworzona przez jednostkę, nie jest natomiast czymś, co mogą przekazać bezpośrednio osoby szkolące. W związku z tym, zdaniem autorów omawianych publikacji, trener w trakcie szkolenia pełni niejako funkcję moderatora koordynującego przebieg całego procesu, ale nie narzuca swojego zdania i nie podsuwa gotowych odpowiedzi. Uczestnicy szkolenia niejako konstruują wiedzę drogą poszukiwań, osiągnięcia i przekształcania napływających informacji – głównie dzięki współdziałaniu i osobistemu doświadczeniu. W takim procesie kształcenia podkreślany jest aspekt samodzielności działania i świadomego samodoskonalenia.

Dwie prezentowane publikacje stanowią kolejne elementy serii poświęconej zagadnieniom dotyczącym przygotowania i prowadzenia szkoleń – adresowanej do trenerów oraz pracowników działów szkoleniowych i HR. Opisują w przystępny sposób wybrane metody wykorzystywane w procesie szkolenia, rzeczowo skupiając się na ich wadach i zaletach, a także wskazując etapy procesu szkoleniowego, na których wspomniane metody mogą zostać zastosowane.



<sup>1</sup> Raport z badania *Szkolenia w Polsce. Era Profesjonalizacji*, zorganizowanego przez portal Nowoczesna Firma we współpracy z Fundacją Obserwatorium Zarządzania w 2008 roku, <http://www.ipsos.pl/szkolenia>, [06.04.10].

<sup>2</sup> W skład serii wchodzi takie pozycje, jak: P. Fortuna, M. Łąguna, *Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009; A. Kozak, M. Łąguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędnik trenera*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009; M. Urban, *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010. Dwie ostatnie pozycje są przedmiotem niniejszej recenzji.

## Wszystko, co powinieneś wiedzieć o metodach...

W pierwszej publikacji<sup>3</sup>, składającej się z ośmiu rozdziałów, autorki zawarły syntetyczny opis metod najczęściej wykorzystywanych w procesie szkolenia, takich jak:

- wykład i prezentacja,
- dyskusja,
- studium przypadku,
- odgrywanie ról,
- gry i symulacje.

Prezentacja każdej z metod dodatkowo wzbogacona została wskazaniem praktycznego zastosowania opisywanego narzędzia podczas zajęć z grupą. Ponadto autorki zaznaczają, jakie kompetencje mogą zostać rozwinięte w wyniku zastosowania określonej metody, a także w jaki sposób trener powinien przygotować się do jej wykorzystania na zajęciach, by jak najlepiej dostosować wybraną metodę do danego etapu szkoleniowego. Zwracają również uwagę na mocne i słabe strony każdej z opisywanych metod, nawiązując przy tym do procesów grupowych i dynamiki grupy szkoleniowej.

Należy podkreślić, że dwa pierwsze rozdziały prezentowanej publikacji mają nieco inny charakter od sześciu pozostałych. W pierwszym z nich autorki wskazują kontekst teoretyczny, od którego może zależeć wybór danej metody szkoleniowej i zwracają przy tym uwagę na fakt, że dorośli uczestnicy szkolenia uczą się inaczej niż dzieci. Niestety w odczuciu autorki recenzji zagadnienie specyfiki procesu kształcenia osób dorosłych zostało potraktowane w opracowaniu zbyt ogólnikowo i pobieżnie, bez jakiegokolwiek odniesienia do rodzimych teorii andragogicznych. Podobne odczucia dotyczą także zaproponowanego przez A. Kozak i M. Łagunę dość ograniczonego podziału na tradycyjne i aktywizujące podejście do nauczania. Po pierwsze – należy zaznaczyć, że w kontekście dydaktyki bardziej celowe byłoby pisanie o procesie kształcenia (nauczania – uczenia się), a nie jedynie o procesie nauczania, który w myśl dydaktycznych definicji zakłada jednokierunkowy przekaz wiedzy. Po drugie – w tej części publikacji zabrakło także odniesień chociażby do trzech podstawowych modeli pracy edukacyjnej z dorosłym uczniem: technologicznego, humanistycznego i krytycznego<sup>4</sup>.

Drugi rozdział omawianej publikacji poświęcony został zagadnieniu wprowadzania grupy szkoleniowej

w tematykę szkolenia oraz opisowi metod ułatwiających rozpoczęcie pracy z grupą szkoleniową. Przybliżono w nim prawidłowości wykryte przez psychologów społecznych, związane z wywieraniem pierwszego wrażenia i wywołaniem pozytywnego nastawienia uczestników wobec trenera i szkolenia. Autorki nie tylko starają się uświadomić czytelnikowi, jak ważny dla skuteczności całego procesu jest sam początek szkolenia, ale także zwracają uwagę na konieczność wytworzenia norm wspólnego działania grupy szkoleniowej, podając przy tym szereg praktycznych pomysłów na zawarcie tzw. kontraktu ze szkoloną grupą.

W kolejnych sześciu rozdziałach opisano wspomniane już wybrane metody prowadzenia sesji szkoleniowej, zwracając uwagę na to, w jaki sposób daną metodę można wykorzystać w trakcie szkolenia oraz jak ją poprawnie przygotować i zrealizować.

Autor drugiej z omawianych publikacji<sup>5</sup> skupia się na przedstawieniu niekonwencjonalnych metod szkoleniowych. Grupuje je w określone kategorie, a następnie w siedmiu rozdziałach opisuje możliwości ich zastosowania.

Rozdział pierwszy poświęcony jest zdefiniowaniu niekonwencjonalnych metod szkoleniowych oraz przedstawieniu korzyści i ograniczeń płynących z ich wykorzystywania w procesie szkolenia. M. Urban opisuje w nim także sposoby na budowanie klimatu sprzyjającego uczeniu się z wykorzystaniem metod niekonwencjonalnych i zaangażowaniem dorosłych w ćwiczenia niestandardowe. Podkreśla ponadto konstruktywną funkcję zabawy w procesie kształcenia, powołując się przy tym na wyniki przeprowadzonych badań.

W drugim rozdziale czytelnik znajdzie opisy niekonwencjonalnych ćwiczeń, które mogą być stosowane przez trenera w celu „zenergetyzowania” uczestników szkolenia, a także oryginalnego rozpoczęcia bądź zakończenia zajęć z grupą. Kolejne pięć części opracowania stanowi omówienie poszczególnych grup metod niekonwencjonalnych, w podziale na takie kategorie, jak: specyficzne użycie języka, praca z ciałem i wykorzystanie mowy ciała, wykorzystanie obrazu i dźwięku, siły fizycznej, ruchu i zręczności, a także różnorodnych przedmiotów do rozwoju umiejętności interpersonalnych i kreatywności.

Omawiana publikacja stanowi niejako repozytorium konkretnych przykładów technik nie-



<sup>3</sup> A. Kozak, M. Łaguna, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

<sup>4</sup> M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 271–289.

<sup>5</sup> M. Urban, *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.



konwencjonalnej pracy z uczestnikami szkolenia, umożliwiającą przybliżenie określonych tematów (dotyczących komunikacji, integracji, budowania zespołu, kreatywności, rozwiązywania problemów, zmiany czy osiągania relaksu), a także sprawdzenie konkretnych umiejętności osób szkolonych oraz dalsze trenowanie ich.

Obie prezentowane publikacje można określić mianem poradników, zawierających wiele praktycznych wskazówek dotyczących stosowania zróżnicowanych metod szkoleniowych. W odczuciu autorki recenzji na niekorzyść opracowań działa zbyt mała liczba odniesień do osiągnięć badawczych rodzimych praktyków i teoretyków dydaktyki w stosunku do częstych odwołań do prac badaczy zachodnich. Podczas lektury obu książek można w nich odczuć także dominację teorii psychologicznych i zdecydowany niedosyt teorii dydaktycznych, skupiających się bezpośrednio na procesie kształcenia. Niekiedy także (celowa) przekrojowość publikacji sprawia, iż brakuje dogłębnej analizy opisywanych zagadnień, co przez bardziej

doświadczonych i świadomych dydaktyków może zostać odebrane jako istotna wada. Tym niemniej syntetyczne ujęcie tematu i zbiór praktycznych porad mogących stać się inspiracją do realizacji zajęć szkoleniowych bądź – dla mniej kreatywnych trenerów – „gotowcami” do wykorzystania, stanowią niepodważalną wartość prezentowanych opracowań.

Na zakończenie warto także zauważyć, że autorzy opisywanych publikacji, kierując się własnym doświadczeniem i wiedzą, prezentują owe różnorodne metody szkoleniowe, wyraźnie zaznaczając ich miejsce w całym cyklu szkolenia. Podkreślają, że trenerowi tworzącemu program szkoleniowy nie wolno zapominać o tym, że najistotniejsze są cele i treści szkolenia. Dopiero do nich dobierane są metody, formy i techniki realizacji szkoleń. W innym przypadku grozić nam może „przerost formy nad treścią”. Dopasowywanie treści szkolenia do konkretnych metod jest bowiem z dydaktycznego punktu widzenia odwróceniem prawidłowego przebiegu planowania procesu kształcenia.

## POLECAMY



**Mariusz Luterek, e-government. Systemy informacji publicznej**  
Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010 r.

Autor omawia problem informatyzacji działań administracji publicznej przez pryzmat ich organizacji, uznając to zagadnienie za mało rozpoznane – w przeciwieństwie do aspektów technicznych i praw dostępu, którym poświęcono już wiele publikacji. W książce przedstawione zostały wyniki badań poświęconych analizie 15 narodowych systemów informacji publicznej z punktu widzenia poziomu centralizacji. Autor prezentuje również systemy Stanów Zjednoczonych i Unii Europejskiej, a także organizację systemu informacji publicznej w Polsce. Publikację polecamy osobom zainteresowanym informatyzacją administracji publicznej.

Książkę można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:  
<http://www.waip.com.pl>

### Technologie Wiedzy w Zarządzaniu Publicznym 19–21 września 2010 r., Hucisko

Zapraszamy na czwartą edycję konferencji *Technologie Wiedzy w Zarządzaniu Publicznym*, poświęconą procesowi wdrażania zmian organizacyjnych w służbie zdrowia i administracji oraz nowoczesnych technologii informatycznych w kraju i za granicą. Spotkanie sprzyjać będzie wymianie wiedzy o nowoczesnych metodach zarządzania publicznego oraz doświadczeń praktycznych w obszarze przekształcania jednostek w organizacje oparte na wiedzy.

Więcej informacji na stronie:  
<http://www.twz.ae.katowice.pl>

**Technologie Wiedzy w Zarządzaniu Publicznym**

Memu Konferencji

- STRONA GŁÓWNA
- TEMATYKA KONFERENCJI
- AGENDA KONFERENCJI
- ZAKWIATEROWANIE
- OPŁATY
- Ważne daty
- REJESTRACJA
- DODATKOWE INFORMACJE
- KONTAKT
- HISTORIA

Strona główna Konferencji  
Technologie Wiedzy w Zarządzaniu Publicznym  
19 – 21 września 2010, Hucisko

Zapraszamy Państwa na IV edycję Konferencji „Technologie Wiedzy w Zarządzaniu Publicznym”, której tematyka a także i forma stanowi okazję do poszerzenia procesu wdrażania zmian organizacyjnych w służbie zdrowia i administracji oraz przedstawienia najlepszych praktyk wdrażających rozwiązania nowoczesnych technologii informatycznych w naszym kraju i zagranicą.

Celem konferencji jest wymiana wiedzy o nowoczesnych metodach zarządzania publicznego oraz doświadczeń praktycznych w zakresie doskonalenia zarządzania zmierzającego do przekształcania jednostek w organizacje oparte na wiedzy.

Mamy nadzieję, iż towarzyszące obradom i dyskusjom atmosfera oraz wysoki poziom merytoryczny stworzy forum szlacheckie się wiedzy i doświadczeniem przedstawicieli nauki oraz organizacji

# Nauczyciel jako współautor sukcesu autoedukacyjnego studentów



Tomasz Prymak

*Niniejsze opracowanie zostało poświęcone zagadnieniu oddziaływania nauczycieli – kadry akademickiej – na przebieg i poziom autoedukacji studentów. Proces kształcenia kierowanego i interakcje nauczyciela z uczniem wywierają bezpośredni wpływ na poszczególne komponenty procesu samokształceniowego jako komplementarnego czynnika rozwoju osobowościowego jednostki. W opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie i które z oddziaływań nauczycieli mają znaczenie w samodzielnej, świadomie podejmowanej pracy nad rozwojem własnej wiedzy, indywidualnych umiejętności, poglądów i przekonań oraz charakteru – słowem: autoedukacji studentów.*

Współczesna szeroko pojmowana edukacja stoi przed nie lada wyzwaniem. Począwszy od etapu edukacji w szkole podstawowej jednostka powinna stopniowo nabywać kompetencje oraz być uwrażliwiana na pewne formy życia kulturalnego, społecznego, a także sztukę, postawy obywatelskie, konieczność współdziałania w grupie oraz doskonalenia umiejętności związanych z korzystaniem z nowoczesnych środków i metod pracy<sup>1</sup>. Nie do przecenienia jest tu oczywiście rola podstawowego środowiska młodego człowieka – rodziny, która umożliwi stworzenie integralnej wizji osoby ludzkiej oraz pomaga w wyborze wartości służących osobowemu rozwojowi człowieka. Nade wszystko to jednak przed szkołą oraz nauczycielami stawia się zadanie motywowania do dalszego kształcenia, przygotowywania do ustawicznej pracy nad sobą oraz uświadomienia potrzeby samokształcenia i rozwijania własnego warsztatu intelektualnego.

Autoedukacja – realizowany indywidualnie proces kształcenia<sup>2</sup> rozumiany jako komplementarny czynnik i element szeroko pojętej edukacji, nie zaś alternatywa dla instytucjonalizowanego kształcenia, jest niewątpliwie główną perspektywą rozwoju dorosłych. Konieczność autoedukacji wynika z nowych wymagań, które są konsekwencją przekształcania się społeczeństwa przemysłowego w społeczeństwo wiedzy, w którym kompetencje intelektualne mają większe

znaczenie niż kapitał i akt pracy. Koncepcja nabywania kompetencji zwraca się ku osobowości człowieka. Jej ideałem jest człowiek „plastyczny”, „elastyczny”, zdolny do uczenia się i zmiany zgodnie z wymogami sytuacji<sup>3</sup>. Takiego człowieka, zwłaszcza w zakresie konkretnego zawodu, ma za zadanie wykształcić szkoła wyższa oraz nauczyciel akademicki.

## Kilka informacji metodologicznych

Spostrzeżenia zawarte w niniejszym opracowaniu są wynikiem badań prowadzonych w grupie studentów Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Dla potrzeb realizacji celów własnych badań pedagogicznych została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego. Narzędzie badawcze w postaci kwestionariuszy ankiet wypełniło 126 studentów oraz 24 nauczycieli akademickich. W grupie badanej zaznaczają się istotne różnice pod względem płci, wieku, stałego miejsca zamieszkania, czy też okoliczności, które skłoniły respondentów do podjęcia studiów oraz stopnia naukowego – w przypadku nauczycieli akademickich. Wszystko to czyni badaną grupę bardziej atrakcyjną z punktu widzenia przeprowadzonych badań i daje podstawę do gruntownej analizy przedmiotu badań.

Chcąc zdobyć nie tylko opinie studentów, ale także rzucić światło na poglądy kadry akademickiej na temat działań autoedukacyjnych jej podopiecznych oraz rodzajów oddziaływań, które nauczyciele wykorzystują w swojej codziennej pracy, sporządzono dwa kwestionariusze ankiet. Oba zawierały pytania zamknięte i otwarte – w przypadku tych ostatnich grupa badana została poproszona o uzupełnienie i uargumentowanie odpowiedzi.

Zebrany w ten sposób materiał empiryczny, dotyczący autoedukacji studentów, jej poszczególnych komponentów, a także wpływu uwarunkowań pedagogicznych na proces samokształcenia, posłużył do zobrazowania wpływu oddziaływań nauczycieli na proces autoedukacji studentów oraz pozwolił

<sup>1</sup> Zob. T. Prymak, *Sposoby podejmowania przez studentów działań autoedukacyjnych*, „e-mentor” 2010, nr 1 (33), s. 66–72.

<sup>2</sup> J. Pólturzycki, *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, wyd. 3, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1974, s. 8.

<sup>3</sup> G. Reinmann-Rothmeier, H. Mandl, *Lernen in Unternehmen. Unterrichtswissenschaft*, „Grundlagen der Weiterbildung” 1993, nr 3, s. 233–260.

na nakreślenie, wynikających z tych spostrzeżeń, wskazań dla praktyki edukacyjnej.

### Zakres wpływu nauczycieli na autoedukację studentów

Działania podejmowane przez nauczycieli akademickich w toku kształcenia kierowanego wpływają na przebieg oraz poziom autoedukacji studentów. Materiał empiryczny zgromadzony w wyniku badań przeprowadzonych wśród studentów pozwala stwierdzić, w jakim stopniu elementy autoedukacji studentów kształtują się pod wpływem oddziaływań kadry pedagogicznej uczelni i jakie są to elementy.

W największym zakresie nauczyciele akademicy wpływają na podejmowane przez studentów działania w sferze autokontroli, autooceny oraz autokorekty, czyli procesów autoregulacyjnych, których poprawny przebieg stanowi warunek skutecznego przyswojenia sobie wiedzy i sprawności. Czynności te są istotne, a umiejętność ich wykonania decyduje o rezultatach autoedukacji. Blisko 70 proc. respondentów zasygnalizowało, że nauczyciele, poprzez działania podejmowane na uczelni, w stopniu bardzo wysokim i wysokim motywują do autokontroli, autooceny i autokorekty efektów samokształcenia, co umożliwi prawidłową ocenę stanu wiedzy i sprawności studentów – zgodną z rzeczywistością – ani zbyt wysoką, ani zbyt niską. Tylko wtedy możliwe jest podejmowanie właściwych decyzji dotyczących potrzebnych zabiegów autokorektywnych – rodzajów i liczby ćwiczeń poprawiających i uzupełniających zauważone usterki w pracy samokształceniowej.

Nauczyciele akademicy, poprzez wprowadzanie odpowiednich treści oraz stosowanie określonych metod, form i środków w procesie dydaktycznym, oddziałują także na dobór poszczególnych treści autoedukacyjnych. Nauczyciele często zadają materiał do samodzielnego opracowania, czy też sygnalizują zagadnienie, które studenci powinni zgłębić, indywidualnie poszukując treści. Niewątpliwie istnieje zwią-

zek pomiędzy wskazywanymi przez respondentów obszarami autoedukacji, na które kadra pedagogiczna wywiera największy wpływ, czyli pomiędzy procesami autoregulacyjnymi i doбором odpowiednich treści. Nauczyciele, oceniając efekty działań autoedukacyjnych w toku realizacji programu prowadzonego przez nich przedmiotu, wskazują jednocześnie na te obszary, których studenci nie opanowali jeszcze w stopniu satysfakcjonującym. Ułatwia to uzyskanie zaliczenia konkretnego przedmiotu, inspirowanie także do dalszych działań autoedukacyjnych i poszukiwania nowych obszarów wiedzy, które można poznać w toku samodzielnego wypracowania.

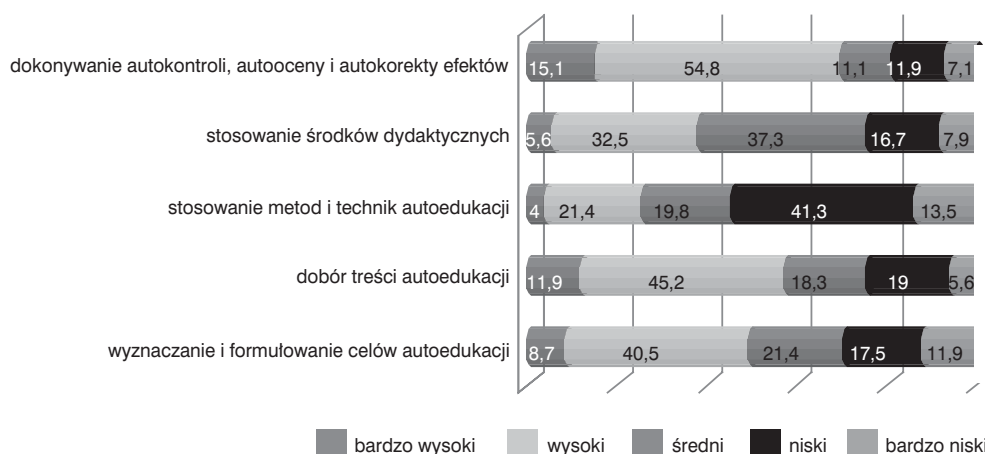
Blisko połowa ankietowanych zadeklarowała, że nauczyciele wpływają na wyznaczanie i formułowanie przez studentów celów autoedukacyjnych. Jest to istotna informacja ze względu na fakt, że wybór odpowiednich celów autoedukacji oraz ich odpowiednia operacjonalizacja stanowi punkt wyjścia prawidłowej realizacji dalszych ogniw procesu autoedukacyjnego.

W najmniejszym stopniu kadra naukowa uczelni przyczynia się do zastosowania przez studentów określonych metod, technik i środków autoedukacji. Studenci mają w tym zakresie swobodę – kwestię komponentów, za pomocą których podejmują działania autoedukacyjne, pozostawiają sobie do samodzielnego wyboru.

Omawiając rolę działań nauczycieli akademickich w podejmowaniu przez studentów procesu autoedukacji, nie sposób nie sięgnąć po opinię kadry pedagogicznej uniwersytetu.

Można stwierdzić ogólnie, że nauczyciele przypisują podejmowanym przez siebie działaniom doniosłe znaczenie w autoedukacji studentów. Zaznacza się to przede wszystkim w opiniach dotyczących procesów autoregulacyjnych, a także formułowanych przez studentów celów i realizowanych treści autoedukacyjnych. Niższy stopień korelacji dostrzegany jest natomiast między działaniami nauczycieli a stosowanymi metodami, technikami oraz środkami autoedukacji.

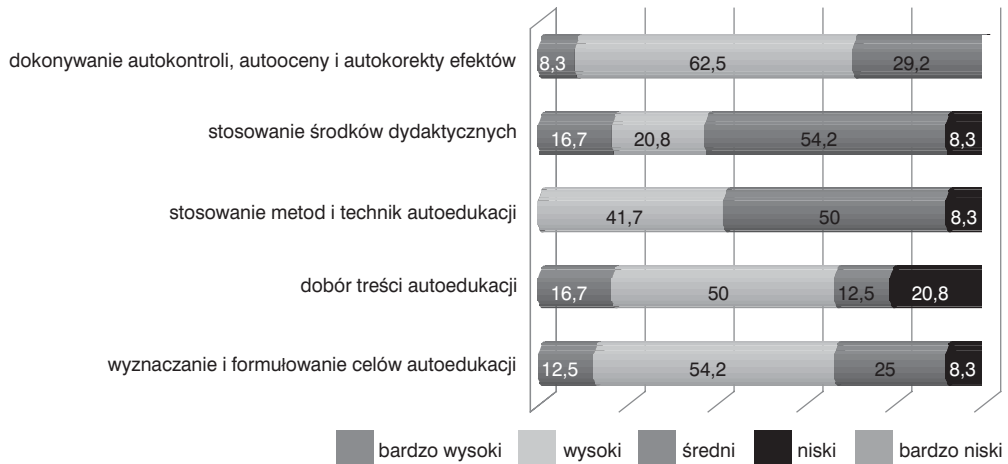
Wykres 1. Zakres wpływu nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

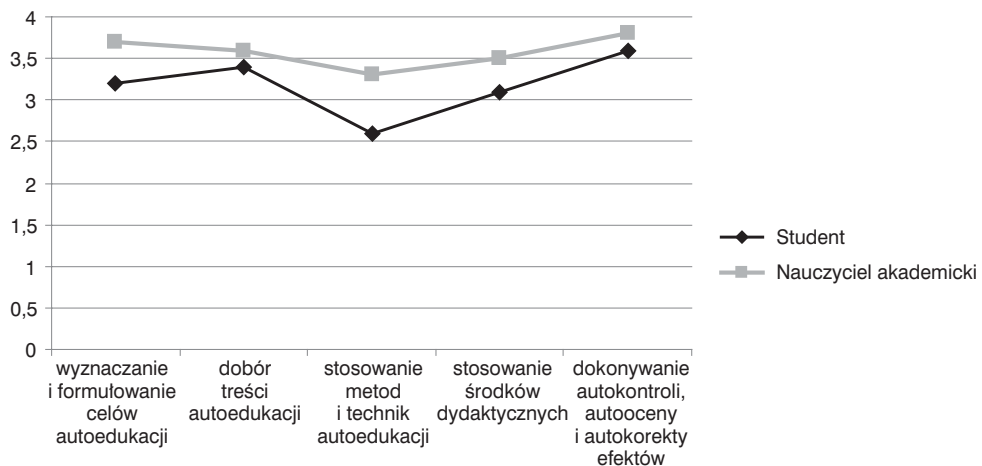
# Nauczyciel jako współautor sukcesu autoedukacyjnego...

**Wykres 2. Zakres wpływu nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów w opinii kadry pedagogicznej**



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

**Wykres 3. Zakres wpływu nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów w opinii studentów i kadry pedagogicznej**



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Wykres 3 wskazuje, że oddziaływania nauczycieli akademickich w największym stopniu przyczyniają się do formułowania przez studentów celów autoedukacji, doboru jej treści i dokonywania autokontroli, autooceny i autokorekty efektów działań autoedukacyjnych. Studenci i nauczyciele akademicy w podobny sposób nakreślili zakres wpływu kadry pedagogicznej na przebieg i poziom autoedukacji. Jednocześnie można zauważyć, że według opinii nauczycieli ich działania w większym stopniu przyczyniają się do wyznaczania poszczególnych komponentów autoedukacji, niż ma to miejsce w opinii studentów.

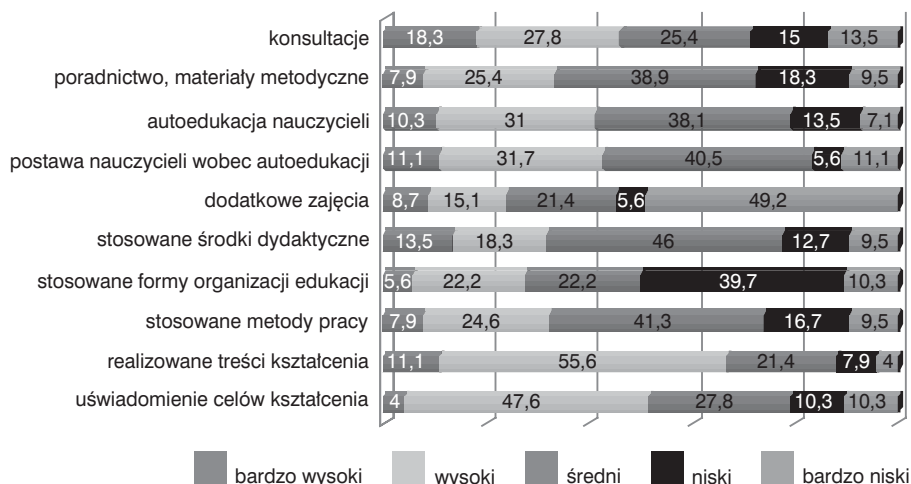
## Sposoby oddziaływania nauczycieli na autoedukację studentów

Powstaje pytanie, które z oddziaływań nauczycieli akademickich wpływają na przebieg i efekty autoedukacji studentów.

W opiniach studentów na pierwszy plan wysuwają się kategorie wyznaczanych celów oraz realizowanych treści kształcenia. Przekazywane przez nauczycieli wskazania dotyczące celów, do których powinno się dążyć w trakcie kształcenia kierowanego oraz treści, jakie powinny być realizowane by tym celom sprostać, przekładają się bezpośrednio na cele oraz treści realizowane przez studentów w toku autoedukacji. Dużą rolę odgrywają także konsultacje, które umożliwiają sprostanie problemom pojawiającym się na bieżąco w trakcie pracy samokształceniowej, pod profesjonalnym okiem wykładowcy bądź osoby prowadzącej ćwiczenia.

W znaczącym stopniu (dla ponad 40 proc. respondentów w stopniu bardzo wysokim i wysokim) na autoedukację studentów wpływa też autoedukacja nauczycieli oraz ich postawa wobec tego procesu. Nauczyciel, który samodzielnie podejmuje działania zmierzające do wielostronnego rozwoju swojej

**Wykres 4. Oddziaływania nauczycieli akademickich na autoedukację studentów w opinii studentów**



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

osobowości, swoim doświadczeniem oraz przykładem motywuje studentów do pracy samokształceniowej.

Na autoedukację studentów w najmniejszym stopniu wpływają natomiast w ich opinii działania nauczycieli związane z organizowaniem dodatkowych zajęć oraz stosowaniem określonych form organizacji zajęć. Mniejsze (głównie średnie) znaczenie przypisywane jest także metodom pracy nauczycieli oraz wykorzystywanym przez nich środkom dydaktycznym.

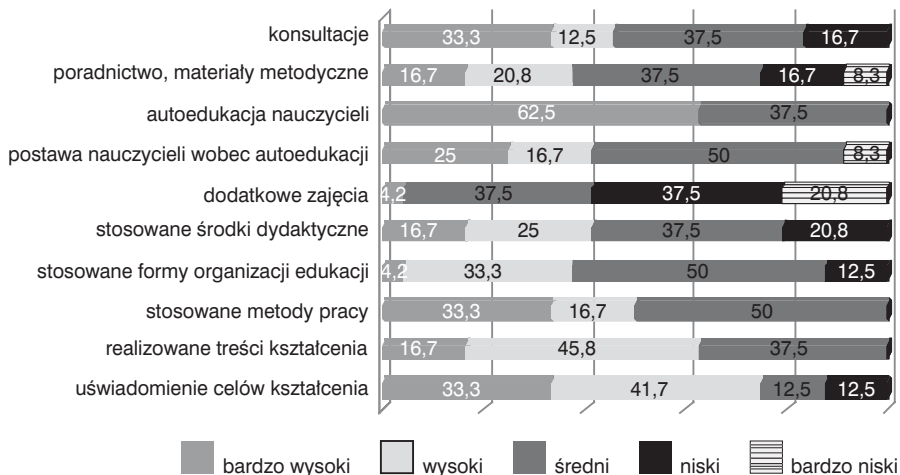
Nieco inaczej przedstawia się opinia nauczycieli akademickich.

Z ich perspektywy na proces autoedukacji studentów największy wpływ mają działania nauczycieli związane z wyznaczaniem celów kształcenia, realizowaniem w toku samokształcenia określonych treści kierowanego procesu edukacji, a także autoedukacja nauczycieli. Dwie trzecie ankietowanych zasygnalizowało, że działania samokształceniowe, jakie podejmują dla własnego rozwoju, wpływają na proces

autoedukacji studentów. Najmniejsza jest natomiast dostrzegana korelacja między autoedukacją studentów a organizowaniem przez kadre pedagogiczną dodatkowych zajęć. W średnim stopniu wpływa na proces samokształceniowy studentów wyznaczanie przez nauczycieli formy organizacji autoedukacji.

Opinie obu badanych grup pokrywają się w odniesieniu do dodatkowych zajęć, realizowanych treści kształcenia, postawy nauczycieli wobec autoedukacji oraz poradnictwa i materiałów metodycznych. Największe rozbieżności zaznaczają się natomiast przy wpływie na autoedukację studentów stosowanych przez nauczycieli metod pracy, form organizacji edukacji i samokształcenia nauczycieli. Podobnie jak w przypadku zakresów wpływu nauczycieli na przebieg i efekty autoedukacji studentów, w opinii kadry pedagogicznej zaznacza się większy stopień korelacji poszczególnych rodzajów oddziaływań nauczycieli z procesem autoedukacji grupy badanej.

**Wykres 5. Oddziaływania nauczycieli akademickich na autoedukację studentów w opinii kadry pedagogicznej**

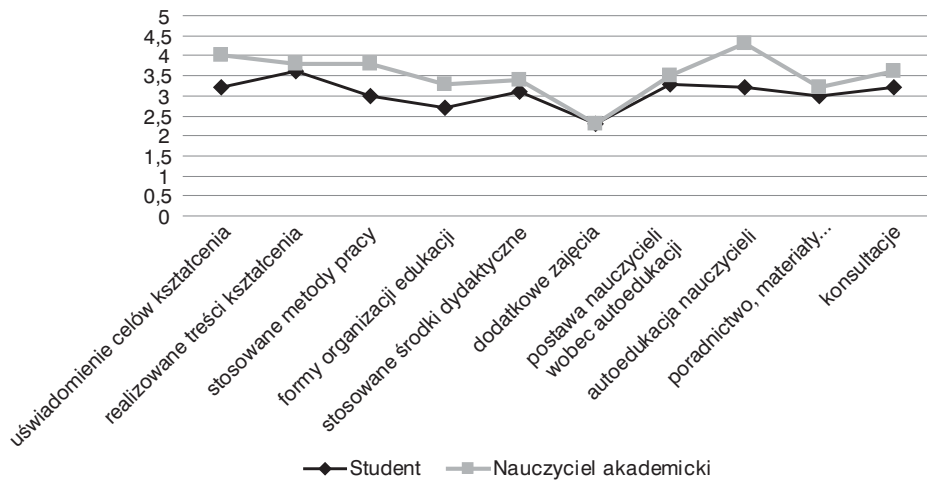


Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



# Nauczyciel jako współautor sukcesu autoedukacyjnego...

Wykres 6. Oddziaływania nauczycieli akademickich na autoedukację studentów w opinii studentów i kadry pedagogicznej



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

## Podsumowanie

W autoedukacji studentów istotną rolę odgrywają nauczyciele, oddziałujący na ten proces. Respondenci dostrzegają wpływ poszczególnych działań nauczycieli akademickich na kształtowanie się komponentów autoedukacji, przede wszystkim na procesy auto-regulacyjne, dzięki którym jednostka kontroluje stopień realizacji wytyczonych przez siebie celów. Rola nauczycieli jest istotna także przy wyznaczaniu i formułowaniu przez studentów celów oraz wyborze przez nich obszarów autoedukacji. W mniejszym stopniu kadra pedagogiczna oddziałuje na stosowane przez podmioty autoedukacji metody i techniki, a także środki dydaktyczne. Ankietowani zwracają także uwagę na różne rodzaje oddziaływań nauczycieli na przebieg i efekty autoedukacji studentów. Pojawia się tu zależność między wytyczaniem przez nauczycieli i dokonywaniem przez nich operacjonalizacji celów oraz realizowaniem określonych treści kształcenia kierowanego a wyznaczaniem celów przez studentów i doбором przez nich obszarów autoedukacji. Ponadto, zgromadzony materiał empiryczny pozwala na wnioskowanie, że opinie studentów i nauczycieli akademickich odnośnie tego, na jakie komponenty autoedukacji nauczyciele wpływają poprzez określone działania w toku kształcenia kierowanego, są podobne.

Zauważyć można, że kadra pedagogiczna przypisuje sobie większą rolę w rozwoju procesu autoedukacji swoich podopiecznych, niż czynią to sami studenci.

Szeroko rozumiana edukacja jest terenem walki i kontestacji, której kształt nadają z jednej strony relacje między społeczną i kulturą reprodukcją wzorców życia, z drugiej zaś zakłócenia wynikające ze współzawodnictwa, oporu, niestałości praktyk i dyskursów<sup>4</sup>. Na tym polu, w kontekście poruszanej problematyki, istotnym zadaniem szkoły wyższej i nauczycieli akademickich, w dobie ciągłych zmian współczesnego świata, jest wyzwalanie motywacji i tworzenie odpowiednich warunków do aktywnej pracy samokształceniowej studentów. Samodzielność i aktywność intelektualna studenta są czynnikami niezbędnymi dla skuteczności kształcenia, a tym samym przyczyniają się do wielostronnego rozwoju danej jednostki. Sensem edukacji jest zatem doprowadzenie studentów do momentu, w którym będą oni zdolni do samodzielnej refleksji nad własnymi działaniami. Zastosowanie właściwych metod, poprawne dobrane celów i treści kształcenia, dobre przygotowanie pod względem metodycznym, merytorycznym i organizacyjnym zajęć dydaktycznych oraz wreszcie – odpowiednia postawa nauczyciela, stwarzają sprzyjające okoliczności, aby podmiot kształcenia mógł samodzielnie podjąć działania autoedukacyjne.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest magistrem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracuje jako asystent w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Jednocześnie kontynuuje edukację jako student Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania badawcze autora dotyczą problematyki dydaktyki szkoły wyższej oraz osobowości nauczyciela i pedagoga.

<sup>4</sup> H.A. Giroux, *Is there a Place for Cultural Studies in Colleges of Education?*, [w:] H.A. Giroux, P. Shannon, *Education and Cultural Studies*, Nowy Jork–Londyn: Routledge 1997, s. 232–233.



## Szkolenie handlowca typu Web 3.0

Mikołaj Pindelski

*Jak podaje Polska Izba Firm Szkoleniowych w raporcie Polska 2030<sup>1</sup>, w zeszłym roku wydatki przedsiębiorstw na szkolenie pracowników wyniosły blisko 3 mld złotych i szacuje się ich wzrost na poziomie 10–25 proc. rocznie. Zatem, pomimo przewidywanego w tym obszarze kryzysu i pewnego spadku wydatków w ostatnim okresie, wszystko wskazuje na to, że szkolenia pracowników mają wciąż gigantyczne budżety i stanowią duży rynek. W USA na szkolenia samych tylko służb sprzedaży wydano w 2009 roku 20 mld USD<sup>2</sup> i można przypuszczać, że w tym kierunku będą się także rozwijać budżety w Polsce. Trend wspierają kolejne programy uwalniające dziesiątki czy setki milionów złotych i euro pochodzących ze środków Unii Europejskiej, a przeznaczonych właśnie na szkolenia. Jest to znacząca inwestycja, więc mogłoby się wydawać, że wykonywane są nieustannie, skuteczne, proste i dające jednoznaczne wyniki analizy efektywności szkoleń, ich kosztów i wynikających z nich przychodów. Tak się jednak nie dzieje. Świadczy o tym chociażby relatywnie duża liczba informacji dotyczących wydatków na szkolenia i jednocześnie zdawkowe informacje o efektach, jakie one przynoszą. Trudności w pomiarze efektów wydają się nadrzędną przyczyną takiego stanu rzeczy. W przypadku działów sprzedaży problemy w tym zakresie mogą być nieuzasadnione, niemniej jednak również i tu dominuje podejście kosztowe w analizie szkoleń, co nie zmienia faktu, że ma to także – oprócz mankamentów i uproszczeń – swoje pozytywne skutki. Ograniczone i wymagające wielu założeń pomiary wskaźników efektywności spowodowały rozkwit metod opartych na obniżaniu kosztów kształcenia pracowników i zwiększaniu zasięgu emisji treści szkoleniowych. A doskonałym do tego celu narzędziem okazała się sieć (zarówno internet, jak i telefonia komórkowa), co znalazło odzwierciedlenie w powstających w działach handlowych nowych formach i metodach szkolenia personelu.*

### Charakterystyka szkoleń w dziale sprzedaży

Dział handlowy, czy też dział sprzedaży, jest w organizacji odpowiedzialny za funkcję realizacji sprzedaży, czyli za zawieranie umów i wymianę dóbr oferowanych

przez organizację na inne dobra lub gotówkę. Można tu mówić zarówno o akcie sprzedaży, jak i całym jej procesie. Wydawać by się więc mogło, że cel i bazująca na nim ocena efektów szkolenia są tu niezwykle proste i wskazują głównie na zwiększony wolumen obrotu w stosunku do stanu przed szkoleniem. Tak jednak nie jest.

Dział handlowy realizuje często także inne funkcje – jak kształtowanie ofert indywidualnych, budowanie lojalności klientów, gromadzenie informacji o rynku, współpraca z partnerami biznesowymi. Zatem część efektów jest stosunkowo szybko odczuwalna, część zaś odłożona w czasie. Nie zaskakuje tym samym sytuacja charakterystyczna dla jednostek realizujących inne funkcje w przedsiębiorstwie, związana z trudnościami w oszacowaniu mierzalnego wyniku szkolenia. Bez wątplenia jednak specyfiką tego działu są stosunkowo szerokie pełnomocnictwa sprzedawców, ich względnie duża samodzielność i praca w bezpośrednim kontakcie z klientem. W znacznej liczbie organizacji dział sprzedaży generuje znakomitą większość przychodów (jeśli nie wszystkie) i znaczną część kosztów. Wpływ skuteczności i efektywności funkcjonowania tego działu w oczywisty i natychmiastowy sposób odbija się na kondycji całego podmiotu. Jak twierdzi wielu autorów<sup>3</sup> – od tego, jak wyszkolone są służby sprzedaży, zależą wyniki całego działu – a więc również całej organizacji. Szkolenia pracowników związanych z tym obszarem przedsiębiorstwa nabierają zatem niebagatelnego znaczenia i są bez wątpienia sprawą kluczową. Problem w tym, że stosowane metody pomiaru ich efektów są ułomne i nie do końca wskazują, jakie szkolenia mogłyby być bardziej efektywne. Pomimo badania i rozwoju tych metod, wciąż prowadzą one do licznych uproszczeń i nie są w stanie uwzględnić wielu spraw, np. związanych ze zniesieniem słuchaczy formą i treścią szkolenia.

Nie dziwi więc fakt, że kierunek rozwoju szkoleń, także w dziale sprzedaży, ma wiele wspólnego ze wspomnianymi uproszczonymi wskaźnikami kosztowymi i związanymi z dyfuzją treści.

<sup>1</sup> Polska Izba Firm Szkoleniowych, [www.pifs.org.pl](http://www.pifs.org.pl) [02.04.2010].

<sup>2</sup> Raport *State of Sales Training. Report 2009*, American Society of Training and Development, 2009.

<sup>3</sup> Np. A. Zoltners, S. Prabhakant, S. Lorimer, *Zwiększanie efektywności działu sprzedaży*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 15.

## E-learning

Platformy e-learningowe powoli stają się standardową formą edukacji – również w dziale sprzedaży. Pierwotnym założeniem było dotarcie do możliwie szerokich grup słuchaczy, pociągające za sobą możliwie niskie wydatki. Duże grupy szkoleniowe pozwalały, przy relatywnie niskim koszcie jednostkowym, na dotarcie ze szkoleniem do pojedynczego uczestnika oraz zatrudnianie wybitnych trenerów, zlokalizowanych niekiedy daleko poza granicami kraju czy nawet kontynentu. Wykorzystywano pierwotnie zamieszczone w sieciach wewnętrznych materiały szkoleniowe, uzupełnione niekiedy czatem z prowadzącym czy ograniczonym czasowo forum. Bez wątplenia była to rewolucja w szkoleniu służb sprzedaży, chociażby dlatego, że wszyscy uczestnicy mieli dostęp do szkoleń o podobnej jakości, niewymagających fizycznego przemieszczenia się do określonego miejsca. Jednak, ponieważ ich efekty stały się niezwykle trudne do zbadania w krótkim okresie, a jednoznaczna interpretacja wyników nastroczała znacznych problemów, w wielu przypadkach połączono e-learning ze szkoleniami tradycyjnymi, tworząc programy kształcenia w formie blended learningowej, szeroko wykorzystywane przez działy handlowe<sup>4</sup>.

W dużym skrócie – w pierwszej fazie zwykle sprowadza się to do szkolenia przez sieć w zakresie pewnych podstaw teoretycznych. Prowadzący przygotowuje pisemne, dźwiękowe i filmowe materiały, z którymi, po ich publikacji w internecie bądź intranecie, zapoznają się uczestnicy. Niekiedy możliwa jest krótka dyskusja z udziałem obu stron za pośrednictwem sieci. Po tym etapie następuje spotkanie i wprowadzenie części praktycznej na kanwie wcześniejszych materiałów. Dla handlowców tego typu szkolenia stanowiły swoisty przełom w kształceniu, tym chętniej akceptowany, że nie zmieniał on rewolucyjnie formy kształcenia, a jedynie nieco ją modyfikował, poszerzał, uatrakcyjniał i wydłużał czas trwania procesu szkoleniowego. Wszystko wskazuje na to, że e-learning oraz blended learning stają się obecnie w działach sprzedaży standardem – wciąż rozwijającym i testowanym, niemniej jednak dość dobrze znanym i upowszechnionym. Nowym kierunkiem jest tu np. łączenie kolejnych grup uczestników szkolenia i włączanie do szkoleń handlowców klientów czy osób z innych działów. Powolne osadzanie e-learningu w realiach szkoleniowych organizacji wskazywać może także, że dopiero teraz stanie się on prawdziwie dochodowym biznesem, generującym na tyle znaczące przychody, że jego rozbudowane analizy i badania staną się konieczne i możliwe.

## We-learning

Web 2.0 i zestaw narzędzi coraz częściej nazywanych Web 3.0 umożliwiają zbieranie i rozpowszechnianie dowolnych informacji w nieograniczonej ilości i formach wymykających się wszelkim próbom ich

zdefiniowania. Podatny grunt do wykorzystania sieci trzeciej generacji tworzony jest poprzez wyraźną chęć powrotu coraz większej rzeszy przedstawicieli handlowych do nawiązywania relacji z osobami wykonującymi podobne zadania. O ile e-learning i kielkujące na jego bazie metody szkolenia prowadziły do indywidualizowania form edukacji i podkreślały indywidualność każdego, kto z takich szkoleń korzystał, to opisywany we-learning stawia na rozwój więzi społecznych w ramach grupy uczestników szkolenia. Na tym gruncie możliwa jest wymiana doświadczeń, dialog i dochodzenie do ciekawych wniosków. Służą temu przede wszystkim portale społecznościowe i inne platformy łączące grupy społeczne i zawodowe. Za ich pośrednictwem handlowcy, jak również osoby realizujące inne zadania w dziale sprzedaży, nawiązują relacje między sobą, ale także z klientami i – co jeszcze niedawno wydawało się niemożliwe – edukują się. Portale powiązane z karierą zawodową, jak np. Twitter, Goldenline, Facebook czy Profeo, odnoszą niemałe sukcesy, mierzone liczbą zarejestrowanych na nich milionów osób. Pozwalają na korzystanie z forów i grup dyskusyjnych, specjalnie kreowanych środowisk tematycznych, blogów, wiki i mnóstwa innych narzędzi.

Szkolenie w formie we-learningu może wyglądać nieco chaotycznie ze względu na jego pierwotnie amatorską formę, ale coraz częściej jest formalizowane i strukturyzowane przez świadome wartości tej formy przedsiębiorstwa. Obejmuje zarówno amatorskie nagrania audio i video, będące np. instruktażem sposobów prowadzenia rozmowy z klientem, jak również materiały w formie pisemnej, slajdy oraz zapisy dyskusji ekspertów i osób doświadczonych w sprzedaży. Bardzo istotną cechą jest tu brak wyraźnie sprecyzowanych ról w trakcie szkolenia, ram czasowych, a także zmienność nie tylko liczby, ale także i grup uczestników. Szkolenie odbywa się nieprzerwanie, w wielu przypadkach przez całą dobę, a formalny trener nie istnieje (stają się nim uczestnicy szkolenia – w zależności od poruszanego tematu i posiadanej w danym zakresie wiedzy). Konieczna jest tu jednak strukturyzacja oraz moderator (niekiedy moderatorem jest odpowiednie oprogramowanie automatyzujące tę funkcję). Bez tych elementów rozwój uczestników mógłby stać się niemożliwy, choćby ze względu na zdominowanie niektórych wątków przez konkretne osoby. Celem staje się wymiana wiedzy, jednak bez konkretnych ustaleń, gdzie się ta wymiana kończy, a gdzie zaczyna. Społeczności w oparciu o sieć skupiają się tu wokół tematów i w tym obszarze tworzą potencjał, wiedzę, i szkolą się wzajemnie<sup>5</sup>.

Metody we-learningu wykorzystuje np. firma Pfizer, Leroy Merlin czy Starbucks (na własnych platformach intranetowych), tworząc wewnętrzne serwisy na kształt popularnego YouTube, gdzie – choć wiedza jest niesformalizowana – nadaje się szkoleniom pewną

<sup>4</sup> Raport *Metody szkolenia handlowców. 1 edycja*, Immoqee, 2009.

<sup>5</sup> Por. D. Rhodes, *Łączenie punktów*, „Pharmaceutical Representative”, 2009/2010, nr 6, s. 18–19.

strukturę. Pomimo że korzystający z nich sprzedawcy i przedstawiciele szeroko wymieniają się wiedzą, nadając jej formę filmów, nagrań dźwiękowych czy tekstu, to jednak istnieje program tematów przewodnich – stosunkowo szeroki wyjściowy materiał szkoleniowy, z którym uczestnicy szkolenia muszą się zapoznać, a moderator co jakiś czas nadaje kierunek dyskusji, oceniając i komentując wstawki uczestników.

Te półformalne lub zupełnie nieformalne metody wzajemnego szkolenia się specjalistów sprzedaży są przez nich odbierane jako niezwykle atrakcyjne. Wielu określa tę metodę jako zdecydowanie najbardziej skuteczną i efektywną w przekazywaniu fachowej, konkretnej wiedzy<sup>6</sup> – zgodnej z charakterystyką działu sprzedaży. Generalnie jednak zarządy przedsiębiorstw, nie tylko w przypadku działu sprzedaży, dość nieufnie podchodzą do tego typu innowacji. Nie ma bowiem sprawdzonych metod umożliwiających skuteczne zarządzanie kompleksowymi programami szkoleniowymi w oparciu o we-learning. Nie wiadomo także, kto powinien odpowiadać za wiarygodność przekazywanych treści, ich formę, a nawet ich warstwę moralną. Powstające nowe funkcje, np. *appliance officers*, badające m.in. zgodność tego typu szkoleń z wiedzą, wymogami i zasadami obowiązującymi w organizacjach, nie są niestety w stanie zapanować nad całością tego procesu. A zatem we-learning znajduje zastosowanie jedynie w większych korporacjach, mogących pozwolić sobie na utrzymywanie własnych, wewnętrznych serwisów społecznościowych. Zewnętrzne bardzo słabo znoszą próby wpływania na ich zawartość i moderację treści.

Wykorzystanie we-learningu nie musi być równoznaczne z obniżeniem kosztów, niemniej jednak w dziale sprzedaży ma zasadniczą przewagę, polegającą na możliwości prowadzenia szkolenia permanentnego, a także – w razie potrzeby – powracania do zapisów i materiałów powstałych w dowolnej chwili w przeszłości. Szkolenie może więc odbywać się tuż przed wizytą u klienta lub po prostu w wolnej chwili. Może przybierać formę pytania, np. ograniczonego do 140 znaków, zadanego wszystkim osobom w ramach grupy, i umożliwia generowanie na bieżąco pomysłów, budowanie baz krótkich opisów przypadków czy odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania (FAQ) oraz przyporządkowywanie ich do odpowiednich tematów szkoleniowych. Korzystanie z doświadczenia innych uczestników społeczności umożliwia szybkie i efektywne szkolenie. Problem w tym, że wyrwywające się z wszelkich korporacyjnych ram.

## M-learning

M-learning<sup>7</sup> (*mobile learning*) w szkoleniu służb sprzedaży bez wątpienia nawiązuje bardziej do e-learningu niż np. do we-learningu. Wykorzystuje wszechobecne w działach sprzedaży i coraz bardziej

zaawansowane technologicznie telefony komórkowe oraz palmtopy. Szerokie możliwości tych urządzeń pozwalają na dotarcie z treścią szkolenia znacznie poza zasięg komputera stacjonarnego. Coraz większe ekrany, kolorowe wyświetlacze, szybkie procesory i szereg innych „gadżetów” umożliwiają szerokie wykorzystanie tych urządzeń. Objęcie niemal całej Europy zasięgiem sieci komórkowych pozwala na szkolenie każdego handlowca w dowolnym miejscu i czasie. Sieci telefonii cyfrowej oferują obecnie względnie tanie połączenia z internetem z wykorzystaniem telefonu, co znacznie ułatwia przedsięwzięcie. Niestety niskie koszty oznaczają tu często niską jakość i bardzo ograniczone możliwości przesyłowe.

Szerokie zastosowanie m-learningu w działach sprzedaży nie jest jednak jeszcze standardem. Dobrym przykładem może służyć korporacja Johnson&Johnson, która stworzyła platformę m-learningową CareConnector, pozwalającą na przekazywanie wiedzy i szkolenie zarówno handlowców, jak i pacjentów, by mogli (i potrzeba) wymagać od lekarzy konkretnych rozwiązań, porad czy nawet produktów. Niestety opracowanie aplikacji wyłącznie dla iPhone'a znacząco ogranicza możliwości jej wykorzystania i wyraźnie wskazuje na jej testową formę (przypomina to bardziej kaprys bogatej korporacji niż szeroko zakrojoną, nową metodę edukacji).

Rozwój m-learningu ułatwia niewątpliwie fakt, że atrakcyjne „gadżety”, w tym także nowoczesne telefony, są po prostu lubiane. Część przedstawicieli handlowych chętnie wykorzystuje ich różne funkcje nie tyle po to, by bezpośrednio wspierać swoją pracę, lecz raczej dla rozrywki. Trudno jednak stwierdzić, czy może to realnie wspomóc adaptację przez nich szkoleń z wykorzystaniem tego medium. Teoretycznie adaptacja taka mogłaby świadczyć o możliwościach szerszego wykorzystania telefonu – np. nie tyle do e-learningu, co raczej do we-learningu. Bariery może się tu jednak okazać przede wszystkim brak standaryzacji oprogramowania w takim stopniu, jaki osiągnęli producenci popularnych pecetów czy laptopów. Luka ta, pomimo wielu zalet tych urządzeń, może prowadzić do utrudnień w przekazywaniu i odczytywaniu danych. Pogłębiane jest to dodatkowo przez, choć większe niż kiedykolwiek dotąd, to jednak często i dla wielu wciąż zbyt małe rozmiary urządzeń i ekranów, często brak tradycyjnej klawiatury, a także problemy z połączeniami szerokopasmowymi na znacznej części powierzchni kraju i powolną transmisję danych. Wymienione niedostatki skutecznie uniemożliwiają także pełne wykorzystanie możliwości e-learningu jako kontaktu z trenerem i wskazują raczej na ograniczenie możliwości zastosowania telefonów komórkowych do odczytu tradycyjnych materiałów szkoleniowych zamieszczonych w sieci. Dodatkowo – obok przedstawionych mankamentów natury technicznej – istnieją

<sup>6</sup> K. O'Leonard, *The Corporate Learning Factbook® 2010: Benchmarks, Trends and Analysis of the U.S. Training Market, Report*, Bersin & Associates, 2010.

<sup>7</sup> Opisany został szerzej, choć w innym kontekście, przez E. Lubinę – E. Lubina, *M-learning w strukturze metodycznej e-learningu*, „e-mentor” 2007, nr 5, [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=22&id=485](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=22&id=485), [02.04.2010].

jeszcze bariery psychologiczne, jak np. niechęć do bycia wciąż w kontakcie z grupą czy obawa przed ciągłą kontrolą.

Dlatego też m-learning to obecnie metoda testowana i wykorzystująca ją rozbudowane programy szkoleniowe dla działów sprzedaży na razie nie powstają. Znacznie częściej wykorzystywane są tu materiały e-learningowe, które po połączeniu z internetem są transferowane do telefonu i z niego odczytywane, co także napotyka problemy, wynikające np. z tego, że przygotowane dla komputerów stacjonarnych i sieci szerokopasmowych materiały, często mają duży „rozmiar”, w związku z czym ich przekazywanie do telefonu jest nie tylko powolne i uciążliwe, ale często niemożliwe. Zatem, podobnie jak w przypadku we-learningu, tak i tu potrzebne jest dogłębne poznanie mechanizmów i możliwości takich rozwiązań oraz stworzenie programów szkoleniowych dostosowanych do nowoczesnego telefonu komórkowego. Z pewnością stanie się tak wkrótce, o czym może świadczyć zainteresowanie m-learningiem np. dużej na polskim rynku grupy wydawniczo-szkoleniowej Infor, która pod koniec 2009 r. nabyła przedsiębiorstwo zajmujące się właśnie tworzeniem platform edukacyjnych na telefony komórkowe.

## Podsumowanie

Prezentowane współczesne metody i techniki szkolenia służb sprzedaży mają liczne zalety, takie jak łatwość dostępu, elastyczność czasowa, możliwość angażowania w szkolenie wielu osób, dopasowywanie materiału do aktualnych potrzeb, dogmatyzowanie w czasie utrzymywania materiałów i powracania do nich w dowolnej chwili, stosunkowo niskie koszty w odniesieniu do pojedynczej przeszkolonej osoby, możliwość edukacji w dowolnym miejscu i czasie.

Mają jednak także sporo wad, wśród których można wymienić ograniczoną interakcję z trenerem, a także innymi uczestnikami szkolenia, często przerost

materiałów edukacyjnych i niemożność nie tylko ich opanowania, ale także zapoznania się z nimi, niesprawdzone i wciąż badane efekty tak realizowanych szkoleń w stosunku do metod tradycyjnych, nieznaną efektywność i skuteczność, narażenie na liczne problemy natury technicznej i technologicznej, a także ograniczoną możliwość utajnienia materiałów i zapobiegania ich powielaniu (np. przez konkurencję). Być może obawy te są nieco na wyrost, niemniej jednak wszystko wskazuje na to, że opisywane metody są wdrażane w przedsiębiorstwach z pewnymi oporami i wciąż jeszcze nie wyparły tradycyjnego podejścia do szkoleń. Można się pokusić o stwierdzenie, że podmioty realizujące program szkoleń typu Web 3.0 eksperymentują z nim i na razie oczekiwania co do efektów nie są klarowne. Metody te upowszechniają się jednak coraz bardziej, za czym przemawia ich nowoczesny wizerunek, względnie niskie koszty stosowania, a także łatwość dostępu nieograniczona np. geograficznie. Z pewnością będą się więc rozwijać. Jednak aby było to możliwe, konieczne jest pogłębione i permanentne badanie ich wpływu na skuteczność i efektywność działu sprzedaży.

## Bibliografia

- K. Hogan, D. Lakhani i in., *Selling: Powerful New Strategies for Sales Success*, Network 3000 Publishing, USA 2008.
- K. O'Leonard, *The Corporate Learning Factbook® 2010: Benchmarks, Trends and Analysis of the U.S. Training Market, Report*, Bersin & Associates, 2010.
- Raport *Metody szkolenia handlowców. 1 edycja*, Immoqee, 2009.
- State of Sales Training. Report 2009*, wyd. American Society of Training and Development, 2009.
- D. Rhodes, *Łączenie punktów*, „Pharmaceutical Representative” 2009/2010, nr 6.
- A. Zoltners, S. Prabhakant, S. Lorimer, *Zwiększanie efektywności działu sprzedaży*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

## POLECAMY

The screenshot shows a webpage for 'Warsztaty 2010 Silesia SEM'. At the top, there are logos for 'Silesia SEM' and 'Warsztaty 2010'. Below the main title, there is a Facebook widget and a list of partners including XANN, Clixo, and PATRIS. The main content area contains text about the workshop, including the date '30 czerwiec 2010' and a list of topics to be discussed, such as 'Prawo tematyczne z praktycznymi przykładami' and 'Przebiegi i choroby w cukrzycy z wyjątkami szczególnymi'. There are also logos for 'PARTNERZY' and 'KATOWICE'.

### Silesia SEM – Warsztaty 2010 Marketing w wyszukiwarkach internetowych 10 czerwca 2010 r., Katowice

Silesia SEM to pierwsze warsztaty prowadzone przez specjalistów z branży marketingu w wyszukiwarkach internetowych. Organizatorem jest Akademia Ekonomiczna w Katowicach. W programie spotkania znajdują się panele tematyczne o pozycjonowaniu i optymalizacji, wyszukiwaniu sponsorowanym oraz analityce internetowej, a także przemówienia kluczowe znanych osób w dziedzinie marketingu w wyszukiwarkach. Warsztaty stanowią dobrą okazję do spotkania i wymiany wiedzy oraz nawiązywania kontaktów.

Więcej informacji na stronie  
<http://www.silesiasem.pl/warsztaty-2010>





## Era e-usług – era cyfrowej gospodarki opartej na wiedzy

Katarzyna Sadowska

*Postęp technologiczny i zmiany w strukturze wykształcenia nowoczesnych społeczeństw kreują nowy rodzaj usług. Połączenie specjalistycznej wiedzy z nowoczesnymi formami jej przekazywania jest podstawą sektora elektronicznej gospodarki opartej na wiedzy, zwanego potocznie e-biznesem. Unia Europejska dostrzega zachodzące zmiany, wspierając je dotacjami dostępnymi również w Polsce.*

Jednym z najważniejszych wyzwań, jakie stoją obecnie przed rządami wielu państw, w tym także Polski, jest zapewnienie tzw. spójności społecznej. Obecnie zauważyć można, że społeczeństwo w swej przeważającej większości dzieli się na dwie grupy. Przedstawiciele pierwszej, stale rosnącej grupy, to osoby w wieku produkcyjnym, legitymujące się wyższym wykształceniem. Start zawodowy w tradycyjnych gałęziach gospodarki, ze względu na dużą podaż absolwentów z wyższym wykształceniem i ograniczoną liczbę miejsc pracy, staje się dla tych osób coraz trudniejszy. Drugą wyróżniającą się grupę stanowią osoby mniej wykształcone, które potrzebują coraz obszerniejszych zasobów specjalistycznej wiedzy, aby móc swobodnie funkcjonować w rzeczywistości kształtowanej przez rozwój technologiczny. Trudności zawodowe spowodowane sytuacją na rynku pracy skłaniają te osoby do wykorzystywania dostępnych nowoczesnych technologii, co pozwala na rozwój usług utożsamianych z elektroniczną gospodarką opartą na wiedzy. Wykorzystanie internetu umożliwia osobom z wyższym wykształceniem świadczenie wysoce wyspecjalizowanych usług opartych na wiedzy na rzecz osób, które tych usług poszukują, a jedno-

ześnie mają niższy poziom wykształcenia<sup>1</sup>. Platforma usług cyfrowych łączy te dwie grupy.

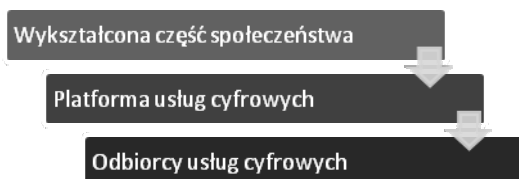
### Konieczność systemowego wsparcia nowego segmentu usług

Opisane zjawisko jest nieuniknione, dlatego zarówno Komisja Europejska, jak i polski rząd zauważyły je, wprowadzając stosowne mechanizmy, pozwalające na budowanie i rozwój elektronicznej gospodarki opartej na wiedzy, zwanej potocznie e-biznesem. Pomoc przy tworzeniu nowej gałęzi gospodarki, niewystępującej właściwie dotychczas w Polsce, jest tym bardziej istotna, że w średnioterminowym horyzoncie czasowym gospodarka elektroniczna oparta na wiedzy musi wykazać dodatnie przepływy pieniężne, tzn. firmy oferujące tego typu usługi muszą być rentowne. Istnieje kilka podstawowych modeli biznesowych przedsiębiorstw zajmujących się e-biznesem, a najbardziej pożądanym z nich jest model opierający się na odpłatnym korzystaniu z e-usług przez odbiorców (użytkowników). Inne modele opierają się na oferowaniu darmowych e-usług finalnym użytkownikom i czerpaniu przychodów ze sprzedaży powierzchni reklamowej firmom zainteresowanym dotarciem do tych użytkowników.

Niekorzystnym zjawiskiem dla nowo powstających firm, również tych działających w zakresie e-usług, jest znaczące zaostrzenie przez banki procedur kredytowych. Sytuacja ta jest następstwem kryzysu finansowego z 2008 roku. Nowo powstające podmioty z sektora e-usług, wymagające w początkowej fazie rozwoju odpowiednich nakładów finansowych, nie mają praktycznie żadnych szans na uzyskanie finansowania z banków.

Prywatni inwestorzy i aniołowie biznesu stanowią tu pewną alternatywę, jednak ich liczba jest stosunkowo niewielka, a bezpośredni dostęp do nich – znacznie ograniczony. Dodatkowo szczęśliwcy mogący zaprezentować swoje projekty inwestorom muszą się liczyć z ich ponadprzeciętnymi oczekiwaniami co do stopy zwrotu z inwestycji.

#### Rysunek 1. Wykorzystanie platform usług cyfrowych



Źródło: opracowanie własne

<sup>1</sup> W. Cellary, *E-biznes szansą dla małych i średnich przedsiębiorstw*, I Ogólnopolskie Forum E-Biznesu, pod patronatem Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, 20.10.2009.

# Era e-usług – era cyfrowej gospodarki opartej na wiedzy

Fundusze *seed capital* i *venture capital* to kolejne podmioty mogące zapewnić rozwój nowych projektów w zakresie e-usług – w przypadku funduszy e-przedsiębiorcy poza kapitałem mogą liczyć również na wsparcie merytoryczne. To pozwala nowym przedsiębiorcom niejednokrotnie ustrzec się mniej lub bardziej typowych błędów. Jednak trzeba się również liczyć z ograniczeniem autonomii decyzji przedsiębiorcy.

Na rynku działają również inkubatory wspierające działalność innowacyjną, do której niejednokrotnie można zaliczyć projekty z zakresu e-usług. Współpraca z inkubatorem opiera się na modelu podobnym do tego, jaki stosują fundusze *seed* i *venture capital*, z tą jednak różnicą, że okres uruchomienia projektu znacznie się wydłuża. W zależności od zasad, jakimi rządzi się dany inkubator, okres potrzebny do uruchomienia projektu może wynosić od kilku miesięcy do roku, przy czym nigdy nie ma pewności, że finalnie projekt zakwalifikuje się do finansowania przez inkubator. Przed uzyskaniem dotacji każdy projekt przechodzi dwuetapową procedurę konkursową, w której w pierwszym etapie wybierane są najciekawsze projekty, w drugim zaś – projekty uzyskują od inkubatora wsparcie merytoryczne w postaci specjalistycznych usług konsultingowych.

## Fundusze strukturalne dla e-usług

W ramach funduszy strukturalnych dostępnych dla Polski na lata 2007–2013 przewidziano wsparcie nowo powstających przedsiębiorstw oferujących e-usługi. W ramach Programu Innowacyjna Gospodarka istnieje Działanie 8.1 – *Wspieranie działalności gospodarczej w dziedzinie gospodarki elektronicznej* – oferujące dotacje dla wszystkich, którzy chcą zaistnieć na rynku e-usług.

Przydzielaniem dotacji na e-biznes zajmuje się PARP, a budżet Działania 8.1 na lata 2007–2013 zaplano-

wano na 390 mln euro<sup>2</sup>. Popularność tego Działania systematycznie rośnie, o czym świadczy statystyka zrealizowanych dotychczas naborów wniosków.

Pomimo braku informacji na temat liczby wniosków zatwierdzonych do dofinansowania w czwartej rundzie aplikacyjnej z października 2009 roku, można założyć, że liczba nowych projektów w zakresie e-usług z pewnością przekroczy 1500.

## Jakie projekty mogą skorzystać z dofinansowania?

Działanie 8.1 wskazuje jako beneficjentów nowo powstałe podmioty: *mikro- i małe firmy prowadzące działalność gospodarczą nie dłużej niż 1 rok od dnia rejestracji*<sup>3</sup>. Beneficjenci zakwalifikowani do dofinansowania z Działania 8.1 nie ograniczają się do specjalistów z sektora IT. Wsparcie finansowe przewidziane jest dla wielu branż o różnych specjalnościach, niekiedy posiadających wiedzę i zasoby IT. Jednym z warunków otrzymania dofinansowania jest pomysł rokujący sukces rynkowy – *e-biznes oparty na modelu świadczącym e-usługi*<sup>4</sup>. Duży nacisk położony został na innowacyjność: *Liczą się nowatorskie pomysły, zapełnianie istniejących niszy rynkowych i zaspokajanie potrzeb – a nie kopiowanie istniejących rozwiązań*<sup>5</sup>.

Warto podkreślić, że warunki przydzielania dotacji w Działaniu 8.1 są niezwykle korzystne w porównaniu do innych Działań. Dla podmiotów chcących rozwijać działalność w zakresie e-usług dotacja może wynieść od 20 tys. do 1 mln zł, przy maksymalnej refundacji kosztów na poziomie 85 proc., a możliwość finansowania działalności firmy przewiduje się w okresie do 24 miesięcy.

W kontekście powyższych kryteriów oraz faktu, że z Działania 8.1 wykluczone są projekty dotyczące e-handlu (sklepy internetowe), które już w tym momencie stanowią bardzo dobrze rozwiniętą gałąź sektora, powstaje pytanie, jakie jeszcze rodzaje e-usług mogą

**Tabela 1. Statystyka dotychczasowego naboru wniosków dla Działania 8.1 – Wspieranie działalności gospodarczej w dziedzinie gospodarki elektronicznej**

Lp.	Data naboru	Liczba złożonych wniosków	Kwota dotacji ze złożonych wniosków	Liczba wniosków zatwierdzonych do dofinansowania	Kwota zatwierdzonych dotacji
1	15–25.09 2008 r.	452	189 mln PLN	222	92 mln PLN
2	02–05.03 2009 r.	824	492 mln PLN	365	212 mln PLN
3	13–16.07 2009 r.	1329	897 mln PLN	428	278 mln PLN
4	26–29.10 2009 r.	2809	1896 mln PLN	brak danych	brak danych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://poig.parp.gov.pl/index/index/910>, [07.01.2010]

<sup>2</sup> Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, <http://www.poig.gov.pl/AnalizyRaportyPodsumowania/Strony/default.aspx>, [07.01.2010].

<sup>3</sup> PARP, *Regulamin przeprowadzania konkursu w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka, Priorytet 8: Społeczeństwo informacyjne – zwiększanie innowacyjności gospodarki, Działanie 8.1: Wspieranie działalności gospodarczej w dziedzinie gospodarki elektronicznej*, Warszawa 2009.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> P. Zielińska, *Dot@cje dla e-biznesu*, I Ogólnopolskie Forum E-Biznesu, pod patronatem Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, 20.10.2009.

**Tabela 2. Udział danej kategorii w potencjalnym rozwoju e-usług**

Lp.	Tematyka	Potencjał rozwoju
1	e-finance	75%
2	e-handel	75%
3	e-praca	63%
4	e-learning	57%
5	e-komunikacja	42%
6	e-porównywarki	38%
7	e-zdrowie	37%
8	e-turystyka	37%
9	e-logistyka	27%
10	e-usługi w prowadzeniu działalności gospodarczej	23%
11	e-ubezpieczenia	14%
12	e-kultura	13%

Źródło: J. Kuciński, B. Mazurek-Kucharska, R. Flis, dz.cyt.

funkcjonować w sieci. Zdaniem specjalistów poza e-finansami i e-handlem, które rozwinęły się najszybciej, potencjał rozwojowy wykazują usługi w takich kategoriach jak: e-zdrowie, e-logistyka oraz e-kultura<sup>6</sup>.

Wydaje się, że polski rynek, mając do dyspozycji fundusze europejskie oraz coraz większą liczbę specjalistów potrafiących odnaleźć się na rynku e-usług,

przy jednocześnie zwiększającej się liczbie obywateli z dostępem do internetu, będzie rozwijać się bardzo dynamicznie.

### Jaki powinien być idealny pomysł na e-usługę?

Podobnie jak przy zakładaniu tradycyjnego biznesu – można pokusić się o stworzenie czegoś zupełnie nowego lub zbudować biznes oparty na istniejącym trendzie. O całkowicie nowatorski pomysł jest zazwyczaj dość trudno, jednocześnie istnieje spore ryzyko nieprzyjęcia się nowej usługi. W tej sytuacji pewniejszym rozwiązaniem wydaje się wykorzystanie trendu, który jest odzwierciedleniem tego, co aktualnie dzieje się na świecie i w gospodarce. Najważniejsze dla powodzenia przedsięwzięcia jest to, by proponowany produkt zaspokajał potrzeby potencjalnych klientów, a więc – w przypadku przedsiębiorstwa oferującego e-usługi – by wprowadzona usługa mogła być świadczona w znacznie łatwiejszy sposób i w krótszym czasie niż usługa tradycyjna. Gdy ktoś jako pierwszy znajdzie rozwiązanie umożliwiające zastąpienie tradycyjnej usługi jej odpowiednikiem w sieci – wówczas można mówić o innowacyjności tego przedsięwzięcia i liczyć na dofinansowanie ze środków unijnych. Istnieje również duża szansa odniesienia sukcesu na rynku. Innowacyjność nie musi w tym przypadku dotyczyć jedynie „odkrywczych” usług.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorantką w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie (Kolegium Gospodarki Światowej). Od kilku lat jest odpowiedzialna za międzynarodowe projekty realizowane przez TVP SA w ramach programów wspólnotowych: 7. Programu Ramowego oraz eContentPlus. Odpowiada też za projekty finansowane ze środków europejskich w ramach konkursów dla mediów. Jej zainteresowania dotyczą szeroko pojętych zagadnień związanych z mediami elektronicznymi, w szczególności zjawiska konwergencji.

<sup>6</sup> J. Kuciński, B. Mazurek-Kucharska, R. Flis, *Badanie zapotrzebowania na działania wspierające rozwój usług świadczonych elektronicznie (e-usług) przez przedsiębiorstwa mikro i małe*, raport z badania, Pentor Research International, Warszawa 2009.

## POLECAMY

**EDULEARN10 – International Conference on Education and New Learning Technologies**  
5–7 lipca 2010 r., Barcelona, Hiszpania

Głównym celem konferencji jest promowanie i rozpowszechnianie idei stosowania nowych technologii w nauczaniu. Zakres tematyczny konferencji obejmuje zarówno aspekty pedagogiczne, jak i kwestie oprogramowania, zarządzania materiałami dydaktycznymi, korzystania z najnowszych urządzeń mobilnych, budowania wirtualnych społeczności czy przeciwdziałania barierom w edukacji. Spotkanie adresowane jest do osób zainteresowanych wdrażaniem ICT w edukacji, w szczególności do pracowników naukowych, administracji, nauczycieli.

Więcej informacji na stronie: <http://www.iated.org/edulearn10/>

# Technology and Business Schools<sup>1</sup>



James Fleck

*This paper considers how technology is currently affecting the Business School world, and seeks to draw out some of the implications and ramifications that Business School administrators and educationalists should bear in mind. The paper starts out by describing a particular approach to teaching pioneered by the Open University Business School, contrasting it with the more traditional approach generally found in the sector. Then, drawing on insights from analyses of technology development which employ a broad view of technology as including organisational and cultural aspects as well as the narrowly instrumental „hardware” aspects several important general observations are made: First, it should be recognised that the same technical elements can be used in different ways to realise a range of distinct business and learning models: there is no simple deterministic link between the technical elements and the approaches adopted. Second, it should be recognised that an unprecedented range of models are currently being explored, opening up vast opportunities for innovation, both in terms of approaches to teaching and achieving economic viability. And third, Business School administrators need to recognise fully that they have an important and very active part to play: they can, and should, actively „shape” technology, as otherwise by default they shall become victims of its impact.*

## The OU learning model

Most Business Schools employ minor variants of the traditional model of face-to-face, classroom-based teaching, in which an individual lectures to a large group of students. The main mode for teaching and learning is the transmission of knowledge by means of verbal communication, supplemented by texts. Some specifically technical elements, such as PowerPoint slides and videos, are used to support the teaching and learning, but these do not change its essential character.

A very different model was initiated by the UK's Open University, founded in the 1960s and widely recognized as one of the most important educational innovations of the late 20th century, with many imitations (some 50 or so now) around the world.

The original concept was for a „University of the air”, with lectures broadcast over television and students self studying with the aid of correspondence materials. The lectures were broadcast in the early hours of the morning after the normal entertainment schedule. Very early on, the need for careful design of the recorded materials due to the exigencies of TV production led to explicit consideration of the content and pedagogic processes. It also led to a different „rights” regime, where ownership of the intellectual property became invested in the institution rather than remaining solely with the lecturers as in the traditional mode of lecturing. There was also a commitment to making education accessible to all (the „openness” of the university) and this also forced attention to the design of effective pedagogic progression. The original intention was to draw upon the services of lecturers already employed in established institutions, and the University was headquartered in the new town of Milton Keynes, mid way between the university towns of Oxford and Cambridge and a similar distance from London with its high concentration of university establishments. But in the event, it became evident that there was a need for dedicated academics permanently based in the university and working together in „course teams” to design and deliver the courses and programmes. These course teams, rather than traditional academic departments, became the basic unit of identity in the Open University and this remains the case today. The University has grown from strength to strength and is now the largest university in the UK with more than 220,000 students. It also achieves the highest levels of student satisfaction, consistently coming in the first three places in the Government survey of all educational establishments in the UK. It also achieves many other endorsements of high quality. The Business School itself, for instance, has triple accreditation from the three major Business School accreditation agencies, AACSB, EQUIS and AMBA, along with only another 43 out of an estimated total of 12,000 Schools in the world.

<sup>1</sup> This paper is a restructuring, revision and update of an earlier paper: J. Fleck, *Technology and the Business School World*, „Journal of Management Development” 2008, 27 (4), pp 415–424.

Over the forty years of its existence the Open University has developed and consolidated a distinctive learning model which it terms „supported open learning”. This has three main components.

First, course materials are designed and developed by *teams* of academics, practitioners and technical specialists. The development process is highly structured and involves the identification of learning outcomes, critical commentary by external assessors, rigorous testing phases, and above all the careful choice of appropriate pedagogic approaches aimed at maximising the effectiveness of the learning experience of the participants. Appropriate learning events are carefully designed, selecting from a range of activities: texts, DVDs, web facilities, electronic conferencing, face-to face tutorials, day schools, four or five day residential schools, project work and different forms of assessment. This is an expensive process and typically might cost upwards of –3m for a completely new full year programme. In comparison, the cost of a conventional approach might amount to several hundred thousand Euros at most.

Second, tutorials and tutorial interactions are delivered at a designed student staff ratio of 16:1 for post graduate students and 20:1 for undergraduates, by specially trained tutors, or *Associate Lecturers (ALs)*. These tutors do not present the materials or lecture, but rather they oversee student interaction, facilitate discussion and other activities and contribute insights from their own experience. This contextualizes the materials and course ideas, and generally enriches and „breathes life” into the course. In particular, in international settings, tutors are able to highlight international comparisons through interacting themselves with the basic course materials and contributing local illustrations and case studies. Overall this provides a „high touch” mode of interaction quite different from typical correspondence courses.

Third, the Open University and the Business School operate at massive scale, with many thousands of students around the world. A sophisticated, secure and robust *IT and logistics infrastructure* is consequently necessary, to manage the students and the tutors, ensure the accurate and timely distribution of materials (the OU is the largest user of the British Post Office), and to oversee the administration of student records and assessment. Consider, for example, the challenge of ensuring that examinations are carried out simultaneously across the 11 time zones in Russia!

These three components together essentially comprise the general OU teaching model, which is usually described as „supported open learning”. Within the Open University, the Business School has evolved a specific variant of the OU’s model, one which is particularly appropriate for management and professional education. This is a *practice-based* approach, and it was pioneered by Charles Handy in the 1980s to develop the ideal of Schon’s „reflective practitioner”. Handy was a lead contributor to the development of the Open University Business School’s first course „The Effective Manager”. This course has

gone on to impact and inspire many thousands of students around the world, including for example tens of thousands in Russia and Romania.

In this practice-based approach, there is a fourth, additional component to the model. The students themselves are *explicitly designed* into the courses as *active elements* of the course and the learning processes, not passive recipients of information or essentially accidental participants in casual interactions. The course ideas and assessments are carefully presented in such a fashion as to maximize the opportunities for students to apply immediately in their own working practice. Moreover, in the Business School, the tutors are drawn primarily from industry and commerce, and bring their own practical experience to bear. Given that a major target audience for the Open University Business School is working practitioners, the careful harnessing of the students’ own experiences through project work ensures relevance and timeliness, and broadens the range of issues covered. Furthermore, experience shows that this approach provides considerable benefit for the employing organisation, as well as the studying individual. In a very real sense, the student’s work colleagues are enrolled into the learning process.

---

### The traditional learning model

---

The OU’s model is very different from the traditional one and makes use of a rather different technology base, quite different working practices on the part of academics, a very different division of labour in the overall workforce and very different implicit contracts of employment (intellectual property rights reside with the Open University for course materials as compared with conventional custom and practice where individuals own their own lecture notes, for instance).

Most Business Schools still use variants of the traditional model of face-to-face, classroom-based teaching, conducted by an individual either lecturing to, or facilitating discussion among, a relatively large group of students. The main mode for teaching and learning is the transmission of knowledge by means of verbal communication, supplemented by texts. Sometimes, as with the case study method, there is arguably more reliance on the printed texts and students’ own thinking rather than the pronouncements of the professor. Some specifically technical elements are used, but they are employed to support, enable and enhance the main mode, and do not therefore change its essential character: it is still primarily a transmission of knowledge from a lone professor to many students.

The respective „technology complexes” which make up the different learning models as a consequence are in marked contrast. To simplify:

Conventional campus-based face to face teaching:

- Main mode of teaching is transmission of information;
- Craft approach primarily through individual activity;



# Technology and Business Schools

- Knowledge moves with the faculty;
- Technology supports the transmission of information from lecturer to students, but is not essential;
- The Business Model is „cottage industry”.

Open University Business School practice- based approach:

- Main mode is student centred learning;
- Academics contribute as part of a team to course design;
- Design and delivery of the learning experiences is carried out by course teams;
- Knowledge is embedded in the course rather than the faculty;
- Tutors support students on their learning journey;
- Technology is *essential* for underpinning the process in many different ways:
  - Supports communication among tutors and students;
  - Electronic conferencing enables student interaction and learning over distance;
  - Computers enable assessment;
  - Extensive computer systems support the management and monitoring of students and tutors.
- There is an elaborate division of labour with institutionalized products;
- Business Model is an Industrialized approach.

Extrapolating from these two existing models, it is clear that many other models employing the new technologies that are emerging may well be possible. However, not all of these will be equally feasible, economically viable or culturally acceptable. But some may well offer serious challenges to conventional operations (as is often predicted for eLearning for instance). And many minor adjustments making use of relatively restricted technical elements might offer crucial competitive advantage to adopting institutions or considerably enhanced benefits to learners.

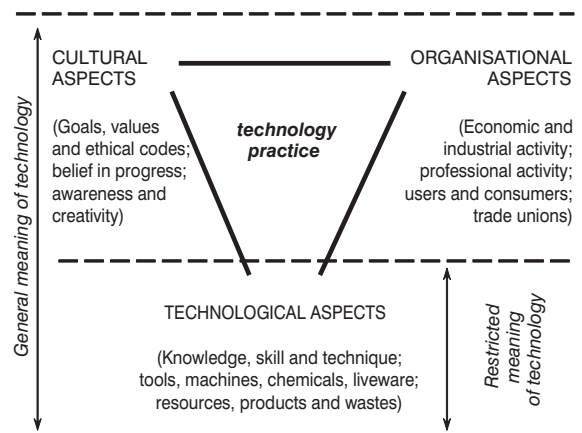
## The broad definition of technology

At this point it is worth considering: What is technology? For a serious analysis of what developments in technology might mean for the future of Business Schools, it is important to clarify what is meant by the slippery term, technology. It can mean a wide variety of things to different people. For many, technology is primarily seen as the physical instrumentation that helps us to carry out our tasks. But a little reflection quickly brings to light a far broader range of characteristics. The question yields a wide range of typical responses, including for instance the following: global communications; work

redundancies; knowledge; usability; improvement; problem solving; innovation; impact on society; the creation and/or removal of work; mobility; control; invention plus innovation; speed; the internet and connectivity; an enabler of efficiency; something that young people are better at using; and perhaps more intriguingly, „a post-modern term for poetry”, or „the shoe that enables nations to take bigger steps” (from a Chinese MBA student).

Quite clearly, therefore, technology is not a straightforward matter. Many analysts of technology development have addressed this challenge, coming up with a variety of specific suggestions. The strong general consensus is that technology is complex and multifaceted. Stewart Macdonald has opted for a broad catch-all characterisation of technology as „simply the way things are done”<sup>2</sup>. This is certainly worth thinking about, but is not so easy to apply in practice. In the context of analysing the deployment of technology in a range of cultural settings, Arnold Pacey proposed a broad, structured view of technology, seeing technology as a form of practice involving narrowly technical aspects, organisational aspects and wider societal aspects (see Figure 1)<sup>3</sup>.

**Figure 1. Pacey’s model of technology**



Fleck and Howells have proposed a complex of factors to be considered in systematically working out how technology might be implemented in practice in specific contexts (see Figure 2)<sup>4</sup>. Different subsets of these factors prove to be relevant for different situations. The important point is that the successful implementation of a technology, even apparently quite simple ones, is likely to require a range of adjustments to an organisation far beyond the purely technical level and to require the employment of particular practices, techniques and skill sets to enable effective exploitation of the basic technical elements themselves.

<sup>2</sup> S. McDonald, D. Lamberton, T. Mandeville (Eds), *The Trouble with Technology – Explorations in the process of technological change*, St Martin’s Press, New York 1998.

<sup>3</sup> A. Pacey, *The Culture of Technology*, MIT Press Cambridge, MA 1983.

<sup>4</sup> J. Fleck, J. Howells, *Technology, the technology complex and the paradox of technological determinism*, „Technology Analysis and Strategic Management”, 2001, 13 (4) pp 523–531.

**Figure 2. Fleck and Howells: The Technology Complex**

PURPOSE  
 MATERIALS  
 ENERGY SOURCE  
 ARTEFACTS / HARDWARE  
 LAYOUT  
 PROCEDURES (+ programs, software)  
 KNOWLEDGE /SKILLS / QUALIFIED PEOPLE  
 WORK ORGANISATION  
 MANAGEMENT TECHNIQUES  
 ORGANISATIONAL STRUCTURE  
 COST / CAPITAL  
 INDUSTRY STRUCTURE (suppliers, users, promoters)  
 LOCATION  
 SOCIAL RELATIONS  
 CULTURE

### Some key observations about technology and the business School World

Analytically, it is possible to distinguish two broad sets of considerations bound up with the new technologies. On the one hand there are the implications for the structure of the business school sector as a whole, affecting issues of competition and the nature of the markets addressed. At root these considerations concern the basic nature of the business models for Business School operation in the developing global context. That is, how can economic sustainability be achieved and how do the available technologies affect the range of ways of doing this? On the other hand, there are the implications for the nature of the learning process itself, what might appropriately be termed the „learning models”. The first is primarily directed at the external context for business school operation, while the second involves the internal context, although of course the two are tightly inter-related.

### Global business models

Technology, in the shape of both Information and Communication Technologies (ICT) and transport technology, is a key element in globalisation. Together, they are shrinking the world and intensifying interaction between historically remote regions. Business Schools are responding in a variety of ways. Economically cheap, though perhaps environmentally expensive air travel is enabling the speedy movement of faculty and students, creating the „fly in a guru” syndrome, and fomenting the recent rapid growth of student exchanges. A range of means of distributing lectures electronically is being experimented with. For instance, at the Royal Institute of Technology in Kista, Stockholm, sophisticated electronic lecture theatres have been used for over ten years, linking classrooms in Stockholm, St Petersburg and the island of Gotland. This multiplies the effective class size and diversifies the location. Typically a lecturer will move around the three centres, being physically present at one while transmitting to the

other two. This approach to „virtual presence” has been so effective that students cannot remember whether the lecturer was in fact present at a particular lecture in person or merely electronically when asked at the end of the course. The set up has also been used for intercontinental connections between Sweden and Stanford University in North America, and between Sweden and Chile in South America.

More radical means of distributing lectures and materials to individual recipients have also been explored using mobile phones and podcasting, thereby opening up a new arena of mobile learning. The iTunesU operated by Apple provides a massive selection of learning „albums”. The Open University contributes to iTunes U and over a period of 18 months since its inception, the OU experienced over 16 million downloads. This has provided a huge boost to reputation and presence, but since the service is free under the conditions that Apple imposes, it is not in itself economically sustainable; that is, it is not a viable business model in itself. Another OU project, OpenLearn, an Open Educational Resources (OER) initiative that provides 8,000 hours of free course ware over the Internet, has also attracted a huge volume of visitors, some ten million unique visitors over the two year life of the project so far. This was funded by a \$10m grant from the Hewlett foundation, and many thousands of pages of materials are available over a VLE structured to provide learning support and to facilitate discussion among participants<sup>5</sup>. However, in this case 13,000 student registrations on fee paying courses have resulted, suggesting the basis for a viable business model with free entry services, and a revenue generating follow-through once people have been successfully attracted to the distinctive learning experience showcased in the free elements.

Such technology enabled developments are offering severe challenges and constraints as well as opportunities to the Business School world. The potential reach of any one School is very much increased. Through the internet, students can access materials and resources from anywhere in the world. At the same time this accessibility means that competition between Schools is much intensified. Schools are now less protected by their geographic location from competition with institutions located elsewhere, while local markets have the option of considering a wider range of Schools. Improvements in communications and accessibility also mean that quality (both high and low!) becomes more evident and can be more easily compared. Furthermore, the new ICTs are opening up new market segments. People in work can access educational materials from their place of work, while mobile professionals can maintain a significant sense of continuity despite travelling around the world. Together these trends are intensifying competition in vertical rather than spatial segments. Large Corporations are more aggressive users of ICT in the global context than educational

<sup>5</sup> See <http://openlearn.open.ac.uk/>.

institutions and are consequently a major driving force. Many major companies now make absolutely routine use of video conferencing whereas it still tends to be an awkward novelty for most Business Schools. EMC, the memory specialists, have for 10 years been using a portable classroom. A large chest is kitted out with 20 laptops, general communications equipment and whiteboard pens. This enables sales and service personnel, and even customers to attend remote classes anywhere in the world, presented from corporate headquarters outside Boston (the pens were found to be essential kit because, although most venues provided whiteboards, they rarely had working pens available!). Moreover, internationally operating corporations such as Rolls Royce, who commission education and training from Business Schools, are increasingly demanding that educational services are provided wherever in the world they are operating. Further, they want the educational services to be of demonstrable and equal quality wherever they are provided. These globalisation-related developments are enabling the emergence of a range of business models for Business School operation far beyond the traditional single geographical location, localised market and face to face delivery. Indeed, a recent European Foundation for Management Development (EFMD) paper identified some 11 distinct models for the global business school.

---

## Technology enabled learning models

---

With respect to the more specific learning models afforded by the new technologies, it is very clear that the current period is one of intensive experimentation. The full scope of these new technologies has not yet been identified. The potential of the new technologies and, importantly, their combinations, are still being explored. Different „blends” of ICT; email; mobile phones; on-line; webcasts; video conferencing; electronic fora; texting; podcasting, not to forget variants of face to face teaching, are being entertained. No particular combinations have yet emerged as standard proven solutions for the learning model, although it is possible to identify a provisional set of relatively stable configurations as follows:

(a) **Conventional: craft based „cottage industry” model.** This is described above, with the main mode of learning firmly based on face-to-face lectures. Here there is a widespread base of use of technologies such as video lectures, PowerPoint presentations, Virtual Learning Environments (VLEs), and the internet. However, the use of these technologies does not alter the fundamental teaching model. Essentially they sustain and (perhaps) enhance the traditional teacher/lecture „cottage industry” mode of operation.

(b) **Correspondence Distance Learning.** This is a longstanding mode in which written texts are distributed to students who then self study, perhaps presenting themselves for test or examination. New

technologies such as audio and video disks, and multi-media CDs or DVDs are increasingly supplementing or in some cases replacing printed texts. But again, these do not alter the basic learning model of distributed materials for self study, and hence again are used essentially to sustain the learning model, albeit in a more technologically sophisticated interactive form.

(c) **Supported Open/Distance Learning** is a form of blended learning in which distributed materials are complemented by more or less structured tutorial interactions with trained teachers. The UK Open University was the major pioneer of this approach and remains the leading exponent, with a range of variations including the practice-based approach employed by the Open University Business School. As described above, this learning model is characterised by the very careful and expensive development of the learning experiences and pertinent supporting materials, coupled with „high touch” teaching support.

(d) **Distributed learning community:** a group of participants who variably contribute to each other’s learning on the basis of their own expertise through participation in some form of community. While such communities were traditionally found among professional and scientific groups, they have been given wider currency through the availability of a variety of so called „web 2.0” facilities and the advent of social networking sites such as Facebook and LinkedIn. Perhaps the most prominent current example is Wikipedia, although this does not have directed or structured learning as its primary objective. Nevertheless, there is experimentation in harnessing such communities for more structured educational purposes, in some cases using the methodology of action learning as a specific means.

(e) **The „Freemium” model.** This is an emerging learning model, and is an analogue of the voice over internet protocol adopted for the Skype telephone service. The essence of this model is the fostering of a massive user base of free provision of materials, together with the option of a relatively select range of value added services, the fees for which underwrite the overall operation. This is not yet a fully fledged learning model at least as far as it is independently sustainable in financial terms, but there are certainly several serious experiments proceeding at the present time. A notable example is the OU’s OpenLearn project already briefly described above, and the term „Freemium” was coined to describe this and other similar projects at the Open University.

---

## Issues: The eLearning Challenge

---

Many technical components such as PowerPoint, email, video lecturing, electronic conferencing, etc., have been employed in a *sustaining* manner<sup>6</sup>. But many commentators and practitioners believe that particular configurations of the basic technical components

---

<sup>6</sup> C.M. Christensen, *The Innovator’s Dilemma: When new technologies cause great firms to fail*, Harvard business school Press, Cambridge MA 1997.

may yet produce an eLearning model that is radical and will ultimately prove to be disruptive. There is no doubt that eLearning can access different market segments; there is no doubt that the rate of technical development and improvement is extremely rapid; and there is increasing evidence and an increasing awareness that the educational experience provided through eLearning can in fact be as good as if not better than the traditional learning model. The overall consensus from studies comparing eLearning with traditional methods finds „no significant difference” in outcome<sup>7</sup>. Given that traditional pedagogy has been around for several thousand years, and eLearning for at most a couple of decades, this gives pause for thought. Further, eLearning has catalysed renewed attention to the process of teaching and learning, and has engaged a wide range of research with some 50 plus theories<sup>8</sup>. The new proposition that is offered by eLearning is the *systematic* harnessing of technology. It can be observed that eLearning is thereby facilitating a shift from traditional pedagogy to „pedagogics”, that is pedagogy with an explicit utilization of technology. Of course, there are many outstanding issues with eLearning: the unevenness of access to the web, the problematic nature of interactivity, navigational problems, the persistent preference for paper over electronic presentation, and how best to engage the social basis for learning in an electronic universe. For instance, it is interesting to consider the apparent „problem” of increasing plagiarism, which seems, at least in part, to be a product of the ease of electronic manipulation of text. Perhaps conventional academics are still trapped in the assumptions of the Gutenberg revolution, based on the essential „fixity” of text<sup>9</sup>. This fixity of text arguably underlies much current academic and teaching practice. Indeed, it underpins „author-ship” and „author-ity” of conventional academic products. Yet young people are growing up in an electronic-mediated modern world, in a new era that is characterised by an essential „fluidity” of text. In many cases (though admittedly not all) they are genuinely puzzled by the debates over what is legitimate student work and consequently what constitutes plagiarism. Are current academic reactions a desperate attempt to retain the conventional basis of authority? Perhaps there is a need to move towards a concept of „collagist” or „originator” rather than the conventional „author”. And perhaps it is necessary to develop better ways of assessing deep understanding and knowledge than the conventional reproduction of text answers to standard essay or exam questions. This example shows clearly that educationalists cannot merely sit back and wait for the technicians to produce better technical elements.

The challenge is to explore the ramifications of the technical elements and how they interact subtly with existing practices and institutions and open up new ways of doing things. The potential implications strike deep into the heart of what we do. If this challenge is not taken up, there looms the risk of being overtaken by those disruptive practitioners who are exploring and developing the possibilities even if they are not yet properly proven.

---

### Conclusions: The role of administrators and educationalists

---

Administrators and educationalists in Business Schools are involved in a highly competitive enterprise. Therefore they must ensure that their Schools actively explore the immense potential and the wide ramifications of the new technologies coming on stream in the context of increasing globalisation. Moreover, they should not wait to adopt passively the technologies that become available. Bearing in mind the broad view of technology as a complex of technical elements, specific practices, techniques and skills and the appropriate organisational arrangements, they should address those elements within their direct purview and ability to control, and thus become technology *makers* rather than merely technology takers. Nevertheless, it is important to remember that technology, especially in the Business School world, is always just the means to an end, not the end in itself. Administrators and educationalists in the Business School world need therefore to be clear about what their purposes (ends) actually are. And this, surely, is to provide students with effective, relevant and above all, excellent learning experiences.

---

### References

---

- C.M. Christensen, *The Innovator's Dilemma: When new technologies cause great firms to fail*, Harvard business school Press, Cambridge MA 1997.
- J. Fleck, J. Howells, *Technology, the technology complex and the paradox of technological determinism*, „Technology Analysis and Strategic Management”, 2001, 13 (4) pp 523–531.
- S. McDonald, D. Lamberton, T. Mandeville (Eds), *The Trouble with Technology – Explorations in the process of technological change*, St Martin's Press, New York 1998.
- A. Pacey, *The Culture of Technology*, MIT Press Cambridge, MA 1983.
- R.A. Lanham, *The Implications of Electronic Information for the Sociology of Knowledge* [in:] *Conference on Technology, Scholarship, and the Humanities: The Implications of Electronic Information*, Arnold and Mabel Beckman Center of the National Academies of Sciences and Engineering Irvine, California 1992.

<sup>7</sup> See, for an ongoing review of such studies: [www.nosignificantdifference.org](http://www.nosignificantdifference.org).

<sup>8</sup> See for instance, <http://tip.psychology.org>.

<sup>9</sup> R.A. Lanham, *The Implications of Electronic Information for the Sociology of Knowledge*, [in:] *Conference on Technology, Scholarship, and the Humanities: The Implications of Electronic Information*, Arnold and Mabel Beckman Center of the National Academies of Sciences and Engineering Irvine, California 1992.

# e-mentor

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja otrzymuje coraz więcej zapytań dotyczących warunków publikowania artykułów oraz obowiązujących zasad w zakresie przygotowania tekstów. Niewątpliwie wpływ na to ma fakt, że „e-mentor” należy do grupy czasopism punktowanych, którym na liście Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przyznano 4 punkty. Z tego też względu publikujemy poniżej podstawowe informacje dla autorów.

### DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

**Wydawcy: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych**

**Adres Redakcji: al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42**

**Adres e-mail: redakcja@e-mentor.edu.pl**

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Natomiast dla wersji internetowej odnotowujemy do 130 tysięcy odwiedzin miesięcznie.

Wszystkie opublikowane artykuły są recenzowane przez specjalistów z danych dziedzin.

### TEMATYKA CZASOPISMA

„E-mentor” jest pismem skoncentrowanym na zagadnieniach związanych z e-learningiem, e-biznesem, zarządzaniem wiedzą i kształceniem ustawicznym oraz – w szerszym zakresie – zajmującym się metodami, formami i programami kształcenia. Szczególną rolę pełni ostatni dział, który porusza zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

### PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym i popularnonaukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Opracowania powinny zawierać materiał oryginalny, wcześniej niepublikowany, pisany stylem naukowym.

### WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: wielkości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Ponadto do opracowania należy dołączyć dwujęzyczne streszczenie (w j. polskim i j. angielskim) oraz notę biograficzną autora wraz z jego fotografią. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

[http://www.e-mentor.edu.pl/dla\\_autora.php](http://www.e-mentor.edu.pl/dla_autora.php)

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przekopowanie tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.





## Baza aktywności e-learningowej uczelni

[www.sea.edu.pl/baza/](http://www.sea.edu.pl/baza/)

- zbiorcza informacja o rodzajach, skali i organizacji działań e-learningowych uczelni
- prezentacje aktywności e-learningowych jednostek organizacyjnych uczelni
- samodzielne wprowadzanie danych przez reprezentantów uczelni

**Zapraszamy uczelnie i ich jednostki organizacyjne do prezentacji swoich działań e-learningowych!**

