

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

wersja drukowana  
internetowego  
czasopisma  
e-mentor.edu.pl

ISSN 1731-6758



Partner wydania



OPEN  
HORIZON



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

# SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
- 3 Aktualności

## metody, formy i programy kształcenia

- 4 Dobrobyt społeczno-ekonomiczny oraz gospodarka oparta na wiedzy w kontekście historycznych podziałów na Polskę A i Polskę B  
*Wojciech Bizon*
- 10 Rozwój szkolnictwa wyższego na świecie – relacja z Forum EAIR  
*Ewa Chmielecka*
- 16 Kolegialne podejmowanie decyzji w uczelni publicznej w perspektywie humanistycznej  
*Karolina Jastrzębska*
- 23 Społeczna odpowiedzialność biznesu – wyzwania stojące przed polskimi przedsiębiorstwami  
*Piotr Wachowiak*
- 29 Wykorzystanie internetu w komunikacji między radnymi a mieszkańcami Białegostoku (badania pilotażowe)  
*Dorota Konopka, Julita Sitniewska*

## e-edukacja w kraju

- 38 Forma i indywidualizacja przekazu jako istotne czynniki skuteczności e-learningu na przykładzie Multimedialnej Platformy Szkoleniowej Open Horizon  
*Marek Dworak*
- 42 Obawy przed uczeniem się na odległość – opinie łódzkich studentów  
*Małgorzata Striker, Katarzyna Wojtaszczyk*
- 48 Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka  
*Piotr Bołtuć*
- 55 Podcast jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT  
*Ewa Palka*
- 61 *Nowe Media w Edukacji 2011* – relacja z konferencji  
*Piotr Wojciechowski*
- 63 Wdrażanie e-learningu w szkole wyższej na przykładzie Wszechnicy Polskiej – Szkoły Wyższej TWP  
*Wojciech Pokojski, Jarosław Różański, Jadwiga Wicińska*

## zarządzanie wiedzą

- 69 Czynniki ludzki w projektach wdrożeniowych  
*Tymoteusz Radlak*

## kształcenie ustawiczne

- 74 Analiza potrzeb szkoleniowych przedstawicieli polskiego rynku nieruchomości – wyniki badań  
*Anita Proszowska*
- 79 *Ekonomia w praktyce* – nowy przedmiot nauczania  
*Maciej Dąbrowski*

## e-edukacja na świecie

- 83 E-Learning in Canada  
*Scott B. Johnson*

## 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 w Warszawie  
Centrum Rozwoju  
Edukacji Niestacjonarnej  
al. Niepodległości 162/150  
02-554 Warszawa  
tel. 22 564 97 23  
fax. 22 646 61 42  
[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 Waldemar Rogowski  
dr Piotr Wachowiak  
dr Maria Zając  
dr inż. Anna Zbierchowska

### redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

### redaktorzy:

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

### sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redakcja językowa: Paulina Mróz

tlumaczenia: mgr Magdalena Kołacz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

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

nakład: 1200 egz.



## Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

Witam w nowym roku akademickim i zachęcam do lektury październikowego numeru pisma.

Bieżące wydanie rozpoczyna analiza bardzo ważnego problemu, jakim jest zróżnicowanie dynamiki rozwoju gospodarczego i warunków życia w kontekście historycznego podziału na Polskę A i Polskę B. Autor opracowania zestawia wskaźniki dotyczące dobrobytu z poziomem zaawansowania procesu tworzenia gospodarki opartej na wiedzy w poszczególnych województwach.

Dla środowiska akademickiego niewątpliwie istotnym wydarzeniem było Forum EAIR (The European Higher Education Society). Na łamach „e-mentora” relacjonujemy przebieg tej międzynarodowej konferencji, której 33. edycja odbyła się w ostatnich dniach sierpnia br. w murach Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Pozostając w tematyce szkolnictwa, polecam również lekturę opracowania poświęconego problematyce kolegialności w podejmowaniu decyzji na uczelniach publicznych na tle nowelizacji Prawa o szkolnictwie wyższym i wyzwań stojących przed ośrodkami akademickimi.

Bardzo obszernie opisywane są w bieżącym wydaniu zagadnienia związane z e-edukacją. Polecam szczególnie artykuł nt. roli konstruktywizmu w rozwoju kształcenia akademickiego oraz upowszechniania formy e-learningu.

Warto również zwrócić uwagę na opracowanie poświęcone nauczaniu przedsiębiorczości i ekonomii w szkołach ponadgimnazjalnych oraz oczekiwaniom środowiska względem nowego przedmiotu *Ekonomia w praktyce*, który ma uzupełniać program dotychczas realizowanych zajęć z *Podstaw przedsiębiorczości*.

Korzystając z okazji, zapraszam wszystkich zainteresowanych na obrady VIII edycji środowiskowej konferencji pt. *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Gospodarzem spotkania będzie Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Konferencja zaplanowana jest na 17 listopada br. Więcej informacji, w tym kartę zgłoszeniową, można znaleźć na stronie [www.e-edukacja.net](http://www.e-edukacja.net).

Marcin Dąbrowski  
redaktor naczelny

## Aktualności

### Rp.pl: Naukowy facebook prawdę powie

Powstaje serwis społecznościowy, za pośrednictwem którego europejscy naukowcy będą mogli dzielić się swoimi odkryciami. REsearch.eu, czyli Research Excellence Innovation Network, to darmowe internetowe narzędzie, które pozwoli europejskim naukowcom wymieniać dane badawcze z innymi ośrodkami połączonymi w wielkiej interdyscyplinarnej sieci.

### PC WORLD: Badania potwierdzają, że iPad ma pozytywny wpływ na proces nauczania

Abilene Christian University prowadzi obszerne badania nad wpływem urządzeń dotykowych na proces kształcenia. Obejmują one okres ponad trzech lat – od momentu kiedy to do rąk uczniów pierwszych klas szkoły podstawowej trafiły iPhone'y oraz iPody touch. Z czasem w szkołach zagościły również tablety iPad. Z badań jednoznacznie wynika, że wdrożenie tego typu urządzeń do procesu nauczania ma na niego pozytywny wpływ. Jedno z badań wykazało np. że uczniowie, którzy sporządzali notatki za pomocą swojego iPada, uzyskiwali o 25 proc. lepsze wyniki w zakresie pytań dotyczących przekazywania informacji.

### Edunews: Coraz częściej będziemy uczyć się online

Z zaprezentowanego podczas tegorocznej konferencji ISTE (International Society for Technology in Education) raportu konsorcjum Project Tomorrow i Blackboard *Learning in the 21st Century: 2011 Trends Update* wynika, że edukacja szkolna ulegać będzie głębokim przeobrażeniom w kierunku edukacji mieszanej z obszernymi komponentami wirtualnymi. Nie stanie się to, rzecz jasna, z dnia na dzień, ale zmiana nastąpi na pewno.

### GW: Komputer przeszedł Test Turinga

Na początku września na festiwalu innowacji Techniche w indyjskim Guwahati program komputerowy Cleverbot, rozmawiając z ludźmi, przekonał ich, że jest człowiekiem! To znaczy, że przeszedł test (wymyślił go pół wieku temu brytyjski matematyk Alan Turing), który ma dowodzić, iż komputer zaczął myśleć.

### eSchoolNews: Many U.S. schools adding iPads, trimming textbooks

While iPads have rocketed to popularity on many college campuses since Apple introduced the device in spring 2010, many public high schools this fall will move away from textbooks in favor of the lightweight tablet.

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

[wioska.net](http://wioska.net)

### Lista osób, które w minionym roku akademickim przygotowywały recenzje naukowe artykułów publikowanych w dwumiesięczniku „e-mentor”:

dr Maria Aluchna, dr prof. SGH Piotr Bołtuć, dr hab. inż. prof. SGH Stefan Doroszewicz, prof. dr hab. Jan Goliński, dr Aleksandra Jadach-Sepioło, dr Irena Kasperowicz-Ruka, dr Anna Kłopotek, dr Jan Kruszewski, dr Stanisław Macioł, dr Grzegorz Maśloch, dr Rafał Mrówka, dr Remigiusz Orzechowski, dr hab. prof. SGH Marek Rocki, dr Piotr Wachowiak, dr Paweł Wyrozębski, dr Maria Zając, dr Anna Zbierchowska.

## Dobrobyt społeczno-ekonomiczny oraz gospodarka oparta na wiedzy w kontekście historycznych podziałów na Polskę A i Polskę B

Wojciech Bizon



*W ocenie perspektyw rozwoju polskiej gospodarki, jak również poprawy warunków życia ludności, przywołuje się stereotypowy historyczny podział na bardziej rozwiniętą część Polski zachodniej i centralnej oraz zapóźniony obszar województw leżących na wschód od Wisły. W opracowaniu z jednej strony poddano analizie bieżący poziom warunków życia ludności i stan systemu społeczno-gospodarczego, z drugiej zaś oszacowano zaawansowanie w kwestiach związanych z tworzeniem gospodarki opartej na wiedzy w poszczególnych województwach. Dokonując podziału na dwie grupy metodą k-średnich, skonfrontowano rezultaty z założeniami wynikającymi z podejścia historycznego.*

Uwarunkowania historyczne wpłynęły na zakorzenie się w świadomości społecznej podziału Polski na tzw. Polskę A i Polskę B. W okresie międzywojennym pojęcia te podkreślały zróżnicowanie między lepiej rozwiniętą Polską zachodnią i częściowo centralną (A), a częścią na wschód od Wisły (B)<sup>1</sup>. Kryterium podziału nigdy nie zostało jasno zdefiniowane, niemniej można uznać, że największe znaczenie miały i mają wskaźniki o charakterze gospodarczym. Podejmowane współcześnie próby opisu zróżnicowania regionów w kontekście istnienia Polski A i B skupiają się przede wszystkim na takich czynnikach, jak: PKB *per capita*, wysokość średniej pensji, stopa bezrobocia, względna liczba firm, względna liczba kilometrów dróg czy dostęp do internetu<sup>2</sup>, czyli wykorzystują badanie wieloaspektowe, które wiąże czynniki o charakterze gospodarczym, infrastrukturalnym i społecznym.

Z kolei na szczeblu istniejących rozwiązań systemowych wyraźna jest tendencja do wyodrębniania wschodnich regionów Polski jako tych bardziej

zaczofanych, czego dowodem jest na przykład funkcjonowanie Programu Rozwoju Polski Wschodniej, w ramach którego realizowane są projekty o kluczowym znaczeniu dla rozwoju społeczno-gospodarczego pięciu województw: lubelskiego, podkarpackiego, podlaskiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego<sup>3</sup>. Niemniej wciąż aktualne pozostają pytania, czy dzieląc współczesną Polskę na dwie wyraźnie różne pod względem ekonomicznym grupy regionów, uzyska się wynik, który będzie korespondował z zakorzenionymi historycznie przekonaniem, oraz oczywiście, jak ten podział ostatecznie będzie wyglądał geograficznie.

### Tło teoretyczne i hipotezy badawcze

Najbardziej uniwersalnym miernikiem o charakterze ekonomicznym jest poziom produkcji krajowej brutto przypadającej na mieszkańca. W związku z zakładanym zróżnicowaniem regionalnym wartości PKB *per capita* w poszczególnych województwach mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych, rozwiniętych porównań, skupiających się na zagadnieniach bardziej szczegółowych: jak na przykład stan systemu społeczno-gospodarczego czy kwestie związane z budowaniem gospodarki opartej na wiedzy<sup>4</sup>. Wiadomo bowiem, że względna wielkość produkcji nie musi się automatycznie przekładać ani na standard życia ludności, ani też na kwestie związane z budowaniem nowoczesnej gospodarki: innowacyjnej i konkurencyjnej.

Mimo że wiele aspektów, które odpowiadają za szeroko definiowany stan systemu społeczno-gospo-

<sup>1</sup> Por. M. Kozak, A. Pyszkowski, R. Szewczyk (red.), *Słownik Rozwoju Regionalnego*, Polska Agencja Rozwoju Regionalnego, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 2001, cyt. za: <http://www.regioportal.pl/pl32/def28/Polska%20A%20i%20Polska%20B>, [14.09.2011].

<sup>2</sup> Por. A. Frankowska, A. Drożdżel, M. Miskiewicz, *Zasypanie przepaści między Polską A i B zajmie dekadę*, artykuł z dn. 14.07.2010, <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/zasypanie;przepasci;miedzy;polska;a;i;b;zajmie;dekady,32,-1,643360.html>, [14.09.2011].

<sup>3</sup> Portal Funduszy Europejskich, <http://www.polskawschodnia.gov.pl/WstepDoFunduszyEuropejskich/Strony/program.aspx>, [14.09.2011].

<sup>4</sup> Por. W. Bizon, *Gospodarka oparta na wiedzy w polskich województwach. Wieloaspektowa analiza porównawcza województwa pomorskiego*, [w:] J. Teczek, J. Czekał (red.), *Zarządzanie intensyfikujące rozwój gospodarczy*, Biuro Projektu Nauka i Gospodarka, Kraków 2010, s. 456.

## Dobrobyt społeczno-ekonomiczny...

darczego, jest pochodną wartości osiągniętej produkcji (i poprzez to może być z nią zauważalnie dodatnio skorelowanych, jak np. wysokość wynagrodzenia, poziom sprzedaży), to można wyróżnić również szereg czynników, które wpływając na dobrobyt, z produkcją powiązane są mniej bezpośrednio. W tym kontekście na plan pierwszy wysuwają się kwestie, które mogą być analizowane od strony warunków życia ludności. A zatem czynnikiem o charakterze wysoce ekonomicznym, takim jak średnia wysokość wynagrodzenia, poziom oszczędności czy struktura konsumpcji, towarzyszą aspekty związane z zabezpieczeniem socjalnym. Ich przykładem jest poziom bezrobocia czy skala zagrożenia ubóstwem.

Tabela 1 szereguje malejąco województwa według wartości wypracowanego na mieszkańca produktu krajowego brutto w 2008 roku (w cenach bieżących). Wskazano w niej jednocześnie odniesienie do średniej dla całej Polski.

po mazowieckim osiągają PKB *per capita* wyższy od średniej. Kolejne grupy tworzy siedem województw ze środka tabeli oraz pięć ostatnich w rankingu, z wartością PKB *per capita* poniżej 80 proc. średniej dla kraju. W obliczu konieczności dokonania ostatecznego podziału na dwie grupy (Polskę A i Polskę B) można stwierdzić, że niezwykle trudno jest na bazie jednego wskaźnika jednoznacznie zaklasyfikować poszczególne województwa, jednakże trzeba zauważyć, że ostatnich pięć województw w rankingu wpisuje się w historyczne rozumienie pojęcia Polska B.

Pozostawienie badania wyłącznie na etapie wniosków płynących z analizy różnic we względnej produkcji wydaje się zatem wysoce niepełne. Jak wykazano, na stan systemu społeczno-gospodarczego i poziom życia ludności składają się także kwestie bardziej szczegółowe. Zatem rozszerzenie pola badawczego o aspekty określające poziom

**Tabela 1. Wartość produktu krajowego brutto w 2008 roku (w cenach bieżących) w polskich województwach**

Lp.	województwo	PKB <i>per capita</i>		Lp.	województwo	PKB <i>per capita</i>	
		w zł	w stosunku do średniej krajowej			w zł	w stosunku do średniej krajowej
1.	mazowieckie	52 770	157,70%	9.	małopolskie	28 878	86,30%
2.	śląskie	36 126	107,96%	10.	lubuskie	28 709	85,80%
3.	dolnośląskie	35 989	107,55%	11.	opolskie	28 379	84,81%
4.	wielkopolskie	34 934	104,40%	12.	świętokrzyskie	26 763	79,98%
5.	pomorskie	31 754	94,90%	13.	warmińsko-mazurskie	24 814	74,16%
6.	łódzkie	31 140	93,06%	14.	podlaskie	24 434	73,02%
7.	zachodniopomorskie	30 357	90,72%	15.	lubelskie	23 219	69,39%
8.	kujawsko-pomorskie	28 926	86,44%	16.	podkarpackie	23 101	69,04%
					POLSKA	33 462	100%

Źródło: Bank Danych Lokalnych GUS

Badając dane dotyczące produkcji, można z jednej strony zauważyć, że pięć najbiedniejszych województw to wspomniane już województwa tzw. ściany wschodniej, objęte Programem Rozwoju Polski Wschodniej. Jednocześnie tylko w czterech województwach wartość PKB *per capita* jest wyższa od średniej dla całej Polski. Bez wątplenia świadczy to o ogromnym zróżnicowaniu rozkładu wartości PKB w zależności od regionu. Co więcej, województwo mazowieckie wyraźnie „odstaje” od pozostałych, co również sprawia, że PKB *per capita* w województwie najbogatszym (mazowieckie) jest ponad dwukrotnie wyższy niż w najbiedniejszym (podkarpackie). Gdyby arbitralnie podzielić województwa na dwie równe liczebnie grupy, to wartość mediany stanowiłaby około 86 proc. wysokości średniej wartości PKB *per capita*.

Przy tak niesymetrycznym rozkładzie zasadne jest pytanie, ile można wyróżnić grup skupiających województwa wyraźnie podobne do siebie. Analizy wykazały, że zarówno podział oparty na miarach porządkowych, jak i na klasycznych nie daje jednoznacznej i wyraźnej odpowiedzi.

Jak wspomniano, szczególnie zauważalne są dysproporcje między Mazowszem a resztą województw oraz fakt, że jedynie następane trzy województwa

życia ludności powinno dokładniej wskazywać różnice pomiędzy poszczególnymi województwami, aniżeli demonstruje to PKB *per capita*. Jednocześnie włączanie wielu zmiennych (aspektów) pozwala na zastosowanie metod, które w oparciu o algorytmy matematyczne w obiektywny sposób umożliwiają podział na zadaną liczbę grup w taki sposób, ażeby uzyskane skupienia charakteryzowały się dużym względnym podobieństwem wewnątrzgrupowym i jednocześnie jak najmniejszym międzygrupowym. Co ważne, nie można przy tym z góry ustalić, czy te skupienia będą równoliczne. Mając na uwadze docelowe dążenie do uzyskania dwóch wyraźnie różniących się między sobą grup województw, można sformułować następującą hipotezę:

H1: W wyniku grupowania polskich województw pod względem cech określających łącznie stan systemu społeczno-gospodarczego oraz warunków życia ludności uzyskano obraz korespondujący z wnioskami z historycznie rozumianego podziału na Polskę A i Polskę B.

Poziom życia ludności wynika w dużej mierze z nakładów poczynionych w latach ubiegłych. Jednym ze sposobów rozwijania gospodarki może być

jej ukierunkowanie na drogę gospodarki opartej na wiedzy (GOW). Abstrahując od teoretycznych ram definiujących tego typu gospodarkę, od lat szeroko opisywanych także w polskiej literaturze<sup>5</sup>, należy w tym kontekście zwrócić jedynie uwagę na możliwość nieco innego ujęcia tejże problematyki. Mianowicie GOW to także następujący po erze przemysłowej etap w rozwoju społeczeństw, charakteryzujący się tym, iż głównym motorem osiągania dobrobytu są działania ukierunkowane na tworzenie i wykorzystanie nowej wiedzy oraz informacji w procesie wytwarzania dóbr, w taki sposób, że gospodarka samoczynnie przesuwa się z działań służących bezpośredniemu projektowaniu produkcji w sferę lepszego projektowania środków służących tej produkcji. Oznacza to, że istotą nowej gospodarki są nie tylko nakłady na produkcję bezpośrednią, lecz również działania zmierzające do usprawnienia jej procesu. Warunkiem podstawowym takiego stanu rzeczy jest konieczność ciągłego wprowadzania (jak dowodził wcześniej J. Schumpeter) bezpośrednich innowacji i nowych rozwiązań. Te nowe rozwiązania natomiast muszą wynikać ze stałego zwiększania poziomu kapitału ludzkiego (poprzez kształcenie, także ustawiczne), rozwoju kapitału społecznego oraz szeroko pojętej informatyzacji, rozumianej jako ułatwienie dostępu do wiedzy. Tym samym dochodzenie do GOW narzuca konieczność posiadania umiejętności w zakresie wytwarzania i gromadzenia wiedzy z jednej strony, z drugiej zaś umiejętności dotarcia do niej i jej właściwego aplikowania do gospodarki.

Działania służące budowaniu gospodarki opartej na wiedzy to punkt wyjścia do tego, aby w przyszłości osiągnąć wyższy poziom dobrobytu rozumianego w kategoriach zarówno ściśle ekonomicznych, jak i społecznych. Wobec tego, określając stan cech przesądających o GOW w poszczególnych województwach, można nie tylko wyodrębnić regiony podobne względem siebie, ale również dokonać porównania z wynikami grupowania województw z uwzględnieniem innych kryteriów. Ponieważ nasuwa się wniosek, że województwa mniej rozwinięte pod względem PKB czy też innych aspektów wpływających na dobrobyt – zgodnie ze schematem błędnego koła ubóstwa, z którego nijak nie można się wyrwać – nie przykładają w polskich realiach należytej wagi do tego, co może przyczyniać się do niwelowania różnic pomiędzy polskimi województwami, można sformułować następującą hipotezę badawczą:

H2: W przypadku polskich województw układy geograficzne obrazujące poziom cech przesądających o stanie gospodarki opartej na wiedzy oraz prezentujące poziom cech opisujących ogólny stan systemu społeczno-ekonomicznego są wzajemnie podobne.

### Dane i metoda badawcza

Za cechy aproksymujące ogólny stan systemu społeczno-gospodarczego, który wpływa na subiektywnie rozumiany dobrobyt, przyjęto poniżej wymienione miary<sup>6</sup>:

- A.1. wysokość wynagrodzenia brutto,
- A.2. liczba samochodów osobowych przypadająca na 1000 mieszkańców,
- A.3. przeciętna powierzchnia użytkowa mieszkania przypadająca na mieszkańca,
- A.4. stopa bezrobocia rejestrowanego,
- A.5. liczba osób korzystających ze świadczeń pomocy społecznej na 10 tys. mieszkańców,
- A.6. wskaźnik zagrożenia ubóstwem według granic ubóstwa, określony poprzez odsetek osób żyjących w gospodarstwach domowych o dochodach poniżej relatywnej granicy ubóstwa (relatywna granica ubóstwa: 50 proc. średnich wydatków – ekwiwalentnych – gospodarstw domowych).

Wykorzystane w badaniu wskaźniki mają charakter wynikowy, co oznacza, że bezpośrednio odzwierciedlają stan cech przesądających o subiektywnie postrzeganym dobrobycie społeczno-ekonomicznym ludności.

Z kolei zmienne określające stan zaawansowania gospodarki opartej na wiedzy to<sup>7</sup>:

- B.1. liczba nauczycieli akademickich przypadająca na 10 tys. mieszkańców,
- B.2. frekwencja wyborcza w wyborach samorządowych w 2010 roku<sup>8</sup>,
- B.3. nakłady na B+R na mieszkańca,
- B.4. udział przychodów netto ze sprzedaży produktów innowacyjnych w przychodach netto ze sprzedaży ogółem,
- B.5. odsetek przedsiębiorstw wprowadzających nowe lub istotnie ulepszone produkty,
- B.6. odsetek przedsiębiorstw otrzymujących zamówienia na produkty (wyroby i usługi), towary i materiały poprzez sieci komputerowe,
- B.7. odsetek gospodarstw domowych wyposażonych w komputer osobisty z dostępem do internetu.

Należy zwrócić uwagę, że wybrane zmienne pokrywają poszczególne obszary GOW. Mianowicie B.1. odnosi się do kapitału ludzkiego, B.2. do kapitału społecznego, B.3. jest zmienną nakładową z obszaru badań i rozwoju, zmienne B.4. i B.5. wskazują na innowacyjność podmiotów gospodarczych, natomiast B.6. i B.7. odnoszą się do nasycenia technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Porównywanymi obiektami było 16 polskich województw. Wcześniejsze ustalenia wykazały, że mimo specyfiki województwa mazowieckiego, nie ma

<sup>5</sup> Por. np. A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Wydawnictwo Komitetu Badań Naukowych, Warszawa 2001 oraz K. Piech, *Gospodarka oparta na wiedzy i jej rozwój w Polsce*, „e-mentor” 2004, nr 4.

<sup>6</sup> Dane za 2009 r., Bank Danych Lokalnych GUS.

<sup>7</sup> Dane za 2009 r., Bank Danych Lokalnych GUS.

<sup>8</sup> Dane: Państwowa Komisja Wyborcza, <http://wybory2010.pkw.gov.pl/att/2/pl/000000.html#tabs-1>, [14.09.2011].

ryzyka, iż dane będą tworzyć tzw. punkty odstające. Głównym etapem było zgrupowanie województw z zastosowaniem niehierarchicznej procedury opisanej metodą k-średnich. Wyróżniono apriorycznie dwie grupy (podział mający korespondować z podziałem na Polskę A i Polskę B) oraz przesortowano odległości i przyjęto obserwacje przy stałym interwale. Dane wystandaryzowano. Obliczeń dokonano, posługując się pakietem STATISTICA 9.0<sup>9</sup>.

## Rezultaty

W wyniku grupowania województw pod względem łącznie rozpatrywanych sześciu cech określających stan systemu społeczno-gospodarczego rzutu na dobrobyt ludności uzyskano grupy o jednakowej liczebności. Tabela 2 prezentuje szczegółowe wyniki grupowania metodą k-średnich, wskazując zarazem

**Tabela 2. Grupowanie województw metodą k-średnich pod względem łącznie rozpatrywanych sześciu cech określających stan systemu społeczno-gospodarczego rzutu na dobrobyt ludności**

Grupa I		Grupa II	
województwo	odległość od środka skupienia	województwo	odległość od środka skupienia
dolnośląskie	0,348443	podkarpackie	0,361292
śląskie	0,465135	świętokrzyskie	0,491185
małopolskie	0,510517	zachodniopomorskie	0,548545
łódzkie	0,564144	kujawsko-pomorskie	0,614319
pomorskie	0,582318	lubuskie	0,805204
opolskie	0,592588	lubelskie	0,826406
wielkopolskie	0,760996	podlaskie	0,884554
mazowieckie	1,277975	warmińsko-mazurskie	1,033629

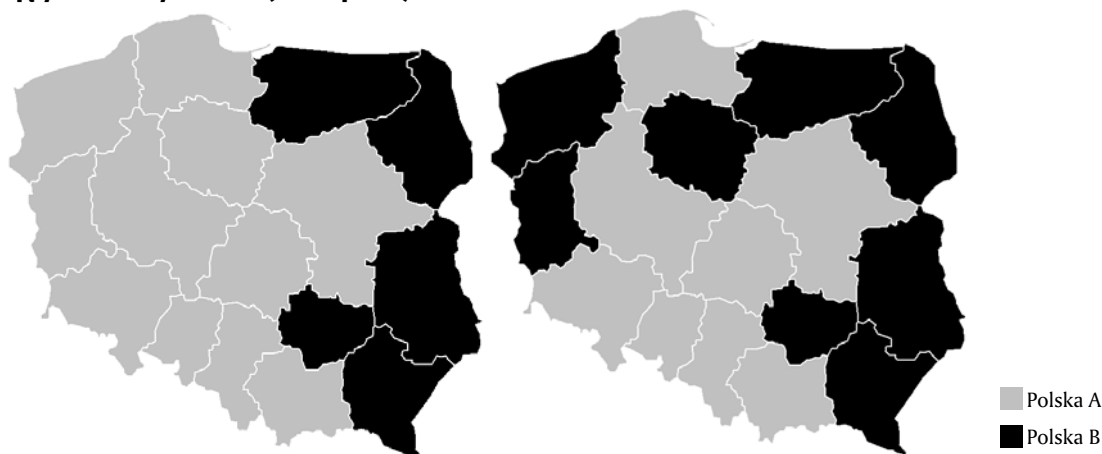
Źródło: opracowanie własne. Dane statystyczne do obliczeń: Bank Danych Lokalnych GUS

odległość danego województwa od środka swojego skupienia.

Należy wyraźnie podkreślić, że skoro podział nastąpił samoistnie na grupy o równej liczebności, to nie przystaje on do założeń dotyczących Polski A i B uwarunkowanych historycznie. Do pierwszego skupienia zaliczyć można województwa centralne i zachodnie. Jednocześnie w grupie drugiej znalazło się pięć województw z tzw. „ścianą wschodnią”, ale również województwa zachodniopomorskie, kujawsko-pomorskie oraz lubuskie. Wspomniane trzy województwa plasują się przy tym pośrodku stawki w swej grupie, biorąc pod uwagę odległość od środka skupienia. Oznacza to, że w swojej grupie nie stanowią punktów szczególnie odmiennych, czyli nie ma powodu, by uznać, że zaistniałe przyporządkowanie jest w tym punkcie niewłaściwe.

Odnosząc powstałe grupy do stereotypu dotyczącego podziału kraju na Polskę A i Polskę B, jak również uwzględniając wyniki analiz poświęconych produkcji krajowej brutto *per capita*, można stwierdzić, że w wyniku grupowania polskich województw pod względem cech określających stan systemu społeczno-gospodarczego oraz warunków życia ludności uzyskano obraz tylko częściowo korespondujący z wnioskami z historycznie rozumianego podziału na Polskę A i B. Tym samym hipotezę H1 należy pozostawić jako nieudowodnioną, głównie z uwagi na fakt, że należałoby do Polski B zaliczyć także niektóre województwa zachodnie. Graficznie zaprezentowano to na rysunku 1.

**Rysunek 1. Historycznie zakorzeniony podział na Polskę A i Polskę B (strona lewa) w świetle wyników grupowania województw metodą k-średnich pod względem łącznie rozpatrywanych sześciu cech określających stan systemu społeczno-gospodarczego rzutu na dobrobyt ludności (strona prawa)**



Źródło: opracowanie własne. Dane statystyczne do obliczeń: Bank Danych Lokalnych GUS

<sup>9</sup> StatSoft, Inc. (2009), STATISTICA (data analysis software system), version 9.0., www.statsoft.com.

W kolejnym etapie badań dokonano grupowania polskich województw, biorąc pod uwagę cechy kształtujące zręby GOW. Zastosowana metoda doprowadziła ponownie do wyodrębnienia dwóch równolicznych grup. Tabela 3 przedstawia rezultaty grupowania metodą k-średnich wraz ze wskazaniem odległości danego województwa od środka swojego skupienia.

Z uzyskanych rezultatów wynika, że powstałe skupienia, będące skutkiem grupowania województw względem aspektów GOW, są bardzo zbliżone do tych, które powstały wskutek grupowania województw pod względem cech systemu społeczno-gospodarczego. Jedynym wyjątkiem jest zamiana przynależności do skupień między województwami opolskim i kujawsko-pomorskim. Rysunek 2 obrazuje graficznie wynik przeprowadzonej aglomeracji.

Analiza rozmieszczenia polskich województw z uwagi na stan GOW wyraźnie wykazuje, że wyodrębnione grupy można podzielić na skupienie centralne (bardziej rozwinięte) i peryferyjne (o niższych poziomach badanych wskaźników), przy czym peryferyjność

odnosi się zarówno do obszarów wschodnich, jak i zachodnich. Tym samym, mając na uwadze fakt, że zaobserwowano bardzo duże podobieństwo zarówno w liczebności wyodrębnionych grup (należy przypomnieć, że metoda k-średnich narzuca wyłącznie liczbę grup, nie zaś liczbę elementów w nich skupionych), jak również w ich składzie, można przyjąć, że w odniesieniu do polskich województw układ geograficzny obrazujący poziom cech przesądających o stanie GOW oraz ten prezentujący cechy opisujące ogólny stan systemu społeczno-gospodarczego implikującego dobrobyt, są do siebie podobne, co potwierdza hipotezę H2.

### Wnioski

Podsumowując, należy wskazać, że historycznie zakorzeniony podział na tzw. Polskę A i Polskę B nie w pełni koresponduje z bieżącą rzeczywistością społeczno-gospodarczą. Można bowiem zauważyć, że nie tylko województwa wschodnie są zacofane

pod względem cech przesądających o stanie gospodarki i poziomie życia ludności, lecz także niektóre obszary Polski zachodniej. Jednocześnie wiadomo, że w dynamicznie zmieniających się gospodarkach, których motorem są coraz częściej nowocześniejsze rozwiązania i umiejętność ich sprawnego wykorzystania – by się rozwijać, trzeba budować zręby systemu opartego na tym wszystkim, co w literaturze przedmiotu nazwano gospodarką opartą na wiedzy. Niepokojący jest w tym świetle fakt, że województwa zacofane gospodarczo są również opóźnione w zakresie stanu GOW. Innymi słowy, wydaje się pewne, że bez inwestycji w obszary typowe dla GOW dystans między grupą województw „bogaty” a „biedny” będzie się powiększał, co może doprowadzić do jeszcze większej polaryzacji polskich regionów.

**Tabela 3. Grupowanie województw metodą k-średnich pod względem łącznie rozpatrywanych siedmiu cech określających stan gospodarki opartej na wiedzy**

Grupa I		Grupa II	
województwo	odległość od środka skupienia	województwo	odległość od środka skupienia
kujawsko-pomorskie	0,501191	warmińsko-mazurskie	0,433111
wielkopolskie	0,574543	podlaskie	0,484388
małopolskie	0,634842	lubuskie	0,589793
dolnośląskie	0,647348	lubelskie	0,766171
śląskie	0,873661	opolskie	0,832972
łódzkie	0,989545	świętokrzyskie	0,938761
pomorskie	1,168101	podkarpackie	0,966071
mazowieckie	1,229497	zachodniopomorskie	1,0341

Źródło: opracowanie własne. Dane statystyczne do obliczeń: Bank Danych Lokalnych GUS, Państwowa Komisja Wyborcza

**Rysunek 2. Wynik grupowania województw metodą k-średnich pod względem łącznie rozpatrywanych siedmiu cech określających GOW**



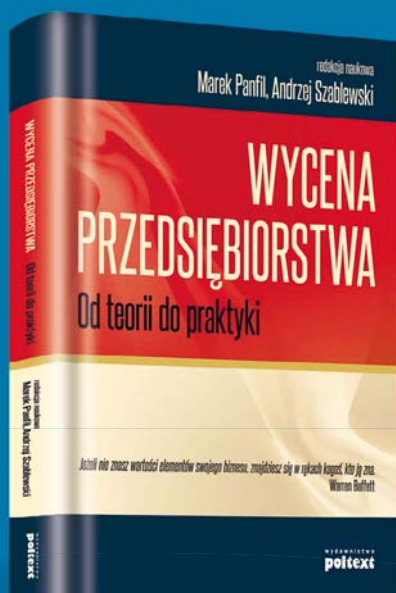
Źródło: opracowanie własne. Dane statystyczne do obliczeń: Bank Danych Lokalnych GUS oraz Państwowa Komisja Wyborcza

### Bibliografia

- W. Bizon, *Gospodarka oparta na wiedzy w polskich województwach. Wieloaspektowa analiza porównawcza województwa pomorskiego*, [w:] J. Teczek, J. Czekał (red.), *Zarządzanie intensyfikujące rozwój gospodarczy*, Biuro Projektu Nauka i Gospodarka, Kraków 2010.
- A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Wydawnictwo Komitetu Badań Naukowych, Warszawa 2001.
- K. Piech, *Gospodarka oparta na wiedzy i jej rozwój w Polsce*, „e-mentor” 2004, nr 4.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.





## Wycena przedsiębiorstwa Od teorii do praktyki

redakcja naukowa Marek Panfil, Andrzej Szablewski

Książka jest zbiorem tekstów, które wszystkie razem i każdy z osobna są znakomitym przykładem łączenia wysokiej, wnikliwej fachowości z umiejętnością zaciekawienia odbiorcy. Jest to dzieło zarówno naukowe, jak i w najlepszym tego słowa znaczeniu popularne. Przedstawia panoramę zagadnień, których znajomość i zrozumienie ułatwia odnajdywanie się w coraz bardziej skomplikowanych realiach globalnej gospodarki. Inwestorzy giełdowi znajdują w tej książce inspiracje dla własnej refleksji na temat podstaw kształtowania się wartości przedsiębiorstw i z pewnością bogatą wiedzę pozwalającą im krytycznie oceniać własne decyzje inwestycyjne.

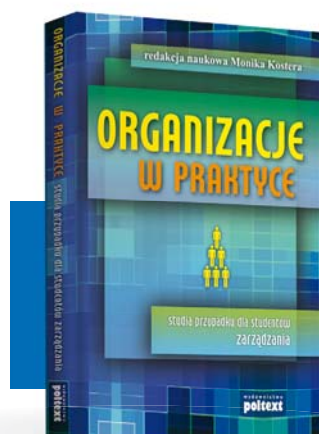
**dr Ludwik Sobolewski, prezes zarządu,  
Giełda Papierów Wartościowych w Warszawie SA**

## Organizacje w praktyce Studia przypadku dla studentów zarządzania

redakcja naukowa. Monika Kostera

Wiele jest na naszym rynku podręczników z zakresu zarządzania; niektóre z nich są bardzo dobre, część zawiera krótkie studia przypadku i przykłady. Wciąż jednak mało jest pozycji, które stanowią opisy polskich przedsiębiorstw, a przez to stają się cennym materiałem dydaktycznym dla studentów i praktyków biznesu. Książka napisana przez zespół autorów pod redakcją prof. Moniki Kostery wypełnia tę lukę – zawiera pięć takich wnikliwie opracowanych studiów przypadku. Nie mam wątpliwości co do tego, że ta interesująca pozycja wykaże swoją użyteczność w procesach edukacji menedżerskiej.

**dr hab. Beata Glinka, prof. Uniwersytetu Warszawskiego,  
Wydział Zarządzania**



## Zarządzanie wartością klienta Pomiar i strategię

Redakcja naukowa Barbara Dobiegała-Korona,  
Tymoteusz Doligalski

Książka prezentuje w sposób kompleksowy koncepcję zarządzania wartością klienta. Jest to nowoczesne podejście do marketingu polegające na traktowaniu klientów jako głównego aktywów firmy, którego wartość jest w procesie zarządczym mierzona i maksymalizowana. Rozwój trwałych i rentownych relacji z klientami stanowi bowiem determinantę wzrostu zysku firmy oraz jej wartości. Mimo podręcznikowego ujęcia książka ma charakter praktyczny, opisy metod i procedur wsparte są przykładami z firm.

# Rozwój szkolnictwa wyższego na świecie – relacja z Forum EAIR<sup>1</sup>

Ewa Chmielecka<sup>2</sup>

W dniach od 28 do 31 sierpnia 2011 roku w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie odbyło się 33. Forum EAIR poświęcone zagadnieniom szkolnictwa wyższego na świecie. EAIR (The European Higher Education Society) jest organizacją zrzeszającą osoby związane zawodowo z edukacją wyższą – m.in.: pracowników naukowych, badaczy, nauczycieli, pracowników administracyjnych uczelni. Głównym celem działania EAIR jest wzmocnienie współpracy między badaczami, politykami i praktykami związanymi z tym sektorem kształcenia. Organizacja działa od ponad 30 lat i liczy obecnie około 500 członków z ponad 50 krajów na świecie. Raz w roku przygotowuje międzynarodowe spotkania – Fora, będące miejscem dyskusji i wymiany doświadczeń.

W Polsce Forum EAIR zorganizowano po raz pierwszy – wydarzenie to zostało objęte patronatem prof. Barbary Kudryckiej, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Tegoroczną edycję, zatytułowaną *Bridging cultures, promoting diversity. Higher education in search of an equilibrium*, poświęcono najnowszym problemom i aktualnym trendom światowym związanym z edukacją wyższą. Forum zostało podzielone na siedem ścieżek – obszarów tematycznych. Każdego dnia odbywała się także sesja plenarna poświęcona zagadnieniom edukacji wyższej w szerszym kontekście społecznym i ekonomicznym.

Jak zawsze, szczególnie interesujące były tematy poruszane podczas sesji plenarnych. Referaty wygłosiło na nich m.in. czworo znamienitych przedstawicieli świata akademickiego i gospodarczego: prof. Piotr Sztompka i prof. Witold Orłowski z Polski oraz prof. Henriëtte Maassen van den Drink z Holandii i prof. Clifford Adelman ze Stanów Zjednoczonych. Poniżej zostaną zaprezentowane główne tezy ich wystąpień.

Na sesji popołudniowej, w dniu otwierającym obrady Forum, prof. Piotr Sztompka przedstawił referat pt. *Zaufanie – podstawowa wartość w badaniach i kształceniu*. Stwierdził w nim, że zaufanie jest podstawą istnienia etosu akademickiego, a zatem i wspólnoty akademickiej właściwej dla uniwersytetu badawczego – bez

zaufania wspólnota staje się zwykłą grupą działania, spojona celami praktycznymi, a nie poznawczymi. Opierając się na teorii Roberta Mertona, przedstawił charakterystykę etosu akademickiego, uznając za jego wyznaczniki: bezinteresowność, komunalizm, uniwersalizm i zorganizowany sceptycyzm. Profesor Sztompka stwierdził, że zaufanie to podstawa istnienia tego etosu, bowiem działalność badawcza i kształceniowa prowadzona jest w warunkach wysokiej niepewności wyników: potwierdzenie nowych obserwacji z badań leży po stronie odkrywcy – trzeba zatem mieć zaufanie, że postępuje on rzetelnie i zgodnie z metodologią nauki. To samo dotyczy rozpowszechniania wyników badań w nauczaniu i korzystania z opublikowanych prac. Sprawowanie przez odbiorców bezpośredniej kontroli jest w tym przypadku niemożliwe i byłoby bezsensowne – zaufanie musi istnieć w świecie akademickim, ponieważ jest, między innymi, czynnikiem zmniejszania ryzyka nierzetelności w osiąganiu celów poznawczych.

Niestety, obecnie obserwujemy regres etosu i zaufania w środowisku akademickim, spowodowany „wchodzeniem” na teren uniwersytetu modeli postępowania ze świata zewnętrznego, w których istotne są często brak zaufania, nastawienie kontrolne czy skłonność do walki konkurencyjnej, a więc wartości obce etosowi akademickiemu, a czasem sprzeczne z nim.

Kolejnym wartym odnotowania wystąpieniem był referat wygłoszony przez prof. Henriëtte Maassen van den Drink, pt. *Szerokie korzyści edukacji*, w którym autorka skoncentrowała się m.in. na zależnościach pomiędzy zwiększeniem pensji pracowników akademickich a odsetkiem osób z sukcesem kończących studia i znajdujących pracę. Odnotowała także szereg innych korelacji między nakładami na edukację a jej efektami. Trudne zagadnienie stanowi według niej jasne określenie, kto jest beneficjentem edukacji: o ile absolwenci i rynek pracy łatwo dają się zdefiniować w tej roli, o tyle np. korzyści, które dzięki wykształceniu swych członków odnosi całe społeczeństwo,

<sup>1</sup> Relacja z niniejszej konferencji ukazuje się również na łamach „Gazety SGH” – w wydaniu wrześniowym i październikowym.

<sup>2</sup> Autorka przygotowała niniejsze sprawozdanie na podstawie własnych obserwacji oraz relacji uczestników 33. Forum EAIR (Janiny Jóźwiak, Jakuba Brdulaka, Andrzeja Kraśniewskiego, Małgorzaty Rószkiewicz, Marii Ziółek i Tomasza Szapiro).

trudno jest wyodrębnić i przebadac empirycznie. Przegląd prywatnych i społecznych korzyści wskazuje, że środki zainwestowane w edukację przez osoby i społeczeństwo zwracają się nieodmiennie z zyskiem, który mieści się w przedziale 5–10 proc., a więc bardzo wysokim. Niestety, koszty wynikające z faktu, że część osób nie kończy studiów, są również bardzo wysokie<sup>3</sup>. Dopuszczanie do ich powstania jest karygodne zwłaszcza w sytuacji, gdy uczelnie mają możliwość zróżnicowania swej oferty i dostosowania jej do potrzeb i potencjału kandydatów. Autorka zacytowała również badania, które dowiodły, że inwestowanie w nauczycieli akademickich (np. podwyżki płac) zwiększa tzw. efektywność kształcenia (zmniejszając jednocześnie liczbę osób rezygnujących ze studiów), a to oznacza zwiększenie zysku (w tym przypadku ważny jest wzrost zwrotu społecznego). Na pewno więc warto podnosić płace wówczas, gdy prowadzi to do zmniejszenia tzw. odsiewu studentów – można wtedy zbilansować koszty podniesione na podwyżki ze stopą zwrotu z edukacji i odnieść istotne – społeczne, merytoryczne i finansowe – korzyści.

Warte uwagi było również wystąpienie prof. Witolda Orłowskiego pt. *Wiedza w zmieniającym się świecie*, w którym autor skoncentrował się na przedstawieniu i analizie zmian zachodzących w gospodarkach rozwiniętych, a w szczególności na kwestiach związanych z obecnym kryzysem. Stwierdził, że obecny głęboki kryzys będzie trwał wiele lat, co w efekcie doprowadzi do zmiany zasad funkcjonowania rynków finansowych i gospodarczych, choć prawdopodobnie nie zmienią się fundamentalne zasady ekonomii. Kryzys powoduje, iż narzędzia, które dotychczas były skuteczne w zarządzaniu, tracą swoje znaczenie. Z tego powodu rośnie rola nowej wiedzy, która umożliwi organizacjom racjonalne planowanie i budowanie strategii. Prezentacja nie nawiązywała do problemów związanych z kształceniem akademickim, jednak wskazując na rosnące znaczenie wiedzy w rozwoju globalnym, stanowiła inspirację do przemyśleń dotyczących roli szkolnictwa wyższego w globalnym otoczeniu gospodarczym, na domiar złego pozostającym w stanie kryzysu.

Nadzwyczaj interesujące było także wystąpienie na czwartej sesji plenarnej w ostatnim dniu konferencji. Profesor Clifford Adelman w referacie *Od Bolońskich ram kwalifikacji do amerykańskich profili kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* omówił inspiracje, jakie płyną z Europy w stronę amerykańskiego i światowego szkolnictwa wyższego. Pokazał, w jaki sposób szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych adaptuje idee ram kwalifikacji przyjętych w Procesie Bolońskim (deskryptory dublińskie). Tezy zilustrował publikacją pt. *The degree Qualification profile*, zawierającą schemat profili edukacyjnych w amerykańskim szkolnictwie wyższym. Profesor C. Adelman od dawna angażuje się w przenoszenie idei Procesu Bolońskiego na teren USA, zaś w Europie jest uznanym ekspertem zajmu-

jącym się ramami kwalifikacji. Przyjęcie idei ram nie oznacza przy tym bezpośredniego przyjęcia ich litery, lecz interpretację ich podstawowych założeń w zgodzie z tradycją amerykańską. Prelegent podkreślił, że z ram europejskich odrzucono w amerykańskim projekcie „profile kwalifikacji” przede wszystkim język, zbyt bliski żargonowi biurokratycznemu i obciążony koncepcjami nauk pedagogicznych (np. taksonomią Benjamina Blooma). W zamian zastosowano język bliski środowisku akademickiemu, pragmatyczny, odwołujący się do codziennej praktyki postępowania w realnym procesie nauczania. Przykłady to m.in. zastąpienie zwrotu *learning outcomes* przez *student academic behaviour*, a także europejskich kolumn „wiedzy”, „umiejętności” i „kompetencji” przez „szeroką i spójną wiedzę w dziedzinie”, „wiedzę specjalistyczną”, „wiedzę stosowaną”, „umiejętności intelektualne” i „kształcenie obywatelskie”.

Profesor Adelman przedstawił również porównania pomiędzy ramami proponowanymi w Stanach Zjednoczonych a ramami duńskimi, niemieckimi, irlandzkimi, szkockimi, szwedzkimi i australijskimi. Wskazał znakomitą porównywalność efektów kształcenia przypisanych poziomom kształcenia uzyskiwaną pomimo różnych języków opisu. Zwrócił także uwagę, że problemy, z którymi borykali się twórcy ram amerykańskich, są podobne do tych, jakie mają Europejczycy (wśród nich wymienił choćby relację między kształceniem zawodowym a akademickim). Ponadto stwierdził, że amerykańskie „profile kwalifikacji” kierują do studentów jasny przekaz: jeśli nie osiągniecie odpowiednich efektów, to nie otrzymacie dyplomu – co otwiera pole dla indywidualnej aktywności uczelni i uczących się, pod kontrolą tego warunku – gdy tymczasem w Europie wskazuje się to, co trzeba „zaliczyć”, aby otrzymać dyplom, co – zdaniem referenta – ogranicza inicjatywę i skutkuje odwoływaniem się wyłącznie do gotowych standardów kształcenia.

Według prof. Adelmana wdrożenie ram (profilu kwalifikacji) w Stanach Zjednoczonych musi odbywać się inaczej niż w Europie – nie ma tam bowiem federalnego ministerstwa, które odpowiednim rozporządzeniem regulowałoby ten proces. Amerykanie postępują więc następująco: pozarządowe stowarzyszenie LUMINA opracowało matrycę deskryptorów dla profili kształcenia i propaguje je w środowisku akademickim, znajdując od początku silne wsparcie na uniwersytetach. Stowarzyszenie prowadzi kampanię promocyjną w mediach i poprzez indywidualne kontakty, planując otwarcie w przyszłym roku amerykańskiego rejestru kwalifikacji. Tym samym pojawia się perspektywa dopasowania różnorodnych akredytacji do opracowanych profili. Amerykanie odnoszą sukcesy, ponieważ dobrze rozpoznają dwie ważne potrzeby: wiarygodnej informacji dla kandydatów na studia oraz większej rozpoznawalności dyplomów własnych ośrodków edukacyjnych w kraju i w świecie, co będzie

<sup>3</sup> Tzw. odsiew słuchaczy można uznać za marnotrawstwo, bowiem zawiera w sobie nakład pracy i finansowy niezwieńczony dyplomem, co nie pozwala uzyskać zamierzonych korzyści z edukacji.

sprzyjać dobremu pozycjonowaniu tych uczelni. Mamy więc do czynienia z implementacją ram w całości podporządkowaną dobrowolnemu ruchowi „bottom-up”, zakładającemu zaangażowanie uczelni w dobre kształcenie. Przykład amerykański pokazuje, jak przy wzrastającym zróżnicowaniu i umasowieniu szkolnictwa wyższego umacnia się potrzeba znalezienia wspólnej miary osiągnięć absolwentów – stworzenia możliwości porównywania dokonań stojących za przyznanymi im dyplomami. Dotyczy to nie tylko Polski i Europy, ale całego świata, odpowiednie rozwiązania w tym zakresie wspierają bowiem mobilność edukacyjną i na rynku pracy w globalnej skali.

Także sesje równoległe, mające charakter seminarijny, są na Forach EAIR areną gorących i interesujących dyskusji. Sesje 33. Forum zebrane zostały, jak już wspomniano, w siedem ścieżek tematycznych:

1. *Navigating (in) diversity. Policies, governance, institutional strategies*
2. *Higher education in the global knowledge economy*
3. *Seeding and harvesting. Students in mass higher education*
4. *Quality management or management for quality?*
5. *Linking academic and corporate cultures*
6. *Measuring performance and outcomes*
7. *Institutional Research: working for the academic community*

Polscy uczestnicy Forum nie byli w stanie wziąć udziału we wszystkich spotkaniach, ponieważ wygłoszono na nich kilkadziesiąt referatów – zatem poniższe relacje nie mają charakteru całościowej syntezy, lecz są zbiorami impresji wyniesionych z różnych dyskusji toczących się podczas poszczególnych sesji.

Sesje poświęcone problemowi różnorodności (*diversity*) szkolnictwa wyższego potwierdzały opinię, że różnorodność instytucji, misji, programów i odbiorców edukacji wyższej to wiodący trend naszych czasów. W niepamięć odchodzi jeden „obowiązujący” model uniwersytetu – tzw. uniwersytet badawczy, stworzony i „kwitujący” w XIX wieku. To skupienie się na różnorodności widoczne było w kilku prezentacjach relacjonujących przygotowania uczelni do wdrożenia nowych strategii rozwoju<sup>4</sup>. Rozpatrywano w nich różnorodność głównie pod kątem dostosowania oferty do zróżnicowanych kandydatów na studia, a w szczególności dostosowania do potrzeb i możliwości poznawczych grup mniejszościowych – imigranckich, etnicznych lub o niskim statusie społecznym i ekonomicznym. Otwarcie wyrażane było przekonanie, że zadaniem uniwersytetu jest branie odpowiedzialności za awans społeczny tych grup, a środowiska akademickie nie powinny się od tego uchylać, lecz wprost przeciwnie – tworzyć odpowiednie warunki przez wzbogacanie swojej oferty edukacyjnej.

Zróżnicowanie uniwersytetów rozumiane jest w dwóch wymiarach: wewnętrznym i zewnętrznym. Wymiar wewnętrzny to polityka uczelni dotycząca wyrównywania szans kandydatów, redefiniowanie użyteczności uczelni w wielu aspektach – nie tylko poznawczym, synergia ścieżek kształcenia i wielorakość proponowanych absolwentom ścieżek kariery. Mieszczą się tu polityki wewnątrzuczelniane, dotyczące rozkładu studentów na poziomach i formach studiów, kadry, źródeł finansowania czy preferowanego profilu badań (niekoniecznie wyłącznie naukowych). Dla uczelni ważne jest jasne określenie tożsamości w tym kontekście, opracowanie strategii jej kształtowania i silne, najlepiej charyzmatyczne, przywództwo uczelniane. Takie podejście pomaga przełamać tradycyjną koncepcję uczelni jako „świątyni wiedzy” (i często niczego więcej) oraz umożliwia lepszą realizację jej misji społecznej – bezpośredniej służby otoczeniu społecznemu, za którego rozwój i pomyślność uczelnie ponoszą współodpowiedzialność<sup>5</sup>.

Zróżnicowaniu zewnętrznemu sprzyja z kolei polityka państwa względem kształcenia – dopuszczenie rozwoju wielorakich misji uczelni w skali kraju. W przypadku uniwersytetu publicznego należy się spodziewać niełatwych negocjacji z władzami na temat profilu i misji uczelni oraz zharmonizowania ich z faktycznymi potrzebami społecznymi kraju czy regionu. Podczas obrad Forum zobrazowano te zagadnienia przykładami konkretnych uczelni. Analiza przypadku uniwersytetu w Essen skupiła się na strategii, jaką przyjęła ta uczelnia (usytuowana w Zagłębiu Ruhry i próbująca się dostosować do potrzeb tego przemysłowego regionu), zmieniając swój ogólny profil i tworząc dwa silne centra wewnątrz uczelni: kształcenia i badań akademickich oraz kształcenia wyraźnie zawodowego w systemie LLL. Podstawową determinantą był tu specyficzny zasób kandydatów na studia (większość z nich ma pochodzenie robotnicze, występuje tu również duża liczba dzieci imigrantów), do których potrzeb dostosowano ofertę edukacyjną (zwłaszcza centrum LLL).

Z kolei omawiając przypadek Uniwersytetu w Lugano zwrócono uwagę na strategię dywersyfikacji wewnętrznej, której wdrażanie uczelnia rozpoczęła od rozpoznania niszy na rynku edukacyjnym, którą mogłaby zająć, oraz od zidentyfikowania swoich przezwag i wyraźnego odróżnienia się od konkurencji.

Z wymienionymi wystąpieniami korespondował – nieco opozycyjnie – referat przedstawiciela uniwersytetu w Urbino (Włochy) na temat odpowiedzialności uczelni za kształcenie elit i rozwój kapitału kulturowego. Referent wykazał konieczność istnienia elitarnych uczelni w umasowionym szkolnictwie wyższym, przy czym wyraźnie zredefiniował pojęcie „elity” i „kapitału kulturowego”, odchodząc od tradycyjnego rozumienia elity jako rodzaju establishmentu na rzecz tzw. elit

<sup>4</sup> Prezentowano uniwersytety w Essen (Niemcy), Lugano (Szwajcaria) oraz Uniwersytet Nelsona Mandeli (RPA).

<sup>5</sup> W procesie różnicowania trudnym zadaniem jest zdefiniowanie jego warunków, zaś szczególnie problem stwarza zapewnienie, że przy tym zróżnicowaniu edukacja zachowa cechy kształcenia wyższego (opis „genericzny”, właściwy dla ram kwalifikacji, jest tu bezcenny – podkreślali referenci).

funkcjonalnych, tworzących nowy kapitał kulturowy. Umasowienie ma tu oznaczać równość szans w dostępie do preferowanego typu edukacji, natomiast nie oznacza równości programów czy instytucji.

W ramach tej samej ścieżki prof. Marek Frankowicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ekspert Boloński, przedstawił pierwsze polskie przymiarki do uznawania w szkolnictwie wyższym kompetencji zdobywanych przez studentów poza systemami edukacji formalnej (*recognition of prior learning*). Zaprezentował założenia pierwszych pilotażowych projektów, które mają zostać wprowadzone na polskie uczelnie i mówił o szczególnych nadziejach, jakie wiąże z elastyczną rekrutacją kandydatów na studia II stopnia, która szczególnie dobrze może wykorzystać kompetencje kandydatów zdobyte poza edukacją formalną.

Jak co roku, Forum obejmowało również osobną ścieżkę poświęconą problemom zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Jest to temat nieustannie angażujący społeczność akademicką, zwłaszcza że i tu panuje wielość rozwiązań dostosowanych do tradycji i potrzeb poszczególnych krajów, a nawet uczelni.

Jednym z ciekawszych omawianych w wystąpieniach przypadków powiązanych ze wspomnianym wyżej problemem była ocena wyników kontroli jakości przeprowadzonej w Finlandii w ramach implementacji zewnętrznego systemu zapewniania jakości (akredytacji) postulowanego przez European Standards and Guidelines in Quality Assurance. Finlandia jest jednym z niewielu krajów, które całkowicie odrzuciły kontrolną funkcję akredytacji, przyjmując model doskonalenia jakości jako właściwy dla szkół wyższych. Dla polskiego modelu, w którym nacisk kładzie się właśnie na funkcje kontrolne akredytacji, zetknięcie się z efektami funkcjonowania modelu fińskiego może być interesujące.

Finlandia przebrnęła przez pierwszą turę ocen instytucjonalnych, podczas której poddano audytowi 49 uczelni, z czego 25 proc. otrzymało ocenę negatywną. Tak zła ocena nie pociąga jednak za sobą żadnych konsekwencji administracyjnych – audytorzy liczą na to, że uczelnie samorzutnie poprawią swe działanie, biorąc pod uwagę wyniki oceny i zalecenia w niej zawarte. Do najważniejszych pozytywnych skutków wprowadzenia tego systemu zalicza się: wzmocnienie wspólnotowości środowiska akademickiego, poprawę strategii rozwoju instytucjonalnego, wzrost zaufania w środowisku i coraz lepsze zrozumienie potrzeby wdrażania wewnętrznych systemów zapewniania jakości. Od przyszłego roku rozpocznie się druga tura ocen. Po przeanalizowaniu wyników uzyskanych w turze I rozważane jest odejście od standaryzowanego kwestionariusza samooceny na rzecz swobodnej relacji uczelni dotyczącej dobrych i złych stron jej funkcjonowania – uznaje się bowiem, że szkoła sama wie najlepiej, co jest dla niej ważne i co powinno

podlegać ocenie. Być może zostaną wytyczone ogólne kierunki oceniania, takie jak np. charakterystyka beneficjentów czy poziom ich zadowolenia – ale na pewno nie będzie tu żadnych szczegółowych standardów i kwestionariuszy ocen. Uczelnia będzie musiała wykazać się inwencją w tym zakresie, tworząc raport samooceny, a zwińczeniem audytu będzie partnerski dialog z agencją akredytacyjną na temat jakości.

W nawiązaniu do przedstawionej tematyki należy wspomnieć również o referacie prof. Marii Ziółek i dr Agnieszki Kamisznikow (z UAM), pt. *System zarządzania jakością na Uniwersytecie Adama Mickiewicza – przykład dobrej praktyki*, w którym autorki przedstawiły, w jaki sposób ich uczelnia włączyła się w międzynarodową debatę na temat ograniczeń dla kreatywności i rozwoju, które przynoszą wewnętrzne i zewnętrzne systemy zapewniania jakości. UAM stworzył system, którego naczelną ideą jest raczej rozwój własny i samoocena 14 wydziałów niż poddawanie ich kontroli. Referat pokazywał rezultaty pierwszej tury samooceny jakości wydziałów i jej wpływ na rozwój nowych inicjatyw w tych jednostkach.

Z kolei Bill Harvey, dyrektor szkockiej QAA<sup>6</sup>, w swym wystąpieniu zadał pytanie, czy dążenie do zapewnienia satysfakcji klienta szkoły wyższej stanowi zagrożenie dla jakości kształcenia. Autor przedstawił trzy modele systemów szkolnictwa wyższego w Szkocji i scharakteryzował rolę jakości w każdym z tych modeli.

Model standardowy reprezentowany jest przez tradycyjne publiczne szkolnictwo wyższe, w którym studenci są klientami i na ogół pasywnymi odbiorcami. Jest to model stopniowo zanikający. Model transformacyjny bazuje na konstruktywistycznym systemie uczenia się, a nie nauczania. Studenci są tu aktywnymi uczestnikami reformowania uczelni – w szczególności mają wpływ na kształt oferty edukacyjnej. Jakość w tym modelu odzwierciedla odczucia i doświadczenia studentów, ale nie satysfakcję ze studiów, bo ta jest uwarunkowana np. tym, jak student daje sobie radę z rozwiązywaniem rozmaitych problemów, o różnym stopniu trudności. Trzeci model – „zakupu usługi” to model, który dość szybko się upowszechnia. Student wnosi wysoką opłatę za kształcenie i jest zorientowany w „produkcie”, który kupuje. Jest to instrumentalne postrzeganie szkolnictwa wyższego rozumianego jako narzędzie inwestowania w zdobycie określonych umiejętności. Opłata za studia uprawnia do oczekiwania sukcesu, zaś jakość rozumiana jest jako satysfakcja konsumenta. W tym modelu student podejmuje decyzję o wyborze programu kształcenia i instytucji, ale też nadaje ton w dyskursie dotyczącym jakości kształcenia. Niestety studenci i nauczyciele akademicy mogą mieć (i często mają) odmienną wizję jakości. Autor prezentacji nie odpowiedział jednoznacznie na postawione w tytule pytanie, czy podążanie za

<sup>6</sup> QAA – The Quality Assurance Agency for Higher Education.

konsumentką satysfakcją studenta w modelu zakupu usługi stanowi zagrożenie dla jakości kształcenia, ale wskazał na rozbieżność oczekiwań i ocen ze strony różnych uczestników procesu kształcenia.

Zaprezentowane wyżej zagadnienia dotyczą systemów zapewniania jakości w krajach zaawansowanych w tym procesie. Przed innymi problemami stają kraje, w których tworzenie systemów zapewniania jakości jest w fazie początkowej. Referat Louisa van der Westhuizen na temat walki o zarządzanie jakością w krajach SADC (Southern African Development Community) dał szczególny akcent do takich rozważań. Tezy autora są interesujące także z perspektywy Polski – łatwo można zauważyć podobieństwa sytuacji. Na przykład w RPA przełom polityczny związany z końcem apartheidu nastąpił w tym samym czasie, co przełom w Polsce (w 1989 roku). Obydwa kraje znajdują się w podobnej fazie transformacji politycznej i gospodarczej. Jednakże Polska, dzięki wejściu do Unii Europejskiej oraz przyłączeniu się do Procesu Bolońskiego, posiada zewnętrzne wzorce, otrzymuje wskazówki dotyczące pożądanych przemian i musi się do nich dostosowywać – podczas gdy dla RPA takie wzorce mogą być co najwyżej inspiracją do działania. W kraju tym bardzo ważną rolę w życiu uczelni odgrywa centralna, państwowa akredytacja, prowadzona w uzgodnieniu z krajami należącymi do SADC. Może ona nakazać przeprowadzenie określonych zmian na uczelniach, co – choć zmniejsza ich autonomię – pozwala jakoś zabezpieczyć jakość kształcenia. Toczy się więc tam, zaznaczona w tytule referatu, „walka” o zarządzanie jakością.

Ścieżką poświęconą pomiarowi efektywności i uzyskiwanych rezultatów (*Measuring performance and outcomes*) w szkolnictwie wyższym kierowała prof. Małgorzata Rószkiewicz z SGH. Proponując dyskusję na ten temat, organizatorzy mieli szczególnie na uwadze nowoczesne koncepcje wzrostu gospodarczego, w których kluczową rolę odgrywa kapitał intelektualny. System szkolnictwa wyższego uznaje się za główny element kształtowania kapitału intelektualnego regionu, mający w pierwszej kolejności wpływ na poziom kapitału ludzkiego, a także kształtujący kapitały strukturalny i relacji. Docenienie kapitału intelektualnego jako czynnika wzrostu sprawiło, że naturalne stało się konkurowanie o badaczy i studentów, a to wymusiło konkurowanie wydziałów i całych instytucji szkolnictwa wyższego. Zarówno otoczenie instytucji szkolnictwa wyższego, jak i osoby nimi zarządzające muszą posługiwać się obiektywnym, umożliwiający prowadzenie porównań, zarówno w czasie jak i w przestrzeni, obrazem stanu rzeczy. Wszystkie te działania wymuszają na zarządzających instytucjami szkolnictwa wyższego dostarczanie danych o prowadzonej działalności i osiągniętych wynikach, a to sprawia, że w centrum uwagi lokują się metody pomiaru oraz interpretacja uzyskanych wyników. Stosowane podejście analityczne koncentruje się m.in. na metodach agregacji wskaźników – w celu adekwatnego opisu łącznych zmian dokonujących się w systemie szkolnictwa wyższego, oceny

efektywności inwestycji w rozwój kapitału ludzkiego i strukturalnego oraz rozpoznania tych wskaźników charakteryzujących system szkolnictwa wyższego, które można uznać za kluczowe dla kształtowania się kapitału intelektualnego regionu.

Sesje przewidziane w ramach ścieżki *Measuring performance and outcomes* (było ich 14) miały umożliwić zarówno dyskusję nad podejściami analitycznymi, jak i wymianę doświadczeń na temat rozwiązań stosowanych w praktyce. Tematyka wystąpień ogniskowała się wokół czterech grup zagadnień. Po pierwsze dyskutowano na temat metod oceny oraz ich praktycznego zastosowania w pomiarze składników funkcjonowania i wybranych wyników działania instytucji szkolnictwa wyższego. Zagadnienia tu poruszane dotyczyły sposobów efektywnego monitorowania zakresu przyswajania wiedzy przez studentów oraz angażowania ich w proces walidacji zrealizowanych zajęć, a także metod oceny zdobywanej wiedzy w powiązaniu z kwalifikacjami zawodowymi. W ramach tego bloku zagadnień dyskutowano również na temat możliwości identyfikacji kluczowych czynników rozwoju kariery naukowej młodych badaczy, a także pomiaru satysfakcji pracowników naukowych z wybranej przez nich ścieżki życiowej. Tu również znalazły się kwestie dotyczące uwarunkowań kształtowania się podstawowych wskaźników poziomu wykształcenia populacji.

Drugi blok zagadnień koncentrował się na kwestiach narzędziowych. Przedstawiono propozycje agregacji kluczowych wskaźników charakteryzujących szkolnictwo wyższe oraz zasady budowania rankingu według osiągnięć badawczych instytucji naukowych. Kolejna grupa zagadnień odnosiła się do bardziej ogólnych ujęć problematyki pomiaru wyników działalności instytucji szkolnictwa wyższego. Omawiano kwestie odnoszące się do możliwości porównań zmian długookresowych, a także przewidywania i wykrywania problemów, które mogą pojawiać się w trakcie zarządzania szkołą wyższą, szczególnie jeśli zarządzanie to ma charakter systemowy. Ostatnia z grup zagadnień dotyczyła perspektywy finansowej w ocenie funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego oraz osiąganych przez nie wyników.

Dość eklektyczny charakter tematyki poruszanej w ramach opisanej ścieżki świadczy o tym, że w obszarze oceny funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego oraz w obszarze pomiaru osiąganych przez uczelnie wyników istnieje duży potencjał zastosowania metod formalnych, umożliwiających efektywny opis i eksplikację zachodzących tu zjawisk i procesów, a także ich efektywną wizualizację, ułatwiającą monitorowanie zmian.

W ostatniej, podsumowującej sesji, ostatniego dnia obrad Forum, zgodnie stwierdzono, że było to bardzo udane merytorycznie spotkanie, na którym rozwinęły się ciekawe dyskusje i przedstawiono wiele wartościowych prezentacji, a w poszczególnych sesjach wzięło udział bardzo wielu uczestników. Same referaty prezentowały szerokie spektrum podejść: od bardzo praktycznych wskazań, przez bazujące na

danych statystycznych analizy i studia przypadku, po prace konceptualne. Tytuł Forum odnosił się do bardzo ważnych i trudnych wyzwań stojących przed współczesną edukacją wyższą. Instytucje kształcenia tego szczebla podlegają współcześnie bardzo silnej presji wielu zewnętrznych zjawisk, takich jak globalizacja, masowość edukacji wyższej czy zmieniające się oczekiwania interesariuszy. Równocześnie wewnątrz uczelni występują stałe napięcia pomiędzy różnymi elementami decydującymi o kształcie edukacji, (np. kultura akademicka i wolności akademickie wobec przedsiębiorczości uczelni). Te konfrontacje i różnorodne dynamiczne procesy sprawiają, że zarówno

określenie stanu równowagi, jak i dróg jego osiągnięcia jest niezwykle trudne nie tylko na poziomie systemu edukacji wyższej, ale i pojedynczych jego instytucji. Jednak poszukiwanie równowagi, która może być rozumiana jako pewnego rodzaju harmonia pomiędzy tym, co tworzy kultura akademicka i co oferuje edukacja wyższa a społecznymi oczekiwaniami wobec niej, wydaje się niezbędnym działaniem na rzecz doskonalenia jakości kształcenia w służbie społecznej. Warto w tym kontekście podkreślić, że wiodącym tematem przyszłorocznego Forum EAIR, które odbędzie się w Norwegii, będzie społeczny kontrakt edukacji wyższej.

## POLECAMY



**Janusz Olearnik (red.), *Nowoczesne kształcenie z wykorzystaniem technik multimedialnych – możliwości i przykłady***  
Wyższa Szkoła Handlowa, Wrocław 2011

Książka prezentuje doświadczenia zebrane podczas realizacji projektu *Kształcimy dla pracy*, mającego na celu m.in. dokonanie multimedialnej modernizacji procesu kształcenia w Wyższej Szkole Handlowej we Wrocławiu. Projekt prowadzony był w latach 2009–2011 i został dofinansowany z funduszy unijnych. W jego wyniku wzbogacono dydaktykę o nowoczesne treści i formy, a także podniesiono kompetencje i zmieniono postawy nauczycieli. Proces kształcenia oceniany jest obecnie jako lepszy i nowocześniejszy.

Autorzy adresują pracę m.in. do osób podejmujących podobne przedsięwzięcia, które chciałyby czerpać z dobrych praktyk oraz uniknąć potencjalnych zagrożeń.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: <http://www.handlowa.eu>.

**III Międzynarodowa  
Konferencja Naukowa  
MoodleMoot Polska 2011.  
Nowe narzędzia  
– Nowe kompetencje  
3–4 listopada 2011 r.  
Częstochowa**



Zapraszamy na trzecią konferencję MoodleMoot, która odbędzie się w listopadzie w Częstochowie. W tym roku organizatorzy proponują dwie sesje: techniczną i dydaktyczną. W ramach sesji technicznej omówione zostaną następujące zagadnienia: administrowanie platformą Moodle, Moodle od strony nauczyciela, przykłady wykorzystania Moodle, Moodle w projektach. Sesja dydaktyczna obejmie takie tematy, jak: kompetencje nauczycieli i studentów w środowisku e-learningowym, spojrzenie poza Moodle, Open Educational Resources, ograniczenia kształcenia online, e-learning w projektach europejskich, Moodle w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. E-mentor jest patronem medialnym tego wydarzenia. Więcej informacji na stronie: <http://moodlemoot.pl>.

## Kolegialne podejmowanie decyzji w uczelni publicznej w perspektywie humanistycznej

Karolina Jastrzębska



*W niniejszym opracowaniu przedstawiono współzależności pomiędzy sprawnością procesu decyzyjnego w uczelni publicznej a przyjętymi przez tę organizację metodami podejmowania decyzji oraz uwarunkowaniami realizacji procesów decyzyjnych. Przesłanką do podjęcia tej tematyki są zmiany wprowadzane w systemie polskiego szkolnictwa wyższego, a w szczególności rozszerzenie autonomii uczelni w sferze dydaktyki poprzez dopuszczenie możliwości samodzielnego tworzenia przez nie kierunków studiów.*

Współczesne organizacje wprowadzają elementy refleksji humanistycznej do zarządzania – rozwijają wiedzę o społecznych aspektach organizacji, dążą do wyjaśniania zachowań ludzi i przebiegu procesów grupowych oraz uwrażliwiania się na wartości etyczne. Nurt humanistyczny pozwala na pełniejsze zrozumienie rzeczywistości, w której działa organizacja – jej otoczenia i kultury. Zwraca uwagę decydentów na wieloaspektowość i złożoność środowiska, w którym działają.

Przyjęta w pracy perspektywa humanistyczna wyznacza sposób postrzegania rzeczywistości organizacyjnej i doboru kategorii analitycznych. Takie podejście jest właściwe dla badania procesów podejmowania decyzji w organizacjach publicznych, gdyż sensem istnienia tych podmiotów jest zaspokajanie wyższych potrzeb współczesnych społeczeństw, a nie dążenie do maksymalizacji zysku ekonomicznego. Decydenci w organizacjach publicznych, w tym w uczelniach publicznych, podejmując decyzje, powinni kierować się przede wszystkim aspektami humanistycznymi i społecznymi, czyli takimi, w których najważniejsza jest ludzka natura. Jednocześnie, działając w ramach gospodarki rynkowej, powinni brać pod uwagę aspekt ekonomiczny. Tylko postępowanie zgodne z tymi przesłankami zapewni sprawność procesu podejmowania decyzji oraz realizacji przedsięwzięć.

Kolegialność (łac. *collegialis* – zbiorowy) jest charakterystyczną zasadą organizacyjną w procesie podejmowania decyzji przez organy wieloosobowe w or-

ganizacjach publicznych. W piśmiennictwie z zakresu nauk o zarządzaniu dla określenia wieloosobowego podejmowania decyzji zamiennie wykorzystywane są pojęcia „decyzje grupowe”<sup>1</sup> i „decyzje kolektywne”<sup>2</sup>. Natomiast w naukach o administracji autorzy częściej korzystają z terminu „decyzje kolegialne”. W niniejszej pracy przyjęto, że terminy te można wykorzystywać zamiennie. W strukturach uczelni publicznych działają liczne organy kolegialne (np. senat, rada wydziału), które zgodnie z regulacjami prawnymi posiadają szerokie uprawnienia do podejmowania decyzji.

Celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie współzależności pomiędzy sprawnością procesu decyzyjnego w uczelni publicznej a przyjętymi przez tę organizację metodami podejmowania decyzji oraz uwarunkowaniami realizacji procesów decyzyjnych. W związku z tym skupiono się na próbie odpowiedzi na dwa pytania:

- jaki wpływ ma kolegialność na sprawność procesu decyzyjnego oraz
- jakie czynniki wpływają na sprawność procesu podejmowania decyzji.

Opracowanie obejmuje swym zakresem kolegialny proces podejmowania decyzji w uczelni publicznej. Do poznania rzeczywistego przebiegu tego procesu posłużono się analizą literatury przedmiotu i dokumentów organizacyjnych przygotowanych dla potrzeb praktyki zarządzania. Na podstawie obowiązujących aktów prawnych i obserwacji uczestniczącej opisano przykład decyzji w sprawie utworzenia lub likwidacji kierunku studiów wyższych na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Tematyka działalności organów kolegialnych w uczelniach publicznych od lat budzi kontrowersje zarówno wśród praktyków, jak i badaczy zarządzania. Prowadzone są dyskusje dotyczące ich roli jako organów zarządzających z jednej strony i jako organów doradczych lub legislacyjnych z drugiej. Motywacją do podjęcia niniejszej tematyki są zmiany wprowadzane w systemie polskiego szkolnictwa wyższego, a w szcze-

<sup>1</sup> Zob. np.: W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1997; B. Koźuch, *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2004; S. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001; R. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

<sup>2</sup> W. Kieżun, dz.cyt.; B. Koźuch, dz.cyt.



gólności rozszerzenie autonomii uczelni w sferze dydaktyki. Od października znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* dopuszcza możliwość samodzielnego tworzenia kierunków studiów przez uczelnie o charakterze akademickim, między innymi Uniwersytet Jagielloński, bez potrzeby uzyskiwania zgody Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

### **Podejmowanie decyzji w perspektywie humanistycznej**

Podejście humanistyczne w zarządzaniu rozwija się od lat trzydziestych dwudziestego wieku. Prekursorami tej koncepcji byli: Mary Parker Follett, Elton Mayo, Abraham H. Maslow i ich następcy, którzy zajmowali się aspektem ludzkim i etycznym w organizacji<sup>3</sup>. Podejście to było odpowiedzią na tradycyjną racjonalność ekonomiczną jako przesłankę decyzji i działań ludzkich, zdominowanych dotąd przez technokratyczną wizję zarządzania, którego podstawą było nastawienie na indywidualny interes oraz ekonomiczny rachunek korzyści i strat<sup>4</sup>.

Humanistyka poznaje człowieka w aspekcie racji i uwarunkowań jego decyzji, działań oraz jego wytworów, z uwagi na ich wartość kulturową oraz celowość. Elementów humanistyki poszukiwać możemy w *wartościach kultury, normach i wzorcach działań społecznych, wreszcie w realizacjach ról, jakie pełnią członkowie organizacji*<sup>5</sup>. Zarządzanie humanistyczne jest rozumiane zatem jako takie zarządzanie, w którym najważniejsza jest ludzka natura – zorientowane na rozwój wrażliwości moralnej i społecznej we wszystkich formach działalności<sup>6</sup>.

W rozłamie pomiędzy humanizmem a ekonomizmem kluczowa jest kwestia rozumienia racjonalności zachowań ludzkich. Jak pisze L. Witkowski, racjonalność ludzkich zachowań *jest podstawowym założeniem przyjmowanym w ekonomii. [...] Zgodnie z tym fundamentalnym założeniem zachowanie podmiotu (zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego) zmierza zawsze do maksymalizacji satysfakcji podmiotu, czy – jak się powiada – do maksymalizacji jego użyteczności*<sup>7</sup>.

Jednym z pierwszych badaczy, który polemizował z tezą, że zachowania ludzkie są racjonalne, był

Herbert A. Simon. Wprowadził on koncepcję ograniczonej racjonalności, z której wynika, że decydenci są ograniczeni wartościami, którymi kierują się w życiu i nieświadomymi odruchami, umiejętnościami oraz obyczajami, a dodatkowo dysponują niepełnymi i niedoskonałymi informacjami<sup>8</sup>. Twierdził, że istnieje tendencja do upraszczania i redukcjonowania uwzględnianych wariantów rozwiązań – najczęściej do ograniczonego zbioru już sprawdzonych sposobów rozwiązywania problemów zarządzania<sup>9</sup>. Wynika to między innymi z ograniczeń związanych z niedoskonałością posiadanych informacji, złożonością problemów, ludzkimi możliwościami przetwarzania informacji, dysponowanym czasem, czy też szybkim tempem zmian zachodzących w otoczeniu organizacji<sup>10</sup>. W sytuacjach decyzyjnych często dochodzą do głosu względy subiektywne i osobiste<sup>11</sup> – przejawem tego mogą być formalne lub nieformalne koalicje, powołane do osiągnięcia wspólnego celu, którym może być forsowanie preferowanego wariantu decyzyjnego.

Proces decyzyjny znajduje odzwierciedlenie także w kulturze organizacyjnej, definiowanej jako zbiór ważnych pojęć, takich jak normy, wartości, postawy i przekonania, w różnym stopniu wspólne dla wszystkich członków organizacji<sup>12</sup>. Innymi słowy, kultura organizacyjna stanowi ramy odniesienia dla postępowania pracowników i podejmowania przez nich decyzji. W grupie decyzyjnej z jednej strony może istnieć porozumienie w sprawie celów, postaw i wartości, z drugiej zaś może występować brak zgody – wówczas alternatywy oceniane są na wiele różnych sposobów<sup>13</sup>. Kultura organizacyjna ma również wpływ na zachowania etyczne i wzorce moralne pracowników. Jak pisze R. Griffin, etyka indywidualna to osobiste przekonania na temat tego, co jest zachowaniem słusznym, a co niesłusznym<sup>14</sup>. Badacze zakładają, że im bardziej demokratyczna jest kultura organizacyjna, tym więcej pojawia się zachowań etycznych, wliczając w to większą gotowość do brania indywidualnej odpowiedzialności za podejmowane decyzje<sup>15</sup>.

Jeden z wybitnych amerykańskich badaczy społecznych, Amitai Etzioni, w swoich rozważaniach skupia się na dwoistym uwarunkowaniu podejmowania

<sup>3</sup> Z. Martyniak, *Historia myśli organizatorskiej. Wybitni przedstawiciele szkoły klasycznej do roku 1940*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1996.

<sup>4</sup> L. Witkowski, *Jak pokonać homo oeconomicus? (problem specyfiki zarządzania humanistycznego)*, [w:] P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, s. 116.

<sup>5</sup> P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 7.

<sup>6</sup> D. Melé, *The Challenge of Humanistic Management*, „Journal of Business Ethics”, nr 44, Kluwer Academic Publishers, Netherlands 2003, s. 79.

<sup>7</sup> L. Witkowski, dz.cyt., [za:] T. Tyska (red.), *Psychologia ekonomiczna*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

<sup>8</sup> R. Griffin, dz.cyt., s. 295.

<sup>9</sup> B. Kożuch, dz.cyt., s. 169.

<sup>10</sup> M. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 272.

<sup>11</sup> R. Griffin, dz.cyt., s. 296.

<sup>12</sup> J. Stoner, R.E. Freeman, D. Gilbert, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001, s. 186.

<sup>13</sup> M. Hatch, dz.cyt., s. 273.

<sup>14</sup> R. Griffin, dz.cyt., s. 299.

<sup>15</sup> D. Mele, dz.cyt., s. 82.

decyzji. W sformułowanej koncepcji strukturalnej dwu-korzyści, inaczej zwanej dwu-użyteczności, ludzie w trakcie działania czy podejmowania decyzji o działaniu poddawani są wpływowi dwóch pozostających w konflikcie zbiorów preferencji. Jeden zbiór związany jest z wartościami charakterystycznymi dla nurtu ekonomicznej racjonalności, drugi zaś odnosi się do zobowiązań moralnych i społecznych.

Wyróżnione uwarunkowania ludzkich postępowań mogą wskazywać na istniejące napięcie między nimi oraz napięcie występujące w stosunku do otoczenia zewnętrznego. Podając za L. Witkowskim: *ludzie bardziej poszukują zrównoważenia między własnymi zobowiązaniami moralnymi a przyjemnościami, aniżeli usiłują któreś maksymalizować*<sup>16</sup>. Innymi słowy, zdaniem L. Witkowskiego istotne jest wskazywanie konieczności zrównoważenia dwóch komplementarnych, choć często pozostających w konflikcie celów działania<sup>17</sup>.

Przykładem obrazującym powyższe rozważania może być kształtowanie oferty dydaktycznej w uczelni publicznej. Decydenci tego typu uczelni stają przed dylematem, czy zaspokajać wyższe potrzeby współczesnych społeczeństw, czy też realizować wąskie interesy grup decyzyjnych. Z jednej strony może dominować kalkulacja nakierowana na maksymalizację korzyści z prowadzonych kierunków studiów, a z drugiej strony – dążenie do wprowadzania określonych wartości, osiągania celów dydaktyki czy też działania na rzecz uzyskania wysokiej jakości edukacji. Przejawem myślenia w kategoriach ekonomicznych może być dążenie do uruchamiania tylko programów kształcenia przynoszących najwyższe zyski, czyli niekosztownych ze względu na utrzymanie, popularnych wśród kandydatów na studia, zaspokajających aktualne potrzeby rynku pracy, dopasowanych do posiadanych zasobów kadrowych. Takie myślenie nie uwzględnia jednak konieczności wszechstronnego kształcenia obywateli (kształcenia dla rozwoju intelektualnego, a nie tylko zawodowego), równoważenia oferty dydaktycznej (utrzymywania kierunków nierentownych), doboru do programu odpowiedniej kadry dydaktycznej (zarówno wewnątrzuczelnianej, jak i zewnętrznej), działania ponad podziałami (rozbudowana struktura uczelni), czy też otwierania się na otoczenie zewnętrzne w celu współdziałania.

Kolejną kwestią jest uczciwość i rzetelność w określaniu zasad rekrutacji kandydatów na studia oraz limitów przyjęć. Powinny one umożliwić wartościowanie uzyskanych wyników kwalifikacji i selekcionowanie kandydatów tak, aby przyjmować na studia najlepszych studentów, a nie ich jak największą liczbę, co może wynikać z pobudek konkurencyjnych lub z chęci generowania większego zysku czy utrzymania pensum dydaktycznego.

### Kolegialne podejmowanie decyzji w uczelni publicznej

Decyzje, ze względu na formę ich podejmowania, czy też strukturę podmiotu decyzyjnego, można podzielić na jednoosobowe – podejmowane samodzielnie lub przy pomocy doradców – i grupowe, podejmowane przez więcej niż jedną osobę. Na ogół uznaje się, że decyzje podejmowane w procesie kolegialnym są lepsze niż te podjęte jednoosobowo<sup>18</sup>. Zarówno decyzje jednoosobowe, jak i grupowe podejmowane są w organizacjach publicznych i gospodarczych, jednakże w zarządzaniu publicznym bardziej charakterystyczne są decyzje grupowe<sup>19</sup>. Stan ten w organizacjach publicznych może wynikać między innymi z wielowymiarowości celów ich funkcjonowania oraz z niejednoznaczności i nieprecyzyjności mierników sukcesu lub porażki, co w konsekwencji prowadzi do występowania sprzecznych oczekiwań i preferencji. Dodatkowo grupowym procesom decyzyjnym sprzyja akademicka kultura organizacyjna, której odzwierciedleniem jest biurokracizm cechujący się proceduralną poprawnością, standaryzacją, przewidywalnością oraz obiektywnością procesu decyzyjnego<sup>20</sup>.

W instytucjach szkolnictwa wyższego funkcjonują liczne organy kolegialne, dysponujące szerokimi uprawnieniami współdecydowania, wynikającymi z norm formalnych lub zwyczajowych. Decyzje podejmowane są w drodze głosowania, w formie uchwał. Formę, zakres i sposób działania ciał kolegialnych określają przepisy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz statut uczelni. Ustawodawca przyjmuje, że organami kolegialnymi uczelni publicznej są senat i rady podstawowych jednostek organizacyjnych. Organy te reprezentowane są przez nauczycieli akademickich, doktorantów, studentów oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Skład, tryb wyboru i procentowy udział członków w składzie senatu uczelni i rad określane są przez statut. Ustawodawca zagwarantował udział przedstawicieli studentów i doktorantów w liczbie nie mniejszej niż 20 proc. składu. Przewodniczącym senatu zawsze jest rektor uczelni, a rady – kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej. Ustawa dopuszcza również możliwość działania w strukturach uczelni konwentu, w skład którego mogą wchodzić przedstawiciele instytucji otoczenia zewnętrznego uczelni, w szczególności organów państwowych, organów samorządu terytorialnego i zawodowego, instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych, organizacji pracodawców oraz organizacji samorządu gospodarczego, przedsiębiorców i instytucji finansowych<sup>21</sup>. Członkowie senatu i konwentu

<sup>16</sup> L. Witkowski, dz.cyt., s. 191, [za:] A. Etzioni, *The Moral Dimension. Toward a New Economics*, Free Press, Nowy Jork 1990, s. 61.

<sup>17</sup> Tamże, s. 192.

<sup>18</sup> S. Robbins, dz.cyt., s. 111; R. Griffin, dz.cyt., s. 302.

<sup>19</sup> B. Kożuch, dz.cyt., s. 163.

<sup>20</sup> Tamże, s. 104.

<sup>21</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Kancelaria Sejmu, Warszawa (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365).

## Kolegialne podejmowanie decyzji w uczelni publicznej...

wspólnie mogą podejmować uchwały w ramach kompetencji określonych w statucie. Kompetencje senatu są bardzo szerokie – od ustalania i oceny głównych kierunków rozwoju uczelni po decyzje w sprawie utworzenia bądź likwidacji kierunku studiów oraz ustalania zasad przyjęć na studia.

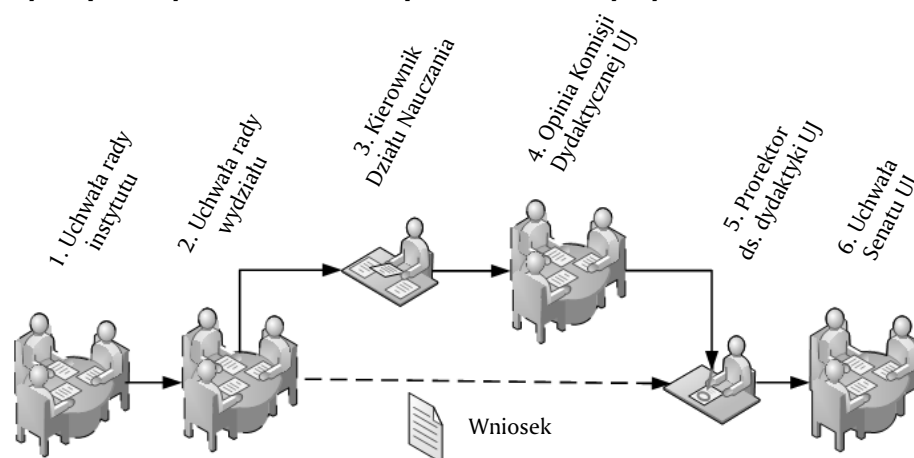
Zważywszy na istotne zmiany, jakie zostały wprowadzone w *Prawie o szkolnictwie wyższym* – dotyczące rozszerzenia autonomii uczelni w sferze dydaktyki, a w szczególności dopuszczenia samodzielnego tworzenia przez uczelnie kierunków studiów – podjęty temat wydaje się interesujący zarówno z punktu naukowego, jak i praktycznego. Dotychczas ministerialne regulacje prawne szczegółowo określały merytoryczne, finansowe i organizacyjne zasady kształtowania oferty dydaktycznej, w tym nazwy kierunków studiów i standardy kształcenia. Stworzono w ten sposób 119 kierunków. Ustawodawca dopuszczał również – za zgodą ministra – możliwość tworzenia przez uczelnie autorskich kierunków studiów, studiów międzykierunkowych i interdyscyplinarnych – w ten sposób utworzono około 250 kierunków w polskich uczelniach<sup>22</sup>.

Za przedmiot analizy obrano w niniejszym opracowaniu proces decyzyjny w sprawie uruchamiania i likwidowania kierunków studiów wyższych na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie w roku akademickim 2010/2011 kształciło się ponad 50 tys. studentów w ramach 15 wydziałów, na 58 kierunkach, w tym na 129 specjalnościach. Analizę tę ograniczono do wewnątrzuczelnianych działań związanych z kształtowaniem oferty dydaktycznej, nie uwzględniono przy tym możliwości podejmowania działań przez organy zewnętrzne (tj. Ministerstwo, Polską Komisję Akredytacyjną).

Zasady kształtowania oferty dydaktycznej wewnętrznie reguluje *Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego* uchwalony przez Senat UJ w dniu 7 czerwca 2006 roku oraz zarządzenie nr 44 Rektora UJ z 3 lipca 2008 roku w sprawie zasad tworzenia i likwidacji studiów wyższych, studiów podyplomowych oraz kursów dokształcających na Uniwersytecie Jagiellońskim. Tworzenie i likwidacja kierunku studiów należy do wyłącznej kompetencji Senatu UJ<sup>23</sup>. Z wnioskiem w tego typu sprawie oraz w kwestii zmian nazwy, jednostki prowadzącej, zasad rekrutacji, limitów przyjęć, czasu trwania, poziomu i formy studiów zwraca się kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej (dziekan) do Prorektora ds. dydaktyki UJ, za pośrednictwem kierownika Działu Nauczania, w celu zaopiniowania wniosku przez Stałą Senacką Komisję Dydaktyczną UJ. Przed złożeniem wniosku rada wydziału podejmuje uchwałę w sprawach przedłożonych przez dziekana. Stała Senacka Komisja Dydaktyczna UJ jest organem opiniującym wniosek – po jego zaopiniowaniu, wniosek zostaje rozpatrzony przez Senat UJ. W tym procesie decyzyjnym biorą udział przynajmniej trzy organy kolegialne. Zważywszy na rozbudowaną strukturę Uczelni, w której w ramach wydziałów działają jednostki wewnętrzne, proces ten należy rozszerzyć o kolejny organ kolektywny – radę instytutu. Rada instytutu przedkłada radzie wydziału wnioski związane z kierunkiem studiów<sup>24</sup>. Rysunek 1 obrazuje przebieg niniejszego procesu decyzyjnego.

W procesie tym dodatkowo mogą uczestniczyć powołane stałe lub doraźne komisje wydziałowe, dziekańskie, jak również rektorskie. W Uczelni powołano Stałą Rektorską Komisję ds. Rozwoju Dydaktyki i Jakości Kształcenia UJ, która w ramach swoich kompetencji identyfikuje nowe obszary kształcenia

**Rysunek 1. Przykład procedury tworzenia lub likwidacji kierunku studiów wyższych**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Statut UJ, dz.cyt.; Zarządzenie nr 44..., dz.cyt.

<sup>22</sup> *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową 2009, s. 76.

<sup>23</sup> *Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2006.

<sup>24</sup> *Zarządzenie nr 44 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 3 lipca 2008 roku w sprawie: zasad tworzenia i likwidacji studiów wyższych, studiów podyplomowych oraz kursów dokształcających w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2008.

oraz rozwija nowatorskie programy nauczania (studia międzykierunkowe, makrokierunki).

Uchwały organów kolegialnych podejmowane są w głosowaniu jawnym, bezwzględną większością głosów, w obecności co najmniej połowy uprawnionych do głosowania. Członkowie organów kolegialnych zobowiązani są do czynnego udziału w pracach tych organów, a w szczególności do regularnego uczestniczenia w posiedzeniach, które zwoływane są średnio raz w miesiącu<sup>25</sup>.

Skład organów kolegialnych jest szczegółowo określony w przepisach prawa. Przykładowo w skład Senatu UJ wchodzi: rektor, prorektorzy, dziekani, przedstawiciele: nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy lub stopień naukowy doktora habilitowanego, samorządu studenckiego, samorządu doktorantów, pracowników niebędących nauczycielami akademickimi<sup>26</sup>. Łącznie Senat UJ liczy 59 osób.

Wniosek w sprawie utworzenia kierunku studiów wyższych zawiera między innymi: pismo przewodnie wraz z uzasadnieniem zasadności utworzenia kierunku studiów, proponowaną nazwę – zgodną z wykazem nazw kierunków studiów, określenie poziomu kształcenia i formy studiów, wskazanie jednostki prowadzącej dany kierunek, opis zasad rekrutacji na studia, określenie przewidywanego limitu przyjęć, czasu trwania studiów, terminu ich rozpoczęcia, wysokości opłaty za studia w przypadku studiów niestacjonarnych, opis sylwetki absolwenta, plan studiów i program nauczania zgodny ze standardami kształcenia na danym kierunku, imienny wykaz pracowników wybranych do realizacji danego kierunku oraz tzw. minimum kadrowe, kosztorys studiów niestacjonarnych i informacje o infrastrukturze uczelni. Wniosek ten należy złożyć najpóźniej 18 miesięcy przed planowanym terminem rozpoczęcia studiów. W przypadku likwidacji kierunku wniosek zawiera pismo przewodnie wraz z uzasadnieniem jego likwidacji, a także informacje na temat daty likwidacji oraz zasad postępowania w stosunku do osób studiujących na tym kierunku studiów<sup>27</sup>.

### **Sprawność kolegialnego podejmowania decyzji w uczelni publicznej**

Czynnikiem, który wpływa na sprawność podejmowania decyzji, może być forma ich podejmowania. Formą charakterystyczną dla organizacji publicznych jest kolektywny typ podejmowania decyzji, którego niewątpliwą zaletą jest możliwość wykorzystania w procesie ich podejmowania większej liczby informacji i szerszej wiedzy, gdyż członkowie organów

kolegialnych różnią się poziomem wykształcenia oraz doświadczeniem zawodowym i mają odmienne spojrzenie na poszczególne kwestie. Dlatego też uznaje się, że mogą oni zidentyfikować i ocenić większą liczbę rozwiązań niż jedna osoba<sup>28</sup>. Możliwość zwiększenia tych korzyści stwarza powoływanie do składu grupy decyzyjnej osób spoza środowiska uczelnianego. W procesie decyzyjnym powinni brać udział przedstawiciele świata nauki, biznesu oraz administracji, tak aby nie przyjmować tylko perspektywy akademickiej. Kolejnym atutem decyzji grupowych jest wyższy stopień akceptacji ostatecznie przyjętego rozwiązania<sup>29</sup>. W specyficznym środowisku uczelni redukuje to poziom frustracji wynikającej z zaskoczenia decyzją zupełnie niespodziewaną, co do której nie było możliwości wyrażenia opinii. Faza koncepcyjna zwykle ma miejsce w jednostkach na najniższym poziomie uczelni – np. radzie instytutu, co wzmacnia efekt akceptacji danego rozwiązania przez pracowników.

Zauważalne jest również ryzyko wiążące się z kolegialnym podejmowaniem decyzji. Proces decyzyjny jest tu bardziej czasochłonny, pracochłonny, a przez to również bardziej kosztowny niż w przypadku decyzji jednoosobowych. Jednakże w środowisku akademickim czas i koszty można utrzymywać pod kontrolą, ustalając nieprzekraczalny termin podjęcia decyzji<sup>30</sup>. W uczelni proponowane rozwiązania przeważnie są przedstawiane, omawiane i ewentualnie uchwalane na posiedzeniach poszczególnych organów kolegialnych. Przed posiedzeniem wszyscy uczestnicy mają możliwość zapoznania się z informacjami na temat omawianych spraw. Usprawnieniem byłaby możliwość wcześniejszego wyrażenia opinii lub zgłaszania zastrzeżeń przez wszystkich członków organu. Wprowadzenie takiego rozwiązania zapobiegałoby także myśleniu grupowemu, które pojawia się wówczas, gdy dążenie członków grupy do kompromisu i spójności jest silniejsze niż chęć wypracowania możliwie najlepszego rozwiązania. Charakterystyczne cechy tej sytuacji to niepełna ocena alternatywnych sposobów działania, niechęć do otwarcie wyrażanych, odmiennych, mniejszościowych poglądów, czy też selektywność w przetwarzaniu informacji<sup>31</sup>. Podczas posiedzeń może również wystąpić zjawisko podporządkowania opinii grupy jednej osobie poprzez oddziaływanie siłą jej autorytetu. Przynajmniej częściowym rozwiązaniem tego problemu może być odpowiedni dobór osób do organów kolegialnych. Ponadto, według R. Griffina, przewodniczący organu nie powinien zbyt wcześnie ujawniać własnych poglądów<sup>32</sup>.

<sup>25</sup> Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego, dz.cyt., s. 21.

<sup>26</sup> Tamże, s. 14.

<sup>27</sup> Zarządzenie nr 44 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, dz.cyt.

<sup>28</sup> R. Griffin, dz.cyt., s. 302.

<sup>29</sup> Tamże, s. 302; W. Kieżun, dz.cyt., s. 244.

<sup>30</sup> R. Griffin, dz.cyt., s. 303.

<sup>31</sup> S. Robbins, dz.cyt., s. 111.

<sup>32</sup> R. Griffin, dz.cyt., s. 304.

Utrudnieniem w merytorycznej dyskusji nad problemem decyzyjnym mogą być występujące wśród członków grupy zaszczości personalne, a także rywalizacja o władzę i wpływy w organizacji. W takich okolicznościach decydenci nie koncentrują się na meritum sprawy, lecz kładą nacisk na rozwiązanie przynoszące im korzyści. Przykładem tego może być tworzenie kierunków studiów wzajemnie konkurujących wewnątrz uczelni. Przyczyną takiej sytuacji można się doszukiwać w równomiernym rozłożeniu odpowiedzialności pomiędzy wszystkich decydentów, co uniemożliwia jednoznaczne wskazanie, kto odpowiada za skutki podjętej decyzji. Innym przejawem ograniczeń w podejmowaniu decyzji może być niedoskonałość reguł głosowania. Uchwały zapadające w drodze głosowania mogą nie odzwierciedlać rzeczywistego stanowiska członków organu kolegialnego z powodu, opisywanego przez B. Kożuch, paradoksu głosowania (polegającego na tym, że żadne rozwiązanie nie uzyskuje poparcia większości) lub zależności wyniku głosowania od kolejności, w jakiej proponowane rozwiązania są pod nie poddawane<sup>33</sup>.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na sprawność podejmowania decyzji mogą być warunki, w jakich ten proces jest realizowany. Przedstawiony wcześniej schemat podejmowania decyzji jest ograniczony sformalizowanymi procedurami i niewielką elastycznością zarówno przez regulacje wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Nie motywuje decydentów do wprowadzania innowacji czy podejmowania ryzyka. Zdaniem B. Kożuch, przyczyną może być chęć monitorowania i kontrolowania procesów decyzyjnych, czy też zapewnienia ich przejrzystości, w celu rozliczenia decydentów z odpowiedzialności wobec społeczeństwa<sup>34</sup>. Ten stan rzeczy ma swoje źródło w kulturze organizacyjnej, często silnie zbiurokratyzowanej, gdzie większą wagę przywiązuje się do przestrzegania zasad i procedur niż do rezultatu działania. W efekcie oferty uczelni stają się do siebie podobne i nie mają swoistego kierunkowego wyróżnika. Ponadto sztywne procedury hamują możliwość reagowania na dynamicznie zmieniające się otoczenie uczelni.

Potrzeba utworzenia lub likwidacji kierunku studiów powinna wynikać z systematycznie gromadzonych danych statystycznych. Jednak obecnie wyniki badań popytu na usługi edukacyjne wśród kandydatów na studia i popytu na pracę czy też konsultacje z pracodawcami, są w niewielkim stopniu uwzględniane w kształtowaniu oferty dydaktycznej<sup>35</sup>. Z jednej strony powodem może tu być niedoskonałość istniejących źródeł informacji na ten temat, natomiast z drugiej niewielkie zainteresowanie kreowaniem oferty dydaktycznej interesariuszy zewnętrznych.

Znaczący wpływ na sprawność podejmowania decyzji mają motywy prowadzonych działań. Przesłanki,

którymi kierują się decydenci w uczelniach publicznych, w niewielkim stopniu odpowiadają racjonalnemu modelowi podejmowania decyzji. Przyczyną tego stanu rzeczy jest przede wszystkim odmienny system celów i wartości instytucji publicznych (zaspokajanie interesu publicznego) oraz instytucji prywatnych (np. dążenie do uzyskania korzyści ekonomicznych). Zdaniem W. Kieżuna i B. Kożuch skuteczność procesu podejmowania decyzji zależy od stopnia identyfikowania się zaangażowanych w niego osób z celami organizacji<sup>36</sup>. Przejawem niskiego stopnia identyfikacji może być partykularyzm osób zaangażowanych w proces decyzyjny, czyli działanie dla własnej korzyści zamiast realizowania celów publicznych. Dlatego też konieczne jest precyzyjne zdefiniowanie misji i głównych celów uczelni w zakresie dydaktyki, tak aby można było określić wyróżniający się profil kształcenia, konkurencyjny w stosunku do ofert innych uczelni funkcjonujących na rynku edukacyjnym.

Sprawność procesu decyzyjnego rozpatrywać można również w ujęciu proceduralnym. Znaczący wpływ na przebieg całego procesu ma faza wprowadzenia rozwiązań w życie, a przede wszystkim ich bieżące monitorowanie oraz uaktualnienie decyzji. Zmiany powinny być wprowadzane na podstawie systematycznie wyciąganych po każdym roku akademickim wniosków. Kolejną kwestią jest niska skuteczność działań organów kolegialnych o zbyt dużej liczbie członków. Stan ten prowadzi do zmniejszania indywidualnej odpowiedzialności i utrudnia wypełnianie powierzonych im kompetencji.

Przedstawione czynniki wpływające na sprawność podejmowania decyzji nie stanowią kompletnego zestawu uwarunkowań istotnych dla tego procesu. Dają jedynie pogląd na możliwość usprawnienia działania oraz zniwelowania ograniczeń i niedostatków grupowych procesów decyzyjnych w uczelniach publicznych.

### Podsumowanie

Sprawność podejmowania decyzji można postrzegać z dwóch punktów widzenia. W pierwszym przypadku analizuje się skuteczność wyboru, a więc określa się stopień, w jakim został osiągnięty wyznaczony cel. Druga perspektywa wiąże się z efektywnością ekonomiczną wybranego wariantu rozwiązania. Z jednej strony decydenci powinni zdawać sobie sprawę z tego, że na skuteczność wyboru rozwiązania wywierają wpływ różnorodne czynniki. Mogą to być relacje interpersonalne, czy też uczucia i emocje. Ludzie podejmujący decyzje działają w określonym środowisku, w którym wyznane są ustalone zasady postępowania oraz kanony wartości, norm i postaw. Decyzje podejmowane są w warunkach niepewności – ponieważ z powodu ogra-

<sup>33</sup> B. Kożuch, dz.cyt., s. 174–175.

<sup>34</sup> Tamże, s. 94.

<sup>35</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Kielce 2009, s. 43.

<sup>36</sup> W. Kieżun, dz.cyt., s. 239; B. Kożuch, dz.cyt., s. 166.

niczonych możliwości uzyskania na czas kompletnych i wiarygodnych informacji. W uczelniach publicznych decydenci powinni się cechować wrażliwością moralną i społeczną w dążeniu do osiągania wspólnych celów publicznych. Z drugiej strony uczelnie publiczne działają w obrębie gospodarki rynkowej, gdzie dominuje dążenie do maksymalizowania korzyści za pomocą racjonalnego rachunku. Dlatego też – zgodnie z zasadami zarządzania humanistycznego, gdzie najważniejszy jest aspekt „ludzki”, a drugorzędny aspekt ekonomiczny – należy w procesie podejmowania decyzji postępować zgodnie z zasadą ograniczonej racjonalności, ale również nie zapominać o pragmatyczności i efektywności działania. Odzwierciedlenie takiego sposobu myślenia można znaleźć w słowach L. Witkowskiego: *humanistyka nie tyle odcina się od ekonomii, ile podejmuje trud przebudowania jej dyskursu za cenę obalenia jej roszczeń i iluzji związanych z zakładaniem – i de facto ustanowieniem – dominacji pewnego typu mechanizmu decyzji w działaniach społecznych i zachowaniach jednostek*<sup>37</sup>.

## Bibliografia

*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową 2009.

A. Etzioni, *The Moral Dimension. Toward a New Economics*, Free Press, Nowy Jork 1990.

P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

R. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

M. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1997.

B. Koźuch, *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2004.

Z. Martyniak, *Historia myśli organizatorskiej. Wybitni przedstawiciele szkoły klasycznej do roku 1940*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1996.

D. Melé, *The Challenge of Humanistic Management*, „Journal of Business Ethics”, nr 44, Kluwer Academic Publishers, Netherlands 2003.

S. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.

*Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2006.

J. Stoner, R.E. Freeman, D. Gilbert, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt srodowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Kielce 2009.

T. Tysza (red.), *Psychologia ekonomiczna*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Kancelaria Sejmu, Warszawa (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365).

L. Witkowski, *Jak pokonać homo oeconomicus? (problem specyfiki zarządzania humanistycznego)*, [w:] P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.

*Zarządzenie nr 44 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 3 lipca 2008 roku w sprawie: zasad tworzenia i likwidacji studiów wyższych, studiów podyplomowych oraz kursów dokształcających w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2008.

Autorka jest doktorantką na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z problematyką zarządzania w sektorze publicznym.

## POLECAMY

Neil Butcher, Asha Kanwar, Stamenka Uvalić-Trumbić, *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*, Commonwealth of Learning, UNESCO, 2011

Prezentowana publikacja poświęcona jest Otwartym Zasobom Edukacyjnym (*Open Educational Resources* – OER) i może służyć jako podręcznik dla osób szukających wiedzy w tym obszarze. Książka podzielona jest na trzy części. W pierwszej wyjaśniono i omówiono kluczowe kwestie związane z OER w formie odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania, np.: czy OER jest tożsame z e-learningiem, kto dba o jakość zasobów, jak można dzielić się zasobami z innymi? Druga część książki zawiera bardziej pogłębione omówienie zagadnienia w postaci opracowania naukowego. Na trzecią, najobszerniejszą część publikacji, składa się dziewięć załączników dedykowanych poszczególnym aspektom związanym z OER. Prezentują one m.in. katalog stron związanych z OER czy przegląd otwartych licencji. Publikacja w wersji elektronicznej

dostępna jest na stronie: <http://www.col.org/PublicationDocuments/Basic-Guide-To-OER.pdf>.

### Academio.pl

Academio.pl to ogólnopolski serwis internetowy pozwalający grupom studenckim i kołom naukowym na swobodną i efektywną komunikację. Użytkownikami mogą być również nauczyciele akademicy koordynujący pracę grup. Oferowane narzędzia to: magazyn plików, kalendarz, mail grupowy i lista dyskusyjna, forum, galeria, wiki. Dodatkowo na stronie znajduje się również wyszukiwarka kierunków studiów dla młodszych użytkowników.

Projekt Academio.pl jest finansowany w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka Ministerstwa Rozwoju Regionalnego. Więcej informacji na stronie: <http://academio.pl/>.

# Spółeczna odpowiedzialność biznesu – wyzwania stojące przed polskimi przedsiębiorstwami



Piotr Wachowiak

*Przedsiębiorstwa, które chcą zdobyć przewagę konkurencyjną, muszą być społecznie odpowiedzialne. Z uwagi na to przed przedsiębiorstwami działającymi w Polsce stoją liczne wyzwania, które zostaną scharakteryzowane w niniejszym artykule. Do najważniejszych z nich zaliczyć można: zrozumienie idei społecznej odpowiedzialności, wypracowanie pozytywnego nastawienia do działań w tym zakresie, prowadzenie dialogu z interesariuszami, sformułowanie strategii społecznej odpowiedzialności, wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za realizację tej strategii, dbałość o odpowiedzialne traktowanie pracowników, weryfikowanie działań związanych z tą działalnością oraz sporządzanie raportów społecznych.*

Główne cele działania przedsiębiorstwa to zazwyczaj osiąganie zysku oraz zwiększanie własnej wartości. Jednak bardzo ważny jest sposób, w jaki te cele są realizowane. Przedsiębiorstwo, chcąc odnieść sukces rynkowy, musi działać odpowiedzialnie. Społeczna odpowiedzialność biznesu to strategia, zgodnie z którą przedsiębiorstwa w swoich działaniach dobrowolnie uwzględniają interesy społeczne, aspekty środowiskowe oraz oczekiwania różnych grup interesariuszy. Coraz częściej interesariusze oczekują od przedsiębiorstwa odpowiedzialnego prowadzenia biznesu i angażowania się w życie społeczności i środowiska, w którym ono działa.

Przedsiębiorstwa społecznie odpowiedzialne poszukują rozwiązań korzystnych dla wszystkich grup zainteresowanych ich działalnością i mających wpływ na tę działalność. Bycie społecznie odpowiedzialnym oznacza inwestowanie w zasoby ludzkie, w ochronę środowiska i relacje z otoczeniem przedsiębiorstwa oraz informowanie interesariuszy o podejmowanych działaniach. Cechą tej koncepcji jest dobrowolność – polegająca na tym, że przedsiębiorstwa podejmują działania, których nie wymagają od nich obowiązujące przepisy prawa. W pojęciu społecznej odpowiedzialności biznesu zawiera się również działanie zgodne z zasadami etycznymi i normami prawnymi. Ponadto przedsiębiorstwa, które chcą wprowadzać w życie tę koncepcję, muszą dbać o przestrzeganie zasady zrównoważonego rozwoju. Biznes społecznie odpowiedzialny to biznes dbający o swoje otoczenie, dlatego też przedsiębiorstwa powinny działać na rzecz

swojego środowiska lokalnego. Ważną kwestią jest wspieranie działalności organizacji pozarządowych, a nie tylko dofinansowywanie prestiżowych imprez sportowych czy kulturalnych, co często jest traktowane jako narzędzie marketingowe. Przedsiębiorstwa powinny podejmować działania wspólnie ze swoimi interesariuszami. Zasadniczą kwestią jest to, że w przedsiębiorstwie musi istnieć zintegrowane podejście do społecznej odpowiedzialności, w ramach którego prowadzi ono swoją działalność w celu generowania wartości dla swoich interesariuszy, oddziałując pozytywnie na środowisko społeczne i minimalizując negatywny wpływ na środowisko naturalne.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyzwań, jakie stoją przed przedsiębiorstwami, które chcą być społecznie odpowiedzialne, działającymi w Polsce. Osiem z nich, zdaniem autora najważniejszych, zostanie scharakteryzowanych w tym opracowaniu.

## Zasadnicze wyzwania

### Zrozumienie idei społecznej odpowiedzialności biznesu

Aby przedsiębiorstwo mogło być społecznie odpowiedzialne, jego kadra zarządzająca i pracownicy muszą prawidłowo rozumieć ideę społecznej odpowiedzialności biznesu. Istotną sprawą jest uzmysłowienie sobie, że nie jest to narzędzie mające na celu poprawienie wizerunku przedsiębiorstwa. Społeczna odpowiedzialność polega na świadomym i systematycznym podejmowaniu działań w kwestiach społecznych i środowiskowych, wykraczających poza obowiązkowe zadania danego przedsiębiorstwa. Należy także pamiętać o kwestiach ekonomicznych. Przedsiębiorstwa powinny tak gospodarować swoimi zasobami, aby ich wykorzystanie było jak najbardziej efektywne. W przypadku przedsiębiorstw rynkowych muszą dążyć do zwiększania swojej wartości. Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw w obszarze ekonomicznym polega również na podejmowaniu działań innowacyjnych oraz zwiększaniu swojej konkurencyjności.

Z badań przeprowadzonych przez GoodBrand oraz Forum Odpowiedzialnego Biznesu w okresie

od sierpnia do października 2010 roku wśród kadry zarządzającej przedsiębiorstwami znajdującymi się na liście 500 największych przedsiębiorstw w Polsce wynika, że 58 proc. respondentów uważa, iż ich wiedza na temat społecznej odpowiedzialności biznesu jest na wysokim poziomie, 20 proc. twierdzi z kolei, że nie ma żadnej wiedzy na ten temat. Badani, którzy uważają, że posiadają wiedzę na wysokim poziomie, prawidłowo definiują pojęcie społecznej odpowiedzialności biznesu. Prawie połowa respondentów rozumie tę koncepcję w sposób szeroki, uważając, że społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa przejawia się w działaniu zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju, przy uwzględnieniu interesów samego przedsiębiorstwa oraz środowiska przyrodniczego i społeczności lokalnej. Respondenci, którzy deklarowali słabą znajomość tej problematyki, kojarzyli biznes odpowiedzialny społecznie z budowaniem pozytywnego wizerunku, dbałością o interesy akcjonariuszy i relacje z kontrahentami lub z przeciwdziałaniem korupcji w miejscu pracy<sup>1</sup>.

Natomiast z badań przeprowadzonych przez Polską Konfederację Pracodawców Prywatnych Lewiatan i firmę Deloitte na temat podejścia dużych przedsiębiorstw do problematyki związanej ze społeczną odpowiedzialnością biznesu wynika, że pomimo dużej zainteresowania tą ideą, badane przedsiębiorstwa traktują ją powierzchownie, bardziej jako element działań wizerunkowych niż strategię zdobywania przewagi konkurencyjnej czy element zarządzania ryzykami społecznymi i środowiskowymi, mającymi realny wpływ na funkcjonowanie przedsiębiorstwa<sup>2</sup>.

Stopień zrozumienia idei społecznej odpowiedzialności jest niezadowolający – świadczy o tym duży odsetek największych przedsiębiorstw w Polsce, których menedżerowie w ogóle nie znają omawianej koncepcji. Jest to sytuacja bardzo niepokojąca – można przypuszczać, że w małych i średnich przedsiębiorstwach ten odsetek jest jeszcze większy. Wiele przedsiębiorstw cały czas traktuje społeczną odpowiedzialność jako podstawowe narzędzie budowania wizerunku. Brak w tym zakresie myślenia strategicznego, polegającego na powiązaniu społecznej odpowiedzialności z uzyskiwaniem przewagi konkurencyjnej. Zatem można stwierdzić, że przedsiębiorstwa w Polsce znajdują się na początku drogi zmierzającej do zgłębienia koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu. W jej pokonaniu pomaga nieoceniona działalność organizacji rozpowszechniających tę ideę. Należy do nich między innymi Forum Odpowiedzialnego Biznesu, które jest najstarszą i największą organizacją pozarządową w Polsce zajmującą się koncepcją społecznej odpowiedzialności biznesu w sposób kompleksowy.

### **Chęć podejmowania działań w zakresie społecznej odpowiedzialności**

Idea społecznej odpowiedzialności musi być wdrażana do funkcjonowania przedsiębiorstwa. Zgodnie z tą koncepcją podejmowane działania muszą być dobrowolne i wykraczać poza standardowe zadania przedsiębiorstwa. Istotne jest, aby kadra zarządzająca była faktycznie w nie zaangażowana, a więc z przekonaniem podejmowała wiele inicjatyw.

Ze wspomnianych już badań przeprowadzonych wśród kadry zarządzającej firm znajdujących się na liście 500 największych przedsiębiorstw w Polsce wynika, że na poziomie deklaracyjnym ok. 40 proc. badanych organizacji angażuje się we wdrażanie zasad biznesu odpowiedzialnego społecznie, 33 proc. nie wie, czy zajmie się tą problematyką, natomiast 25 proc. w najbliższym czasie na pewno nie zamierza wdrożyć tych zasad<sup>3</sup>. Sytuacja ta wynika z niezrozumienia korzyści, jakie daje przedsiębiorstwu działanie zgodnie z zasadami społecznej odpowiedzialności. Niechęć do podejmowania wyzwań w tym zakresie może spowodować niemożność odniesienia przez przedsiębiorstwo sukcesów rynkowych, a bez zaangażowania kadry kierowniczej wdrażanie tych zasad nie będzie możliwe.

### **Prowadzenie dialogu z interesariuszami**

Podstawą działania przedsiębiorstwa społecznie odpowiedzialnego jest prowadzenie dialogu z najważniejszymi grupami interesariuszy – aby poznać ich oczekiwania i potrzeby, które w możliwie największym stopniu powinny zostać zaspokojone. Dialog ten powinien być prowadzony w sposób systematyczny, za pomocą różnych narzędzi komunikacyjnych. Przedsiębiorstwa muszą być otwarte na głosy pochodzące od interesariuszy (zwłaszcza klientów i pracowników), którzy są coraz bardziej świadomi zasad społecznej odpowiedzialności. Nie może być to jednak tylko jednostronna komunikacja. Prowadzenie dialogu pozwala na lepsze przygotowanie strategii społecznej odpowiedzialności biznesu – jest szansą na uwzględnienie rzeczywistych oczekiwań interesariuszy i spraw, które są dla nich priorytetowe. Dzięki temu interesariusze mają większe zaufanie do sposobu działania przedsiębiorstwa i podejmowanych przez nie działań. Dialog skutkuje koniecznością przeprowadzenia zmian, tak aby przedsiębiorstwo mogło skutecznie odpowiadać na oczekiwania interesariuszy.

Z badań przeprowadzonych w ramach projektu *AA1000 w Polsce*, zrealizowanego w tym roku przez CSRIinfo i Telekomunikację Polską, wynika, że większość przedsiębiorstw działających na polskim rynku nie prowadzi sformalizowanego dialogu z interesariuszami. Są one jednak przekonane, iż taka interakcja

<sup>1</sup> Raport z badań *CSR w Polsce. Menedżerowie/ Menedżerki 500, Lider/Liderka CSR, GoodBrand & Company Polska*, Warszawa, grudzień 2010, s. 7–9.

<sup>2</sup> Raport z realizacji projektu *Promocja standardów społecznej odpowiedzialności w przedsiębiorstwach*, realizowanego przez PKPP Lewiatan w partnerstwie z Komisją Krajową NSZZ „Solidarność” oraz firmą Deloitte w latach 2009–2010; [www.old.odpowiedzialnafirma.pl](http://www.old.odpowiedzialnafirma.pl), [01.09.2011].

<sup>3</sup> Raport z badań *CSR w Polsce...*, dz.cyt., s. 7.



jest niezbędna do właściwego funkcjonowania przedsiębiorstwa. Z kolei te przedsiębiorstwa, które podejmują dialog w ramach dostępnych środków, wykorzystują pozyskaną w ten sposób wiedzę do poprawienia sytuacji swojej i otoczenia, w którym funkcjonują<sup>4</sup>. Z przytoczonych badań wynika, że sytuacja w przedsiębiorstwach w Polsce pod tym względem nie jest zadowalająca. Sposób prowadzenia dialogu powinien być przemyślany, dobrze przygotowany oraz sformalizowany, zaś przedsiębiorstwa powinny położyć większy nacisk na zidentyfikowanie najważniejszych grup interesariuszy oraz określić narzędzia komunikacyjne.

### **Sformułowanie strategii społecznej odpowiedzialności**

Na podstawie znajomości oczekiwań i potrzeb swoich najważniejszych grup interesariuszy przedsiębiorstwo powinno zbudować strategię społecznej odpowiedzialności, która obejmuje zaplanowane działania dotyczące relacji z nimi oraz działania społeczne i środowiskowe. Musi być ona długofalowa i zbieżna ze strategią działania przedsiębiorstwa, wartościami oraz kulturą organizacyjną. Właściwie sformułowana i zrealizowana strategia przyczynia się do poprawy jego pozycji strategicznej oraz powoduje, że przedsiębiorstwo jest odbierane jako społecznie odpowiedzialne.

Z badań przeprowadzonych przez Forum Odpowiedzialnego Biznesu oraz GoodBrand & Company Polska wynika, że tylko 20 proc. największych polskich przedsiębiorstw posiada sformalizowaną strategię CSR i aktywnie ją wprowadza. Kolejne 20 proc. planuje wdrożenie strategii w najbliższym czasie, natomiast w 33 proc. przedsiębiorstw menedżerowie nie mają przekonania, czy w najbliższej przyszłości zostanie ona wprowadzona w życie, choć w części z nich została sformułowana. 25 proc. respondentów uważa, że taka strategia nie zostanie wdrożona w najbliższych latach lub nie wie, co się będzie dziać w tym zakresie<sup>5</sup>. Podobne wyniki badań przedstawiła PKPP Lewiatan. Zgodnie z nimi 30 proc. badanych przedsiębiorstw posiada strategię społecznej odpowiedzialności biznesu, 16 proc. zamierza opracować ją w najbliższej przyszłości, a 52 proc. w ogóle nie podjęło działań w tym zakresie i nie planuje ich podjąć.

Zaprezentowane wyniki badań nie są optymistyczne. Większość przedsiębiorstw działających w Polsce, jeżeli już podejmuje działania społecznie odpowiedzialne, to nie w wyniku wdrażania strategii społecznej odpowiedzialności. Na tej podstawie można stwierdzić, że są to działania przypadkowe, które mogą nie przynosić trwałych efektów. Brak

zaplanowania działań powoduje, że przedsięwzięcia podejmowane przez przedsiębiorstwo mają wymiar tylko wizerunkowy. Niepokojący jest również fakt, że duża część menedżerów, mimo sformułowania strategii, nie widzi możliwości jej wdrożenia. Może to wynikać z małego zaangażowania kadry zarządzającej i pracowników w kwestie społecznej odpowiedzialności oraz z przyjmowania przez przedsiębiorstwa strategii „na pokaz” – bowiem bardzo często nie wynika ona z rzeczywistych potrzeb przedsiębiorstwa i uwarunkowań, w których ono działa.

### **Sposób wdrażania strategii społecznej odpowiedzialności**

Aby strategia CSR była skutecznym narzędziem wspierającym rozwój przedsiębiorstwa, musi zostać skutecznie wdrożona. Bardzo często nie przywiązuje się należytej wagi do opracowania planu wdrażania tego typu strategii. Tymczasem od sposobu jej realizacji w dużej mierze zależy to, czy przedsiębiorstwo w tym obszarze działalności odniesie sukces, czy też poniesie porażkę. Jednym z kluczowych czynników sukcesu jest tu wyznaczenie osoby, która będzie odpowiedzialna za realizację przyjętego planu. Z uwagi na to, że problematyka społecznej odpowiedzialności obejmuje każdy obszar działania przedsiębiorstwa, najczęściej jest to osoba zajmująca wysoką pozycję w hierarchii organizacyjnej, a jej zadaniem jest nadzorowanie zespołu, który będzie pomagał we wdrożeniu.

Z badań przeprowadzonych wśród 500 największych przedsiębiorstw w Polsce wynika, że tylko w 11 proc. z nich jest osoba, która w swoim zakresie obowiązków ma głównie zadania związane ze społeczną odpowiedzialnością, natomiast w aż 54 proc. przedsiębiorstw nie ma stanowiska odpowiedzialnego za realizację tych zadań. Z kolei w 34 proc. badanych przedsiębiorstw osoba wykonująca zadania związane z omawianą problematyką realizuje również inne zadania. Niestety na przestrzeni kilku lat sytuacja w tym zakresie nie uległa poprawie. Potwierdzają to badania przeprowadzone w roku 2008, z których wynika, że jedynie 37 proc. dużych i średnich przedsiębiorstw w Polsce zatrudnia osoby odpowiedzialne za te zadania<sup>6</sup>.

Mimo że w większości badanych przedsiębiorstw nie ma stanowiska ani komórki organizacyjnej odpowiedzialnej za CSR, respondenci przypisywali odpowiedzialność za te zadania różnym podmiotom. W jednej trzeciej badanych przedsiębiorstw respondenci uważali, że odpowiada za nie zarząd przedsiębiorstwa. W pozostałych, zdaniem badanych, odpowiedzialność spoczywa na komórkach

<sup>4</sup> E. Szul-Skjoeldkrona, *Dialog z interesariuszami. Polski punkt widzenia*, [w:] *Standardy AA1000. Narzędzie społecznej odpowiedzialności biznesu. Przewodnik dla biznesu*, CSRIinfo, Warszawa 2011, s. 13–15.

<sup>5</sup> Raport z badań CSR w Polsce..., dz.cyt., s. 13.

<sup>6</sup> Badanie przeprowadzone przez Dom Badawczy Maison na zlecenie „Harvard Business Review Polska” i CSR Consulting, zawarte w publikacji: M. Greszata, *Agent zmiany w firmie, Odpowiedzialny Biznes 2009. Czas próby*, „Harvard Business Review Polska”, Warszawa 2009, s. 31.

organizacyjnych, takich jak: dział komunikacji wewnętrznej, marketingu czy dział PR<sup>7</sup>.

Tymczasem przypisywanie zadań związanych ze społeczną odpowiedzialnością innym niż zarząd komórkom organizacyjnym nie pozwala na efektywne i kompleksowe wdrażanie strategii społecznej odpowiedzialności. Z uwagi na fakt, że problematyka ta jest bardzo złożona, szczególnie w dużych przedsiębiorstwach powinna funkcjonować osobna komórka organizacyjna odpowiedzialna za realizację zadań z zakresu CSR. Niecelowe wydaje się włączanie ich do obowiązków innych działów. Taka organizacja może bowiem spowodować, że działania z zakresu społecznej odpowiedzialności, choć powinny być kompleksowe, będą realizowane w sposób wycinkowy, a przecież działalność w tym obszarze nie można utożsamiać tylko z komunikacją, marketingiem lub PR.

### Odpowiedzialne podejście do pracowników

Dbałość o odpowiedzialne podejście do pracowników w przedsiębiorstwie jest jednym z podstawowych zadań wynikających z koncepcji społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa. Od nich bowiem zależy, w jaki sposób będzie realizowana strategia społecznej odpowiedzialności. Jeżeli wymaga się od pracowników pełnego zaangażowania w realizację celów strategicznych, lojalności wobec przedsiębiorstwa oraz kształtowania odpowiedniego wizerunku, należy do nich podchodzić jak do najcenniejszego kapitału, jakim dysponuje przedsiębiorstwo. Jednym z przejawów odpowiedzialnego podejścia do pracowników jest umiejętne zarządzanie różnorodnością, które polega nie tylko na stwarzaniu równych szans i przestrzeganiu zakazu dyskryminacji ze względu na wiek, płeć, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie i orientację seksualną, ale również na dostrzeganiu i akceptowaniu różnic tkwiących w kapitale ludzkim i wykorzystywaniu ich do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej. Z powodu uwarunkowań historycznych i kulturowych zarządzanie różnorodnością traktowane jest w Polsce nieufnie, często nie wierzy się też, że może ono przynieść korzyści. Mimo że równość wpisuje się w koncepcję społecznej odpowiedzialności biznesu, to jednak działania podejmowane w tej kwestii nie są popularne. W warunkach polskich różnorodność w miejscu pracy sprowadza się w praktyce do różnorodności pod względem płci i wieku, rzadziej rasy, religii czy narodowości. Zdaniem Ewy Lisowskiej w zdecydowanej większości pracodawcy deklarują chęć zatrudnienia białego, w pełni sprawnego, heteroseksualnego mężczyzny w wieku 25–40 lat<sup>8</sup>.

Niewielka liczba polskich przedsiębiorstw jest przygotowana do sprostania wyzwaniom związanym z zarządzaniem różnorodnością. Menedżerowie nie posiadają odpowiedniej wiedzy teoretycznej oraz umiejętności praktycznych. Nie są przekonani do tego, że zarządzanie różnorodnością w długiej perspektywie opłaca się przedsiębiorstwu. Dobre praktyki odnotowane w dotychczasowych badaniach w Polsce sprowadzają się na ogół do przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć oraz oferowania rozwiązań ułatwiających godzenie ról zawodowych z rodzinnymi. Niewiele przedsiębiorstw zatrudnia osoby niepełnosprawne czy też starsze<sup>9</sup>.

Ważnym narzędziem, które wspiera odpowiedzialne zarządzanie kapitałem ludzkim, są kodeksy etyczne, dzięki którym pracownicy wiedzą, jak mają się zachowywać. Kodeks etyczny jest zbiorem zasad, reguł i procedur, które obowiązują każdego pracownika w kontaktach z przełożonym, podwładnymi, współpracownikami, a także osobami z otoczenia przedsiębiorstwa. Głównym celem kodeksu jest integracja pracowników wokół wspólnych wartości przestrzeganych przez przedsiębiorstwo oraz ujednolicenie reguł postępowania w określonych sytuacjach<sup>10</sup>. Z analiz PKPP Lewiatan wynika, że 36 proc. badanych przedsiębiorstw podjęło działania w celu opracowania i wdrożenia kodeksu etycznego, 12 proc. planuje podjąć takie działania w ciągu najbliższych 12 miesięcy, natomiast 47 proc. nie podjęło i nie planuje podjąć takich działań. Na tej podstawie można sformułować wniosek, że duża część przedsiębiorstw w Polsce w dalszym ciągu nie docenia znaczenia kodeksów etycznych dla ich działania.

Przedsiębiorstwo społecznie odpowiedzialne powinno dbać o rozwój swoich pracowników. Jednym z podstawowych narzędzi takiego rozwoju jest szkolenie. Z badań *Bilans kapitału ludzkiego*, przeprowadzonych w IV kwartale 2010 roku przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, wynika, że wśród ogółu badanych przedsiębiorstw (przeprowadzono ponad 16 tys. wywiadów z pracodawcami) aż 45 proc. w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy nie szkoliło swoich pracowników. 75 proc. pracodawców uznało, iż głównym powodem tego stanu rzeczy jest fakt, że ich pracownicy posiadają już odpowiednie kompetencje. Z kolei respondenci z ponad połowy badanych przedsiębiorstw stwierdzili, że nie występują w ich organizacjach potrzeby szkoleniowe<sup>11</sup>.

Przedsiębiorstwo społecznie odpowiedzialne powinno prezentować podmiotowe podejście do swoich pracowników. Istotne jest, aby mieli oni świadomość, że współdecydują o sposobie realizacji

<sup>7</sup> Tamże, s. 14–15.

<sup>8</sup> E. Lisowska, *Zarządzanie różnorodnością w Polsce*, [w:] M. Gryszko, *Raport: Zarządzanie różnorodnością w Polsce*, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa, lipiec 2009, s. 31–35.

<sup>9</sup> Tamże, s. 31–35.

<sup>10</sup> P. Gadomska-Dzięcioł, S. Szmalec, *Odpowiedzialne zarządzanie. CSR jako budowanie relacji z pracownikami*, „Personel i zarządzanie”, nr 8/2011, s. 41.

<sup>11</sup> M. Dawid-Sawicka, *Połowa firm w Polsce nie szkoli pracowników, więc słabo się rozwija*, „Personel Plus”, nr 07/2011, s. 47.

zadań, które należą do ich obowiązków. Niestety wskaźnik dystansu władzy w Polsce jest jednym z najwyższych w Europie i wynosi 86 przy średnim wskaźniku 44<sup>12</sup>. Z badań prowadzonych przez zespół pod kierownictwem J. Gardawskiego w polskich przedsiębiorstwach wynika, że 87 proc. pracowników uznaje, iż w ich miejscach pracy duże znaczenie ma hierarchia organizacyjna oraz dokładne wykonywanie poleceń służbowych. Tylko 50 proc. respondentów stwierdziło, że są informowani przez kierownictwo o planach przedsiębiorstwa. Niespełna 50 proc. pracowników uznało też, że ma wpływ na decyzje dotyczące własnej pracy<sup>13</sup>.

Z przedstawionych badań wynika, że przedsiębiorstwa w Polsce nie przywiązują należytej wagi do odpowiedzialnego traktowania pracowników. Przedsiębiorstwa powinny przede wszystkim położyć większy nacisk na rozwój pracowników, ze szczególnym uwzględnieniem podnoszenia ich kompetencji. Istotnym zagadnieniem jest również bardziej podmiotowe traktowanie pracowników i zmniejszenie dystansu występującego między menedżerami a pracownikami – relacje te muszą opierać się na większym zaufaniu i współpracy.

### **Weryfikowanie działań związanych ze społeczną odpowiedzialnością biznesu**

Wdrażanie koncepcji odpowiedzialności społecznej może stać się niczym innym jak kampanią PR. Aby uniknąć takiej sytuacji, należy działania z tego zakresu poddawać zewnętrznej weryfikacji. Takie wymogi lub zalecenia są zamieszczone w międzynarodowych standardach: AA1000, ISO 26000 czy GRI.

Z obserwacji autora opracowania wynika jednak, że w Polsce bardzo niewiele przedsiębiorstw poddaje swoją działalność w zakresie społecznej odpowiedzialności zewnętrznej weryfikacji. Na 11 przedsiębiorstw, które zgłosiły swój udział w konkursie *Raporty społeczne 2008*, zrobiło to zaledwie jedno<sup>14</sup>. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy są również wyniki badań prowadzonych przez Paulinę Roszkowską. Spośród wszystkich opublikowanych w Polsce raportów społecznych tylko publikacja British American Tobacco (spółka należąca do koncernu międzynarodowego) oraz Telekomunikacji Polskiej SA zostały zweryfikowane<sup>15</sup>. Analiza tych danych nie nastraja optymistycznie. Nasuwa się pytanie, czy przedsiębiorstwa działające w Polsce są rzeczywiście społecznie odpowiedzialne, jeśli ich działania w tym zakresie nie są poddawane zewnętrznej kontroli.

### **Raportowanie społeczne**

Przedsiębiorstwo społecznie odpowiedzialne powinno informować swoich interesariuszy o działaniach podejmowanych w obszarze ekonomicznym, społecznym i środowiskowym. Jednym z podstawowych narzędzi komunikacji w tym zakresie jest publikowanie raportów społecznych. W dobrze przygotowanym raporcie znajdują się kompleksowe informacje na temat wywiązywania się ze strategii CSR. Można zatem stwierdzić, że raport społeczny jest przejawem społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw.

Z badań przeprowadzonych przez autora w roku 2010 wśród 101 grup kapitałowych notowanych na Warszawskiej Giełdzie Papierów Wartościowych<sup>16</sup> wynika, że raporty społeczne są publikowane tylko przez 8,9 proc. z nich. Opracowania tego typu stworzyły cztery spółki z branży paliwowej, trzy banki, jedna spółka z branży spożywczej, jedna z branży metalowej. Dużym wyzwaniem stojącym przed przedsiębiorstwami działającymi w Polsce jest zatem przygotowanie i wdrożenie procedur związanych z tworzeniem raportów społecznych. Będzie to możliwe, gdy docenią one znaczenie raportowania społecznego i jego wpływ na ich działalność w obliczu zmian, jakie zachodzą w otoczeniu.

### **Podsumowanie**

Wśród kadry zarządzającej przedsiębiorstw działających w Polsce wiedza dotycząca problematyki społecznej odpowiedzialności jest niezadowalająca. Trzeba jednak zauważyć, że coraz więcej menedżerów postrzega działalność swojego przedsiębiorstwa w szerszej perspektywie otoczenia społecznego, a także wpływu na środowisko naturalne. Idea społecznej odpowiedzialności biznesu staje się coraz bardziej rozpoznawalna, tym niemniej wprowadzenie jej w życie to podstawowe wyzwanie stojące przed przedsiębiorstwami funkcjonującymi w Polsce. Dodatkowo przedsiębiorstwa nie mogą traktować podejmowanych działań w tym zakresie jako elementu PR. Niestety CSR w Polsce to nadal w większym stopniu idea niż narzędzie przyczyniające się do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej.

Drugim istotnym wyzwaniem jest zwiększenie – do tej pory niewielkiego – wsparcia ze strony rządów przedsiębiorstw dla koncepcji społecznej odpowiedzialności, a także wzmacnianie zaangażowania kadry zarządzającej na rzecz tej idei. Ponadto przedsiębiorstwa powinny bardziej sformalizować dialog z intere-

<sup>12</sup> Wskaźnik dystansu władzy został obliczony zgodnie z metodyką zaproponowaną przez G. Hofstede. Zob. G. Hofstede. *Kultury i organizacje*, PWE, Warszawa 2000.

<sup>13</sup> M. Stępień, E. Waligóra, *W Polsce szefowie trzymają ludzi na dystans*, „Personel Plus”, nr 11/2010, s. 50.

<sup>14</sup> P. Wachowiak, *Raport z badań „Raportowanie społeczne przedsiębiorstw działających w Polsce”*, SGH, Warszawa 2008.

<sup>15</sup> P. Roszkowska, *Rewolucja w raportowaniu biznesowym. Interesariusze, konkurencyjność, społeczna odpowiedzialność*, Difin, Warszawa 2011, s. 119

<sup>16</sup> P. Wachowiak, *Wrażliwość społeczna polskich grup kapitałowych*, [w:] M. Romanowska (red), *Grupy kapitałowe w Polsce. Strategie i struktury*, PWE, Warszawa 2011, s. 187.

sariuszami, wykorzystując przy tym różnego rodzaju narzędzia komunikacji – począwszy od tradycyjnych, do których należą spotkania, po bardziej nowoczesne, jak: panele interesariuszy, narzędzia internetowe czy raporty społeczne. Dialog z najważniejszymi grupami interesariuszy w większości przedsiębiorstw nie jest właściwie przygotowany i prowadzony. Obecnie obserwuje się nacisk na krótkoterminowe cele społeczne i środowiskowe oraz doraźność działań w tych obszarach. Konieczną jest zatem tworzenie i wdrażanie w życie strategii społecznej odpowiedzialności. Niestety organizacja działalności w omawianym zakresie pozostawia wiele do życzenia.

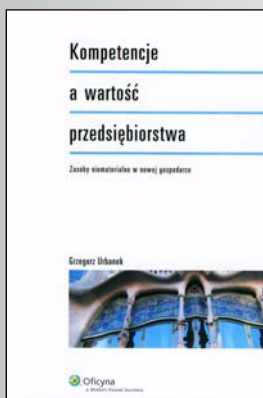
Wyzwaniem stojącym przed przedsiębiorstwami jest także stworzenie odpowiedniej struktury oraz wyznaczenie osoby, która ponosiłaby pełną odpowiedzialność za realizację przyjętej strategii.

Bardzo istotne jest ponadto odpowiedzialne podejście do pracowników. Przedsiębiorstwa powinny ich traktować bardziej podmiotowo, włączając w wyznaczanie i ustalanie sposobów realizacji celów. Istotne jest wypracowanie odpowiednich relacji między kadrą zarządzającą a pracownikami oraz dbanie o ich rozwój.

Dwa ostatnie ważne wyzwania to zewnętrzna weryfikacja działań w zakresie społecznej odpowiedzialności oraz raportowanie społeczne. Przedsiębiorstwa, chcąc być uznane za wiarygodne w swojej działalności, muszą poddawać się weryfikacji zewnętrznej, bowiem jest to jeden z istotnych czynników budujących zaufanie wśród interesariuszy. Powinni mieć oni również łatwy dostęp do informacji na temat działalności przedsiębiorstwa w zakresie CSR, co gwarantuje publikowanie raportów społecznych.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

## POLECAMY



**Grzegorz Urbanek, *Kompetencje a wartość przedsiębiorstwa. Zasoby niematerialne w nowej gospodarce***  
Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

Celem publikacji jest zaprezentowanie w kompleksowy sposób zagadnień związanych z istotą, tworzeniem oraz pomiarem zasobów niematerialnych i kompetencji przedsiębiorstw. Autor rozpoczyna wywód od uwypuklenia znaczenia zasobów niematerialnych w gospodarce opartej na wiedzy. Następnie przechodzi do ich charakterystyki, omawiając m.in. kapitał ludzki, kulturę organizacyjną, markę, relacje z klientami czy reputację. W kolejnych rozdziałach proponuje sposoby pomiaru zasobów niematerialnych oraz analizy i wyceny kompetencji przedsiębiorstwa. W ostatniej części przedstawia strategię przedsiębiorstwa jako proces tworzenia i wykorzystania kompetencji.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://eoficya.com.pl>.

### *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*

Ukazała się kolejna edycja raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), pt. *Education at a Glance*, w której zaprezentowano najnowsze dane statystyczne dotyczące edukacji w skali międzynarodowej. Raport składa się z czterech części poświęconych kolejno: instytucjom edukacyjnym i ich wpływowi na uczenie się, zasobom ludzkim i finansowym inwestowanym w edukację, dostępowi do edukacji i uczestniczeniu w niej, środowisku nauczania i organizacji szkolnictwa. W raporcie porównano dane statystyczne z krajów europejskich.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: [http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_48634114\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263238_48634114_1_1_1_1,00.html).

### **Global Management Challenge Poland 2011**

Trwa rekrutacja do 12. polskiej edycji konkursu *Global Management Challenge Poland*. Do 20. października br. mogą zgłaszać się grupy studenckie, a do 25. października br. – zespoły firmowe.

GMC jest największym przedsięwzięciem międzynarodowym opartym na symulacjach biznesowych, w ramach których uczestnicy zarządzają wirtualnymi przedsiębiorstwami. Co roku odbywają się krajowe rozgrywki, a zwycięska drużyna reprezentuje kraj na finałach światowych. W grze udział wzięło już ponad 400 000 osób, w tym 15 000 w Polsce. Więcej informacji na: <http://www.gmcpoland.pl/>.

# Wykorzystanie internetu w komunikacji między radnymi a mieszkańcami Białegostoku (badania pilotażowe)

Dorota Konopka  
Julita Sitniewska

*Dostęp do informacji jest jednym z warunków funkcjonowania państwa prawa oraz nowoczesnej demokracji. Warto więc w tym kontekście zastanowić się, w jaki sposób i do jakich celów wykorzystujemy jego potencjał jako formy partycypacji społecznej w wymiarze lokalnym. W ramach przeprowadzonej analizy skoncentrowano się na próbie określenia, w jakim stopniu mieszkańcy Białegostoku są zainteresowani kontaktem ze swoimi przedstawicielami – radnymi – za pośrednictwem internetu, traktując go jako jeden z elementów e-demokracji<sup>1</sup>. Należy zaznaczyć, że poruszona przez autorki problematyka jest na gruncie polskim problematyką nową. Nie przeprowadzono bowiem dotąd rzetelnych badań na ten temat ani w regionie białostockim, ani w innych regionach Polski. Zatem niniejsze badania pilotażowe wydają się być niezbędnym wstępem przed przeprowadzeniem badań zasadniczych.*

Przedstawione w artykule wyniki badania pilotażowego pozwoliły na dokonanie analizy jednego z celów e-governmentu<sup>2</sup>, który polega na informowaniu obywateli o sprawach publicznych i pobudzaniu ich uczestnictwa w życiu państwa i wspólnot lokalnych za pomocą nowych mediów<sup>3</sup>. Oba te e-działania mają odmiennych wykonawców. Pierwsze jest inicjowane oddolnie przez samych obywateli, drugie zaś odgórnie przez władzę. Obie aktywności mogą mieć charakter zarówno formalny, jak też nieformalny i są ze sobą ściśle związane – żadna z nich samodzielnie nie może doprowadzić do wzmocnienia demokracji<sup>4</sup>.

Dotychczasowe badania CBOS nie uwzględniają wykorzystania internetu do aktywności innej niż zawodowa czy prywatna. Motywacją do rozwijania

bezpośredniej, internetowej komunikacji radnych z mieszkańcami może być również fakt, że tematyka samorządowa w niewielkim stopniu interesuje zawodowych dziennikarzy. Współczesne media potrzebują afer, tabloidyzują się, zaś rzetelna informacja o działalności samorządu, a przede wszystkim o radnych, staje się towarem deficytowym. Zatem budowanie przez jednostki samorządu terytorialnego, a przede wszystkim przez samych radnych, internetowych platform służących do komunikacji z mieszkańcami, powinno być sprawą priorytetową<sup>5</sup>.

Dyskusja na temat wykorzystania mediów internetowych w życiu politycznym społeczeństwa jest ciągle żywa. Dotychczas w literaturze uznawano, iż posługiwanie się narzędziami internetowymi nie stanowi dostatecznej przesłanki do reaktywowania zaangażowania obywatelskiego w świecie rzeczywistym<sup>6</sup>. Ostatnio jednak zwraca się uwagę, że wydarzenia, które miały miejsce na początku 2011 roku w Północnej Afryce, nazwane „zimą ludów”, podważają tę opinię. Rewolucje polityczne, do których doszło w Egipcie i Tunezji, zostały wywołane na skutek aktywności obywateli w sieci. Egipcjanie i Tunezyjczycy, jednocząc się przeciw władzy na stronach portalu społecznościowych, przenieśli następnie demonstrację swojego niezadowolenia na ulice. Coraz większe nadzieje wiąże się z wykorzystaniem internetu jako środka wspomagającego funkcjonowanie demokracji i budującego obywatelskość online<sup>7</sup>, która zanika w wymiarze offline. Pojawia się zatem próba aktywowania zaangażowania politycznego w ramach demokracji reprezentacyjnej, ale przy zastosowaniu

<sup>1</sup> Pojęcie „e-partycypacja” zawiera się w terminie „e-demokracja” – wykorzystanie internetu przez obywateli w celach politycznych.

<sup>2</sup> Z ang. e-administracja – czyli stosowanie technologii informatycznych w administracji publicznej.

<sup>3</sup> P. Prevost, *Projet développement des collectivités locales et régionales par les TI: rapport sur les différentes expériences structurantes de collectivités branchées dans le monde*, CEFRIO, University de Sherbrooke, <http://www.quebecinnovation2008.com/fr/publications.html>, [06.09.2011].

<sup>4</sup> R. Sclove, *Choix technologiques, choix de société*, Edition Descartes & Cie, Paryż 2003.

<sup>5</sup> W Krakowie i Poznaniu działają już internetowe platformy służące do komunikacji z mieszkańcami.

<sup>6</sup> J.G. Blumer, M. Gurevitch, *Rethinking the Study of Political Communication*, [w:] J.I. Curran, M. Gurevitch (red.), *Mass Media and Society*, wyd. 3, Arnold, Londyn 2000, s. 149–215.

<sup>7</sup> Zob.: P. Lévy, *Cyberdemocratie: essai de philosophie politique*, Odil Jacob, Paryż 2002, H. Rheingold, *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*, wyd. 2, MIT Press, Cambridge 2000.

innych niż dotąd kanałów komunikacji. Z kolei pesymistyczne wizje, w duchu orwellowskim, przestrzegają przed wykorzystaniem technologii do kontroli bezpieczeństwa społecznego, co w konsekwencji mogłoby odebrać ludziom ich obywatelskie wolności<sup>8</sup>. Zwraca się także uwagę na rolę wykorzystania internetu jedynie jako dodatku do tradycyjnej formy uprawiania polityki<sup>9</sup>.

Działalność społeczno-polityczna prowadzona za pośrednictwem internetu jest ciągle bardziej eksperymentem niż popularnym i powszechnie stosowanym narzędziem. Thierry Vedel<sup>10</sup> wskazuje na możliwość jego wykorzystania w trzech płaszczyznach:

- dobrego informowania obywateli w sprawach społeczno-politycznych;
- tworzenia przestrzeni do debaty publicznej;
- zaangażowania obywateli w procesy decyzyjne.

Podając każdą z powyżej wymienionych płaszczyzn analizie, w literaturze wskazuje się na istotne elementy, które utrudniają pełne osiągnięcie sprawności działania e-demokracji. Najważniejszym z nich jest wykluczenie tych obywateli, którzy z różnych powodów są mniej aktywni wirtualnie<sup>11</sup>.

Uczestnictwo mieszkańców w życiu publicznym odzwierciedla kapitał społeczny, jakim dysponuje dana wspólnota lokalna. Jednym z elementów świadomej partycypacji obywateli w życiu społecznym jest kontrolowanie pracy samorządowców, w szczególności działań radnych. Społeczności lokalne powinny być bardziej niż dotychczas zainteresowane efektami pełnionej przez nich służby publicznej. Demokracja przedstawicielska jest dość często krytykowana ze względu na „uśpienie” obywateli w sferze publicznej do czasu wyborów, kiedy najczęściej ujawniają się postawy rozliczeniowe wobec faworytów politycznych.

Oczywiście nikt nie narzuci siłą rozwiązań, które nie istnieją w sferze prawnych obowiązków radnego. Radny więc nie musi, ale może informować o swoich działaniach za pomocą nowych mediów. Jest to szczególnie przydatne w gminach o dużej liczbie mieszkańców, gdzie najczęściej bezpośrednio zna swojego reprezentanta niewiele osób. Kontakt z radnym w takim przypadku tym bardziej powinien przebiegać w sposób łatwy, szybki i sprawny. Z najnowszych danych statystycznych wynika, że ponad połowa polskiego społeczeństwa posiada dostęp do komputera (66 proc.) i do internetu (51 procent)<sup>12</sup>. Wykorzystanie sieci jako narzędzia służącego do komunikacji społecznej zależy od takich cech społeczno-demograficznych,

jak: wiek, wykształcenie, sytuacja materialna i miejsce zamieszkania. Raport Centrum Badań Opinii Społecznej *Korzystanie z komputerów i Internetu 2010* wskazuje, że młodzi ludzie (do 45 roku życia) znacznie częściej korzystają z sieci niż osoby starsze. Natomiast mniej niż połowa osób w wieku 65 lat i starszych, mających dostęp do internetu w gospodarstwie domowym, korzysta z możliwości łączenia się z siecią.

Wybrany radny gminy uzyskuje tzw. wolny mandat przedstawicielski, który gwarantuje mu możliwość działania zgodnie z własnymi przekonaniem, bez konieczności uwzględniania opinii elektoratu. Tym samym mieszkańcy nie mogą zmusić go do określonych działań, nie mogą również wpłynąć na jego odwołanie przed upływem kadencji rady. Z mandatu, który posiada radny, wynikają jednak jego obowiązki i prawa. Jednym z podstawowych obowiązków jest: [...] *kierowanie się dobrem wspólnoty samorządowej gminy. Radni utrzymują stałą więź z mieszkańcami oraz ich organizacjami, a w szczególności przyjmują zgłaszane przez mieszkańców gminy postulaty i przedstawiają organom gminy do rozpatrzenia*<sup>13</sup>.

Ustawa o samorządzie gminnym nie precyzuje ani miejsca, ani sposobu kontaktu z radnym. Należy to do indywidualnych praktyk wypracowanych przez gminy. Kontakt z radnym w obrębie małej społeczności lokalnej zazwyczaj nie stanowi problemu, inaczej jest jednak w dużych gminach, gdzie życie społeczne ma charakter znacznie bardziej anonimowy.

## Metodologia badań

Głównym celem przeprowadzonego badania pilotażowego była analiza stopnia wykorzystania internetu w interakcji między radnymi a mieszkańcami Białegostoku. W jego ramach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- czy mieszkańcy Białegostoku posiadają dostateczną i wystarczającą wiedzę o działaniach na rzecz społeczności lokalnej radnych miasta kadencji 2006–2010;
- czy radni tej kadencji mieli możliwość kontaktu z mieszkańcami za pomocą narzędzi, jakie oferuje internet;
- czy radni udostępniali informacje na temat swojej działalności poprzez kanały internetowe?

Wyniki przeprowadzonych badań były istotne z kilku względów:

- po pierwsze – miały wskazać odsetek tych radnych, którzy korzystali ze stron internetowych oraz aplikacji Web 2.0 – komunikatorów, por-

<sup>8</sup> Zob. W. van de Donk, I.T.M. Snellen, P.W. Tops, *Orwell in Athens: A Perspective on Informatization and Democracy*, IOS Press, Amsterdam 1995.

<sup>9</sup> Zob. M. Margolis, D. Resnick, *Politics as Usual: The Cyberspace „Revolution”*, Sage, Londyn 2000.

<sup>10</sup> T. Vedel, *L'idée de démocratie électronique origines, vision, questions*, [w:] P. Perrineau (red.), *Le désenchantement démocratique*, La Tour d'Aigues: Edition de L'Aube, 2003, s. 243–266.

<sup>11</sup> T. Vedel, dz.cyt., s. 243–266.

<sup>12</sup> Komunikat z badań: *Korzystanie z komputerów i Internetu 2010*, Fundacja Centrum Badań Opinii Społecznej, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_079\\_10.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_079_10.PDF), [06.09.2011].

<sup>13</sup> Ustawa o samorządzie gminnym z 1990 roku, art. 23.1.

tali społecznościowych – w celu informowania o podejmowanych przez siebie działaniach, a także, wykazać, jaka była zawartość treściowa tych „serwisów”;

- po drugie – w przypadku gdy nie korzystali z wymienionych aplikacji i stron w sieci, oczekiwano odpowiedzi na pytanie, czy za pomocą strony oficjalnej Urzędu Miasta informowali o miejscu i możliwych formach kontaktu z nimi;
- po trzecie – za pomocą ankiet próbowano uzyskać opinie mieszkańców na temat ich najczęstszego sposobu komunikacji z radnymi;
- po czwarte – podjęto próbę uzyskania informacji na temat przydatności (lub jej braku) narzędzi oferowanych przez internet w komunikacji z radnymi.

Ponadto niniejsze badania pilotażowe miały na celu:

- stwierdzenie poprawności eksplikacji i operacjonalizacji postawionego przez autorki problemu badawczego;
- sprawdzenie technik i narzędzi badawczych;
- ewentualne poprawienie efektywności badania głównego.

Aby zminimalizować wpływ specyficznych cech wybranych metod, w badaniu zastosowano podejście triangulacji i wykorzystano dwie techniki zbierania danych: wtórną analizę danych i wywiad kwestionariuszowy.

W okresie od grudnia 2010 do stycznia 2011 roku poddano analizie treści 28 profili radnych zamieszczonych na stronie internetowej Urzędu Miejskiego w Białymstoku. Natomiast w okresie od 7 do 25 lutego 2011 roku przeprowadzono pilotażowe badania sondażowe. Podstawową metodą badawczą był wywiad kwestionariuszowy zrealizowany na próbie celowo-losowej mieszkańców Białegostoku. Badania zostały przeprowadzone w równych proporcjach:

- na terenie Wyższej Szkoły Administracji Publicznej im. St. Staszica w Białymstoku – wśród studentów studiów licencjackich;
- na terenie Urzędu Miejskiego w Białymstoku – wśród klientów Urzędu.

Wybór tych miejsc był celowy – ze względu na zróżnicowanie społeczne, w tym: wiekowe i pod względem wykształcenia respondentów. Dobór próby w badaniu pilotażowym był doбором specyficznym, skoncentrowanym na dotarciu przede wszystkim do ludzi młodych, którzy w przyszłości będą w dużej mierze decydować o wyborze swoich przedstawicieli lokalnych. Ponadto w doborze próby uwzględniono następujące parametry (respondenci musieli spełniać wymienione warunki): wiek powyżej 18 roku życia oraz zameldowanie w Białymstoku. To ostatnie kry-

terium wiązało się ze znajomością radnych, których wybrali badani, oraz spraw i problemów, na które radni zareagowali (pomogli mieszkańcom w ich rozwiązaniu) lub nie.

W badaniu wykorzystano procedurę nieprobabilistycznego doboru próby. Z konieczności na plan drugi zeszyły więc kwestie związane z adekwatnością próby w stosunku do populacji. Łącznie zebrano 121 wywiadów, z których 13 musiało być odrzuconych ze względu na różne braki formalne. Ogółem zrealizowano badania na próbie 108 respondentów – z czego 64 proc. stanowiły kobiety, a 35 proc. mężczyźni<sup>14</sup>.

### **Analiza treści stron internetowych radnych Białegostoku kadencji 2006–2010**

Białystok jest miastem wojewódzkim, największym pod względem liczby mieszkańców w północno-wschodniej Polsce. Rada Miasta liczy 28 osób. W jej skład w latach 2006–2010 wchodziło 5 kobiet i 23 mężczyzn.

Każdy profil zawiera takie elementy jak: zdjęcie radnego, jego imię i nazwisko, reprezentowany przez niego klub, wykształcenie, rok urodzenia, okręg wyborczy, funkcje, kontakt i interpelacje. Tylko w dziewięciu profilach (32,14 proc.) zostały umieszczone jakiegokolwiek dane kontaktowe (e-mail, adres strony internetowej, telefon komórkowy). Zatem tylko ok. 1/3 radnych ma możliwość komunikowania się z mieszkańcami za pomocą narzędzi, jakie proponują media elektroniczne.

Wśród radnych, którzy inicjują komunikację pośrednią, siedmiu zamieściło adres strony internetowej, siedmiu – adres poczty elektronicznej, i zaledwie jeden – numer telefonu komórkowego.

Co ciekawe, żaden z radnych w swoim profilu na stronie internetowej Urzędu Miejskiego nie wskazuje miejsca i godzin spotkań z mieszkańcami (co w jakimś stopniu zachęcałoby do ewentualnego kontaktu bezpośredniego).

Średnia wieku samorządowców (pod koniec kadencji 2006–2010) korzystających z nowych mediów wyniosła 38,6 lat. W większości były to osoby w wieku poniżej 55 lat:

- do 30 roku życia – cztery osoby;
- 31–40 lat – dwie osoby;
- 41–55 lat – dwie osoby;
- 68 lat – jedna osoba.

Średnia wieku radnych niepodających żadnej informacji kontaktowej wyniosła z kolei 49,7 lat.

Podczas procesu badawczego poddano analizie również strony internetowe radnych. Każda z tych stron zawiera informacje o różnych formach kontaktu z mieszkańcami<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Podstawową przyczyną nadreprezentacji kobiet w badaniu było to, że ankieterzy spotkali się z wyraźnie częstszymi odmowami udziału w badaniach wśród mężczyzn niż kobiet.

<sup>15</sup> W trakcie badań prowadzonych od grudnia 2010 do stycznia 2011 roku dwa adresy stron internetowych – Rafała Rudnickiego (pełniącego kolejną kadencję 2010–2014) i byłego radnego Filipa Artura Tagila wygasły. Informacje o danych kontaktowych umieszczonych na stronie [www.rafałrudnicki.pl](http://www.rafałrudnicki.pl) otrzymaliśmy dzięki uprzejmości samego radnego, natomiast pan Filip Artur Tagil nie odpowiedział na nasze prośby.

**Tabela 1. Dane kontaktowe zawarte w profilach radnych na stronie internetowej Urzędu Miejskiego w Białymstoku**

Radni kadencji 2006–2010	Adres strony internetowej	E-mail	Tel. komórkowy
Antypiuk Beata (PiS)			
Biały Alicja (PiS)			
Biernacki Maciej (PO)	X	X	X
Bil-Jaruzelski Krzysztof (nz)			
Chańko Jacek Krzysztof (PO)			
Chojnowski Marek Jerzy (PO)			
Danieluk Andrzej (PO)			
Dudziński Kazimierz (PiS)		X	
Gromko Mariusz Krzysztof (PiS)	X	X	
Karpowicz Michał (SLD)			
Kobyliński Wiesław (SLD)			
Kochan Janusz Ryszard (SLD)			
Komaszyło Halina (PiS)			
Kozłowski Marek Jan (PiS)			
Krawiel Danuta (PiS)			
Kusak Włodzimierz Leszek (PO)		X	
Madras Tomasz Stefan (PiS)	X		
Masalski Marek (PO)			
Mojsiuszko Mirosław (PO)			
Nazaruk Sławomir (PO)			
Nikiciuk Stefan (PO)			
Nikitorowicz Zbigniew (PO)			
Nowak Józef (PiS)			
Pietruczuk Izabela (PO)		X	
Romanowski Kazimierz (PiS)			
Rudnicki Rafał (PiS)	X	X	
Stawnicki Krzysztof Jan (PiS)	X		
Tagil Filip Artur (PO)	X	X	

Źródło: badania własne

**Tabela 2. Informacje na temat sposobu kontaktu z radnym, umieszczone na indywidualnej stronie internetowej**

Radny	Adres e-mail	Adres lokalnego biura politycznego	Adres urzędu miejskiego	Adres klubu osiedlowego	Facebook	Protokół elektroniczny	Komunikatory
Maciej Biernacki	X		X	X			
Mariusz Krzysztof Gromko	X	X	X		X		
Tomasz Stefan Madras	X	X	X				
Rafał Rudnicki	X		X				X
Krzysztof Jan Stawnicki	X		X			X	
Filip Artur Tagil	Strona internetowa wygasła (brak danych)						

Źródło: badania własne

Uzupełniając analizę badawczą, w celach porównawczych, w maju 2011 roku zebrano również informacje o możliwościach kontaktu zawarte w profilach radnych rozpoczynających kadencję 2011–2014.

Sytuacja niewiele poprawiła się w nowej kadencji. Spośród 28 radnych – 12 (42,86 proc.) zamieściło dane kontaktowe (e-mail, adres strony internetowej) na stronie Urzędu Miejskiego. Mimo że nastąpił nie-



## Wykorzystanie internetu w komunikacji...

**Tabela 3. Informacje o kontakcie zawarte w profilach radnych na stronie internetowej Urzędu Miejskiego w Białymstoku kadencji 2011–2014**

Radni	Adres strony internetowej	E-mail	Tel. komórkowy
Biernacki Maciej (PO)	X	X	
Chańko Jacek Krzysztof (PO)			
Chojnowski Marek Jerzy (PO)			
Czyżewska Janina (PO)			
Dudziński Kazimierz (PiS)		X	
Gromko Mariusz Krzysztof (PiS)	X	X	
Janowski Piotr (PO)	X		
Karpowicz Michał (SLD)			
Kiszkiel Jerzy (PO)		X	
Kobyliński Wiesław (SLD)			
Kochan Janusz Ryszard (PiS)			
Kusak Włodzimierz Leszek (PO)		X	
Madras Tomasz Stefan (PiS)	X		
Mironowicz Mikołaj (SLD)			
Musiuk Adam (PO)		X	
Nahajewski Mariusz Krzysztof (PO)	X	X	
Nazaruk Sławomir (PO)			
Nikiciuk Stefan (PO)			
Nikitorowicz Zbigniew (PO)			
Putra Sebastian Jakub (PiS)	X		
Romanowski Kazimierz (PiS)			
Rudnicki Rafał (PO)	X	X	
Rzeszewska Agnieszka Małgorzata (PiS)			
Siemienuk Katarzyna (PO)			
Suszczyńska Monika (PO)		X	
Szczudło Marcin (PiS)			
Szerenos Ewelina (PO)			
Wasiak Halina (PO)			

Źródło: badania własne

wielki wzrost aktywności, to nadal prawie 60 proc. radnych lekceważy możliwość kontaktu z mieszkańcami za pomocą nowych mediów.

### **Pilotażowe badania ankietowe przeprowadzone wśród mieszkańców Białegostoku**

Głównym celem przeprowadzonych badań była analiza wykorzystania internetu w interakcji między radnymi a mieszkańcami Białegostoku. Większość badanych (93,52 proc.) posiadała komputer w domu i potrafiła go obsługiwać (93,52 procent). Spośród tych respondentów również większość, bo 89,81 proc., miała dostęp do internetu<sup>16</sup>. Wyniki te, ze względu na specyficzny dobór próby, przekraczają średnią krajową. Według raportu CBOS prawdopodobieństwo wyposażenia gospodarstwa w komputer

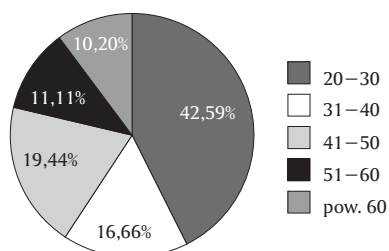
i podłączenia do internetu jest większe, gdy mieszkają w nim osoby młode, lepiej wykształcone, o lepszej sytuacji materialnej. Dostęp do internetu jest częstszy w gospodarstwach domowych w mieście niż na wsi<sup>17</sup>. Według przytoczonego raportu korzystanie z internetu jest najsilniej powiązane z wiekiem. Najmłodszy korzystają z sieci najczęściej i najwięcej. Częściej też korzystają z internetu osoby z wykształceniem wyższym. Respondenci niniejszych badań to ludzie raczej młodzi i dobrze wykształceni.

Aktywność mieszkańców w życiu publicznym ukazuje, jakim kapitałem obywatelskim operuje wspólnota lokalna. Jednym z elementów świadomej partycypacji obywatelskiej jest kontrolowanie pracy samorządowców, w tym również działań radnych. Aby był to proces zakończony powodzeniem, musi zostać tu jednak spełniony warunek znajomości swoich przedstawicieli. Dlatego też w przeprowadzonych badaniach zapytano mieszkańców, czy potrafią

<sup>16</sup> Według danych CBOS 59 proc. Polaków posiada komputery z łączem internetowym, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_079\\_10.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_079_10.PDF), [06.09.2011].

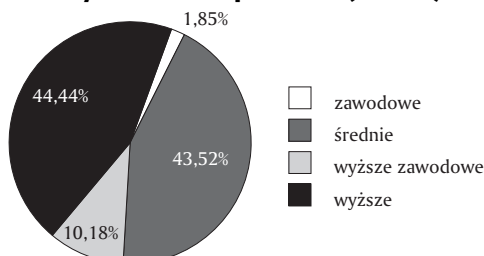
<sup>17</sup> Tamże.

**Wykres 1. Wiek respondentów (n = 108)**



Źródło: badania własne

**Wykres 2. Wykształcenie respondentów (n = 108)**



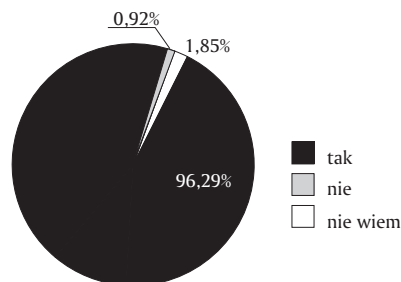
Źródło: badania własne

wymienić nazwisko przynajmniej jednego radnego miasta Białegostoku w kadencji 2006–2010. Jedna trzecia respondentów odpowiedziała na to pytanie pozytywnie (w większości – ok. 75 proc. – byli to respondenci powyżej 40 roku życia). Spośród 22 osób wskazanych przez badanych tylko połowę stanowili radni miasta Białegostoku. Pozostali to przede wszystkim radni sejmiku województwa, ale wymieniono też na przykład nieżyjącego już posła na Sejm i wicemarszałka Sejmu Krzysztofa Putrę. Najczęściej respondenci wskazywali radnych: Krzysztofa Biła-Jaruzelskiego (niezrzeszony) i Janusza Kochana (SLD).

Tak więc świadomość tego, kto reprezentuje mieszkańców Białegostoku, wśród respondentów była znikoma, ale też większość z nich (78,70 proc.) nie miała nigdy potrzeby nawiązania kontaktu z radnymi. Tylko 7,41 proc. odczuwało taką potrzebę – osoby te stwierdziły, że odnalezienie informacji o możliwości kontaktu z radnym było łatwe i nie sprawiło im kłopotu. Respondenci, którzy dążyli do kontaktu z radnym, najczęściej poszukiwali danych w internecie (11,11 proc.) lub wśród znajomych i rodziny (6,48 procent). Rzadko szukali kontaktu w Urzędzie Miejskim czy w biurze jakiejś partii politycznej.

W przeprowadzonej ankiecie zadano badanym kluczowe pytanie: *Czy według Pana/Pani radny/a powinien posiadać narzędzia internetowe*

**Wykres 3. Czy według Pana/Pani radny/a powinien posiadać narzędzia internetowe do kontaktu z mieszkańcami?**



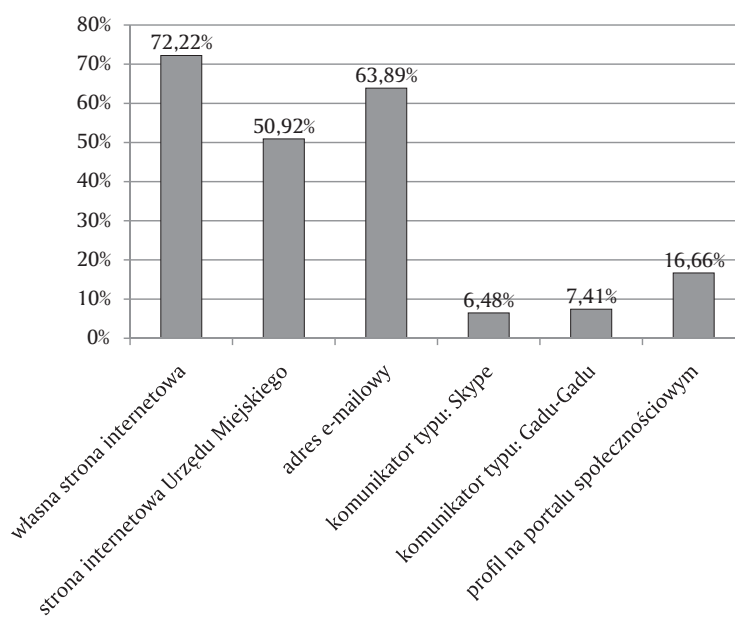
Źródło: badania własne

do kontaktu z mieszkańcami? Większość respondentów (96,29 proc.) odpowiedziała twierdząco.

Najczęstszymi narzędziami internetowymi do kontaktu z mieszkańcami, które w opinii respondentów powinni posiadać radni, są przede wszystkim strona internetowa (72,22 proc. odpowiedzi), adres e-mailowy (63,89 proc.) oraz strona Urzędu Miejskiego (50,92 procent). Warto zwrócić uwagę, że aż 16,66 proc. osób badanych wskazało również portale społecznościowe (Facebook, Twitter, MySpace) jako formę kontaktu.

Na podstawie analizy rozkładu odpowiedzi respondentów pod względem wieku (w kontekście rodzaju narzędzi, jakie powinni posiadać radni) można stwierdzić, że zarówno młodzi, jak i starsi mieszkańcy Białegostoku widzą potrzebę posiadania przez radnych własnej strony internetowej i adresu e-mailowego oraz zamieszczania przez nich informacji na stronie internetowej Urzędu Miejskiego. Im niższy był wiek respondentów, tym częściej wskazywali oni na potrzebę kontaktu za pomocą komunikatorów i portali społecznościowych (tabela 4).

**Wykres 4. Rodzaje narzędzi internetowych do kontaktu z mieszkańcami**



Źródło: badania własne

## Wykorzystanie internetu w komunikacji...

**Tabela 4. Rodzaje narzędzi internetowych używanych najczęściej do kontaktu z mieszkańcami w zależności od wieku respondentów**

Wiek	Rodzaje narzędzi internetowych do kontaktu z mieszkańcami					
	Własna strona internetowa	Strona internetowa Urzędu Miejskiego	Adres e-mailowy	Komunikator typu: Skype	Komunikator typu: Gadu-Gadu	Portale społecznościowe
20–30	24,35%	27,27	33,33	71,42	50,00	50,00
31–40	28,21%	23,63	27,53	0,00	12,50	11,11
41–50	21,79%	21,82	18,84	28,58	12,50	16,67
51–60	11,54%	12,73	10,15	0,00	0,00	16,67
pow. 60	14,11%	14,55	10,15	0,00	25,00	5,55
<b>Suma</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Źródło: badania własne

Narzędzia internetowe są niezbędne respondentom przede wszystkim do szybkiego kontaktu z radnym w celu ustalenia miejsca i terminu, w którym mogą go spotkać. Prawie połowa badanych (49,07 proc.) wybrałaby kontakt bezpośredni ze swoim radnym, 39,81 proc. swoje pytania czy problemy przekazałoby drogą e-mailową, a 12,96 proc. wybrałoby korespondencję listowną. Rzadszym kanałem komunikacji byłby telefon (8,33 proc. odpowiedzi) czy kontakt pośredni za pomocą komunikatorów (Skype, Gadu-Gadu – 2,78 procent). Korelacja pomiędzy wiekiem respondentów a wyborem rodzaju kontaktu z radnymi wskazuje, że im wyższy wiek respondentów, tym częściej preferowano bezpośredni kontakt. Nie dziwi fakt, że młodzi ludzie wybierają kontakt za pomocą poczty elektronicznej i komunikatorów, ciekawe jest natomiast, że drogę listowną wybrałoby zarówno młodzi respondenci – w wieku 20–30 lat (35,71 proc.), jak i starsi – powyżej 60 roku życia (42,87 procent). Można domniemywać, że młodzi ludzie wychodzą z założenia, że oczywiste jest, iż tak powinna wyglądać formalna droga kontaktu, a starsi przyjmują takie zachowanie jako dobry obyczaj (tabela 5).

W końcowej części ankiety sformułowano pytanie, czy na stronie internetowej Urzędu Miejskiego w Białymstoku powinny zostać zamieszczone numery telefonów komórkowych radnych. Pomimo że tylko ok. 8 proc. ankietowanych skontaktowałaby

się telefonicznie z radnym, to aż połowa badanych (50,92 proc.) odpowiedziała na to pytanie twierdząco. Można wnioskować, że społeczność lokalna potrzebuje jawności i poczucia otwartości ze strony swoich przedstawicieli. Natomiast 35,18 proc. respondentów uważało, że numery telefonów radnych nie powinny być zamieszczane na stronie, zaś 12,96 proc. nie miało zdania na ten temat.

### Wnioski

Zaangażowanie w życie społeczno-polityczne wymaga posiadania podstawowej wiedzy na temat podmiotów odpowiedzialnych za tworzenie polityki na każdym państwowym szczeblu – zarówno lokalnym, jak i centralnym. Wiedza taka jest istotnym czynnikiem, który decyduje o naszych działaniach. Drugim ważnym elementem jest zainteresowanie życiem publicznym. Społeczna aktywność obywateli musi wynikać z uświadamianej sobie i pełnionej przez nich roli – nie pionka w grze na polu działań publicznych, lecz osób faktycznie współdecydujących o losach własnych i innych. Pozostawianie tej sfery aktywności jedynie reprezentantom politycznym jest niewystarczające. Dlatego też dążenie do tworzenia od podstaw lub animowanie wspólnot lokalnych i ponadlokalnych stało się jednym z podstawowych celów działań państwa i organizacji pozarządowych.

**Tabela 5. Preferowane rodzaje kontaktu mieszkańców Białegostoku z radnymi w zestawieniu z wiekiem badanych**

Wiek	Jeśli Pan/Pani chciałby/łaby skontaktować się z radnym/ną, jaką drogą kontaktu by Pan/Pani wybrał/a?				
	Kontakt bezpośredni	Korespondencja e-mailowa	Kontakt pośredni za pomocą komunikatorów (Skype, Gadu-Gadu)	Korespondencja listowna	Kontakt telefoniczny
20–30	14,09%	25,58%	33,33%	35,71%	11,11%
31–40	17,88%	32,55%	33,33%	7,14%	44,44%
41–50	35,85%	16,28%	0,00%	7,14%	11,11%
51–60	14,09%	18,60%	33,34%	7,14%	22,22%
pow. 60	18,09%	6,99%	0,00%	42,87%	11,12%
<b>Suma</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Źródło: badania własne

Aktywność obywatelska w świecie realnym przenosi się do świata wirtualnego. W literaturze przedmiotu mówi się już o kolejnej generacji ruchów obywatelskich, tworzonych poza kontrolą państwa i organizacji pozarządowych (NGOs – *non-governmental organizations*)<sup>18</sup>. W sieci pojawiają się spontaniczne wspólnoty o charakterze terytorialnym związane z państwem lub o charakterze ponadnarodowym, zajmujące się wszelkimi kwestiami istotnymi dla życia publicznego<sup>19</sup>. Internet stał się nie tylko ważnym narzędziem komunikacyjnym, ale także wspierającym większe i szersze zaangażowanie obywateli. Jest to istotny element naszej przyszłości obywatelskiej. Znaczącą przyswajaniem komunikacyjne młodego pokolenia i skalę czasu poświęcanego przez jego przedstawicieli na obecność w wirtualnym świecie, można założyć, że młodzi ludzie odnajdą w internecie także przestrzeń komunikacji z organami administracji publicznej i będą pośrednictwem sieci sprawować kontrolę obywatelską nad ich działaniami<sup>20</sup>. Dlatego też pokładanie nadziei w aktywizacji obywatelskiej poprzez działalność w obrębie internetu (tzw. e-działania) jest wynikiem obserwacji aktywności społecznej w świecie wirtualnym w innych sferach życia.

Badani w prawie 100 procentach opowiedzieli się za tym, aby istniała możliwość kontaktu internetowego z radnymi. Respondenci uważają za naturalne w obecnych czasach wykorzystanie tego medium do celów komunikacji publicznej. Uzyskane w ramach przeprowadzonego badania pilotażowego dane wskazują, że według nich istotne jest nie tylko posiadanie przez samorządowców własnej strony internetowej, ale także adresu e-mailowego. Sugeruje to, że respondenci nie tylko byliby chętni poznać sylwetkę swojego przedstawiciela i móc ocenić jego zaangażowanie w pracę, ale także chcieliby mieć możliwość interakcji z nim za pośrednictwem poczty elektronicznej. Należy również zwrócić uwagę na zainteresowanie użyciem w komunikacji z radnymi komunikatorów typu Skype czy Gadu-Gadu oraz portali społecznościowych. Około 72 proc. respondentów pomiędzy 20 a 30 rokiem życia wskazało komunikator Skype jako preferowany środek porozumiewania się z radnymi. Mimo, że zdecydowana większość respondentów uważa, iż radny powinien posiadać narzędzie do komunikacji internetowej z mieszkańcami, to jednak nie jest pewne, czy badani mieszkańcy Białegostoku wykorzystywaliby je

w praktyce. Może mieć tu miejsce deklaracja chęci, niewiadomą pozostaje natomiast skala rzeczywistego korzystania z tego typu aplikacji.

Polacy nadal nie dysponują dużym doświadczeniem w budowie społeczeństwa obywatelskiego<sup>21</sup>. Nie posiadają wiedzy, a także w dostatecznym stopniu wyartykułowanych potrzeb, aby zacząć aktywnie działać w tej sferze. Według *Raportu na temat wielkich miast Polski 2010. Białystok* aktywność obywatelska w Białymstoku jest umiarkowana (biorąc pod uwagę frekwencję w wyborach i obserwowaną aktywność organizacji obywatelskich w internecie)<sup>22</sup>. Poziom kapitału instytucjonalno-demokratycznego, na który składa się między innymi komunikacja między organami administracji a społeczeństwem, wskazuje na umiarkowaną sprawność funkcjonowania organów lokalnych<sup>23</sup>.

Badani Białostoczanie, jak wynika z niniejszych badań pilotażowych, nie potrafią sprawnie identyfikować swoich lokalnych przedstawicieli i wykazują niewielkie potrzeby komunikacji z nimi (zaledwie niecałe 8 proc. białostoczanie kontaktowało się ze swoimi lokalnymi przedstawicielami). Nazwiska ze świata wielkiej polityki mieszają się im z tymi z „własnego podwórka”. Jednak winy za taki stan rzeczy nie ponosi jedna strona. Przedstawiciele lokalni robią za mało, aby być publicznie rozpoznawalnymi – nie są zbyt aktywni publicznie i nie dbają o swój wizerunek.

Interakcyjność aktorów komunikacji jest ważnym czynnikiem budowania więzi społecznych. Obie strony muszą więc stale sobie uświadamiać, że zmieniający się świat tworzy nowe sposoby łatwiejszej i dogodniejszej wymiany informacji i opinii. Respondenci badania pilotażowego, mimo małej aktywności w sferze działań polityki lokalnej, coraz częściej werbalizują swoje wymagania odnośnie wykorzystania nowych mediów przez radnych. Można przewidywać, że staje się to coraz istotniejszą przesłanką do stworzenia w przyszłości platformy komunikacyjnej w czasie rzeczywistym (online).

Podsumowując, poprzez realizację niniejszego badania pilotażowego, uzyskano wstępną wiedzę na temat badanej zbiorowości, a przede wszystkim potwierdzono przydatność metod i narzędzi badawczych wykorzystanych w danych środowisku. W badaniu zasadniczym miejsca realizacji badań, jak i dobór losowo-celowy powinien być bardziej zróżnicowany, aby uzyskać próbę reprezentatywną badania.

<sup>18</sup> W.L. Bennett, *Communicating global activism: strengthen and vulnerabilities of network politics*, 2004, s. 281–309, [w:] W. van de Donk, B.D. Loader, P.G. Nixon, D. Rucht (red.), *Net working/Networking Citizen Initiated Politics*, Tampere University Press, Tampere 2004.

<sup>19</sup> The world in action, [www.avaaz.org](http://www.avaaz.org).

<sup>20</sup> J. Czapieński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, s. 293, [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2009.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf), [06.09.2011].

<sup>21</sup> Tamże, s. 273.

<sup>22</sup> *Raport na temat wielkich miast Polski 2010, Białystok*, PwC (PricewaterhouseCoopers), s. 15, [http://www.pwc.com/pl/pl/wielkie-miasta-polski/raport\\_Bialystok\\_2011.pdf](http://www.pwc.com/pl/pl/wielkie-miasta-polski/raport_Bialystok_2011.pdf), [06.09.2011].

<sup>23</sup> Tamże, s. 28.

## Bibliografia

W.L. Bennett (2004), *Communicating global activism: strengthen and vulnerabilities of network politics*, s. 281–309, [w:] W. van de Donk, B.D. Loader, P.G. Nixon, D. Rucht (red.), *Net working/Networking Citizen Initiated Politics*, Tampere University Press, Tampere 2004.

J.G. Blumer, M. Gurevitch, *Rethinking the Study of Political Communication*, [w:] J.I. Curran, M. Gurevitch (red.), *Mass Media and Society*, wyd. 3, Arnold, Londyn 2000.

Y. Breindl, P. Francq, *Can Web 2.0 application save e-democracy? A study of a new internet applications may enhance citizen participation in the political process online?*, [w:] J. Int, *Electronic Democracy*, 2008, t. 1.

R.A. Dahl, *O demokracji*, Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków 2000.

P. Lévy, *Cyberdémocratie: essai de philosophie politique*, Odil Jacob, Paryż 2002.

M. Margolis, D. Resnick, *Politics as Usual: The Cyberspace „Revolution”*, Sage, Londyn 2000.

P. Prevost, *Projet développement des collectivités locales et régionales par les TI: rapport sur les différentes expériences structurantes de collectivités branchées dans le monde*, CEFRIO, University de Sherbrooke, <http://www.quebecinnovation2008.com/fr/publications.html>.

H. Rheingold, *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*, wyd. 2, MIT Press Cambridge 2000.

R. Sclove, *Choix technologiques, choix de société*, Edition De-scartes & Cie, Paryż 2003.

M.M. Shannon (2007), *Shaking hands, kissing babies and blogging*, [w:] *Communication of the ACM*, 2007, t. 50.

W. van de Donk, I.T.M. Snellen, P.W. Tops, *Orwell in Athens: A Perspective on Informatization and Democracy*, IOS Press, Amsterdam 1995.

T. Vedel, *L'idée de démocratie électronique origines, vision, questions*, [w:] P. Perrineau (red.), *Le désenchantement démocratique*, La Tour d'Aigues: Edition de L'Aube, 2003.

H. Yildiz (2002), *Internet: un nouvel utile de communication multidimensionnel*, [w:] V. Sarfy (red.), *L'internet en politique des Etats-Unis à L'Europe*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg 2002.

Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, Dz.U. 2001 nr 142, poz. 1591 ze zmianami.

## Netografia

Oficjalny portal Urzędu Miejskiego w Białymstoku, [www.bialystok.pl](http://www.bialystok.pl).

J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2009.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf).

Komunikat z badań: *Korzystanie z komputerów i Internetu 2010*, Fundacja Centrum Badań Opinii Społecznej, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_079\\_10.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_079_10.PDF).

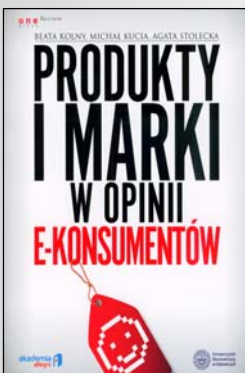
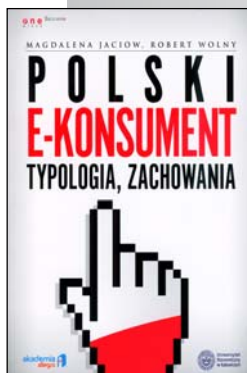
*Raport na temat wielkich miast Polski 2010, Białystok*, PwC (PricewaterhouseCoopers), [http://www.pwc.com/pl/pl/wielkiemiastra-polski/raport\\_Bialystok\\_2011.pdf](http://www.pwc.com/pl/pl/wielkiemiastra-polski/raport_Bialystok_2011.pdf).

<http://www.avaaz.org>

**Dorota Konopka** jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunktem w Zakładzie Socjologii i Komunikacji Społecznej w Wyższej Szkole Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica w Białymstoku oraz jest członkiem rady programowej Fundacji Centrum Inicjatyw na Rzecz Społeczeństwa FCIS, doświadczonym wieloletnim trenerem z zakresu komunikacji społecznej i interpersonalnej. Publikuje teksty dotyczące aktywności i partycypacji społecznej, dialogu obywatelskiego, samorządności oraz studiów kulturowych.

**Julita Sitniewska** jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk o polityce, adiunktem w Zakładzie Socjologii i Komunikacji Społecznej w Wyższej Szkole Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica w Białymstoku, współzałożycielem Fundacji Centrum Inicjatyw na Rzecz Społeczeństwa. Zajmuje się problematyką komunikacji w przestrzeni publicznej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół sposobu wykorzystywania nowych mediów przez administrację publiczną i przez społeczeństwo obywatelskie.

## POLECAMY



**Magdalena Jaciow, Robert Wolny, *Polski e-konsument. Typologia, zachowania*, Helion, Gliwice 2011**

**Beata Kolony, Michał Kucia, Agata Stolecka, *Produkty i marki w opinii e-konsumentów*, Helion, Gliwice 2011**

Nakładem wydawnictwa Helion ukazały się dwie pozycje książkowe prezentujące wyniki badań, których celem była analiza zachowań i opinii polskiego e-konsumenta. W publikacji pt. *Polski konsument. Typologia, zachowania* autorzy omówili zagadnienia terminologiczne (definicje), metodologiczne (sposoby badań), poznawcze (portret psychologiczny, demograficzny, społeczno-zawodowy i ekonomiczny), interpretacyjne (sposoby dokonywania zakupów) oraz aplikacyjne (wykorzystanie wiedzy) dotyczące polskich e-konsumentów. W ten sposób powstał pogłębiony obraz osób, które dokonują zakupów przez internet.

Autorzy drugiej książki, pt. *Produkty i marki w opinii e-konsumentów*, podjęli próbę rozpoznania decyzji i postaw e-konsumentów wobec marek dóbr i usług, w szczególności źródeł informacji o markach, postrzegania produktów i marek. Zaprezentowano również metody i techniki prowadzenia badań jakościowych w internecie. Książki polecamy osobom realizującym przedsięwzięcia e-biznesowe oraz wszystkim zainteresowanym e-handlem.

Publikacje można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://helion.pl>.



## Forma i indywidualizacja przekazu jako istotne czynniki skuteczności e-learningu na przykładzie Multimedialnej Platformy Szkoleniowej Open Horizon

Marek Dworak

*W opracowaniu omówiono najważniejsze aspekty związane z formą e-kursów, które mają istotne znaczenie dla zwiększenia skuteczności e-learningu. Przedstawiono również rozwiązania wspomagające proces tworzenia kursów, jakie zastosowano na platformie Open Horizon, ze szczególnym uwzględnieniem formy powstających e-kursów oraz indywidualizacji przekazu dowolnych treści.*

E-learning rozwija się bardzo dynamicznie, powodując znaczące zmiany w procesie edukacji na różnych szczeblach kształcenia – począwszy od edukacji przedszkolnej poprzez szkolnictwo podstawowe i średnie aż po wyższe. Obecnie jednak najszerze jego zastosowanie można zaobserwować w biznesie. Szkolenia e-learningowe przeprowadzane są również coraz częściej w administracji publicznej. Warto także podkreślić aktywność uczelni w tym zakresie i istnienie przepisów prawnych, które uwzględniają e-learning jako jedną z form kształcenia akademickiego.

Mimo tego, że e-learning jest stosunkowo młodą formą edukacji, powstało już wiele definicji tego pojęcia. Na potrzeby niniejszego artykułu autor przyjął nieco zmodyfikowaną definicję S. Szablowskiego, stwierdzającą że: *e-learning to jedna z form kształcenia na odległość, wykorzystująca wszelkie dostępne media elektroniczne oraz aplikacje informatyczne, w tym przede wszystkim sieci komputerowe oraz ich zasoby*<sup>1</sup>. Przyjęcie takiej definicji zakłada, że jest to forma kształcenia stosowana z pominięciem bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniem, których dzieli dystans czasowy i przestrzenny, o czym nauczyciele pragnący skutecznie kształcić przy wykorzystaniu najnowszych technologii muszą szczególnie pamiętać, tworząc materiały edukacyjne dla swoich uczniów. Brak bezpośredniej komunikacji, wskazówek kontekstowych oraz możliwości reakcji nauczyciela na odbiór przekazywanej wiedzy to najczęściej wskazywane wady e-learningu. Twierdzi się przy okazji, że uczniom brakuje motywacji oraz samodyscypliny, co w istotny sposób ogranicza efektywność tej formy przekazywania wiedzy. Czy można to zmienić i zwiększyć skuteczność e-learningu, który nie jest chwilową modą na szkolenia z wykorzystaniem narzędzi informatycznych, lecz realnym trendem w edukacji?

I w jaki sposób tego dokonać? Autor stawia tezę, że najistotniejszym elementem, który może znacznie podnieść skuteczność e-learningu, jest forma przekazu treści oraz zindywidualizowanie go w zależności od wiedzy i zdolności odbiorcy kursu e-learningowego. Zagadnienia te są słabo zbadane i w małym stopniu zostały opisane w literaturze, a metodycy nauczania i dydaktycy nie poświęcają im należytej uwagi.

### Forma przekazu jako istotny czynnik skuteczności e-kursu

Każdy z nas dysponuje trzema rodzajami pamięci: słuchową, wzrokową i kinestetyczną. Jedni szybciej przyswajają wiedzę i są w stanie lepiej zrozumieć dane zagadnienie czytając tekst, inni natomiast słuchając, a jeszcze inni równocześnie słuchając i czytając. Tak więc bardzo istotne jest to, aby przygotowany materiał edukacyjny pozwalał potencjalnemu kursantowi na wybór najbardziej preferowanej przez niego formy przekazu, a najlepiej byłoby, gdyby pozwalał na równoczesne czytanie tekstu, słuchanie wypowiedzi oraz oglądanie przykładów dotyczących omawianego zagadnienia w proporcjach dowolnie modulowanych przez odbiorcę. Tworząc materiał edukacyjny stanowiący podstawę e-kursu, twórca musi o tym pamiętać. Obecnie dość często mamy do czynienia z materiałami przygotowanymi jednorodnie, np. w formie tekstu, prezentacji w programie PowerPoint lub też nagrania wideo z 45-minutowym wykładem. Potencjalny odbiorca takich e-kursów nie ma możliwości dostosowania formy materiałów do własnych potrzeb, co skutkuje utratą motywacji do korzystania z nich, ponieważ wybrana przez twórcę materiału forma przekazu często nie odpowiada indywidualnym możliwościom percepcji wiedzy ucznia.

Drugim czynnikiem, który ma wpływ na zwiększenie skuteczności materiałów wchodzących w skład e-kursu, jest umożliwienie jego odbiorcy indywidualnego podejścia do prezentowanego zagadnienia, w zależności od posiadanej przez niego wiedzy z danego tematu. Ze względu na fakt, iż twórca przeważnie nie zna poziomu wiedzy, jakim dysponował będzie odbiorca

<sup>1</sup> Por. S. Szablowski, *E-learning dla nauczycieli*, Wydawnictwo FOSZE, Rzeszów 2009, s. 12.

stworzonego przez niego e-kursu, musi prowadzić bieżący monitoring wiedzy kursanta. Monitoring ten powinien mieć miejsce nie tylko po zaprezentowaniu przez twórcę określonego zagadnienia – w celu sprawdzenia, czy dana partia materiału została zrozumiana – ale również przed jego prezentacją. Zadawanie kursantowi pytań kontrolnych przed omówieniem danego tematu pozwala na interakcyjny tryb pracy, jak również na ominięcie zagadnień, które są mu już znane. Ma to istotne znaczenie nie tylko dla efektywnego wykorzystania czasu kursanta, ale również dla jego zaangażowania przy zapoznawaniu się z materiałem. Odbiorca korzystający z tak przygotowanego e-kursu wie, że jest traktowany indywidualnie w zależności od posiadanej wiedzy, co zwiększa jego samodyscyplinę i powoduje, że poświęca on więcej uwagi na te zagadnienia, których nie zna lub nie rozumie. Prawidłowo skonstruowany e-kurs nie powinien więc mieć formy liniowej, gdzie kursant zmuszony jest do zapoznania się ze wszystkimi prezentowanymi przez twórcę zagadnieniami, ale powinien uwzględniać powtórzenia materiału, stwarzać możliwość ominięcia niektórych fragmentów oraz być wzbogacony o dodatkowe informacje – dygresje, wykraczające poza zasadniczy wywód wykładu.

Trzecim istotnym elementem związanym z formą tworzonych materiałów edukacyjnych jest czas trwania prezentacji zarówno całego e-kursu, jak i wyświetlania poszczególnych ekranów stanowiących jego części składowe. Szczególnie ten drugi parametr, czyli czas, jaki kursant spędza bez żadnej interakcji na danym ekranie i który jest mu niezbędny na przeczytanie tekstu, wysłuchanie nagrania lub obejrzenie materiału wideo czy grafiki komputerowej, jest istotnym elementem z punktu widzenia skuteczności percepcji. Twórcy powinni wiedzieć, że efektywna edukacja w formie e-learningowej z punktu widzenia odbiorcy jest dzisiaj bardzo zbliżona do korzystania z mediów elektronicznych, w szczególności z telewizji i informacyjnych portali internetowych. Badania przeprowadzone przez media<sup>2</sup> jasno wskazują, że percepcja odbiorców jest ograniczona w czasie. Wystarczy prześledzić ramówki stacji telewizyjnych oraz długość materiałów w sieci, aby zauważyć, że niewiele programów (poza filmami fabularnymi) trwa dłużej niż godzinę, a przeczytanie określonej informacji lub obejrzenie jakiegoś materiału w internecie nie zajmuje więcej niż 10 minut (średnio do 3 minut)<sup>3</sup>. Dlatego też decyzja o tym, ile czasu będzie musiał poświęcić odbiorca na zapoznanie się z treścią danego materiału edukacyjnego, powinna być bardzo dokładnie przemyślana – według autora nie może to być więcej niż 45 minut (najbardziej efektywne są kursy do 30 minut). Analizując natomiast czas zapoznawania się z poszczególnymi ekranami, z których składa się e-kurs, można stwierdzić, że

przestudiowanie pojedynczego slajdu nie powinno zajmować więcej niż 3 minuty. Po tym czasie kursant powinien być zmuszony do określonej reakcji w celu przejścia do następnego ekranu, prezentującego kolejne treści. Wstawienie przez nauczyciela na platformę e-learningową 45-minutowego filmu będącego relacją z prowadzonych przez niego zajęć w tradycyjnej formie i nazywanie go multimedialnym e-kursem jest całkowicie nieskuteczne i bezwartościowe z punktu widzenia jego użytkowników, podobnie jak digitalizowanie całych podręczników i prezentowanie ich jako e-kursów.

Mówiąc o formie przekazu – na którą autor chciałby zwrócić uwagę wszystkich osób pragnących tworzyć e-kursy – trzeba wspomnieć o kilku podstawowych informacjach dotyczących sposobu prezentacji określonych części wchodzących w skład multimedialnego e-kursu. Ekran, z którego składa się e-kurs, powinien zostać stworzony w podobnej strukturze i posiadać podobną nawigację. Dla przykładu: jeżeli e-kurs zawiera materiał wideo, w którym osoba prowadząca mówi do kursanta, a twórca na pierwszym ekranie umieścił ten materiał w prawym górnym rogu w oknie o określonej wielkości, to na kolejnych ekranach powinien się on znajdować w tym samym miejscu i mieć tę samą wielkość. Kolorystyka kolejnych elementów ekranu, wielkość oraz rodzaj użytej dla poszczególnych jego elementów czcionki powinny być spójne i jednolite w całym e-kursie. Materiały wideo powinny być przygotowywane specjalnie do wykorzystania w e-kursie. Jeżeli e-kurs zawiera materiał, w którym osoba prowadząca mówi do kursanta, to musi ona patrzeć w obiektyw kamery – dokładnie tak, jak robią to prezenterzy programów informacyjnych. Podobnie materiały dźwiękowe zamieszczone w e-kursie muszą być precyzyjnie przygotowywane. Szczególne znaczenie mają: tempo mówienia, dykcja i jakość dźwięku. Istotnym elementem jest nawet przyjazny tembr głosu, który będzie podświadomie uprzyjemniał kursantowi korzystanie z e-kursu.

Uwzględnienie zasad komunikacji niewerbalnej w przekazie e-kursu w celu zmaksymalizowania u kursanta efektywności percepcji prezentowanych treści jest istotnym czynnikiem skuteczności e-kursu. Nawet tak pobieżne omówienie jedynie kilku elementów pokazuje, że tworzenie e-kursów, poza wiedzą merytoryczną dotyczącą prezentowanych treści, wymaga również wiedzy i doświadczenia z zakresu mediów i produkcji filmowej, co prowadzi do powstawania nowych specjalności takich jak dydaktyk medialny zajmujący się tworzeniem szkoleń e-learningowych<sup>4</sup>.

Twórcy e-learningowych treści wykorzystują do ich przygotowywania i publikacji różne aplikacje informatyczne oraz platformy e-learningowe. Większość z nich stosowana jest głównie do administrowania procesem

<sup>2</sup> Badania przeprowadzone w 2001 roku przez „Radio Muzyka Fakty” Sp. z o.o. na grupie 90 osób z Warszawy, Krakowa i Gdańska

<sup>3</sup> Własne obserwacje autora niniejszego artykułu, wynikające z 16-letniego doświadczenia przy tworzeniu portalu Interia.pl i zarządzaniu Grupą RMF.

<sup>4</sup> Por. S. Szablowski, *E-learning dla nauczycieli*, Wydawnictwo FOSZE, Rzeszów 2009, s. 8.

nauczania – bez zwrócenia należytej uwagi na formę e-kursów. Są to z reguły platformy zamknięte, które nie umożliwiają kreatywnego opracowywania treści. Bez odpowiednich narzędzi informatycznych twórcy nie są w stanie przygotowywać efektywnych e-kursów. W odpowiedzi na rosnące oczekiwania e-learningu, stawiającego na maksymalizację efektywności nauczania, powstają więc nowatorskie rozwiązania.

### Wspomaganie procesu tworzenia treści kursu na platformie Open Horizon

Prześledźmy, jak kwestie związane z formą i indywidualizacją przekazu rozwiązano w przypadku Multimedialnej Platformy Szkoleniowej Open Horizon<sup>5</sup>. Jest to platforma oparta na technologii Web 2.0, pozwalająca wszystkim twórcom opracowywać i sprzedawać nowoczesne multimedialne materiały edukacyjne w formie e-kursów oraz e-testów. Stworzone materiały mogą być prezentowane w części otwartej (w sklepie internetowym), dostępnej dla wszystkich osób, które zakupią określony e-kurs, lub w części zamkniętej, do której dostęp ma tylko określona grupa, wybrana przez organizatora szkolenia e-learningowego (firmę, uczelnię, szkołę).

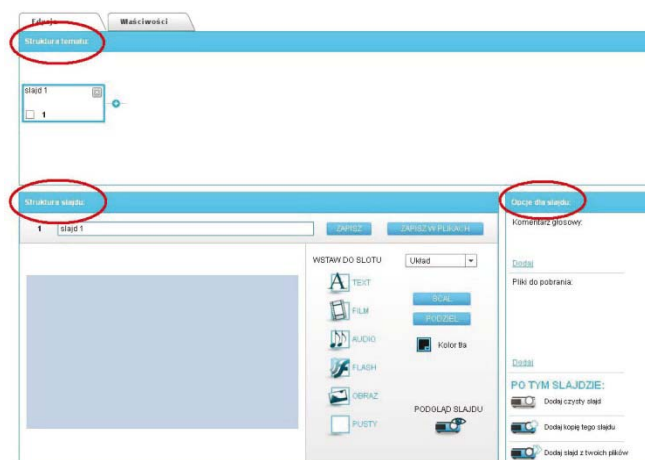
W celu przygotowania e-kursu w Open Horizon w pierwszej kolejności należy zarejestrować się jako twórca. System wygeneruje wtedy indywidualne konto, na którym twórca będzie mógł gromadzić różne materiały wykorzystywane przy opracowywaniu kursu (zakładka *Moje pliki*) oraz budować nowe e-kursy (zakładka *Nowy kurs lub test*). Po kliknięciu na polecenie *Stwórz kurs* lub *Stwórz test* twórca przechodzi z części informacyjno-administracyjnej swojego konta do części *E-kreatora treści*, czyli do miejsca faktycznego tworzenia e-kursu. W kolejnym kroku należy podać tytuł e-kursu i stworzyć jego strukturę. E-kurs dzieli się na działy, dział składa się z tematów, a temat ze slajdów – czyli ekranów, które będzie widział kursant. Działy, tematy i slajdy muszą posiadać swoje nazwy. Najprostszy kurs, jaki może zostać stworzony na platformie Open Horizon, musi posiadać co najmniej jeden dział, jeden temat i jeden slajd, który w całości może mieć formę pliku tekstowego, filmu, pliku dźwiękowego, animacji lub obrazu. Taki e-kurs nie wykorzystuje jednak możliwości, które daje platforma Open Horizon, a jego forma jest sprzeczna z wcześniej omówionymi zasadami, jakimi powinien kierować się twórca w celu opracowania efektywnego oraz zindywidualizowanego e-kursu. W dalszej części artykułu znajdują się wskazówki, jak tworzyć skuteczne i zindywidualizowane pod względem formy materiały przy wykorzystaniu możliwości tej platformy.

Po nazwaniu slajdu pojawia się ekran przedstawiony na rysunku 1. Składa się on z trzech zasadniczych części, które noszą nazwy:

*Struktura tematu*, *Struktura slajdu* oraz *Opcje dla slajdu*. *Struktura tematu* pozwala na zindywidualizowanie e-kursu poprzez nadawanie kolejnym slajdom formy pytań kontrolnych lub dodatkowych wyjaśnień w formie dygresji, dzięki którym nie zmusza się kursanta do liniowego uczenia się. *Struktura slajdu* pozwala z kolei na podzielenie slajdu na sloty i umieszczenie w każdym z nich innej formy pliku w celu przekazania określonej treści, co umożliwia kursantowi dokonanie wyboru najbardziej preferowanej przez niego formy przekazu. *Opcje dla slajdu* umożliwiają twórcom dodanie komentarza głosowego, który nie jest elementem żadnego ze slotów w slajdzie i będzie włączal się automatycznie, gdy kursant otworzy dany ekran. W tym miejscu twórca może również dołączyć pliki, które kursant będzie mógł pobrać do późniejszego wykorzystania. Należy bowiem zaznaczyć, że platforma Open Horizon jest wyposażona w oprogramowanie uniemożliwiające kopiowanie wszelkich materiałów znajdujących się w e-kursie – poza tymi, które twórca umieści w zakładce *Pliki do pobrania*.

Jak wspomniano, w celu umożliwienia kursantowi dokonania wyboru najbardziej preferowanej przez niego formy przekazu w pierwszej kolejności twórca powinien zdefiniować *Strukturę slajdu*. Czynność ta polega na zaplanowaniu, jak będzie zorganizowany ekran, który zobaczy kursant – poprzez wybór jednego z „układów” ekranu. Najbardziej zaawansowana opcja (6x6) dzieli ekran na 36 slotów, które następnie można grupować poprzez scalanie przylegających do siebie slotów. Czynność ta pozwala na stworzenie indywidualnej, najbardziej odpowiedniej dla przekazywanych treści struktury ekranu. Następnie każdy ze stworzonych slotów twórca wypełnia treścią poprzez wstawienie konkretnego materiału w formie dźwiękowej, tekstu, filmu, animacji lub obrazu. Czynność ta odbywa się poprzez przeciągnięcie myszką określonej formy obiektu i wstawieniu jej do wybranego slotu, a następnie wybraniu z katalogu *Moje pliki* lub innego

Rysunek 1. Podstawowy ekran E-kreatora treści



Źródło: Multimedialna Platforma Szkoleniowa Open Horizon

<sup>5</sup> Strona internetowa platformy – openhorizon.pl.

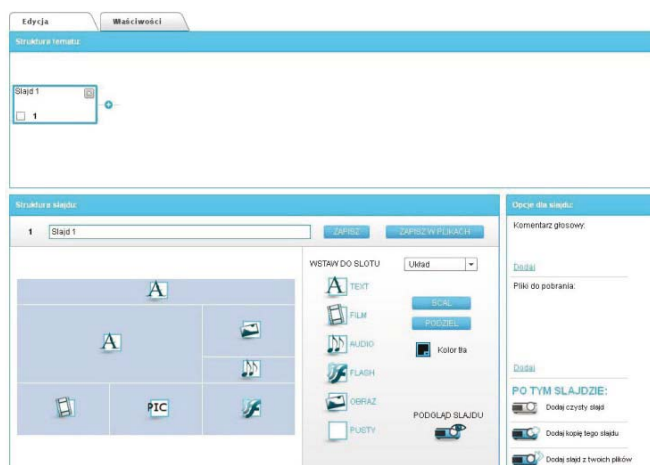


miejsca w sieci konkretnego materiału, który w tym miejscu chce zaprezentować twórca.

Po dokonaniu tych czynności twórca ma zdefiniowaną strukturę slajdu oraz wprowadzone w określone sloty konkretne treści w wybranej przez siebie formie. Przykładową strukturę i różnorodne formy materiałów w poszczególnych slotach przedstawiono na rysunku 2. Ponadto system pozwala twórcy wybrać dla każdego slotu inny kolor tła oraz zindywidualizować wielkość, kształt i kolor czcionki w materiałach tekstowych. Podczas przygotowywania konkretnego slajdu twórca w każdym momencie ma możliwość jego podglądu. Na każdym etapie tworzenia slajdu może go zapisać, co spowoduje, że dany stan slajdu zostanie zapamiętany przez system jako element składowy opracowywanego tematu. Twórca ma również możliwość zapisania danego slajdu w katalogu *Moje pliki* poprzez skorzystanie z opcji *Zapisz w plikach* – co pozwoli mu na wykorzystanie go przy tworzeniu kolejnych slajdów w następnych tematach, działach i kursach. Po zakończeniu edycji danego slajdu twórca przechodzi do kolejnego slajdu w tym temacie. Może to zrobić albo poprzez dodanie nowego czystego slajdu, a następnie określenie jego struktury i wypełnienie poszczególnych slotów nową treścią, albo poprzez dodanie kopii stworzonego właśnie slajdu i zamianę treści w wybranych slotach. Może również dodać kolejny slajd z katalogu *Moje pliki*. W taki sam sposób tworzone są wszystkie slajdy, które mają się znaleźć w danym temacie e-kursu, a w górnej części ekranu automatycznie powstaje *Struktura tematu*.

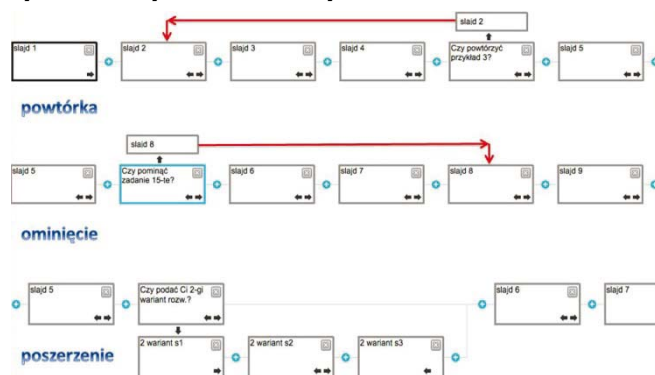
Twórca może jednak w pierwszej kolejności skupić się na zbudowaniu struktury całego tematu. Jej dobre zaplanowanie pozwoli na zindywidualizowanie procesu korzystania z e-kursu przez kursantów, co zwiększy ich motywację i samodyscyplinę, a w konsekwencji doprowadzi do zwiększenia skuteczności nauki. Aby stworzyć strukturę, należy nadać nazwę pierwszemu slajdowi i zapisać go. W części *Struktura tematu* pojawi się prostokąt zakończony znakiem „+”. Po najechnięciu kursorem na znak „+” otworzy się okno dialogowe z pytaniem, jaka ma być forma kolejnego slajdu. Po wybraniu opcji *Pytanie powtórka/pominięcie* system umożliwi stworzenie kolejnego slajdu w formie pytania kontrolnego: jeśli kursant udzieli na nie odpowiedzi – w zależności od decyzji twórcy – zostanie automatycznie przesunięty o kilka slajdów do tyłu, aby powtórzyć materiał, lub do przodu, aby ominąć określoną jego partię. Po wybraniu opcji *Dodatkowe wyjaśnienia* system pozwoli na stworzenie dygresji, rozumianej jako poszerzenie danego zagadnienia, z której mogą

Rysunek 2. Przykładowa indywidualna struktura slajdu



Źródło: Multimedialna Platforma Szkoleniowa Open Horizon

Rysunek 3. Przykładowe struktury tematu



Źródło: Multimedialna Platforma Szkoleniowa Open Horizon

korzystać bardziej dociekliwi kursanci. Przykładowe struktury tematu dające możliwość powtórzenia danej partii materiału, ominięcia jego części lub wzbogacenia o dodatkowe treści pokazuje rysunek 3. Po przygotowaniu struktury tematu twórcy, klikając na dowolny slajd, może zacząć go edytować zgodnie z wytycznymi omówionymi w poprzednim akapicie.

Przedstawiając możliwości multimedialnej platformy Open Horizon autor skupił się jedynie na aspektach związanych z formą i indywidualizacją przekazu – co ma na celu zwrócenie uwagi na istotne elementy wpływające na skuteczność e-learningu. Wszystkich zainteresowanych poznaniem pełnych możliwości platformy zachęcamy do odwiedzenia strony [openhorizon.pl](http://openhorizon.pl), a w szczególności do zapoznania się z materiałem pt. *Prezentacja Platformy Open Horizon* oraz do tworzenia i sprzedaży przy jej pomocy skutecznych, multimedialnych e-kursów.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest prezesem spółki Open Horizon. Przez 16 lat był członkiem zarządu Grupy RMF, a w latach 2007–2009 członkiem RN INTERIA.PL oraz przez 8 lat asystentem w Katedrze Rachunkowości Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.



## Obawy przed uczeniem się na odległość – opinie łódzkich studentów

Małgorzata  
Striker



Katarzyna  
Wojtaszczyk

Jednym z trendów charakteryzujących współczesne uczenie się i nauczanie jest wykorzystywanie e-learningu. Choć e-learning rozwija się intensywnie, to nadal, zarówno w świecie biznesu, jak i w środowisku edukacji, notuje się szereg barier ograniczających jego wdrażanie w praktyce.

W niniejszym opracowaniu prezentowane są wyniki badań empirycznych (stanowiących kontynuację analiz z lat wcześniejszych<sup>1</sup>), których celem było rozpoznanie barier mogących utrudniać implementację zdalnego nauczania w środowisku uczelni wyższej.

### Barier wdrażania e-learningu

Badania dotyczące oporów przed stosowaniem e-learningu prowadzone są w licznych krajach od wielu lat. I tak na przykład już w 2001 roku na podstawie diagnozy sytuacji w przedsiębiorstwach australijskich wnioskowano, iż e-learning nie jest stosowany, gdyż: nie jest priorytetem dla firm, nie pozwalają na to względy finansowe, w organizacjach brakuje wystarczającej wiedzy na temat szkoleń prowadzonych na odległość lub nie ma odpowiednich możliwości technicznych<sup>2</sup>.

Nieco dłuższą listę przeszkód, które sprawiają, że e-learning nie jest wykorzystywany jako technika szkoleniowa, przytacza M. Hyla<sup>3</sup>. Opierając się na rezultatach analiz przeprowadzonych przez „Training Magazine” oraz International Data Corporation wśród 296 organizacji amerykańskich, stwierdza on, że instytucje obawiają się przede wszystkim zbyt wysokich cen tego typu kursów (39 proc.) oraz niemożności udokumentowania zwrotu z inwestycji (24 procent). Ponadto, kierownictwo wielu firm nie jest przekonane co do samego e-learningu (28 proc.) i jego efektywności (18 proc.), a szkolący się nie mają wystarczającej

motywacji do uczenia się za pośrednictwem komputera (30 procent).

Z kolei według M. Plebańskiej<sup>4</sup> głównymi czynnikami kształtującymi odbiór e-learningu są: jakość materiałów szkoleniowych (merytoryczna oraz techniczna), funkcjonalność platform e-learningowych, bezawaryjność działania infrastruktury sieciowej, usługi wsparcia procesów kształcenia na odległość, a także komunikacja wewnątrzorganizacyjna towarzysząca wdrażaniu oraz eksploatacji e-learningu. Autorka dodaje również, iż w większości przypadków barierą nauczania na odległość jest brak znajomości tej formy nauczania i brak zaufania podobny do tego, jaki w początkach lat 90. XX wieku występował w wielu firmach podczas wdrażania systemów komputerowych<sup>5</sup>.

Uogólniając powyższe rozważania dotyczące stosowania e-learningu, można powiedzieć, że z punktu widzenia organizacji istnieją dwie grupy barier ograniczających możliwość korzystania z kształcenia na odległość. Są to przeszkody:

1. technologiczne – nauczanie na odległość wymaga zakupu i poznania szeregu technologii z zakresu tworzenia oraz prowadzenia kursów, wiąże się z tym znaczne nakłady finansowe i organizacyjne;
2. metodologiczne – przygotowanie szkoleń e-learningowych różni się od przygotowania szkoleń tradycyjnych, co wymaga zaangażowania specjalistów z zakresu projektowania, tworzenia, prowadzenia i wdrażania kursów. Z kolei uczestnicy szkoleń boją się, że niewystarczająco znają technologie komputerowe lub nie mają do nich dostępu; towarzyszy im ogólny brak zaufania do nowości, poczucie izolacji i osamotnienia oraz brak samodyscypliny<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> M. Striker, K. Wojtaszczyk, *E-learning w uczelni wyższej. Przesłanki i bariery stosowania*, [w:] W. Pawnik, L. Zbiegień-Maciąg (red.), *Organizacje w gospodarce innowacyjnej – aspekty społeczne, prawne, psychologiczne*, AGH Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2008, s. 525–539; M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Barier wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. I)*, „e-mentor” 2009, nr 4 (31), s. 56–60; M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Barier wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. II)*, „e-mentor” 2009, nr 5 (32), s. 46–50.

<sup>2</sup> M.S. Bowles, *Relearning to e-learning. Strategies for electronic learning and knowledge*, Melbourne University Press 2004, s. 26.

<sup>3</sup> M. Hyla, *Zrozumieć e-learning*, <http://www.scribd.com/doc/13998080/Zrozumie-elearning-selekcja>, [18.04.2011].

<sup>4</sup> M. Plebańska, *E-learning. Techniki edukacji na odległość*, C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 168.

<sup>5</sup> Tamże, s. 11.

<sup>6</sup> M. Kuciapski, *Koncepcja i bariery e-learningu*, <http://www.slideshare.net/mkuciapski/koncepcja-i-formy-elearningu-presentation>, [18.04.2011].

## Obawy przed uczeniem się na odległość...

Obawy związane ze stosowaniem e-learningu widoczne są także w środowisku uczelni wyższych. Już w latach 80. ubiegłego stulecia przeciwnicy wykorzystania komputerów w edukacji dorosłych wskazywali m.in., że: kształcenie za pomocą komputera jest nieefektywne lub wręcz szkodliwe, komputery można stosować tylko w przypadku przekazu ściśle określonych treści, implementacja komputerów do sfery edukacji ma swoje konsekwencje społeczne, takie jak powstanie bezrobocia czy „zjawiska komputerofobii”<sup>7</sup>.

Mimo zmiany podejścia do kształcenia za pośrednictwem komputerów, w dalszym ciągu zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci dostrzegają szereg słabych stron tego rodzaju uczenia się oraz nauczania. Do najpoważniejszych wad kształcenia na odległość należy zaliczyć<sup>8</sup>:

- czasochłonność analizy multimedialnych i hipermedialnych materiałów dydaktycznych oraz form komunikacji z innymi studentami i nauczycielem,
- złożoność organizacji procesu kształcenia (praca w grupie, tworzenie społeczności uczących się, korzystanie z usług elektronicznego dziekanatu i biblioteki cyfrowej),
- separację od grupy i nauczyciela, ograniczającą więzi społeczne,
- niemożność uczenia wszystkich treści oraz uczestniczenia w zajęciach czynnościowych (laboratoryjnych, doświadczalnych),
- niemożność poznawania rzeczywistości wszystkimi zmysłami (tj. smak, węch, dotyk),
- słabszą niż w przypadku tradycyjnej komunikacji możliwość oddziaływania mową ciała i oddziaływania na sferę emocjonalną studenta,
- konieczność dysponowania różnicowanym i często drogim sprzętem,
- brak atmosfery dopingującej do nauki, charakterystycznej dla nauczania tradycyjnego,
- konieczność posiadania predyspozycji do samokształcenia oraz samokontroli.

Istnienie tych ograniczeń znajduje potwierdzenie w rezultatach badań empirycznych prowadzonych na terenie Wielkiej Brytanii<sup>9</sup>. Wykazały one, iż pracownicy wyższych uczelni: niepokoją się, że nie znajdują czasu na przygotowanie materiałów szkoleniowych, nie mają wystarczającej wiedzy na temat kształcenia na odległość, twierdzą, że brak im umiejętności w zakresie obsługi komputera i nie będą w stanie skontaktować się ze studentami ani obiektywnie ich ocenić.

Tematem postaw studentów wobec e-learningu autorki niniejszego opracowania zainteresowały się po raz pierwszy na przełomie 2008 i 2009 roku. Rozpoczęły wtedy badania mające na celu zdiagnozowanie obaw przed studiowaniem za pośrednictwem sieci. Rezultaty tych analiz zostały opublikowane na łamach „e-mentora”<sup>10</sup> oraz w zbiorze opracowań pod redakcją W. Pawnika i L. Zbiegień-Maciąg<sup>11</sup>. Najistotniejsze wnioski były następujące:

- największa część badanej grupy studenckiej obawiała się e-learningu z powodu braku dostatecznych umiejętności w zakresie samodzielnej nauki – aż 82,7 proc. ankietowanych wskazało przynajmniej jedną przeszkodę należącą do tej kategorii, a 61,6 proc. ogółu badanych wybrało tylko tego typu bariery;
- przeszkody natury technicznej lub dotyczące obniżenia jakości studiowania nie stanowiły problemu dla większości respondentów – na te aspekty zwracało uwagę odpowiednio 17,3 proc. i 15,7 proc. ankietowanych.

### Metodyka badań własnych

E-learning stosowany jest przez wiele uczelni wyższych w Polsce. Również na Uniwersytecie Łódzkim (w miejscu pracy autorek) część zajęć prowadzona jest z wykorzystaniem platformy umożliwiającej studiowanie na odległość. Rok temu autorki opracowania ukończyły szkolenie uprawniające do realizacji zajęć e-learningowych, a od przyszłego roku akademickiego planują prowadzić takie zajęcia samodzielnie. Sam kurs i przygotowanie zajęć e-learningowych pozwoliły im spojrzeć nieco inaczej na kwestie obaw przed wykorzystywaniem komputera w pracy dydaktycznej. Autorki zrozumiały na przykład, iż e-learning nie wymaga posiadania najnowocześniejszego sprzętu komputerowego, że korzystając z uczelnianej platformy może każdy, kto posiada podstawowe umiejętności obsługi komputera.

Powyższe przesłanki sprawiły, że autorki zdecydowały się kontynuować badania na temat barier wprowadzania kształcenia na odległość na uczelni wyższej, których celem – tak jak w przypadku wcześniejszych analiz – było zdiagnozowanie czynników mogących utrudnić implementację zdalnego nauczania w środowisku uczelni wyższej. O ile tylko okaże się to możliwe, autorki planują systematycznie prowadzić tego typu badania. Wyniki analiz pozwolą być może rozpoznać

<sup>7</sup> B. Siemieniecki, *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 52.

<sup>8</sup> S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 149; M. Kajdasz-Aouli, *Wirtualne komunikowanie się jako element przygotowania zawodowego*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 312.

<sup>9</sup> S. Naidu, *Trends in Faculty Use and Perceptions of E-Learning*, „Asian Journal of Distance Education” 2004, nr 2, <http://www.asianjde.org/2004v2.2.Naidu.pdf>, [01.07.2011] – badania przeprowadzone wśród 339 respondentów z Manchester Metropolitan University; *Study of environments to support e-learning in UK further and higher education*, Education for Change Ltd. The Research Partnership 2005, s. 44–45 – w badaniu zgromadzono 335 wypełnionych kwestionariuszy, respondentami byli przedstawiciele różnych wyższych uczelni z terenu Wielkiej Brytanii.

<sup>10</sup> M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu... (cz. I)*, dz.cyt., s. 56–60; M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu... (cz. II)*, dz.cyt., s. 46–50.

<sup>11</sup> M. Striker, K. Wojtaszczyk, *E-learning w uczelni wyższej...*, s. 525–539.

zmiany w podejściu studentów do uczenia się za pośrednictwem komputera i stanowić będą jednocześnie wskazówkę dla prowadzących zajęcia – dowiedzą się oni, czego studenci boją się najbardziej, a tym samym – jak można pomóc im w minimalizowaniu obaw.

W oparciu o doświadczenia zdobyte przez autorki podczas wcześniejszych badań (z lat 2008–2009), dotyczących obaw przed e-learningiem, zmodyfikowano narzędzie badawcze. W nowej wersji kwestionariusza ankiety znalazło się w sumie 17 pytań zamkniętych, a odpowiedzi na nie zakodowane zostały zgodnie ze skalą Likerta. Analizując wyniki, posłużono się programem SPSS: zanalizowano wartości średnie, zbudowano tabele kontyngencji, obliczono wskaźniki korelacji.

Podobnie jak w przypadku wcześniejszych badań, bariery stosowania e-learningu podzielone zostały na trzy zasadnicze grupy:

- obawy dotyczące potencjalnego pogorszenia się jakości studiowania,
- przeszkody natury technicznej,
- opory związane z brakiem kluczowych umiejętności niezbędnych do samodzielnej nauki.

## Wyniki badań

Badanie miało charakter audytoryjny i przeprowadzone zostało na przełomie 2010 i 2011 roku. Kwestionariusz ankiety wypełniło 262 studentów pierwszego roku stacjonarnych i niestacjonarnych studiów I oraz II stopnia na kierunku *zarządzanie* (tabela 1). Wszyscy respondenci to osoby studiujące na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego.

Nie zauważono istotnej zależności statystycznej między cechami społeczno-demograficznymi ankietowanych, takimi jak płeć, wiek czy miejsce zamieszkania, a ich opiniami na temat e-learningu. W dalszej części opracowania nie odwoływano się zatem do tych zmiennych.

Zdecydowana większość ankietowanych studentów nigdy nie zetknęła się z zajęciami prowadzonymi na odległość. Tylko 15,6 proc. uczestniczyło wcześniej (na studiach, w szkole średniej, gimnazjum lub na innych szkoleniach) w kursach prowadzonych w formie e-learningu. Mimo braku doświadczeń z tą formą edukacji ponad połowa badanych studentów zarządzania

z Uniwersytetu Łódzkiego (62,2 proc.) chciałaby, żeby część zajęć na uczelni odbywała się z wykorzystaniem technik kształcenia na odległość. Posiadanie wcześniejszych doświadczeń z zajęciami prowadzonymi zdalnie (lub ich brak) nie determinuje planów dotyczących korzystania z e-learningu w przyszłości (nie odnotowano zależności istotnych statystycznie) – za pośrednictwem komputera uczyć chcą się zarówno ci, którzy już próbowali e-learningu, jak i ci, dla których ta technika byłby nowością.

Jeśli chodzi o pierwsze z analizowanych rodzajów barier stosowania e-learningu w szkole wyższej (dotyczące potencjalnego obniżenia jakości studiowania), należy zauważyć, że tym, czego najbardziej obawiają się studenci, jest sama konieczność nauki poza uczelnią (tabela 2). Ponad połowa z nich (59,1 proc.) jest bowiem zdania, że w domu wiele rzeczy będzie ich rozpraszać. W efekcie uważają oni, że możliwe jest, iż analiza przygotowanych przez wykładowców materiałów będzie zbyt czasochłonna (55,3 proc. wskazań).

Odnotowano istotną statystycznie zależność pomiędzy odczuwaniem obaw dotyczących jakości studiowania a wcześniejszym uczestnictwem studentów w zajęciach e-learningowych, jednak siła tej zależności jest bardzo niewielka. Na uwagę zasługuje natomiast związek pomiędzy obawami związanymi z jakością kształcenia na odległość a deklaracjami na temat chęci

**Tabela 1. Charakterystyka respondentów**

Cechy społeczne ankietowanych		N	%
Płeć	Kobieta	172	65,6
	Mężczyzna	90	34,4
Wiek	Do 25 lat	228	87,0
	Powyżej 25 lat	32	12,2
Typ studiów	Stacjonarne I stopnia	91	34,7
	Niestacjonarne I stopnia	63	24,0
	Stacjonarne II stopnia	55	21,0
	Niestacjonarne II stopnia	53	20,2
Miejsce zamieszkania	Łódź i najbliższe okolice	135	51,5
	Do 50 km od Łodzi	50	19,1
	50–100 km od Łodzi	51	19,5
	Powyżej 100 km od Łodzi	25	9,5

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 2. Obawy studentów związane z jakością studiowania (dane w %)**

Stwierdzenie	Odpowiedzi ankietowanych				
	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie mam zdania	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Obawiam się niskiej jakości treści szkoleniowych.	6,9	44,3	14,1	27,1	7,6
Boję się, że nie będę mogła/mógł skontaktować się z wykładowcą.	6,9	39,3	12,6	32,1	9,2
Obawiam się, że analiza materiału będzie bardzo czasochłonna.	5,0	24,4	14,9	39,7	15,6
Boję się, że jeśli będę pracować w domu, to wiele rzeczy będzie mnie rozpraszać.	9,9	24,4	6,5	32,8	26,3
Negatywnie zapatruję się na kwestię uczenia się za pośrednictwem komputera.	25,2	36,6	14,1	16,8	7,3

Źródło: opracowanie własne

## Obawy przed uczeniem się na odległość...

uczestnictwa w tego typu wykładach i ćwiczeniach. Na podstawie wyników można wnioskować, że im silniej obawy te są odczuwane, tym mniejsza jest chęć do studiowania za pośrednictwem komputera (współczynnik korelacji rang Spearmana  $r = -0,52$ ).

Można powiedzieć, że badani studenci praktycznie nie widzą barier o charakterze technicznym. Niemal wszyscy posiadają komputer, mają dostęp do internetu, umieją posługiwać się komunikatorami. Jedyne, co niepokoi około 10 proc. badanych, to fakt, że gdyby zdecydowali się na naukę na odległość, musieliby unowocześnić swój sprzęt komputerowy (tabela 3).

Podobnie jak obawy związane z jakością studiowania, tak i te dotyczące stosowania w procesie uczenia nowych technologii determinowane są poprzednimi doświadczeniami badanych z e-learningiem. Mimo że siła zależności jest raczej niewielka, to na uwagę zasługuje fakt korelacji ujemnej – ci, którzy korzystali już z e-learningu, dostrzegają mniej przeszkód technicznych. Opinie respondentów na temat barier o charakterze technicznym nie wpływają natomiast na ich chęć do studiowania na odległość (czy też niechęć do tego).

Stosunkowo najczęściej wskazywane przez respondentów bariery związane są z umiejętnościami samodzielnego uczenia się, którego wymaga stosowanie e-learningu (tabela 4). Więcej niż połowa badanych studentów (61,9 proc.) uważa, iż brakuje im systematyczności w działaniu. Tym, co również zniechęca do uczenia się za pośrednictwem komputera, jest brak fizycznej obecności innych studentów (55,3 proc. wskazań) oraz nauczyciela (51,6 proc. odpowiedzi).

Analiza wykazała, że zachodzi istotna statystyczna zależność pomiędzy odczuwaniem obaw związanych z umiejętnościami samodzielnego uczenia się a zapa-

trywaniami studentów na uczestnictwo w zajęciach e-learningowych. Badanie pokazuje, że respondenci, którzy najslabiej oceniają własne możliwości w zakresie samoedukacji, są jednocześnie osobami najmniej zainteresowanymi studiowaniem na odległość (współczynnik korelacji rang Spearmana  $r = -0,50$ ). Opinie o kompetencjach w zakresie samodzielnego zdobywania wiedzy nie zmieniają się natomiast wskutek doświadczenia zdobytego w ramach zajęć e-learningowych.

Odpowiedzi studentów nie różnią się w zależności od cech demograficzno-społecznych. Jediną grupą, która dość wyraźnie odznacza się na tle pozostałych, są studenci II stopnia studiów stacjonarnych: ich średnia ocen dla wszystkich badanych barier była niższa (tabela 5).

Jak wcześniej zaznaczono, prowadzone badanie jest już drugim dotyczącym barier związanych ze studiowaniem na odległość. Ponieważ zmodyfikowano narzędzie badawcze, trudno jednoznacznie wypowiadać się o przemianie nastawienia studentów do e-learningu. Wydaje się jednak, że dostrzec można pewne różnice w opiniach respondentów.

I tak na przykład jeśli porównać odpowiedzi badanych na pytania dotyczące chęci uczenia się za pośrednictwem komputera, to obecnie o wiele większy odsetek z nich jest skłonny podjąć naukę opartą na e-learningu (13,6 proc. w latach 2008–2009 i 62,2 proc. w roku akademickim 2010–2011). Należy też zauważyć zdecydowane złagodzenie obaw związanych z użytkowaniem technologii i większą wiarę studentów w ich umiejętności do samodzielnej nauki. Niestety tym pozytywnym tendencjom towarzyszy jednak większy niepokój o niską jakość studiów (tabela 6).

**Tabela 3. Obawy dotyczące stosowania nowoczesnych technologii (dane w %)**

Stwierdzenie	Odpowiedzi ankietowanych				
	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie mam zdania	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Nie umiem zbyt dobrze posługiwać się komputerem.	56,1	35,1	2,3	5,3	1,1
Nie umiem korzystać z takich mechanizmów jak czat czy forum dyskusyjne.	70,6	25,2	1,1	1,1	1,5
Nie dysponuję komputerem.	93,1	3,1	1,5	1,1	1,1
Nie mam dostępu do internetu.	88,2	6,5	1,9	1,5	1,5
By uczestniczyć w zajęciach prowadzonych e-learningowo musiałabym/musiabym unowocześnić komputer.	51,5	30,9	7,3	8,0	2,3

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 4. Obawy związane z umiejętnościami samodzielnego uczenia się (dane w %)**

Stwierdzenie	Odpowiedzi ankietowanych				
	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie mam zdania	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Brak mi motywacji do samodzielnego uczenia się.	7,6	33,2	11,5	33,6	13,7
Brak mi systematyczności.	6,5	21,4	9,9	48,5	13,4
Obawiam się, że nie będę umieć pracować z kursem.	14,5	43,1	22,1	16,4	3,4
Wolę pracować „twarzą w twarz” z nauczycielem.	5,0	15,3	27,5	34,4	17,2
Wolę uczyć się w obecności innych studentów.	2,7	19,1	22,5	35,1	20,2

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 5. Bariery stosowania e-learningu – opinie badanych studentów Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego**

Bariery towarzyszące studiowaniu na odległość		Średnia ocen wszystkich badanych (skala 1–5)	Średnia ocen studentów II stopnia studiów stacjonarnych (skala 1–5)
Obawy związane z jakością studiowania	Obawiam się niskiej jakości treści szkoleniowych.	2,84	2,16
	Boję się, że nie będę mogła/mógł skontaktować się z wykładowcą.	2,97	2,53
	Obawiam się, że analiza materiału będzie bardzo czasochłonna.	3,37	2,78
	Boję się, że jeśli będę pracować w domu, to wiele rzeczy będzie mnie rozpraszać.	3,41	2,69
	Negatywnie zapatruję się na kwestię uczenia się za pośrednictwem komputera.	2,44	1,98
	Średnia	3,00	2,43
Obawy dotyczące stosowania nowoczesnych technologii	Nie umiem zbyt dobrze posługiwać się komputerem.	1,60	1,36
	Nie umiem korzystać z takich mechanizmów jak czat czy forum dyskusyjne.	1,37	1,33
	Nie dysponuję komputerem.	1,14	1,09
	Nie mam dostępu do internetu.	1,21	1,18
	By uczestniczyć w zajęciach prowadzonych e-learningowo, musiałabym/musiabym unowocześnić komputer.	1,79	1,53
	Średnia	1,42	1,30
Bariery związane z umiejętnością uczenia się	Brak mi motywacji do samodzielnego uczenia się.	3,13	2,56
	Brak mi systematyczności.	3,41	3,05
	Obawiam się, że nie będę umieć pracować z kursem.	2,51	2,09
	Wolę pracować „twarzą w twarz” z nauczycielem.	3,44	3,06
	Wolę uczyć się w obecności innych studentów.	3,51	3,35
	Średnia	3,20	2,82
Średnia ocen dla trzech grup barier:		2,54	2,18

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 6. Bariery stosowania e-learningu – opinie badanych studentów UŁ (dane w %)**

Rok prowadzenia badań:	2008–2009	2010–2011
Typ bariery	Odsetek wskazań	
Pogorszenie się jakości studiów	15,7	42,9
Przeszkody natury technicznej	17,3	4,9
Brak umiejętności do samodzielnej nauki	82,7	47,2

Źródło: opracowanie własne

## Podsumowanie

W oparciu o rezultaty badawcze można powiedzieć, że ankietowani z Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego pozytywnie zapatrują się na studiowanie w formie e-learningowej. Wyróżnić należy jednak dwie główne grupy barier, które stanowią mogą przeszkodę dla uczestnictwa studentów w zajęciach na odległość – są to obawy związane z jakością studiowania oraz brak wiary studentów we własne umiejętności uczenia się.

Opinie na temat barier dotyczących jakości studiów oraz przeszkód natury technicznej mają związek z wcześniejszymi doświadczeniami studentów w zakresie studiowania na odległość. Zanotowano istotną ujemną zależność statystyczną, co oznacza, iż osoby, które mają doświadczenie w uczeniu się w formie

e-learningowej, mniej obawiają się złej jakości kursów oraz mniej niepokoją się sprawami technicznymi.

Warto też zauważyć, iż wszystkie typy barier są ze sobą skorelowane, choć siła tej zależności jest raczej słaba lub umiarkowana. Tak więc ci, którzy uważają, iż e-learning może obniżyć jakość studiowania, bardziej boją się też tego, że nie podołają wymogom technicznym oraz najslabiej oceniają własne możliwości pracy w ramach tego typu kursów.

Wydaje się zatem, że implementacja e-learningu do środowiska edukacyjnego Wydziału Zarządzania UŁ wymaga rzetelnego przygotowania procesu wprowadzania zmian. Jeśli chodzi o studentów – najważniejsze jest nie tyle nauczenie ich pracy z kursami dostępnymi na uczelnianej platformie, lecz doskonalenie ich umiejętności samodzielnej nauki. Musi ono jednak iść w parze z ciągłym rozwojem kompetencji nauczycieli akademickich w zakresie posługiwania się nowoczesnymi technologiami, co pozwoli na eliminację obaw studiujących związanych z niską jakością zajęć e-learningowych. Jak bowiem słusznie zauważa J. Mika: *Nauczyciele powinni umieć pracować z wiedzą, nowymi technologiami i informacją [...]. Ich wykształcenie powinno im umożliwić dotarcie do wiedzy, jej analizę, zatwierdzenie, refleksję i przekazanie jej przy użyciu nowoczesnej technologii tam, gdzie jest to właściwe [...]. Dobra znajomość technologii komputerowej i informacyjnej pozwoli na efektywne włączenie*

## Obawy przed uczeniem się na odległość...

jej w proces uczenia się i nauczania. Nauczyciele powinni umieć kierować uczniami i wspierać ich w docieraniu do informacji i ich gromadzenia<sup>12</sup>.

Włączanie e-learningu do zajęć prowadzonych na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego jest nieuniknione. Podyktowane jest to między innymi rozwojem form komunikacji wirtualnej, technologii oraz wzrostem mobilności współczesnego społeczeństwa. Także obecni studenci, reprezentujący pokolenie Y, nie wyobrażają sobie nauki bez pomocy komputera. Już w 1994 roku rezultaty badań nad zastosowaniem edukacyjnym mediów wykazały, że uczniowie wolą „kontakt” z komputerem niż z nauczycielem, że praca

z nim pasjonuje ich oraz że oceniają oni komputer jako sprzęt inteligentny, „cierpliwy” i „sprawiedliwy”<sup>13</sup>. Choć, jak podaje K. Krejtz<sup>14</sup>, głównym źródłem pozyskiwania wiedzy w dalszym ciągu są dla studiujących książki oraz zajęcia akademickie prowadzone w formie tradycyjnej, to niemal równie chętnie korzystają oni z takich źródeł, jak Wikipedia czy darmowe artykuły naukowe dostępne online. Z drugiej strony, charakter większości zajęć prowadzonych na kierunku zarządzanie nie stanowi bariery dla e-learningu. Dlatego też e-edukacja wykorzystywana jest coraz częściej w ekonomicznym szkolnictwie wyższym, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach<sup>15</sup>.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

**Małgorzata Striker** jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Zasobami Ludzkimi Uniwersytetu Łódzkiego. Zajmuje się problematyką wpływu zmian zachodzących na rynku pracy na zarządzanie zasobami ludzkimi, wykorzystaniem instrumentów controllingu personalnego oraz zarządzaniem w placówkach ochrony zdrowia.

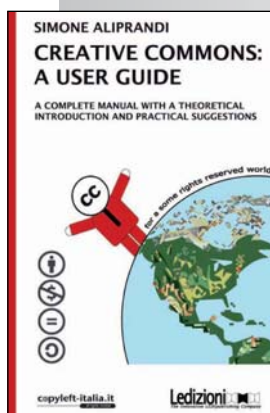
**Katarzyna Wojtaszczyk** jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Zasobami Ludzkimi Uniwersytetu Łódzkiego. Zajmuje się głównie tematyką przygotowywania i realizowania szkoleń pracowniczych oraz problematyką dysfunkcji w sferze kierowania. Od 2001 roku jest członkiem Rady Programowej Wydziału Zarządzania UŁ.

<sup>12</sup> J. Mika, *Kompetencje nauczyciela akademickiego XXI wieku*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 182.

<sup>13</sup> W. Strukowski, *Pedagogika i edukacja medialna – kierunki rozwoju*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 212.

<sup>14</sup> K. Krejtz, *Internet mobilny w życiu studenta. Raport badawczy*, [http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/internet\\_mob\\_w\\_zyciu\\_studenta\\_raport.pdf](http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/internet_mob_w_zyciu_studenta_raport.pdf), s. 22, [21.04.2011].

<sup>15</sup> *Study of environments to support e-learning in UK further and higher education*, Education for Change Ltd. The Research Partnership 2005, s. 48.



## POLECAMY

Simone Aliprandi, *Creative Commons: A User Guide*, Ledizioni, 2011

Prezentujemy publikację poświęconą zagadnieniu Creative Commons. Jej podtytuł – *Kompletny manual z teoretycznym wstępem i praktycznymi sugestiami (A complete manual with a theoretical introduction and practical suggestions)* – dobrze opisuje układ treści i zawartość książki. Czytelnicy znajdą w niej zarówno definicje CC, jak również charakterystykę licencji. Do publikacji dodano obszerne załączniki, w których znajduje się m.in. zmodyfikowany tekst o CC z Wikipedii, instrukcje publikowania czy spis książek i stron internetowych na temat CC. Publikacja w wersji elektronicznej dostępna jest na stronie: [http://www.aliprandi.org/cc-user-guide/aliprandi\\_cc\\_user\\_2.pdf](http://www.aliprandi.org/cc-user-guide/aliprandi_cc_user_2.pdf).

### S-ICT 2011 – Virtual Mobility 3–4 listopada 2011 r., Wiedeń, Austria

Celem czwartej międzynarodowej konferencji S-ICT jest kontynuacja dyskusji nad możliwymi formami wspierania i optymalizacji mobilności studentów poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz nauczania na odległość. Organizatorem spotkania jest Politechnika Wiedeńska. Więcej informacji na stronie: [http://www.ai.tuwien.ac.at/s-ict\\_2011/](http://www.ai.tuwien.ac.at/s-ict_2011/).



# Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka<sup>1</sup>



Piotr Bołtuć

*Konstruktywizm w edukacji jest pojęciem nie w pełni zdefiniowanym. Jego pozytywne cechy to podkreślanie twórczej roli uczących się, pracy w grupach oraz szacunku do uczniów, nawet tych cechujących się niższym poziomem przygotowania czy uzdolnień. Natomiast negatywnym aspektem konstruktywizmu jest dewaluacja roli nauczyciela, która powoduje, że uczniowie czy studenci często traktują go jak swojego kolegę. Przyczynia się do tej sytuacji także coraz częstsze traktowanie opinii studentów o profesora jako głównego narzędzia oceny tego ostatniego. Tak słaba pozycja nauczyciela na wielu uczelniach prowadzi do tolerowania niewłaściwych postaw studentów – niechęci do pracy i rzetelnego zgłębiania wiedzy. Konstruktywizm przyczynia się też nierzadko do powstania zjawiska „fałszywego konsensusu” w grupie studiujących oraz sprawia, że pojawia się wśród nich nadmierne poczucie relatywizmu wiedzy<sup>2</sup>.*

## Źródła konstruktywizmu w sztuce i filozofii

Książka Julio Cortáзара *Gra w klasy* stanowi najlepszy przykład konstruktywizmu w literaturze. Składa się ona z kilkuset krótkich rozdziałów, które można zestawiać w rozmaitej kolejności – jak klocki dla dzieci. Podobnie jak klocki Lego, książka Cortáзара zawiera instrukcję, ukazującą kilka sposobów składania w całość różnych fragmentów utworu, autor jednak zachęca czytelników do samodzielnego eksperymentowania<sup>3</sup>.

W odniesieniu do sztuk pięknych słowo konstruktywizm posiada dwa znaczenia. W architekturze jest to przede wszystkim tendencja do eksponowania elementów konstrukcji, rozwinięta głównie we wczesnej architekturze radzieckiej. W sztuce użyt-

kowej konstruktywizm tego typu przejawiał się m.in. w projektach przedstawicieli Bauhausu. W malarstwie konstruktywizm to głównie abstrakcje geometryczne rozwijane przez Kazimierza Malewicza czy Pietta Mondriana, a w Polsce przez Władysława Strzemińskiego. W sztuce późnokonstruktywistycznej do abstrakcji geometrycznej dołączył element manipulatywno-ludyczny. W Polsce reprezentantem tego nurtu był Ryszard Winiarski, który nie tylko tworzył swoje dzieła na zasadzie przypadku lub wyliczeń statystycznych, ale także starał się zaangażować widzów w proces ich powstawania – np. jedną z prezentowanych przez niego w latach siedemdziesiątych XX wieku kompozycji przestrzennych była szachownica, na której publiczność mogła przestawiać figury, konstruując w ten sposób nową wersję tego dzieła sztuki. Takie ludyczne rozumienie konstruktywizmu, które wiąże to pojęcie z udziałem „publiczności” w tworzeniu dzieła sztuki, jest bliższe interpretacji stosowanej w teorii edukacji.

W konstruktywistycznej teorii nauczania mówi się o tym, że uczący się sami powinni porządkować materiał – „przekonstruowywać go” na użytek własnej edukacji. Nie chodzi zatem, jak we wczesnym konstruktywizmie w architekturze, o zbudowanie czegoś i uwidocznienie doskonałości określonej, stałej struktury jego konstrukcji. Przeciwnie, zadaniem jest ciągle przekonstruowywanie, podobne do zabawy klockami – w tym sensie podejście konstruktywistyczne zawdzięcza wiele teorii ludyczności autorstwa Johana Huzingi<sup>4</sup>.

Istnieją różne powody, dla których w teorii edukacji przyjmuje się tak właśnie rozumiany konstruktywizm. Dominują tu dwa różne podejścia. Niektórzy autorzy

<sup>1</sup> Podstawowe tezy niniejszego artykułu zostały przedstawione na spotkaniu COLRS Faculty Fellows na Uniwersytecie Illinois, Springfield, w kwietniu 2011 roku. Były również prezentowane w ramach wystąpienia autora pt. *Problems with Constructivism* na sesji Amerykańskiego Towarzystwa Filozoficznego (APA) w Minneapolis w marcu 2011 roku. Autor pragnie podziękować osobom takim jak Ray Shroeder, Karen Swan, Shari McCurdy, Laurel Newman i Dan Mathews oraz wszystkim uczestnikom za pomocną dyskusję.

<sup>2</sup> Artykuł odwołuje się w głównej mierze do praktyk w USA, choć podobne zjawiska rozpowszechniają się także na uczelniach w innych krajach. Tezy przedstawione w powyższym wstępie zostały rozwinięte w treści artykułu.

<sup>3</sup> J. Cortázar, *Gra w klasy*, Czytelnik, Warszawa 1968.

<sup>4</sup> J. Huzinga, *Homo ludens*, Alethea, Warszawa 2008.



inspirują się epistemologią Immanuela Kanta<sup>5</sup>, wedle której przedmiot poznania jest współkonstituowany przez podmiot poznający, ujmujący go w kategorii przyczynowości, czasu, przestrzeni czy też sensu moralnego. Socjologizujący marksistowskie kontynuatorzy tego podejścia mówią często o współtworzeniu rzeczywistości przez podmiot poznania, który jest rozumiany jako podmiot społeczny (np. grupa lub klasa społeczna)<sup>6</sup> – podobną linię rozumowania rozwijają wcześni postmoderniści, np. Jean-Francois Lyotard<sup>7</sup>. Jednakże Kant zdaje się podchodzić do tak ukonstituowanych przedmiotów z większym zrozumieniem aniżeli czynią to jego konstruktywistyczni kontynuatorzy<sup>8</sup> – zyskują one byt w znacznej mierze obiektywny. Pokantowskie podejście do konstruktywizmu na łamach „e-mentora” zaprezentował Zbigniew Meger<sup>9</sup>.

Inną podstawę teoretyczną przyjmowania w edukacji modelu konstruktywistycznego stanowi przekonanie, że wiedza jest dzisiaj tak złożona, iż nauczyciel nie może w sensie ścisłym „nauczać” – może jedynie wspierać poszukiwanie wiedzy przez studentów, czy to indywidualnie, czy też w ramach pracy grupowej. Jest to podejście w teorii edukacji bardziej popularne, nie wymaga bowiem odwołań do teorii filozoficznych. Odpowiada codziennemu doświadczeniu nauczycieli, przytłoczonych ogromem materiału nauczania. Konstruktywizm tego rodzaju jest również zgodny z tzw. humanistyczną teorią edukacji, rozwiniętą głównie przez Carla Rogersa w latach sześćdziesiątych XX wieku. Według jego wiodącej pracy *Freedom to Learn*<sup>10</sup> od najmłodszych lat uczeń powinien posiadać możliwość samorozwoju, a rolą nauczyciela jest ułatwianie tego procesu, nie zaś nauczanie *sensu stricto*. Znaczące elementy teorii Rogersa zostały przyjęte przez większość współczesnych konstruktywistów działających w edukacji. To podejście przedstawiła w „e-mentorze” Ewa Lubina<sup>11</sup>.

## Źródła konstruktywizmu w edukacji

W sensie praktycznym konstruktywizm, obecny w psychologii i silnie zakorzeniony w amerykańskiej teorii edukacji, zyskał szczególnie silną pozycję jako podejście do e-learningu. Trudno w pełni wyjaśnić przyczyny tego zjawiska, można jednak podjąć próbę wskazania najważniejszych z nich. E-learning powstał w Wielkiej Brytanii, na podwalinach istniejącej tam od drugiej połowy XIX wieku tradycji zdalnego nauczania, początkowo prowadzonego metodą

korespondencyjną, a potem przy użyciu nagrań magnetofonowych, radia i telewizji. W tradycji tej od dawna współzawodniczyły dwa trendy – jednym z nich było wzorowanie się na uczelnianych wykładach, a drugim odwoływanie się do zajęć polegających na zapoznawaniu się z materiałem pod okiem prywatnego tutora (lub ćwiczeń w grupie). Zwolennicy podejścia tutorskiego zdominowali nauczanie przez internet, które pozwala na interakcję między studentem a instruktorem. Dominacja ta stała się możliwa po części dlatego, że adepci pierwszego ze wspomnianych podejść skupili się na tworzeniu wykładów telewizyjnych lub przekazywanych za pośrednictwem płyt DVD oraz towarzyszących im testów (i do dzisiaj koncentrują się na tego rodzaju przekazach). British Open University łączy w swojej praktyce wykłady i pracę z lokalnym tutorem, natomiast słabością dominującego tam modelu jest fakt, że niesynchroniczne nauczanie online traktuje się jako eksperyment.

W Stanach Zjednoczonych e-learning rozwijał się w fazie początkowej (w ostatnich kilkunastu latach XX wieku) bardzo często w *community college'ach*, czyli rodzaju szkół pomaturalnych dla pracujących, prowadzonych przez samorządy lokalne, oraz w jednostkach nauczania ustawicznego. Ośrodki tego rodzaju skupiały wówczas znaczną liczbę zwolenników podejścia C. Rogersa, którzy przejęli jego idee na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Osoby te często zostawały przesunięte do wspomnianych college'ów z zasadniczych wydziałów i katedr swoich uczelni, kiedy na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych przyjmowały one w większym stopniu profil naukowo-badawczy. Pracownicy ci nie posiadali zatem głębszej wiedzy kierunkowej ani powiązania z wydziałami akademickimi. Na wielu uczelniach osoby zatrudnione na stanowiskach naukowo-dydaktycznych lub naukowo-badawczych nie były zainteresowane prowadzeniem zajęć internetowych, zezwalały co najwyżej na sfilmowanie i umieszczenie w internecie swoich wykładów wygłaszanych w ramach regularnych zajęć. Niekiedy pracownicy naukowcy, zmotywowani wysokim honorarium, pisali również wykłady – podobnie jak pisze się skrypty – ale faktyczne nauczanie zdalne pozostawiono głównie „ekspertom od nauczania”, nie zaś ekspertom z poszczególnych dyscyplin.

W efekcie instruktorzy online, posiadający np. tytuł magistra z danej dziedziny, zwykle zresztą zdobyty na lokalnej uczelni, mieli odgrywać rolę podobną lub większą niż ta, jaką na uniwersytetach odgrywa

<sup>5</sup> I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, PWN, Warszawa 2010; tenże, *Prolegomena do wszelkiej przyszej metafizyki, która będzie mogła wystąpić jako nauka*, PWN, Warszawa 1960.

<sup>6</sup> M. Siemek, *Idea transcendentalizmu u Fichtego i Kanta*, Książka i Wiedza, Warszawa 1977.

<sup>7</sup> J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Paryż 1979.

<sup>8</sup> Krytykę kantowskiego podejścia do tematyki istnienia rzeczywistości realnej przedstawiono w publikacji: S. Jaki, *Is there a Universe?*, Wethersfield Institute, Nowy Jork 1993.

<sup>9</sup> Z. Meger, Zbigniew, *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu*, „e-mentor” 2006, nr 4 (16).

<sup>10</sup> C. Rogers, *Freedom to Learn. A View of What Education Might Become*, Columbus 1969.

<sup>11</sup> E. Lubina, *Konstruktywistyczne i behawioralne aspekty kształcenia zdalnego*, „e-mentor” 2005, nr 1 (8).

asystent (*graduate assistant*), który z reguły pracuje nad doktoratem pod kierunkiem profesora wygłaszającego wykłady. Nie znając dokładnie tematyki tych wykładów, musieli organizować proces dydaktyczny w taki sposób, by ich ograniczone kompetencje merytoryczne dały się pogodzić z ich pracą jako nauczycieli akademickich. Najlepszą metodą było prowadzenie zajęć w sposób „horyzontalny” (gdzie wykładowca nie pretenduje do roli autorytetu), który pozwala instruktorowi na uniknięcie odpowiedzialności za wyjaśnienie wszystkich zagadnień merytorycznych. W przypadku pojawiania się trudnych lub niezrozumiałych dla instruktora zagadnień przedstawiał on problem jako zadanie do rozwiązania dla całej grupy, pozwalając najlepszym studentom – a zarazem tym, którzy najprawdopodobniej odkryliby niekompetencję instruktora – na wykazanie się inicjatywą i znalezienie rozwiązania.

Nie jest to oczywiście podejście najwłaściwsze. Niskie kompetencje instruktora, pozostawiającego uczniom lub studentom zbyt dużo miejsca na wypracowanie „własnej odpowiedzi” na trudny problem, prowadzą często do powstania tzw. fałszywego konsensusu. Jest to sytuacja, w której dana grupa osób zgadza się na rozwiązanie lub przyjmuje stanowisko, które w rzeczywistości jest niezgodne z prawdą lub z obiektywnie przyjętymi kryteriami (w skrajnym przypadku zgadzają się na to, że  $2 + 2 = 5$ ). Nie umiając uniknąć sytuacji fałszywego konsensusu, niektórzy nauczyciele akademicy o niższych kompetencjach przyjęli radykalnie postmodernistyczne rozumienie prawdy w wersji nieakceptowanej nawet przez radykalnych (tzw. niekognitywistycznych) metodologów nauki (np. Imre Lakatosa<sup>12</sup>), która odrzuca w zasadzie rozróżnienie między prawdą a błędem, stanowiące podstawę systemu edukacyjnego. Edukatorzy tacy twierdzą, że dochodząc do danego wniosku poprzez pełen wysiłek proces, student lub grupa odkrywa „swoją prawdę”, walentną dla danej jednostki czy społeczności. Bywa to więc w wielu przypadkach uzasadnienie niechęci do pracy i rzetelnego zglębiania wiedzy – którym tak radykalnie przeciwstawia się w swojej książce Paul Boghossian<sup>13</sup>. To skrajnie błędne podejście nie dominuje oczywiście między zwolennikami konstruktywistycznej edukacji, a jednak często wydaje się, że wiele bardziej umiarkowanych form konstruktywizmu w istocie również bazuje na jakiejś jego wersji, chociaż nieco ograniczonej lub zawoalowanej. Istotnym elementem konstruktywizmu jest bowiem twierdzenie, że wiedza jest w pewien sposób konstruowana przez osoby uczące się, a zatem zawsze jest subiektywna.

## Konstruktywizm a metodologia nauk

Rozważmy powyższe twierdzenie w świetle współczesnej metodologii nauk. Istnieją dwa rozumienia, w których jest ono prawdziwe. Jedno z nich ma ważne znaczenie we współczesnej filozofii nauki, natomiast drugie ma znaczenie trywialne. W sensie trywialnym każdy może dojść do prawdy na swój sposób, ale ma to niewielki wpływ na ostateczny kształt tej prawdy. Tak więc dzieci mogą się uczyć matematyki, licząc jabłka, papierosy, kamyki albo pociski rewolwerowe, co może nie być neutralne dla procesu nauczania<sup>14</sup>, ale nie zmienia faktu, że cokolwiek liczą, zawsze  $2 + 2 = 4$ .

Interpretacja „na wyższym poziomie”, istotna z punktu widzenia współczesnej filozofii nauki, odnosi się do faktu, iż nasze metody poznawcze, czy wręcz biologiczne możliwości człowieka jako gatunku, wyznaczają zakres i charakter naszego poznania, w tym również poznania naukowego. Powstało jednak pewne nieporozumienie – zwolennicy niestandardowego podejścia do nauczania, czyli edukacji konstruktywistycznej, odwołują się często do dwóch kwestii z zakresu filozofii nauki: mówią albo o przekraczaniu paradygmatów (powołując się na teorię rewolucji naukowych), albo też o zasadniczych ograniczeniach poznania naukowego. Zastanówmy się pokrótce, czy filozofia nauki daje podstawy do tego rodzaju odwołań. Jak pokazał T. Kuhn, przyjmowane teorie stanowią wykładnię narzucającą modele wyjaśniania rzeczywistości badanej przez naukę, która ostatecznie nigdy się w danych modelach poznawczych nie mieści<sup>15</sup>. Prowadzi to do tzw. rewolucji naukowej i zakwestionowania starego, a wprowadzenia nowego dominującego paradygmatu wyjaśniania świata. Teoria Kuhna ma dzisiaj wielu zwolenników i jest powszechnie stosowana do wyjaśniania prawidłowości w rozwoju nauki. Czy jednak może ona być stosowana w przypadku nauczania w szkole czy na studiach? W pewnym zakresie jak najbardziej tak – mianowicie wówczas, kiedy dajemy studentom lub uczniom okazję, by w dyskusji czy poprzez badania w szkolnym laboratorium stworzyli swój własny kontekst odkrycia danych faktów. Ale podejście takie jest i musi pozostawać jedynie częścią, aspektem procesu uczenia się. Dalszy ciąg tego samego procesu stanowi ocena pracy uczniów przez nauczyciela czy inne kompetentne osoby, które znają daną dziedzinę nauki, a także historię danego odkrycia, rozumieją drogę, jaką przeszedł dany uczący się – pojedynczo albo w zespole – i potrafią wyjaśnić daną konkluzję, ocenić ją w świetle zdobyczy nauki i doradzić uczącym

<sup>12</sup> I. Lakatos, *Dowody i refutacje. Logika odkrycia matematycznego*, Warszawa 2005.

<sup>13</sup> P. Boghossian, *Fear of knowledge. Against relativism and constructivism*, Oxford University Press, 1998.

<sup>14</sup> Dzieci uczące się matematyki, dodając papierosy albo naboje, prawdopodobnie funkcjonują w kontekście społecznym, który ma negatywny wpływ na ich rozwój i wyniki edukacyjne, nie ma jednak wpływu na to, czy  $2 + 2 = 4$ . Jest to ważne, ale czasem pomijane rozróżnienie między przedmiotem wiedzy a warunkami społecznymi jej zdobywania.

<sup>15</sup> T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa 1963.

się, w jaki sposób unikać popełnianych błędów. Proces dochodzenia do odkrycia w klasie ma zapoznawać uczniów z metodami pracy naukowej, czyli sposobami odkrywania – niezmiernie rzadko jest jednak częścią procesu tworzenia wiedzy naukowej *tout court*.

Istniejąca wiedza naukowa, jakkolwiek niekompletna, niemal zawsze dostarcza kryteriów oceny dokonań studentów. Rolą nauczyciela jest to, by znał osiągnięcia nauki i w ich kontekście potrafił umiejscowić proces poznawczy studenta lub ucznia czy ich grupy. Taka rola wyznacza jednocześnie nieuchronną granicę konstruktywizmu. Co ciekawe, wielu konstruktywistów zgadza się, że testy stanowią dobrą metodę oceny umiejętności studenta – implikuje to jakiś stopień akceptacji obiektywnych standardów nauczania, ale niestety standardy te nieczęsto są w pełni widoczne w procesie edukacyjnym prowadzonym przez konstruktywistów.

Odwołując się do kwestii zasadniczych ograniczeń poznania naukowego, konstruktywiści i inni krytycy obiektywizmu nauki funkcjonujący w kulturze masowej mają zwykle na myśli tzw. problem naukowej metody indukcyjnej. Ujmijmy tę trudną kwestię skrótowo<sup>16</sup>. Obserwacje z zakresu nauk empirycznych (czyli zasadniczo wszystkich dziedzin poznania naukowego z wyjątkiem nauk matematycznych) oparte są na uogólnianiu prawidłowości zaobserwowanych w naturze. Dotyczy to zarówno praw bardzo ścisłych, np. prawa Newtona, jak i regularności w zachowaniu człowieka, które bada psychologia czy socjologia. Jak zauważyli filozofowie – od Davida Hume'a w XVIII w. do Nelsona Goodmana w XX w. – w każdym z tych przypadków nauka opiera się jedynie na zaobserwowanych regularnościach. Nawet jeśli potrafimy wyjaśnić dane zjawisko w oparciu o szersze teorie naukowe, to również one zostały potwierdzone jedynie przez dalsze regularności. Krytycy obiektywności poznania naukowego twierdzą, że w tej sytuacji nie daje ono żadnego specjalnego uprawomocnienia i stanowi jedną z wielu form ideologii.

Jednakże obserwacje Hume'a, Goodmana i innych filozofów nauki w istocie nie upoważniają do wygłaszania tak radykalnych wniosków. Z obserwacji wymienionych badaczy wynika tylko to, że poznanie empiryczne nie jest aż tak mocno metafizycznie ugruntowane, jak głosili niektórzy zwolennicy radykalnego obiektywizmu – zarówno oświeceniowi materialści, jak i tomiści. Podejście Hume'a i kontynuatorów jest ważne w teorii filozoficznej, ale nie przekłada się na kwestie relewantne dla podważenia zaufania studentów do wiedzy inżynierskiej czy nawet socjologicznej. Każda dziedzina posiada swoje ograniczenia, można jednak poprawnie oszacować granice błędu czy prawdopodobieństwo rozmaitych zdarzeń przewidywanych przez daną teorię. Studenci powinni uczyć się tego rodzaju metod, nie można natomiast oczekiwać od nich (wyjątkiem są może

najbardziej zaawansowane seminaria w Massachusetts Institute of Technology i w innych czołowych ośrodkach naukowych) odkrywania nowych teorii. A skoro nie będą ich odkrywać, muszą się ich nauczyć i podejście konstruktywistyczne jest w tym zakresie mało przydatne.

## Skutki konstruktywizmu w edukacji

Zbyt ekspansywne stosowanie metod konstruktywistycznych podczas nauczania – zarówno tradycyjnego, jak i za pośrednictwem internetu – powoduje zagubienie celu kształcenia, jakim jest przekazanie studentom umiejętności oraz zebranej przez naukowców i praktyków wiedzy. W sensie społecznym, wbrew intencjom ideologów konstruktywistycznej edukacji, powoduje to powiększanie się przepaści między tymi inżynierami, lekarzami czy socjologami, którzy coś wiedzą i potrafią pewne rzeczy skonstruować, przełiczyć lub oszacować, a tymi absolwentami „studiów konstruktywistycznych”, którzy pozostają w znaczej mierze samoukami, niepozbawionymi umiejętności rozsądnego myślenia, ale niepotrafiącymi jej w pełni wykorzystać ze względu na nieznamość konkretnych osiągnięć nauki.

Istnieją jednak również bardzo pozytywne elementy ruchu konstruktywistycznego w edukacji, zwłaszcza jeżeli oddzieli się je od sztafażu ideologii. Jedną z cech nauczania, które amerykańskie środowisko zbliżone do konstruktywistów wniosło do edukacji online, jest docenienie roli interakcji pomiędzy studentami (*peer-to-peer interactions*). Badania wskazują, że interakcje między uczącymi się, niedoceniane w brytyjskiej tradycji edukacji niestacjonarnej, zwiększają efektywność uczenia się. Podwyższają motywację studenta, a także pozwalają na pewnego rodzaju weryfikację jego idei z poglądami innych. Dopiero po takiej interakcji niezbędne jest włączenie się nauczyciela, który poprawia błędy i tworzy warunki do osiągnięcia konsensusu, a także dodaje ogólny kontekst, pomagając studentom w szerszy sposób zrozumieć rozważane zagadnienie.

Innym pozytywnym aspektem działalności ruchów zbliżonych do konstruktywizmu jest docenianie w procesie kształcenia, zwłaszcza w e-learningu i blended learningu, treści dydaktycznych tworzonych przez studentów, o czym pisał w „e-mentorze” John Sener<sup>17</sup>. Zwłaszcza w przypadku kształcenia studentów pracujących należy pamiętać, że wielu z nich posiada zaawansowaną wiedzę w pewnym, zwykle wąskim, zakresie problemowym. Budowanie procesu nauczania w oparciu o tę wiedzę jest ze wszech miar pożądane – powinna ona być wykorzystywana w dyskusji, a także w przypadku uczenia się w grupach. Również materiały czy prace semestralne tworzone przez jednych studentów mogą, za ich zgodą, stać się potem materiałem do nauczania następnych roczników.

<sup>16</sup> P. Bołtuć, *Why Emeralds are Not Grue: A Case for Pragmatic Simplicity*, „Eidos” 1998, nr 6, s. 7–36. W artykule tym przedstawiam obszerną dyskusję na temat tego problemu.

<sup>17</sup> J. Sener, *In Search of Student-Generated Content in Online Education*, „e-mentor” 2007, nr 4 (21).

Istnieje pewne podobieństwo między nauczaniem studentów pracujących a zaawansowanymi seminariami doktoranckimi na czołowych uczelniach. W obydwu przypadkach kompetencje niektórych studentów są bowiem – w zestawieniu z kompetencjami nauczyciela – relatywnie wysokie, co tworzy warunki do horyzontalnego ułożenia stosunków w klasie (w sensie horyzontalnego a nie wertykalnego kapitału społecznego<sup>18</sup>). Jak powiedział jeden z wybitnych profesorów w Princeton: *Szanuję moich doktorantów, gdyż wielu z nich będzie moimi kolegami, a niektórzy z pewnością zajdą dalej ode mnie*<sup>19</sup>. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku zajęć dla studentów pracujących, zwłaszcza *executive MBA*, ale do pewnego stopnia na wszelkich studiach dla pracujących, gdzie – jak już wspomniano – przynajmniej niektórzy studenci są ekspertami w wąskiej dziedzinie, często bezpośrednio powiązanej z materiałem nauczania. Być może nie trzeba się w tym kontekście odwoływać do filozofii konstruktywistycznej, ale z pewnością nader rozsądne jest uznanie i wykorzystanie kompetencji takich studentów<sup>20</sup>.

Nauczanie w asynchronicznym trybie e-learningowym tworzy szczególnie dogodny warunki do wykorzystania kompetencji wszystkich uczniów. Pozwala ono bowiem na:

- wyszukiwanie w internecie materiałów i prezentowanie ich w asynchronicznej klasie e-learningowej;
- zestawianie grup złożonych ze studentów pochodzących z różnych regionów, w oparciu o wspólne zainteresowania, kompetencje albo projekty badawcze;
- pracę w zespołach w oparciu o wspólny dostęp do edytorów tekstu w sieci.

Studenci wybierający zajęcia przez internet często cechują się kompetencjami na wyższym poziomie niż ci, którzy mają czas pojawiać się na zajęciach stacjonarnych. Asynchroniczne zajęcia internetowe nie kolidują z pracą wymagającą częstych podróży, poświęcenia jej wielu godzin lub o nieregularnym grafiku, która często uniemożliwia studiowanie osobom na stanowiskach kierowniczych.

Uczenie się w klasach e-learningowych przynosi szczególne szanse tworzenia wartościowych pro-

duktów uczenia się. Potwierdza to praktyka autora. W „e-mentorze” opublikowane zostały dwa artykuły stanowiące studenckie projekty zrealizowane na zajęciach autora w University of Illinois<sup>21</sup>. W każdym przypadku współautorki artykułów, przygotowując teksty, znajdowały się w zupełnie innych miejscowościach. Przykłady te potwierdzają, że e-learning pomaga w pracy grupowej studentów, przynosząc nawet efekty w postaci opracowań zakwalifikowanych do publikacji. Ale wniosek ten nie prowadzi do przyjęcia konstruktywizmu jako jedynej i słusznej metody edukacyjnej.

W praktyce nauczania konstruktywizm pomaga docenić horyzontalne więzi pomiędzy studentami jako ważny element uczenia się, zarówno w e-learningu, jak i na zajęciach stacjonarnych, ale takie więzi widoczne są zawsze w przypadku pracy w grupach, w tym we wspólnym przygotowywaniu się do egzaminów. Konstruktywiści wymagają od nauczyciela, by pozwalał studentom na samodzielne poszukiwanie prawdy, ale to czyni także wielu dobrych nauczycieli niestosujących w swej pracy metod konstruktywistycznych. Różnica polega więc na tym, że w tradycyjnym systemie nauczania poszukiwania prowadzone przez uczniów przebiegają w odpowiednim kontekście. Rolą nauczyciela jest wyznaczenie czasu i miejsca eksperymentowania, a także umiejscowienie jego wyników w szerszym kontekście materiału, który uczniowie powinni opanować. Niestety, w systemie konstruktywistycznym nauczyciel wyrzeka się niejako roli oceniającego poczynania studenckie – staje się jednym z kolegów w grupie klasowej, służąc swoim doświadczeniem, ale prezentując je jako doświadczenie subiektywne i unikając wyrokowania. Trudno byłoby mówić o nauczaniu inżynierii czy medycyny w ten sposób, aczkolwiek refleksja na pograniczu tych dziedzin (np. gdy uczymy inżynierów spojrzenia na ich pracę z punktu widzenia użytkownika technologii przez nich tworzonej albo gdy mówimy o etyce medycznej) może być przydatna.

I tutaj dochodzimy do sedna konstruktywizmu i głównego problemu z nim. Otóż stosowany jest on głównie w szeroko rozumianych naukach humanistycznych i społecznych, ponieważ jego elementem jest głęboko zakorzenione przeświadczenie o su-

<sup>18</sup> Por. R.D. Putnam, *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton 1993.

<sup>19</sup> Rozmowa z Gilbertem Harmanem po jego seminarium z epistemologii, w którym autor uczestniczył wiosną 1991 roku. Faktycznie – obecnie, po 20 latach – osoby, które uczestniczyły w tamtym seminarium są dzisiaj m.in. profesorami w MIT, ANU i CALTECH.

<sup>20</sup> Niekiedy kompetencje tego rodzaju występują także u młodzieży szkolnej, gdy np. dziecko wracające z pobytu na placówce zagranicznej mówi po angielsku lepiej niż nauczyciel. Osoba przyzwyczajona do hierarchicznego traktowania uczniów będzie z takiej sytuacji niezadowolona, natomiast dobry nauczyciel wykorzysta umiejętności takiego ucznia do poprawy akcentu lub innych umiejętności językowych całej klasy, a nawet własnych.

<sup>21</sup> R. Urban wykorzystwała swoje kompetencje jako specjalista do spraw przyjęć w jednej z uczelni, pisząc na zajęcia prowadzone przez autora pracę, która po dyskusji z innymi studentami (zwłaszcza Y. Wilburn i M. Patton) i wielu przeróbkach ukazała się jako artykuł. Por. <http://www.uis.edu/newsbureau/newsbriefs/2007/06/student-publishes-article-in-e-mentor.html>, [26.09.10]; R. Urban, *Why recent criticism of University of Phoenix is unjustified*, „e-mentor” 2007, nr 3 (20). Natomiast M. Winkel, która zawodowo zajmuje się edytowaniem tekstów, w ramach innych prowadzonych przez autora zajęć, zetknęła się w internecie z teledyktami Burksa Oakleya na temat roli e-learningu w sytuacjach klęsk żywiołowych. Profesor Oakley udostępnił M. Winkel notatki ze swoich wykładów i upoważnił ją do napisania na ich podstawie artykułu, który pomogła dokończyć także trzecia współautorka, również studentka, B. Watson. Por. B. Oakley, B. Watson, M. Winkel, *Readying Higher Education for the Next Emergency – A National Plan for Academic Continuity*, „e-mentor” 2009, nr 2 (29).

biiektywnym charakterze tych nauk. Założenie leżące u podstaw konstruktywizmu jest takie, że nauczyciel nie może studentów nauczyć niczego z literatury, psychologii czy etyki, ponieważ dziedziny te niczego nie osiągnęły i opierają się jedynie na subiektywnych przeświadczeniach osób czy grup społecznych. Tego rodzaju subiektywizm odwołuje się czasem do nieco bardziej systematycznych obserwacji prowadzonych w ramach analizy klasowej, multikulturalizmu czy feminizmu. Tymczasem wnioski są zwykle poparte badaniami prowadzonymi w wąskim zakresie, np. wskazującymi na dyskryminację pewnych grup społecznych, etnicznych, religijnych, seksualnych czy rasowych w danych konkretnych warunkach historycznych. Często są to badania wartościowe, natomiast ich rozwodniona popularyzacja, prowadząca się do uznawania wszystkich opinii za równie dobre, jeżeli tylko większość uczniów czy studentów się z nimi zgodzi, jest osmieszeniem samej idei edukacji. Po prostu o prawdziwości twierdzeń naukowych, a często także o dopuszczalności sądów wartościujących, nie decyduje się na zasadzie demokratycznego głosowania, a zwłaszcza głosowania osób, których zadaniem jest dopiero zdobycie wiedzy na dany temat.

Jeszcze istotniejszą kwestią w konstruktywizmie jest odrzucenie zasady, że nauczyciel może uczyć – bo przecież korygowanie błędów i przekazywanie wiedzy wypracowanej przez wiele pokoleń stanowi właśnie zasadniczy aspekt uczenia. Podejście takie zyskuje wsparcie dzięki metodzie oceniania nauczyciela czy pracownika naukowego stosowanej w wielu uczelniach – opartej w znacznej mierze na ocenach studenckich, czyli kwestionariuszach, w których studenci wyrażają opinię na temat swoich nauczycieli. Nauczanie staje się więc konkursem popularności, nie zaś procesem, w którym nauczyciel – dzięki swemu wykształceniu i doświadczeniu – zdobywa autorytet i wykorzystuje go dla dobra swych podopiecznych, najczęściej do korygowania popełnianych przez nich błędów, ale nie zawsze w sposób wśród studentów popularny. Nie chodzi tu o sprzeciw wobec ankiet, w których studenci wyrażają swoje opinie na temat instruktora, ponieważ w wielu kontekstach pomagają one nauczycielowi, a nawet jego przełożonym, zaradzić ważnym problemom, jednak trzeba stwierdzić, że nadmierne opieranie się na tego rodzaju opiniach przy ocenie pracownika naukowego albo nauczyciela przez przełożonego jest niewłaściwe.

Dotyczy to wszystkich etapów szkolnictwa – gdy pod wpływem rozmaitych nacisków ze strony władz oświatowych, rad rodzicielskich, samorządu uc-

niowskiego i innych gremiów nauczyciele obniżają standardy, starając się raczej przypodobać uczniom niż ich czegoś nauczyć. Zjawisko to ma zastraszająco negatywny wpływ na edukację powszechną w Stanach Zjednoczonych<sup>22</sup>, ale w coraz większym stopniu i w innych krajach przyjmujących podejście konstruktywistyczne. Metody nauczania horyzontalnego działają świetnie wobec studentów MIT i Harvardu, szczególnie zaangażowanych w naukę, mają natomiast odwrotny skutek w nauczaniu przeważającej większości innych osób. Paradoksalnie, metody, jakie w opinii Rogersa i jego kontynuatorów mają pomóc w upowszechnieniu edukacji, w rzeczywistości jedynie zwiększają jej elitaryzm, gdyż wspierają edukację jedynie wąskiej grupy uczniów wybitnych. Wbrew intencjom zwolenników konstruktywizmu, stosowane przez nich metody nie sprawiają, że wszyscy stają się uczniami wybitnymi, lecz przeciwnie, utrudniają większości uczących się rzetelne przyswojenie materiału. Co jeszcze ważniejsze, w skali globalnej metody te mają wpływ na obniżanie się roli Zachodu w rozwoju ekonomicznym, technologicznym, a co za tym idzie we wszelkich dziedzinach. Nikt nie próbuje przypodobać się studentom w Bombaju i innych dalekowschodnich metropoliach, w których kształcą się większość przyszłych inżynierów czy lekarzy na świecie.

### Konstruktywizm i konektywizm

Przyjmując konstruktywizm za niemal oficjalną ideologię e-learningu, narażamy się zatem na uzasadnioną krytykę ze strony osób, które dostrzegają powyższe zagrożenia. Obawy przed obniżeniem poziomu edukacji stanowią częste wyjaśnienie i usprawiedliwienie formalnych ograniczeń, jakie politycy, zarówno w Polsce<sup>23</sup>, jak w Stanach Zjednoczonych<sup>24</sup> i w innych krajach, starają się nałożyć na e-learning. Najlepszą odpowiedzią na tego rodzaju zarzuty jest pokazywanie, iż e-learning jest tylko (i aż) jednym z narzędzi nauczania, nie posiada on natomiast żadnej jedynie słusznej ideologii czy filozofii. W szczególności należy podkreślić z emfazą, że ideologii takiej nie stanowi konstruktywizm.

W ostatnich latach niektórzy zwolennicy konstruktywizmu, zauważając jego negatywne aspekty, zarówno edukacyjne, jak i propagandowe, zaproponowali nową ideę czy filozofię edukacji, zwaną konektywizmem. Konektywizm, podobnie jak konstruktywizm, opiera się na przyswojeniu i przeinaczeniu pewnego pojęcia funkcjonującego w innej dziedzinie. Jest to także nazwa modelu sztucznej inteligencji, według

<sup>22</sup> PISA 2009 Educational Research Report określa na podstawie badania 20 krajów rozwiniętych, że np. w dziedzinie matematyki uczniowie z USA osiągają gorsze wyniki niż uczniowie z 17 innych krajów, a w dziedzinie nauk przyrodniczych – gorsze niż uczniowie z 12 innych krajów, <http://educationresearchreport.blogspot.com/2010/12/pisa-2009-performance-of-u-s-15-year.html>, [26.09.2011].

<sup>23</sup> Perypetie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i jej restryktywnych interpretacji przez kolejne rządy mają już swoją historię. Por. P. Bołtuć, *Rząd ogranicza e-studia*, „Gazeta Prawna” 2007, nr 9/11, s. 20, [http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/2969,rzad\\_ogranicza\\_e\\_studia.html](http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/2969,rzad_ogranicza_e_studia.html), [21.09.2011].

<sup>24</sup> Niedawno w USA próbowano ograniczyć prawo do nauczania online studentów z danego stanu tylko do uczelni akredytowanych w tym stanie. Sprawa została przesunięta do rozpatrzenia w przyszłości, por. *Protecting Academic Freedom in Higher Education*, <http://edworkforce.house.gov/Calendar/EventSingle.aspx?EventID=245799>, [21.09.2011].

którego uczenie się polega na wzmacnianiu pewnych połączeń w mózgu poprzez ich używanie (podobnie jak mrówki tworzą swoją ścieżkę, zostawiając na niej feromon – im więcej mrówek idzie daną trasą, tym bardziej jest ona atrakcyjna). W filozofii edukacji konektywizm to koncepcja, zgodnie z którą uczenie się polega na łączeniu różnych faktów czy źródeł oraz kształtowaniu umiejętności ich wyszukiwania w internecie. Jest to jednak na razie raczej inspiracja czy sposób myślenia niż dobrze sformułowana teoria. Koncepcja została ogłoszona przez George'a Siemensa, wówczas pracownika jednego z *community college'ów* w Kanadzie, który do tej pory pisze swój doktorat. Jego praca pt. *Konektywizm: teoria uczenia się wieku komunikacji cyfrowej* ukazała się w internecie w 2004 roku<sup>25</sup>.

Podobnie jak w przypadku konstruktoryzmu, teoria ta opiera się na słusznej obserwacji, iż w epoce dzisiejszej kwerenda biblioteczna zostaje w większości przypadków zastąpiona krótkim poszukiwaniem wskazówek bibliograficznych w internecie lub w bazach tekstowych, a wobec szerokiej dostępności informacji oraz szybkiego rozwoju wiedzy mechaniczne zapamiętywanie faktów jest w przeważającej mierze przestarzałą metodą uczenia się. Jednakże ważną rzeczą, o której zapominają zwolennicy konektywizmu w teorii edukacji, jest to, że zrozumienie informacji dostępnych w internecie czy w encyklopediach możliwe jest dopiero w oparciu o kompetencje już zdobyte przez osobę uczącą się czy studiującą. Kompetencje takie uzyskuje się dzięki „normalnemu” (w języku teorii edukacji – „kognitywistycznemu”) nauczaniu. W teorii Siemensa słusznie zwraca się więc uwagę, że w epoce sieci musimy m.in. uczyć posługiwania się zasobami w niej zawartymi; natomiast konektywizm jako specyficzna filozofia edukacji wydaje się stanowić jedynie literackie przerysowanie.

## Konkluzje

Celem tego opracowania nie była bezkrytyczna obrona tradycyjnie pojmowanej wiedzy naukowej jako wykładni poznania świata przez człowieka. Wiadomo, że w badaniach naukowych pojawia się wiele błędów i przeinaczeń, niekiedy wynikłych z nierzetelności lub złej woli uczonych, ale częściej z przyczyn bardziej obiektywnych. W początkach XXI wieku być może największym zagrożeniem dla obiektywizmu wiedzy naukowej jest coraz częstsze kształtowanie kontraktów na badania w taki sposób, by ich wyniki mogły zostać ujawnione tylko wtedy, gdy będą pomyslnie dla zleceniodawcy. Wbrew obawom niektórych krytyków nie powoduje to zwykle fałszowania

rezultatów badań, gdyż badania są łatwo powtarzalne i sprawdzalne. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest natomiast znaczący brak równowagi w kwestii tego, jaka część zdobytej wiedzy zostaje ujawniona, a co zostaje przemilczane<sup>26</sup>. Problem ujawniania wyników badań powinien podlegać szerszej regulacji przez kody etyczne, a nawet rozwiązania prawne.

Inną słabością nauki jest tendencja wielu uczonych każdego niemal pokolenia do tego, by uważać dotychczas zgromadzoną przez naukowców wiedzę za kompletną. Tymczasem, jak podkreśla Thomas Nagel, lepszą hipotezą poznawczą jest przyjmowanie, że wiemy tylko 20 procent tego, co mogą ustalić badacze przyszłych pokoleń. Podejście takie ma praktyczne konsekwencje, pomaga bowiem nie usuwać z pola widzenia obserwacji, jakich na danym etapie nie daje się satysfakcjonująco wyjaśnić.

Te wszystkie ograniczenia nie zmieniają faktu, że istnieje, w jakimś znaczącym sensie obiektywna, wiedza naukowa, która pozwala na budowanie mostów, rakiet, na tworzenie leków czy ustalanie faktów historycznych. Jak pokazuje Boghossian, konstruktoryzizm w teorii edukacji opiera się na negowaniu obiektywnej prawdy i jest w tym sensie podejściem niesłusznym, mimo że wielu jego zwolenników nie w pełni zdaje sobie sprawę z takich konsekwencji, a nawet nie zgadza się ze skrajnie nonkognitywistycznymi wnioskami. Nie zmienia to faktu, że konstruktoryzizm wnioski takie implikuje.

Praca w grupach, udział studentów w badaniach naukowych, dyskusja w ramach ćwiczeń czy *common room* (czyli miejsce, gdzie uczeni, a często także studenci, w atmosferze odprężenia wymieniają się poglądami i wiedzą z różnych dziedzin) stanowią ważne elementy pracy naukowej, głęboko zakorzenione w tradycjach najbardziej konserwatywnych uczelni, np. Oksfordu. Podejście opierające się na ich wykorzystaniu w edukacji zostało w znacznej mierze zapoznane na wielkich uczelniach połowy XX wieku i dobrze, że Rogers oraz jego zwolennicy przypomnieli je w latach sześćdziesiątych. Korzystne jest także to, że zwolennicy konstruktoryzmu i konektywizmu wprowadzają tego rodzaju podejście – a zwłaszcza interakcję między studentami – do e-learningu. Słuszne jest ponadto oczekiwanie, by nauczać posługiwania się wiadomościami dostępnymi w sieci (w tym oceniania ich wartości). Należy jednak pamiętać, żeby oddzielać pozytywne aspekty działalności konstruktorystów w edukacji od szerszych implikacji ich filozofii edukacyjnej, zwłaszcza że są to implikacje, z którymi wielu zwolenników konstruktoryzmu w swojej praktyce edukacyjnej w rzeczywistości się nie zgadza.

<sup>25</sup> G. Siemens, *Connectivism. A learning theory for the digital age*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, [21.09.2011].

<sup>26</sup> Nie chodzi tu tylko o badania zlecane przez korporacje lub organizacje rządowe, ale też np. przez religijną instytucję naukową, która zobowiązuje grupę psycho-socjologów do nieujawniania badań porównujących rodziny katolickie i pozostałe, gdyż porównanie to nie wyszło po myśli zleceniodawcy.

# Podcast jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT

Ewa Palka

W niniejszym artykule wyjaśnione zostanie, jak wykorzystać podcasty na platformie e-learningowej OLAT do wzbogacenia zajęć dydaktycznych oraz poprawienia efektywności uczenia. Omówione zostaną trzy aspekty tego narzędzia – mianowicie tworzenie, obsługa i funkcjonowanie podcastu dydaktycznego w kursie. Opracowanie to powstało na bazie własnych doświadczeń nabytych podczas korzystania z platformy OLAT oraz prac dostępnych w internecie<sup>1</sup>.

Podcast, podcasting<sup>2</sup> to forma internetowej publikacji dźwiękowej lub filmowej, najczęściej w postaci regularnych odcinków, subskrybowanych przy wykorzystaniu technologii RSS<sup>3</sup>. Może mieć on postać nieformalnego bloga, profesjonalnej audycji radiowej, kursu językowego albo odcinków historii czytanej przez lektora.

Wraz ze wzrostem zainteresowania e-learningiem popularyzuje się wykorzystanie podcastów w nauczaniu online. Nauczyciele dostają do dyspozycji nowe narzędzie ułatwiające im dzielenie się wiedzą ze studentami, dzięki czemu mogą uatrakcyjnić swoje zajęcia, przygotowując materiały audio bądź wideo do wykorzystania zarówno podczas lekcji, jak i w samodzielnej pracy poza szkołą. Co więcej, również uczniowie mogą wykorzystywać podcasty w szkole – np. do publikowania zrealizowanych zadań domowych lub własnych utworów czy słuchowisk.

Obecnie aktualną wersją platformy OLAT jest opublikowana pod koniec maja 2011 roku wersja 7.2.0. Możliwość tworzenia podcastów na tej platformie jest stosunkowo nową funkcją. Pojawiła się ona po raz pierwszy w wersji 7.0 wydanej na przełomie września i października 2010 roku. W niniejszym opracowaniu podcasty wykorzystywane na platformie OLAT zostaną przedstawione w oparciu o utworzony wcześniej kurs algorytmiki<sup>4</sup> oraz blog<sup>5</sup>.

## Tworzenie i obsługa podcastów w kursie

Podcasty tworzone są albo bezpośrednio w obrębie kursu przez jego autora albo są do niego importowane (utworzone wcześniej, niekoniecznie przez autora kursu). Dla potrzeb niniejszego opracowania podcast stworzony zostanie – jako zasób edukacyjny – poza kursem, a następnie do niego zaimportowany. Twórcą podcastu będzie autor kursu, czyli nauczyciel.

W celu utworzenia podcastu należy z widoku *Zasoby edukacyjne*, z zakładki *Utwórz*, wybrać element *Podcast*. Następnie, w odpowiednim okienku (rysunek 1) należy wprowadzić nazwę podcastu oraz jego krótki opis – oba pola są obowiązkowe. Można też dodać element graficzny reprezentujący tworzony podcast – obraz w jednym z obsługiwanych formatów: JPG, PNG lub GIF.

Utworzony podcast jest pusty (rysunek 2), należy zatem uruchomić jego edytor.

W celu dodania nowego odcinka (czyli edycji podcastu wewnątrz platformy) należy wybrać opcję *Utwórz własny odcinek*. W odpowiednim okienku (rysunek 3) trzeba obowiązkowo wypełnić pole *Tytuł* oraz *Plik audio lub wideo*, załączając odpowiedni plik multimedialny znajdujący się na dysku lokalnym (jeden odcinek to dokładnie jeden plik multimedialny). Dozwolone są jedynie formaty plików kompatybilnych z technologią Flash (FLV, MP3, MP4, M4V, M4A oraz AAC). Opcjonalnie w polu *Opis* można dodać np. wstęp, streszczenie czy podsumowanie – zostanie to wykorzystane jako podgląd danego odcinka, przed wyświetleniem jego zawartości. Przycisk *Publikowanie* sprawia, że odcinek zostaje udostępniony użytkownikom.

Platforma OLAT umożliwia również umieszczanie plików multimedialnych z sieci – służy do tego opcja *Wstaw istniejący, zewnętrzny Podcast*. Ze względu na

<sup>1</sup> OLAT – Your Open Source LMS, <http://www.olat.org/website/en/html/index.html>, [30.07.2011]; OLAT 7.1 – User Manual, University of Zurich, [http://www.olat.org/website/en/download/help/OLAT\\_7\\_1\\_Manual\\_EN\\_print.pdf](http://www.olat.org/website/en/download/help/OLAT_7_1_Manual_EN_print.pdf), [30.07.2011]; E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. I*, „e-mentor” 2010, nr 2, s. 38–41; E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. II*, „e-mentor” 2010, nr 3, s. 36–42; E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie do oceniania pracy uczniów i nauczycieli*, „e-mentor” 2011, nr 1, s. 53–64; E. Palka, *Blog jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT*, „e-mentor” 2011, nr 3, s. 30–36.

<sup>2</sup> Hasło „podcasting” – Wikipedia, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Podcasting>, [30.07.2011].

<sup>3</sup> RSS – specyfikacja, <http://www.rssboard.org/rss-specification>, [30.07.2011].

<sup>4</sup> E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz.II*, dz.cyt., s. 37.

<sup>5</sup> E. Palka, *Blog jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT*, dz.cyt., s. 30.

Rysunek 1. Tworzenie podcastu

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 2. Widok pustego podcastu (bezpośrednio po utworzeniu)

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

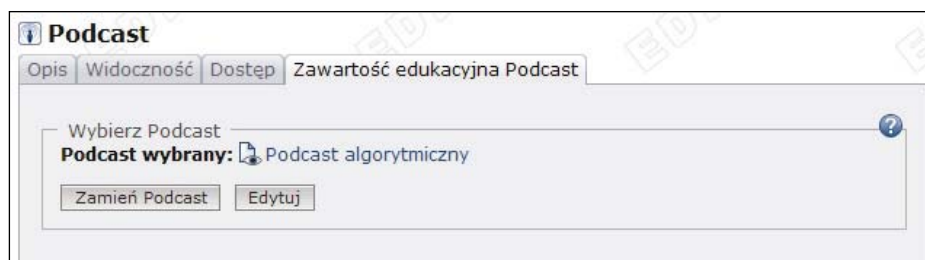
Rysunek 3. Tworzenie nowego odcinka podcastu (z plikiem audio)

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne



# Podcast jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT

Rysunek 4. Widok zakładki Zawartość edukacyjna Podcast z przypisanym do kursu podcastem



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

jego zewnętrzne źródło nie ma możliwości jego edycji wewnątrz platformy.

Utworzony podcast trzeba przypisać do kursu, aby był widoczny dla jego uczestników. W tym celu z *Zasobów edukacyjnych* należy wybrać odpowiedni kurs, włączyć tryb edycji, a następnie wybrać z zakładki *Wstaw elementy kursu* element *Podcast*. Potem w zakładce *Zawartość edukacyjna Podcast*, wybierając przycisk *Wybierz, utwórz lub importuj Podcast*, należy zaimportować utworzony plik.

Następnym ważnym krokiem – zanim podcast zacznie funkcjonować w kursie – jest jego odpowiednia konfiguracja. Szczególnie istotne znaczenie ma zakładka *Dostęp* – określająca, kto i z jakimi prawami może korzystać z podcastu. Domyślnie tylko autorzy kursu mogą tworzyć, zmieniać i usuwać z niego odcinki, natomiast uczestnicy kursu mogą jedynie zapisywać pliki na dysku lokalnym oraz komentować je lub oceniać. Jeżeli nauczyciel chce umożliwić studentom tworzenie własnych odcinków, to powinien usunąć zaznaczenie z pola *Zablokowany dla uczniów* w sekcji *Odczyt i zapis*. Ustawienie takie nie da jednak uczestni-

kom kursu możliwości zarządzania swoimi odcinkami (edycja, usuwanie), jak również swoimi komentarzami (usuwanie). Aby udostępnić taką opcję, należy w sekcji *Moderowanie* odznaczyć pole *Zablokowany dla uczniów*. Konfiguracja karty *Dostęp* dotyczy tylko odcinków tworzonych na platformie OLAT.

Po opublikowaniu kursu podcast staje się jego częścią (rysunek 5). Kliknięcie na link *Wszystkie pozycje* spowoduje wyświetlenie zawartości podcastu – jego wszystkich odcinków (rysunek 6) – natomiast kliknięcie na wybrany tytuł odcinka spowoduje wyświetlenie tylko jego zawartości.

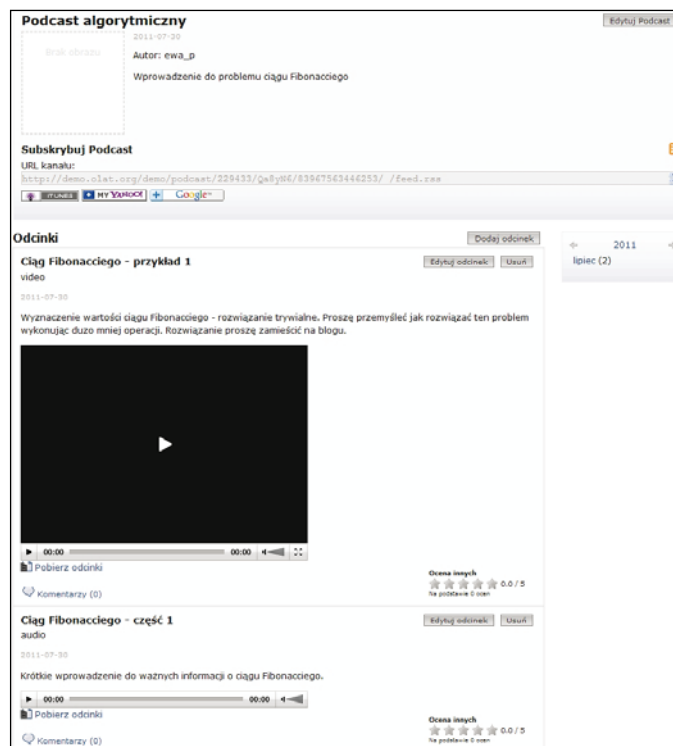
Tworzenie kolejnych odcinków odbywa się w kursie zgodnie z opisanym wcześniej schematem – za pomocą funkcji *Dodaj odcinek*. Dodatkowo możliwa jest edycja odcinka (przy wykorzystaniu przycisku *Edytuj odcinek*) oraz jego usunięcie (przycisk *Usuń*). Ocenianie następuje po kliknięciu na znajdujące się pod odcinkiem gwiazdki (skala od 1 do 5), natomiast dodanie komentarza możliwe jest po kliknięciu na link *Komentarze*, wpisaniu w okienku edycyjnym *Dodaj komentarz* odpowiedniego tekstu i zatwierdzeniu go przyciskiem

Rysunek 5. Przykładowa strona z widokiem kursu z elementem Podcast



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 6. Przykładowa strona z widokiem wszystkich odcinków podcastu



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Zapisz. Komentarze i oceny przechowywane są jako część oryginalnego odcinka podcastu.

Tworzone odcinki posortowane są chronologicznie (najnowsze umieszczane są na górze). Wyświetlane są wszystkie odcinki wraz z ich tytułami i opisem (jeśli został podany) oraz dołączonym plikiem dźwiękowym lub filmem. Pliki te mogą zostać pobrane i zapisane na dysku lokalnym – służy do tego przycisk *Pobierz odcinki*. Dodatkowo na platformie OLAT możliwa jest subskrypcja podcastu za pośrednictwem kanału RSS<sup>6</sup>. Po kliknięciu na znak znajdujący się po prawej stronie napisu *Subskrybuj Podcast* czytelnik będzie otrzymywał informacje o jego aktualizacjach (pojawiających się na nim nowych odcinkach). Co więcej, możliwa jest również subskrypcja podcastów za pośrednictwem usług internetowych, takich jak iTunes<sup>7</sup>, a następnie ich kopiowanie do urządzeń przenośnych.

### Funkcjonowanie podcastu w kursie

Podcasty w e-learningu są narzędziem wspomagającym uczenie się zarówno na platformie, jak i poza nią. Korzystanie z nagrań audio i wideo jest nową formą zdobywania wiedzy. W ramach kursu e-learningowego podcasty mogą być wykorzystywane na kilka różnych sposobów – mogą stanowić wprowadzenie do

nadchodzących zajęć, albo ich podsumowanie. Zatem są użyteczne również dla osób nieobecnych na zajęciach. Zaletą podcastów jest również umożliwienie odsłuchiwania (lub oglądania) wybranego fragmentu dowolną ilość razy.

Na przedstawionym przykładzie pokazano funkcjonowanie podcastu w obrębie kursu *Algorytmiki*, w powiązaniu z *Blogiem algorytmicznym*. Jego celem jest udostępnienie przez nauczyciela materiałów dotyczących kwestii algorytmicznych. Nauczyciel przesyła na platformę materiał – plik dźwiękowy – wprowadzający studentów do obowiązkowego zagadnienia algorytmicznego (rysunek 3) oraz film (plik wideo) z nagraniem przykładem i jego rozwiązaniem (rysunek 7). Film ten ma zmobilizować studentów do dalszej pracy nad przykładem. Studenci odsłuchują wykład (rysunek 8), komentują obejrzany odcinek (rysunek 9) oraz podają rozwiązanie na blogu algorytmicznym (rysunek 10). Przykłady zilustrowane na rysunkach 8, 9 i 10 wykorzystują widok dostępny dla jednego ze studentów tego kursu.

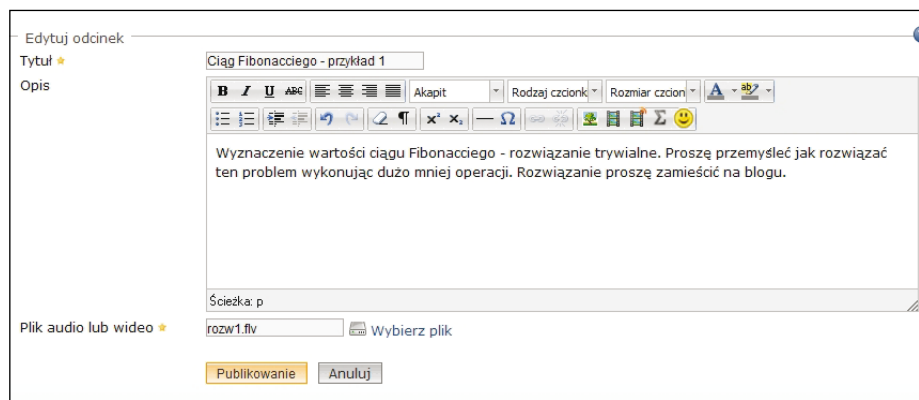
Wykorzystanie podcastów na platformie OLAT jako narzędzia funkcjonującego w powiązaniu z innymi narzędziami platformy (na przykład z blogami) wzbogaca prowadzone kursy i wpływa na zwiększenie aktywności studentów i efektywności ich nauki.

<sup>6</sup> RSS – specyfikacja, dz.cyt.

<sup>7</sup> Hasło „iTunes” – Wikipedia, <http://pl.wikipedia.org/wiki/iTunes>, [30.07.2011].

# Podcast jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT

**Rysunek 7. Tworzenie nowego odcinka podcastu (z plikiem wideo)**



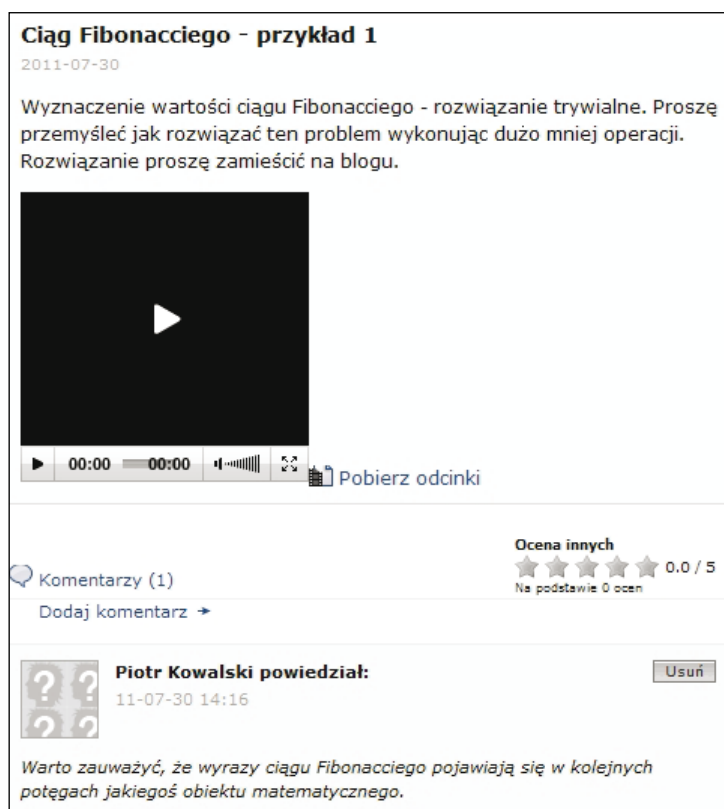
Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

**Rysunek 8. Przykładowa strona odcinka podcastu z plikiem dźwiękowym**



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

**Rysunek 9. Przykładowa strona z komentarzem dołączonym do odcinka podcastu**



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 10. Przykładowa strona bloga z wpisem zawierającym rozwiązanie problemu przedstawionego w odcinku podcastu

### Blog algorytmiczny

Rozwiązywanie problemów algorytmicznych

Subskrybuj ten blog

Od ewa\_p. Ostatnio zmodyfikowano 2011-07-31

←Wstecz

2011  
**LIP 30** **Przykład 1, rozwiązanie 2**

Na filmie pokazano jak wyznaczyć wartość zadanego ciągu Fibonacciego. Czekam na propozycje lepszego rozwiązania (według polecenia umieszczonego w podkaście).

Opublikowane przez Ewa Palka, 2011-07-30

Komentarze (2)

Dodaj komentarz →

Ocena innych

☆☆☆☆☆ 0.0 / 5

Na podstawie 0 ocen

**Anna Rybarczuk powiedziała:** Odpowiedz

11-07-31 13:24

A zatem tym obiektem matematycznym będzie macierz

$$A = \begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}$$

**Piotr Kowalski powiedział:** Usuń

11-07-31 13:32

Tak, a rozwiązanie to następujący ciąg kolejnych potęg tej macierzy:

$$A^2 = \begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}$$

$$A^3 = \begin{bmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 3 & 2 \\ 2 & 1 \end{bmatrix}$$

$$A^4 = \begin{bmatrix} 3 & 2 \\ 2 & 1 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 5 & 3 \\ 3 & 2 \end{bmatrix}$$

$$A^5 = \begin{bmatrix} 8 & 5 \\ 5 & 3 \end{bmatrix}$$

$$A^6 = \begin{bmatrix} 13 & 8 \\ 8 & 5 \end{bmatrix}$$

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

## Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu omówione zostało nowe narzędzie platformy edukacyjnej OLAT – podcast. Zaprezentowany został podcast dydaktyczny, umożliwiający nauczycielom osiągnięcie ich zamierzeń edukacyjnych poprzez wzbogacanie multimedialnymi materiałami dydaktycznymi – plikami audio bądź wideo – prowadzonych zajęć. Natomiast uczniowie, poza zdobywaniem wiedzy teoretycznej, mają możliwość rozwijania umiejętności zarówno werbalnej pre-

zentacji, jak i współpracy w zespole. Podsumowując, platforma OLAT jest ciekawym i stale rozwijającym się narzędziem pracy dydaktycznej nauczyciela oraz komunikacji ze studentami.

## Netografia

OLAT – Your Open Source LMS, <http://www.olat.org/website/en/html/index.html>.

OLAT 7.1 – User Manual, University of Zurich, [http://www.olat.org/website/en/download/help/OLAT\\_7\\_1\\_Manual\\_EN\\_print.pdf](http://www.olat.org/website/en/download/help/OLAT_7_1_Manual_EN_print.pdf).

# Nowe Media w Edukacji 2011 – relacja z konferencji

Piotr Wojciechowski

„Nowe Media w Edukacji” to cykliczne spotkanie osób zaangażowanych w rozwój edukacji z wykorzystaniem nowych mediów i rozwiązań e-learningowych. Konferencja odbyła się 15 września 2011 w Zintegrowanym Centrum Studentckim Politechniki Wrocławskiej i została zorganizowana przez Dział Kształcenia na Odległość PWr.

Ze względu na dużą liczbę zgłoszonych wystąpień (26 wykładów), obrady plenarne podzielone zostały na cztery sesje: *Kształcenie i zasoby edukacyjne, Infrastruktura techniczna e-nauczania, E-kursy i ich opracowanie, Edukacja bez granic i ocena kompetencji*. Równolegle

z sesjami plenarnymi odbyły się dwie tematyczne sesje warsztatowe. Część wystąpień plenarnych była transmitowana w internecie, na platformie TransmisjeOnline.pl<sup>1</sup>.

Konferencję otworzył Rektor Politechniki Wrocławskiej, prof. Tadeusz Więckowski, a wykład inauguracyjny wygłosił prof. Jerzy Mischke z Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Podobnie jak na konferencji MoodleMoot 2010, wykład prof. J. Mischke dotyczył ram prawnych, w jakich działają twórcy materiałów e-learningowych<sup>2</sup>, oraz planowanych zmian systemu edukacyjnego w Polsce.

## Nowe Media w Edukacji – wystąpienia plenarne



Źródło: materiały własne

<sup>1</sup> Portal Transmisje Online, <http://www.transmisjeonline.pl>.

<sup>2</sup> Tomasz Walasek, *MoodleMoot 2010 – relacja z konferencji*, „e-mentor” 2010, nr 5 (37).

**Moodle + GNUPLOT = MOOPLLOT? Fragment prezentacji do warsztatów autorstwa dr. Roberta Góry**

The screenshot shows a Moodle presentation slide titled "Przykład 4" with the subtitle "prosty wykres parametryczny". On the left, a 2D plot shows a red spiral curve in the first quadrant of a coordinate system. The axes range from -1 to 1. The plot is labeled "sin(t)/t, cos(t)/t". To the right of the plot is a block of Gnuplot code:

```

'(*gp 300x200)
set parametric;
set xrange [0.0001:31.4159] noreverse nowriteback;
set xrange [*:*] noreverse nowriteback;
set yrange [-1:1] noreverse nowriteback;
plot sin(t)/t, cos(t)/t;
(/gp)

```

Below the 2D plot, there are links for "Przykłady wykresów w formie zasobu" (Wykres, Wykres 3D) and "Przykład zastosowania w quizie" (Przykładowe eKołokwium). On the right side of the slide, a 3D plot window titled "Wykres 3D" displays a surface plot of the function  $f(x,y) = \sin(-\sqrt{(x+5)**2+(y-7)**2})+0.5$ . The plot shows a complex, wavy surface in a 3D coordinate system with x, y, and z axes.

Źródło: portal dydaktyczny Wydziału Chemicznego Politechniki Wrocławskiej (dostęp po zalogowaniu)

Ze względu na miejsce, w którym odbywała się konferencja, najliczniej reprezentowane było środowisko akademickie z obszaru Dolnego Śląska. Wykładowcy śląskich uczelni dzielili się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami związanymi zarówno z projektowaniem, przygotowaniem i opracowywaniem materiałów e-learningowych, jak też dotyczącymi samego prowadzenia e-kursów, kontroli kompetencji oraz przeprowadzania elektronicznych egzaminów.

Szeroko reprezentowana była także Akademia Górniczo-Hutnicza im. St. Staszica w Krakowie. Największym zainteresowaniem cieszyła się prezentacja Otwartych Zasobów Edukacyjnych na portalu Open AGH oraz omówienie warunków licencji Creative Commons, na których zostały udostępnione zgromadzone tam opracowania internetowe<sup>3</sup>.

Podczas obrad silnie zaakcentowano aspekty bezpieczeństwa – jako „bezpieczną przeglądarkę” przeznaczoną do przeprowadzania e-kołokwiów wskazano Safe Exam Browser<sup>4</sup>. W wielu wystąpieniach prelegenci omawiali ponadto kwestie infrastruktury technicznej wykorzystywanej przez platformy edukacyjne. Za szczególnie interesujący trend w zakresie stosowania „nowych mediów w edukacji” uznano streaming, pozwalający na udostępnianie

transmisji strumieniowych wykładów i konferencji, oraz m-learning, przynoszący możliwości mobilnego nauczania na odległość.

Jak wspomniano, sesji plenarnej towarzyszyły sesje warsztatowe. Ich uczestnicy mogli między innymi dowiedzieć się, jak efektywnie wykorzystać streaming w edukacji. Na uwagę zasługuje prezentacja dr. Roberta Góry, który przedstawił możliwości zastosowania popularnego w środowisku użytkowników systemu Linux programu Gnuplot<sup>5</sup> do generowania wykresów z poziomu platformy Moodle. Co istotne – dr R. Góra pokazał, iż generowane wykresy mogą zawierać parametry losowe, zaprezentował także, jak wykorzystać uzyskane wykresy do konstrukcji pytań egzaminacyjnych.

Konferencja *Nowe Media w Edukacji* już trwale wpisała się do kalendarza imprez naukowych organizowanych na Politechnice Wrocławskiej. W tym roku obrady zostały zdominowane przez użytkowników wykorzystujących platformę Moodle jako środowisko zdalnego nauczania. Natomiast w kulisach uczestnicy zastanawiali się, jakie nowe techniki informatyczne i komunikacyjne pojawią się wkrótce i jakie nowe trendy będą prezentowane na kolejnej konferencji z tego cyklu.

<sup>3</sup> Otwarte Zasoby Edukacyjne w portalu Open AGH dostępne na licencji Creative Commons, <http://open.agh.edu.pl/>.

<sup>4</sup> Projekt bezpiecznej przeglądarki internetowej dedykowanej do przeprowadzania e-kołokwiów, <http://www.safeexambrowser.org>.

<sup>5</sup> Projekt Gnuplot, <http://www.gnuplot.info>.

# Wdrażanie e-learningu w szkole wyższej na przykładzie Wszechnicy Polskiej – Szkoły Wyższej TWP



Wojciech  
Pokojski



Jarosław  
Różański



Jadwiga  
Wicińska

W opracowaniu zaprezentowano drogę rozwoju i stan wykorzystania platformy e-learningowej w kształceniu studentów we Wszechnicy Polskiej – Szkole Wyższej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. Platforma została wdrożona testowo w 2007 roku. Od 2009 roku jest powszechnie stosowana w każdym obszarze kształcenia jako wsparcie edukacji stacjonarnej.

## Kształcenie na odległość we Wszechnicy Polskiej

Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej – powstała w Warszawie w 2001 roku. W ciągu dekady nastąpił dynamiczny rozwój uczelni. Obecnie na studiach licencjackich, magisterskich i podyplomowych kształcą się ponad 3 tysiące osób. Od kilku lat uczelnia z powodzeniem wykorzystuje w dydaktyce platformę e-learningową<sup>1</sup>.

Pomysł wykorzystania platformy e-learningowej Wszechnicy Polskiej – Szkoły Wyższej TWP (zwanej dalej platformą TWP) w kształceniu studentów sięga 2007 roku, kiedy to z inicjatywy wykładowców przedmiotu *Technologia informacyjna* zainstalowano na serwerze uczelni platformę e-learningową Moodle. Początkowo system wdrażany we Wszechnicy Polskiej był testowany w wybranych grupach na zajęciach z *Edukacji komputerowej*, *Informatyki* oraz *Technologii informacyjnej*. Wykładowcy wprowadzili do systemu kilka lekcji i przeprowadzili zajęcia komputerowe w formule blended learningu, która opiera się na nowoczesnych koncepcjach andragogicznych (nauczania dorosłych), łącząc nauczanie stacjonarne z kształceniem na odległość. Studenci, po zarejestrowaniu się na platformie e-learningowej, uzyskali dostęp do przygotowanych zasobów. W przeprowadzonych na koniec semestru sprawdzianach studenci uczestniczący w projekcie uzyskali lepsze oceny niż w semestrze poprzedzającym, opiniując pozytywnie możliwość skorzystania z materiałów umieszczonych na platformie.

Od 2009 roku władze uczelni zaaprobowaly pełne wykorzystanie platformy e-learningowej jako narzędzia wspomagającego proces dydaktyczny na uczelni.

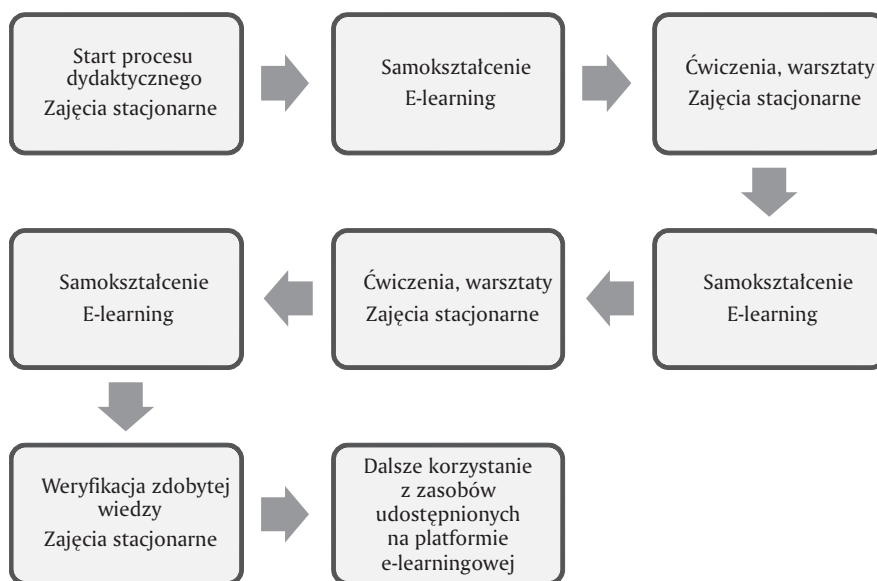
Począwszy od semestru zimowego roku akademickiego 2009/2010 zajęcia z *Technologii informacyjnej* na studiach niestacjonarnych we wszystkich grupach prowadzone są w formie blended learningu – część zdalna wspiera zajęcia stacjonarne, prowadzone w laboratorium komputerowym. Następnie formułę zajęć wspieranych e-learningiem zastosowano również obowiązkowo w nauczaniu języków obcych, a także – nieobligatoryjnie – w nauczaniu innych przedmiotów (decyzja należy do wykładowcy).

W przypadku zajęć z technologii informacyjnej na studiach niestacjonarnych – posłużono się opracowanym na potrzeby Uczelni schematem procesu nauczania łączącym studia stacjonarne i na odległość. Proces dydaktyczny rozpoczyna się spotkaniem ze studentami na zajęciach stacjonarnych w laboratorium komputerowym (rysunek 1).

Na zajęciach tych omawiane są zasady pracy w formule blended learningu i najtrudniejsze elementy materiału dydaktycznego. Drugi krok to samokształcenie. Student, korzystając z platformy, uczy się samodzielnie. Krok trzeci to ponowne spotkanie na zajęciach stacjonarnych, na których omawia się bieżące problemy dotyczące przerabianego materiału, wykonuje ćwiczenia oraz realizuje zajęcia warsztatowe. Kolejny krok to ponownie samokształcenie. Przedostatnim etapem pracy w tej formie nauczania jest ocena studenta podczas zaliczenia stacjonarnego. Ostatni etap to ewentualne dalsze korzystanie z zasobów platformy, powracanie do zgromadzonych materiałów dydaktycznych, co sprzyja utrwaleniu wiedzy i lepszemu jej spożytkowaniu.

Model kształcenia na odległość przyjęty na Uczelni charakteryzuje się tym, iż praca studenta na platformie jest stale nadzorowana przez wykładowcę. Studenci są rozliczani z terminowości wykonywanych zadań, a ich prace są na bieżąco opiniowane. Wykładowca utrzymuje stały kontakt ze studentami poprzez udostępniony na platformie e-learningowej mechanizm wysyłania wiadomości. Jeśli jest taka potrzeba, uruchamia sesję czatu, gdzie przeprowadzane są grupowe konsultacje w ramach wykonywanych zadań.

<sup>1</sup> Platforma jest dostępna bezpośrednio pod adresem: <http://e-learning.wszehnicapolska.edu.pl>, [07.06.2011].

**Rysunek 1. Schemat procesu nauczania w metodzie blended learningu**

Źródło: E-learning – raport z wykorzystania e-learningu w 2010 roku we Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej TWP, Warszawa 2011

**Rysunek 2. Strona główna systemu e-learningowego**

**E-learning Wszechnica Polska**

Nie jesteś zalogowany(a) (Zaloguj się) [Polski (pl)]

Najważniejsze informacje związane z funkcjonowaniem platformy e-learningowej Wszechnicy Polskiej: [kliknij tutaj](#)

**Kategorie kursów**

<b>Języki obce</b>	
J. Angielski	
J. Hiszpański	
J. Niemiecki	
J. Rosyjski	
<b>Technologia informacyjna</b>	
I. Aleksiejuk	4
B. Fidelus	
D. Kostrzewa	5
W. Pokojski	13
B. Staniławska	13
J. Rózański	3
J. Wicińska	4
<b>Przedmioty specjalistyczne</b>	
Animacja społeczno-kulturowa	1
Dydaktyka kształcenia zawodowego	1
Etyka	1
Etyka zawodowa	1
Filozofia	
Kultura języka polskiego	1
Logika	4
Nauka administracji	1
Nauka o państwie i prawie	1
Ochrona środowiska	1
Performatyka	4

**Zasady redagowania prac licencjackich i magisterskich**  
Pobierz dokument

**Statystyki**  
Połączeń dzisiaj: 361

Źródło: <http://e-learning.wszchnicapolska.edu.pl>, [07.07.2011]

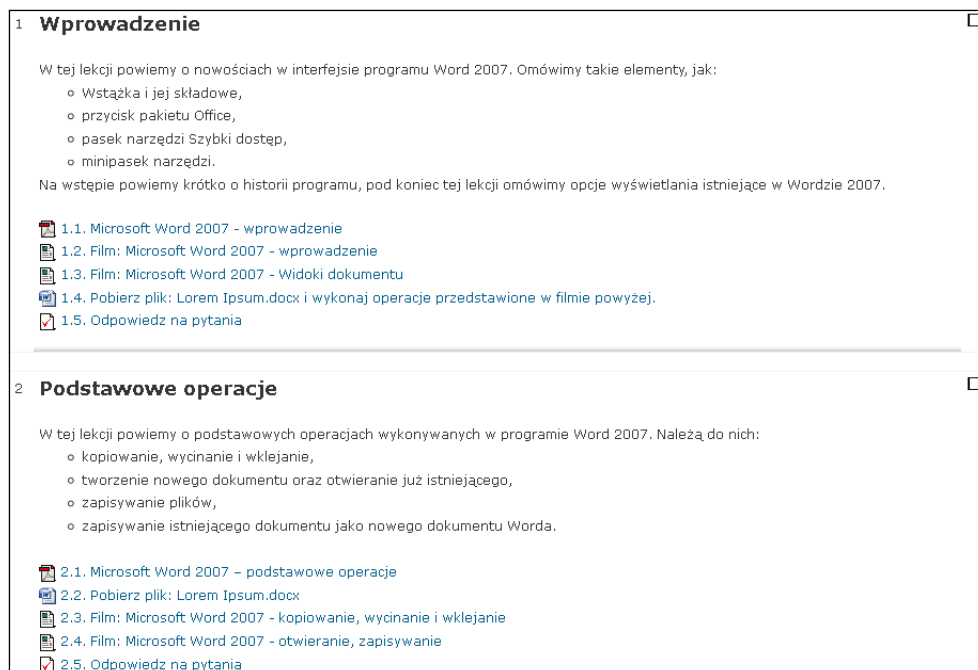
Uruchomienie nauczania w tej formie wymagało znacznego nakładu pracy ze strony wykładowców. Musieli oni odbyć szkolenia, na których wyjaśniono im, czym jest e-learning, jak działa platforma, jak tworzyć materiały oraz jak pracować ze studentami za pośrednictwem platformy. W kolejnym kroku przygotowywali materiały dydaktyczne oraz zadania kontrolne, które następnie umieszczali na platformie. Oprócz konieczności zmierzenia się z problemami czy-

sto technicznymi wykładowcy musieli zaakceptować zasady nowego sposobu nauczania.

Reakcje studentów w związku z wdrażaniem nauki w formule blended learningu były w stu procentach pozytywne. Wykładowcy i administrator platformy nie spotkali się z reakcjami negatywnymi czy krytyką podejmowanych działań. Oczywiście w trakcie wdrożenia pojawiały się problemy techniczne (np. zapomniane przez studenta hasło czy zapytania



**Rysunek 3. Widok strony jednego z kursów umieszczonego na platformie TWP**



Źródło: Przykładowy kurs dostępny na platformie e-learningowej, <http://www.e-learning.wszechnicapolska.edu.pl/course/view.php?id=270>, [12.05.2011]

o klucz dostępu do kursu), ale opracowane procedury postępowania w takich sytuacjach pozwoliły na szybkie eliminowanie tego typu trudności.

Wykorzystanie platformy e-learningowej w znacznym stopniu podniosło efektywność nauczania przedmiotów, czego dowodem są lepsze oceny końcowe uzyskane przez studentów w porównaniu z ocenami z zajęć tradycyjnych. W ankiecie przeprowadzonej w 2010 roku w grupach studenckich na III roku studiów niestacjonarnych bardzo dobrze oceniło zajęcia w formule blended learningu 60 proc. osób, kolejne 22 proc. oceniło je jako dobre, pozostali jako przeciętne. Z kolei 68 proc. studentów wykazało, że ich oceny końcowe z *Technologii informacyjnej* w IV semestrze studiów są wyższe od cen uzyskanych w I semestrze studiów, gdy zajęcia były prowadzone po raz ostatni metodą tradycyjną, 10 proc. – że są niższe, a 28 proc. – że takie same jak wcześniejsze oceny<sup>2</sup>.

## Administrowanie platformą, szkolenia i konsultacje<sup>3</sup>

W ciągu kilku lat funkcjonowania platformy e-learningowej TWP wypracowano rozwiązania administracyjne ułatwiające korzystanie z jej zasobów. Do najważniejszych należy zaliczyć ciągle szkolenie wykładowców, dyżury administratora platformy e-learningowej oraz roczne raporty oceniające aktywność wykładowców na platformie.

W 2009 roku uruchomiono cykl szkoleń dla wykładowców rozpoczynających korzystanie z platformy e-learningowej TWP. Szkolenia te zostały poprzedzone opracowaniem wytycznych, którymi mieli kierować się wykładowcy podczas wdrażania kursów e-learningowych. W szkoleniach udział wzięło 60 wykładowców – łącznie przeprowadzono ponad 200 godzin zajęć grupowych i indywidualnych.

W ramach kursu omówione zostały następujące zagadnienia:

- zasady nauczania poprzez platformę e-learningową, charakterystyka platformy,
- zasady nauczania w formule blended learningu,
- tworzenie kursu e-learningowego na platformę:
  - planowanie kursu i tworzenie jego szkieletu,
  - elementy multimedialne w kursie: wideo oraz ścieżki dźwiękowe,
  - przygotowywanie ćwiczeń z wykorzystaniem modułu Hot Potatoes Quiz,
  - budowanie quizów z wykorzystaniem formatu Alken,
  - testowanie utworzonych kursów,
  - nadawanie uprawnień do kursów i zarządzanie ich zasobami,
  - tworzenie grup studenckich oraz kluczy dostępu do kursu.

<sup>2</sup> E-learning – raport z wykorzystania e-learningu w 2010 roku we Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej TWP, Warszawa 2011.

<sup>3</sup> Opracowanie na podstawie: E-learning – raport z wykorzystania..., dz.cyt.

W tak dużej placówce jak Wszechnica Polska TWP w Warszawie sprawne funkcjonowanie platformy wymaga ciągłego nadzoru nad działaniem systemu. Zajmuje się tym administrator platformy Moodle. Do jego zadań – oprócz zapewnienia ciągłości pracy platformy TWP i monitorowania jej poprawnego funkcjonowania – należy m.in. wspieranie wykładowców tworzących kursy, pomoc w umieszczaniu na platformie materiałów dydaktycznych, nadawanie uprawnień wykładowcom, ujednolicanie wyglądu kursów na platformie, wprowadzanie modyfikacji programistycznych skryptów platformy Moodle zgodnie z potrzebami TWP, stała aktualizacja platformy ze względu na ciągły rozwój technologii informatycznych oraz zapewnienie właściwego poziomu bezpieczeństwa<sup>4</sup>. Wykładowcy wspierani są poprzez cotygodniowe konsultacje prowadzone przez administratora platformy dla pracowników dydaktycznych Uczelni. W ramach konsultacji można uzyskać pomoc techniczną związaną z funkcjonowaniem platformy oraz porady dotyczące m.in. środków dydaktycznych i form multimedialnych możliwych do zastosowania w środowisku Moodle. Dodatkowo administrator jest również cały czas dostępny dla studentów i wykładowców za pośrednictwem poczty elektronicznej. Gdy pojawi się konieczność udzielenia natychmiastowej porady bądź pomocy, administrator jest również dostępny dla wykładowców telefonicznie.

**Tabela 1. Liczba aktywnych wykładowców na platformie e-learningowej w roku akademickim 2010/2011**

Grupa przedmiotów	Liczba wykładowców	Liczba kursów	Liczba kursów przypadająca średnio na 1 wykładowcę
Język angielski	14	38	2,7
Język niemiecki	6	13	2,2
Język hiszpański	2	2	1,0
Język rosyjski	7	16	2,3
Technologia informacyjna	7	50	7,1
Przedmioty specjalistyczne	26	34	1,3
Razem	62	153	2,5

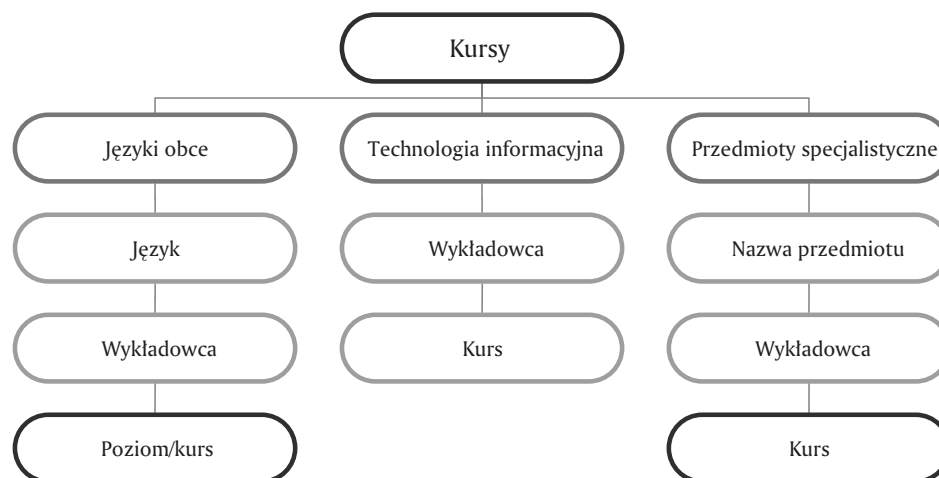
Źródło: opracowanie własne, stan na dzień 7 lipca 2011 roku

W wyniku podjętych działań propagujących wykorzystanie platformy e-learningowej zwiększyła się liczba umieszczonych na niej kursów z innych przedmiotów, zwłaszcza z zakresu nauczania języków obcych (tabela 1). Powszechnie stało się wykorzystanie blended learningu, stymulującego studentów do dodatkowej pracy indywidualnej i zwiększającego efektywność nauczania języka obcego<sup>5</sup>.

Wprowadzając nauczanie języków obcych wspomaganie e-learningiem, wzorowano się na rozwiązaniach stosowanych przez Uniwersytet Warszawski<sup>6</sup>. Kursy z języków obcych i z przedmiotów specjalistycznych dostępne na platformie obejmują zarówno ćwiczenia, jak i wykłady.

W roku akademickim 2010/2011 kursy dostępne na platformie e-learningowej pogrupowano w kategorii i podkategorii, jak przedstawiono to na rysunku 4.

**Rysunek 4. Organizacja kursów na platformie e-learningowej TWP**



Źródło: opracowanie własne, stan na dzień 7 lipca 2011 roku

<sup>4</sup> Platforma TWP początkowo wykorzystywała wersję Moodle 1.6.9, obecnie jest to Moodle w wersji 1.9.7. Trwają przygotowania do wdrożenia wersji 2.02.

<sup>5</sup> D. Goltz-Wasiucionek, *Blended learning w kształceniu językowym*, „e-mentor” 2009, nr 5 (32).

<sup>6</sup> I. Bednarczyk, T. Krawczyk, *E-nauczanie języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim, Perspektywy rozwoju e-UCZELNI w kontekście globalnej informatyzacji*, publikacja konferencyjna e-Uczelnia, Gdańsk 2009, s. 311–318.

### Studenci korzystający z platformy e-learningowej

Interesujące obserwacje przynosi analiza prac administracyjnych w zakresie zakładania kont studenckich. Kilkuletnie doświadczenie w prowadzeniu platformy e-learningowej pozwoliło wypracować odpowiednie zasady w tym obszarze. Podczas zajęć organizacyjnych studenci są o nich informowani. Dodatkowo, na stronie głównej platformy zostały umieszczone najważniejsze informacje związane z jej funkcjonowaniem. Procedura ta znacznie usprawniła proces rejestracji nowych studentów.

Ze statystyk wynika, że około 15 proc. osób nie pamięta loginu lub hasła własnego profilu po pierwszych zajęciach organizacyjnych. Często studenci myślą hasło dostępu do platformy e-learningowej z hasłem dostępu do poczty elektronicznej, a hasła najczęściej zapominają osoby rzadko korzystające z poczty elektronicznej. Około 50 proc. osób, które zapomniały hasła, przed zgłoszeniem się do administratora w celu jego przypomnienia zakłada nowe konto. Zazwyczaj w takim przypadku studenci zakładają również nową skrzynkę poczty elektronicznej (adres e-mail danej osoby jest już zapisany przez system e-learningowy, co uniemożliwia założenie nowego konta e-learningowego wykorzystującego ten adres pocztowy) – jedno z kont staje się wówczas nieaktywne. Zjawisko zakładania kolejnych kont na platformie TWP przez tego samego studenta jest bardzo niekorzystne. Dochodzi do tworzenia tzw. nowych tożsamości tej samej osoby, która często widnieje po kilka razy na listach zapisów na kursy albo w jednym profilu jest zapisana na wybrane przedmioty, a w drugim profilu na inne. Aby wyeliminować to zjawisko, rozważane są następujące rozwiązania: blokada możliwości zakładania kont przez studentów, przydzielenie każdemu studentowi korzystającemu z platformy TWP identyfikatora uniemożliwiającego tworzenie kolejnych kont, integracja kont z systemu wirtualnego dziekanatu z kontami na platformie TWP.

W roku akademickim 2010/2011 na platformie e-learningowej TWP zarejestrowanych było prawie 6200 osób (ze względu na możliwość kontynuowania studiów na poziomie magisterskim podjęto decyzję o nieusuwaniu kont e-learningowych do trzech lat od momentu ostatniego logowania).

Charakterystyka korzystania z platformy e-learningowej odzwierciedla stopień zaangażowania w naukę w trakcie semestrów. Największą aktywność na platformie notujemy w pierwszym miesiącu zajęć danego semestru, przez kolejne dwa miesiące jest ona niższa, aby ponownie wzrosnąć pod koniec semestru (ponad 1000 logowań każdego dnia).

Aby zmobilizować studentów do systematycznej pracy na platformie, wprowadzono procedury polegające na stopniowym udostępnianiu materiału

dydaktycznego po zrealizowaniu przez studentów częściowych zadań w wyznaczonym terminie. Raz zamieszczony materiał nie jest zamykany. Spóźnialscy mogą wykonywać zadania po wyznaczonym terminie, jednakże najwyżej punktowane są prace oddane na czas, co motywuje studentów do tego, aby pracować systematycznie.

### Podsumowanie

Wykorzystanie platformy e-learningowej w nauczaniu *Informatyki i Technologii informacyjnej*, języków obcych, a także przedmiotów specjalistycznych we Wszechnicy Polskiej jest – zdaniem autorów opracowania – udanym praktycznym przykładem wdrożenia systemu kształcenia na odległość. Platforma e-learningowa znalazła zastosowanie jako uzupełnienie wykładów i ćwiczeń prowadzonych metodą tradycyjną. Umożliwiła przekształcenie zajęć z przedmiotów *Informatyka i Technologia informacyjna* na studiach niestacjonarnych z tradycyjnie prowadzonych ćwiczeń w laboratorium komputerowym w zajęcia prowadzone w formie blended learningu. Udało się tym samym osiągnąć opisywaną przez S. Grzegorzycy<sup>7</sup> synergii między tradycyjną ścieżką studiów a zajęciami oferowanymi przez internet.

Największym sukcesem prezentowanego wdrożenia jest to, iż z przedmiotów, w ramach których wdrożono blended learning, studenci osiągają znacznie lepsze oceny, co jest szczególnie widoczne w przypadku przedmiotu *Technologia informacyjna*. Sukces w tej dziedzinie jest zgodny z wynikami badań B.K. McFarlina<sup>8</sup> z Uniwersytetu Houston, pokazującymi, że kursy hybrydowe są bardziej efektywną formą nauczania, a oceny studentów kończących tego typu zajęcia są o prawie 10 proc. wyższe od ocen uzyskanych po ukończeniu zajęć prowadzonych metodą tradycyjną.

Wspomniane zjawisko można tłumaczyć tym, że po pierwsze platforma pozwala na wcześniejsze zapoznanie się z materiałem dydaktycznym, a po drugie student ma możliwość powracania do już omawianego materiału, wykonuje także znacznie więcej ćwiczeń i zadań w nowych formach, jakie oferuje platforma, czyli uczy się: czytając, słuchając, oglądając oraz rozwiązując zadania, krzyżówki i quizy. Ta różnorodność dostępnych form pracy z materiałem gwarantuje lepsze przyswajanie i utrwalanie treści – osoby mające różne style uczenia się mogą wybrać ten najbardziej im odpowiadający.

Wykorzystanie e-learningu w kształceniu w szkole wyższej przynosi jeszcze jedną wartość dodaną. Studenci i absolwenci korzystający z tego typu kształcenia na uczelni zdobywają umiejętność posługiwania się technologią platformy e-learningowej, dzięki czemu chętniej korzystają z kursów e-learningowych także poza szkołą, dodatkowo podnosząc swoje kwalifikacje zawodowe.

<sup>7</sup> S. Grzegorzycy, *E-learning a przewaga konkurencyjna szkoły wyższej*, „e-mentor” 2010, nr 5 (37).

<sup>8</sup> B.K. McFarlin, *Hybrid lecture-online format increases student grades in an undergraduate exercise physiology course at a large urban university*, <http://advan.physiology.org/content/32/1/86.full.pdf>, [15.07.2011].

## Bibliografia

I. Bednarczyk, T. Krawczyk, *E-nauczanie języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim, Perspektywy rozwoju e-UCZELNI w kontekście globalnej informatyzacji*, publikacja konferencyjna e-Uczelnia, Gdańsk 2009.

*E-learning – raport z wykorzystania e-learningu w 2010 roku we Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej TWP*, Warszawa 2011.

D. Goltz-Wasiucionek, *Blended learning w kształceniu językowym*, „e-mentor” 2009, nr 5 (32).

S. Gregorczyk, *E-learning a przewaga konkurencyjna szkoły wyższej*, „e-mentor” 2010, nr 5 (37).

## Netografia

E-learning Wszechnica Polska, <http://e-learning.wszechnica.polska.edu.pl>.

Platforma SGH, <http://www.e-sgh.pl>.

B.K. McFarlin, *Hybrid lecture-online format increases student grades in an undergraduate exercise physiology course at a large urban university*, <http://advan.physiology.org/content/32/1/86.full.pdf>.

**Wojciech Pokojski** jest adiunktem w Pracowni Edukacji Komputerowej Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, wykładowcą we Wszechnicy Polskiej – Szkole Wyższej TWP. Zajmuje się problematyką systemów informacji geograficznej i technologii informacyjnych oraz zagadnieniami związanymi z kształceniem na odległość. Jest autorem i współautorem kilkudziesięciu artykułów opublikowanych w czasopiśmie i monografiach naukowych.

**Jarosław Różański** jest absolwentem studiów doktoranckich na kierunku Informatyka w Instytucie Informatyki na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej. Swoje zainteresowania naukowe skupia wokół takich obszarów jak: bazy danych, przestrzenne bazy danych, *data mining*, *web mining*, *spatial data mining* oraz systemy kształcenia na odległość.

**Jadwiga Wicińska** jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem na Wydziale Administracji Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusku, gdzie kieruje Międzywydziałowym Zespołem Dydaktyków Technik Informatycznych (MZDTI). Jej działalność dydaktyczna obejmuje przedmioty: *Technologia informacyjna*, *Projektowanie graficzne*, *Kompozycja plastyczna*. Jest także wykładowcą IT w szkołach wyższych i na studiach podyplomowych dla nauczycieli oraz autorką publikacji opartych na wynikach własnych badań z zakresu: komputerowego wspomagania zarządzania oświatą, kształcenia na odległość w szkole wyższej oraz wykorzystania narzędzi e-learningowych w dydaktyce. Jej zainteresowania badawcze obejmują poszukiwanie nowych zastosowań komputerów w edukacji multimedialnej – edukacji na odległość. Od 2009 roku pełni funkcję Prodziekana ds. IT we Wszechnicy Polskiej.

## POLECAMY



**Małgorzata Niemiec-Knaś**  
*Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*  
Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2011

W publikacji dokonano analizy skuteczności metody projektów w nauczaniu języków obcych. Główne zalety tej metody, dzięki którym może ona wspierać osiąganie kompetencji komunikacyjnych, to silne powiązanie nauczania z rzeczywistością, orientacja na doświadczenia i potrzeby uczniów oraz indywidualizacja procesu kształcenia. Autorka rozpoczyna książkę od charakterystyki nauczania z wykorzystaniem projektu: rysu historycznego, definicji i koncepcji. W kolejnym rozdziale prezentuje zastosowanie metody projektów w praktyce, w tym również omawia korzyści i granice tej metody. Rozdział trzeci odnosi się bezpośrednio do nauczania języków obcych, zaś w ostatnim, czwartym rozdziale, przedstawiono typologię zadań projektowych. Książkę polecamy w szczególności metodykom nauczania oraz nauczycielom języków obcych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.impulsficyna.com.pl>.

# Czynnik ludzki w projektach wdrożeniowych



Tymoteusz Radlak

Opracowanie porusza tematykę doboru członków zespołów projektowych, przedstawioną zgodnie z wytycznymi najbardziej popularnych metodyk, takich jak PMI, ASAP oraz PRINCE2. W dalszej części autor analizuje wybrane aspekty praktyczne tego zagadnienia w konfrontacji z aktualnymi badaniami największych ryzyk projektowych oraz przedstawia wynikające z tego konkluzje.

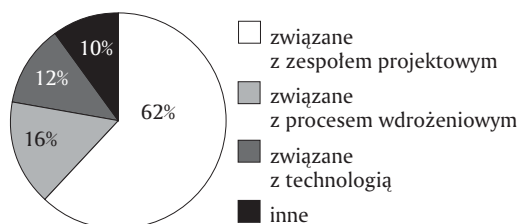
Według różnych źródeł od 55 do 75 proc.<sup>1</sup> projektów wdrożeniowych systemów ERP kończy się niepowodzeniem<sup>2</sup>. Biorąc pod uwagę globalną wartość rynku systemów ERP, która w roku 2010 wynosiła około 40 miliardów dolarów, pytanie o przyczyny tego stanu nabiera bardzo materialnego wymiaru i kształtuje segment usług audytorsko-konsultingowych. Najbardziej obszerne i zarazem aktualne badania przyczyn niepowodzeń projektów wdrożeniowych, do jakich udało dotrzeć się autorowi, przeprowadzone zostały przez firmę SAP AG w 2010 roku wśród 62 firm, w których wdrożono system klasy ERP.

W materiałach szkoleniowych ASA380<sup>3</sup> opisujących wyniki analizy, możemy przeczytać: *Badania wska-*

zują, że 62 proc.<sup>4</sup> największych trudności w projektach wdrożeniowych systemów ERP związanych jest z ludźmi, gdzie najważniejsze miejsce zajmuje kwestia zarządzania zmianą<sup>5</sup>. Podobnie kwestia czynnika ludzkiego zajmuje bardzo istotne miejsce w sporządzanych przez wiele firm raportach ryzyk związanych z wdrożeniem. Jako przykład może posłużyć tu opublikowany we wrześniu 2009 roku przez firmę K2 Consulting raport *Największe ryzyka wdrożeń systemów ERP*. W raporcie tym na dwaście omówionych czynników ryzyka aż pięć powiązanych jest bezpośrednio z czynnikiem ludzkim.

Paradoksalnie zatem przyczyny niepowodzeń projektów wdrożeniowych wydają się powszechnie znane, a rozwiązania zostały opisane w metodykach projektowych, z drugiej jednak strony odsetek projektów niespełniających oczekiwań wskazywać może na powszechny dysonans między teorią a praktyką. Podążając tym tropem, autor niniejszego opracowania w dalszej jego części skupi się na różnych aspektach wyboru członków zespołów projektowych, który to wybór stanowi jeden z kluczowych elementów wpływających na efektywność czynnika ludzkiego. Celem niniejszej analizy jest uzyskanie konstruktywnych wniosków płynących z konfrontacji teoretycznego oraz praktycznego podejścia do wyboru członków zespołów projektowych.

**Wykres 1. Główne przeszkody w realizacji projektów wdrożeniowych**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: ASA380 ASAP 7.1 Implementation methodology in details, SAP AG, Waldorf 2011, s. 90

## Dobór członków zespołów w świetle metodyk projektowych

Pomimo iż w literaturze poświęconej zarządzaniu projektami<sup>6</sup> kwestia zarządzania zasobami ludzkimi zajmuje istotne miejsce, to jednak analizując szczegółowo kolejne pozycje bibliograficzne, trudno oprzeć się wrażeniu, że praca zespołów projektowych postrzegana przez pryzmat metodyk wymyka się analizie

<sup>1</sup> J. Nicholas, G. Hidding, *Management Principles Associated With IT Project Success*, „International Journal of Management and Information Systems” 2010, nr 14, s. 147–156.

<sup>2</sup> Niepowodzenie projektu rozumiane jest w tekście jako niespełnienie przez projekt stawianych mu oczekiwań, czy to względem harmonogramu, budżetu, czy jakości rozwiązania.

<sup>3</sup> ASA380 ASAP 7.1 Implementation methodology in details, SAP AG, Waldorf 2011.

<sup>4</sup> Wśród wymienionych w raporcie czynników znajdują się również: proces – 16 proc., technologia – 9 proc., zasoby wiedzy – 3 procent.

<sup>5</sup> ASA380 ASAP 7.1 Implementation methodology in details, dz.cyt., s. 90.

<sup>6</sup> J. Charvat, *Project management nation. Tools, Techniques, Goals for the New and practicing IT Project manager*, John Wiley & Sons, Londyn 2002, s. 37; K. Heldman, *PMP Project Management Professional Study Guide*, Sybex, San Francisco 2002, s. 249; C. Pritchard, *The Project Management Communications Toolkit*, Londyn, Artech House 2004, s. 89; P. Wachowiak, G. Sylwester, B. Gruzca, K. Ogoniek, *Kierowanie zespołem projektowym*, Warszawa, Difin 2004.

i kontroli. Kontroli jakości poddawane są efekty prac, a nie przebieg samego procesu twórczego, co może znacząco utrudniać wprowadzenie działań zapobiegawczych na czas. Kierownik projektu organizuje starannie odmierzone zasoby (środki trwałe, zasoby ludzkie i kapitałowe), następnie tworzy harmonogram, by po przewidzianym czasie otrzymać produkty kolejnych faz projektu. Celowo użyto tu zwrotu „odmierzone zasoby”, ponieważ w kwestii wyboru członków zespołów projektowych najczęściej używane do zarządzania projektami wdrożeniowymi metodyki, tj. PMI, PRINCE2<sup>7</sup> oraz ASAP (Accelerated SAP), pomijają aspekt psychologiczny, skupiając się na kompetencjach twardej, dostępności i kosztach. John Nicholas i Gezinus Hidding<sup>8</sup> określają to podejście mianem klasycznego paradygmatu w zarządzaniu projektami.

ASAP jest metodyką stworzoną oraz rozwijaną przez firmę SAP, będącą światowym liderem na rynku oprogramowania dla dużych przedsiębiorstw (31 proc. udziału w rynku w 2010 roku<sup>9</sup>). Warto wspomnieć, iż jest to metodyka dedykowana dla projektów wdrożeniowych, bardzo mocno powiązana z rozwiązaniami technicznymi firmy SAP<sup>10</sup>. Jej najnowsza wersja oznaczona symbolem 7.1, opisana w *ASAP Methodology for Implementation 7.1*, wydana została oficjalnie w 2010 roku. Pomimo iż podkreślono w niej znaczenie ludzi oraz relacji międzyludzkich tworzących się w trakcie trwania projektu, ASAP nie dostarcza narzędzi lub wskazówek ułatwiających dobór członków zespołów czy też ocenę ich późniejszej pracy inaczej niż poprzez jej produkty.

Podobny obraz sytuacji kształtuje się również po zapoznaniu się z literaturą specjalistyczną z zakresu metodyki PRINCE2<sup>11</sup>. W oficjalnym wprowadzeniu PRINCE2<sup>12</sup> możemy przeczytać: *W projekcie potrzebne są odpowiednie osoby na odpowiednich miejscach, posiadające autorytet i wiedzę, by wziąć na siebie odpowiedzialność podejmowania decyzji na czas*. Znajdziemy tam również opisy przykładowego rozbitcia struktury projektu na role wraz z przypisaniem odpowiedzialności. W znakomitej większości<sup>13</sup> opracowań poświęconych metodyce PRINCE2 pomija się jednak aspekty miękkie doboru i analizy pracy zespołu projektowego.

Tylko trochę korzystniej w tym aspekcie przedstawia się metodyka PMI. Sztandarowy podręcznik: *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*<sup>14</sup>, opracowany przez Project Management Institute, definiuje następujące czynniki, które kierownik projektu powinien wziąć pod uwagę przy doborze personelu<sup>15</sup>:

- doświadczenie – czy członkowie zespołów wykonywali w przeszłości takie same lub podobne zadania, czy im wtedy sprościli;
- preferencje – czy członkowie zespołu chcą pracować nad danym projektem;
- cechy osobowościowe – czy członkowie zespołów będą dobrze ze sobą współpracować;
- dostępność – czy członkowie zespołów będą dla projektu dostępni w wymiarze godzin pozwalającym na realizację przypisanych im zadań;
- kompetencje i umiejętności – jakie kompetencje będą potrzebne członkom zespołów projektowych oraz na jakim poziomie?

Niestety również w tym przypadku, oprócz odnotowania istnienia czynników miękkich, takich jak cechy osobowościowe czy preferencje, oficjalny podręcznik PMI nie dostarcza narzędzi pozwalających na ich analizę wśród członków zespołów projektowych<sup>16</sup>.

Miękki aspekt zarządzania związany z czynnikiem ludzkim w metodykach wdrożeniowych najczęściej postrzegany jest przez pryzmat działań związanych z zarządzaniem zmianą. Nacisk kładzie się tu głównie na budowanie zespołu<sup>17</sup> oraz planowanie komunikacji, jednakże sam aspekt doboru członków zespołów jest w metodykach projektowych praktycznie pomijany.

## Zagrożenia i konsekwencje

W firmach lub działach utworzonych z myślą o działalności projektowej kwestia doboru członków zespołów projektowych częściowo rozwiązywana jest przez dział HR, który rekrutując pracowników, uwzględnia wymagane od kandydatów specyficzne cechy charakteru oraz gotowość do pracy pod presją, w stale zmieniającym się środowisku. Sytuacja ta wygląda jednak zupełnie inaczej w przedsiębiorstwach, w których projekty należą do rzadkości. W *ASAP*

<sup>7</sup> Nazwa metodyki pochodzi od angielskiego zwrotu *Projects In a Controlled Environment*.

<sup>8</sup> J. Nicholas, G. Hidding, dz.cyt.

<sup>9</sup> Panorama consulting solutions, *2010 ERP Vendor Analysis*, <http://panorama-consulting.com/resource-center/2010-erp-vendor-analysis>, [20.09.2010].

<sup>10</sup> W tym w szczególności aplikacja Solution Manager, jako platforma służąca do kompleksowej obsługi projektu wdrożeniowego.

<sup>11</sup> *PRINCE2*, OCG (Office of Government Commerce), Londyn 2002; *Managing successful projects with PRINCE2*, CCTA (Central Computers & Telecommunications Agency), Londyn 1999.

<sup>12</sup> *PRINCE2*, OCG, Londyn 2002, s. 31.

<sup>13</sup> Kwestia zarządzania czynnikiem ludzkim przedstawiona została bliżej w pozycji Office of Government Commerce: *People issues and PRINCE2*, OCG, Londyn 2002.

<sup>14</sup> *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)*, Third Edition, Project Management Institute Inc., Newtown Square 2004.

<sup>15</sup> Tamże, s. 113.

<sup>16</sup> O ocenie kompetencji oraz cech osobowości kierowników projektów szerzej traktuje *Project Manager Competency Development Framework (PMCD)*. Por. *Project Manager Competency Development Framework*, Project Management Institute Inc., Newtown Square 2002.

<sup>17</sup> Termin *team building* używany jest na określenie działań związanych z budowaniem relacji między członkami zespołu i nie odnosi się do samego procesu kompletowania zespołu, jak mogłoby sugerować polskie tłumaczenie.

## Czynnik ludzki w projektach wdrożeniowych

*Methodology for Implementation 7.1* problem ten opisany jest w następujący sposób: *W projektach wdrożeniowych rozwiązań mysap.com personel wewnętrzny odrywany jest od swojej dotychczasowej roli w firmie, często wręcz prowadzi to do zmiany zajmowanego stanowiska. W innych przypadkach pracodawca może wymagać skrupulatnego wykonywania swoich dotychczasowych obowiązków oraz jednoczesnego udziału w pracach projektowych. [...] Wraz z postępem projektu początkowy zapal wygasa. Dzieje się tak między innymi z powodu znacząco zwiększonego nakładu pracy potrzebnego do wykonania zadań w przewidzianych w harmonogramie terminach. Dla personelu wewnętrznego firmy, nieprzywykłego do prac projektowych, może oznaczać to istotną zmianę w kulturze organizacyjnej i sposobie pracy*<sup>18</sup>.

Postrzeżenie projektu przez pryzmat dodatkowej odpowiedzialności związanej z nowymi zadaniami, przy jednoczesnym braku wsparcia kierownictwa wysokiego szczebla oraz dostatecznej motywacji, może prowadzić do tego, że personel wewnętrzny nie będzie chciał brać udziału we wdrożeniu. Sytuacja taka znacząco zwiększa opór przed zmianą i utrudnia wprowadzanie nowych rozwiązań.

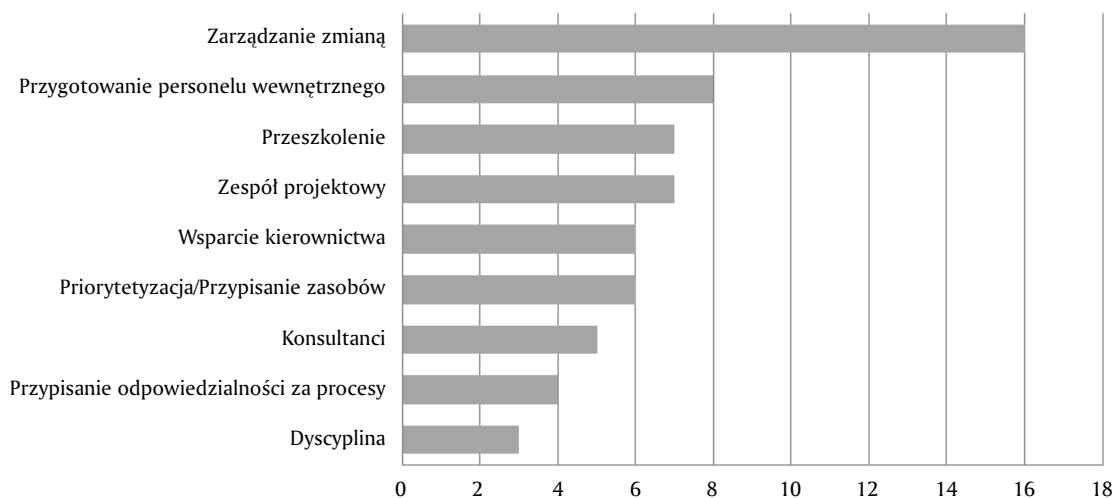
W obliczu konieczności skompletowania zespołów, a zarazem braku odpowiednich kandydatów, zwiększa się ryzyko rekrutacji „z łapanek”, czyli odwrócenia pytania – „dlaczego ta właśnie osoba?” do postaci – „dlaczego nie on czy ona?” i doboru osób o niewystarczającej wiedzy, kompetencjach lub mocy decyzyjnej. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym identyfikację błędów w doborze członków zespołów projektowych jest fakt, iż konsekwencje tej decyzji

widoczne są dopiero po realnym rozpoczęciu prac, czyli z dużym opóźnieniem.

Jak bardzo poważne skutki dla projektu niesie za sobą błędny dobór członków zespołów projektowych, pokazują cytowane uprzednio badania przeprowadzone przez firmę SAP. Wynika z nich, że aż 62 proc. trudności w projektach wdrożeniowych systemów ERP związanych jest z ludźmi, z czego 42 proc. wynika z błędów w zarządzaniu zmianą, przygotowaniu i przeszkoleniu personelu wewnętrznego oraz pracy członków zespołu projektowego<sup>19</sup>.

Tymczasem błędny wybór personelu może okazać się niezwykle trudny do skorygowania, głównie z powodu ogromnej ilości wiedzy, którą członkowie zespołów nabywają w trakcie całego procesu. Co więcej, zwiększenie liczby zaangażowanych w projekt zasobów w trakcie jego trwania, jak dowodzi Frederick P. Brooks w swojej klasycznej już pozycji *The mythical man-month: essays on software engineering*<sup>20</sup>, nie musi oznaczać przyspieszenia tempa prac. *Nie każdy wierzy, że dokładanie zasobów do projektów w istocie mu pomaga. Brooks stworzył swoje tezy na podstawie doświadczeń z pracy nad systemem operacyjnym dla IBM serii 360. Wspomina, że dokładanie zasobów do projektu w późnym stadium zaawansowania jedynie go opóźnia. Brooks, formułując swą tezę, miał na myśli jedynie opóźnienia w projektach informatycznych, dziś jednak stosuje się ją w odniesieniu do wszystkich typów projektów. Teza opiera się na zasadzie mówiącej, że gdy do projektu przybywają nowi członkowie, osoby w niego zaangażowane poświęcają czas na uczenie ich oraz wprowadzanie w standardy działania. Powoduje to, iż w efekcie efektywność pracy zespołu maleje*<sup>21</sup>.

**Wykres 2. Trudności projektowe związane z czynnikiem ludzkim**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: ASA380 ASAP 7.1 *Implementation methodology in details*, dz.cyt., s. 90

<sup>18</sup> SAP AG, *ASAP Methodology for Implementation 7.1 – Roadmap WBS 1.2.4 Project Team Building, Team management Guide*, SAP AG, Waldorf 2010, s. 1–2.

<sup>19</sup> ASA380 ASAP 7.1 *Implementation methodology in details*, dz.cyt., s. 90.

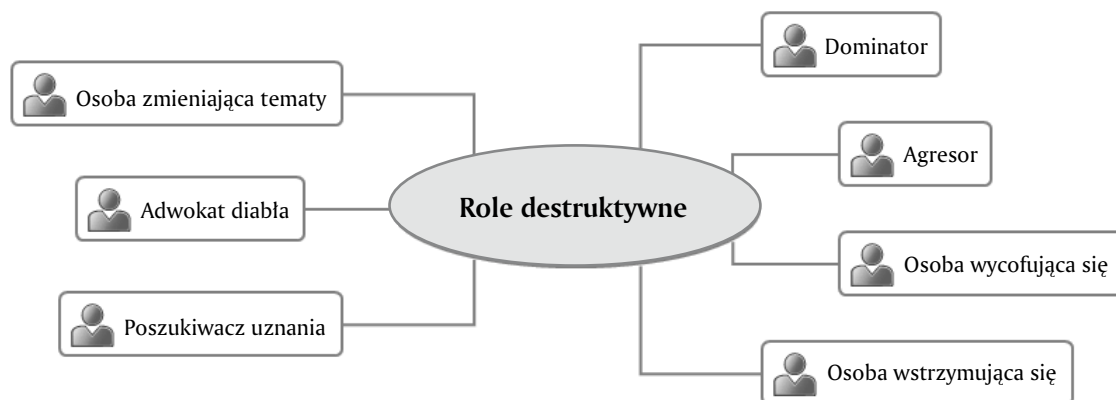
<sup>20</sup> F. P. Brooks, *The mythical man-month: essays on software engineering*, Addison-Wesley Professional, Boston 1995.

<sup>21</sup> E.S. Andersen, K. Grude, T. Haug, *Goal directed project management: effective techniques and strategies*, Kogan Page Limited, Londyn 2009, s. 125.

## Konflikt i współpraca

Bardziej szczegółowe wskazówki odnośnie doboru członków zespołów projektowych, a tym samym ciekawą typologię rodzajów osobowości wspierających oraz hamujących prace projektowe, przedstawił Harold Kerzner w książce zatytułowanej: *Project Management – A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. Podzielił on typy osobowościowe pod względem ich miejsca w zespołach projektowych na role pozytywne i destruktywne. Wśród ról pozytywnych znalazły się: inicjator, poszukiwacz informacji, informator, motywator, osoba wyjaśniająca, koordynator, poszukiwacz konsensusu oraz opiekun<sup>22</sup>. Role destruktywne według Kerznera to agresor, dominator, adwokat diabła, osoba zmieniająca tematy, poszukiwacz uznania, osoba wycofująca się, osoba wstrzymująca się<sup>23</sup>.

Rysunek 1. Destruktywne role projektowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Kerzner, *Project Management – A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, John Wiley & Sons, Londyn 2001, s. 262

Tabela 1. Wybrane typy osobowości w perspektywach współpracy i roszczeniowej

Typ osobowości	Cechy	Perspektywa współpracy	Perspektywa roszczeniowa
Agresor	Łatwo inicjuje i eskaluje sytuacje konfliktowe. Otwarcie krytykuje wszystkich członków projektu o odmiennym niż on zdaniu.	Negatywnie wpływa na atmosferę pracy. Jego obecność prowadzi do utraty zaufania między członkami zespołów.	Nie pozwala pominąć wymagań. Dobrze dba o interesy firmy, działu. Nie da się zastraszyć.
Osoba zmieniająca tematy	Wstrzymuje finalizację działań. Otwiera i prowadzi wiele tematów jednocześnie. Zmienia temat dyskusji, blokując ustalenie rozwiązań.	Negatywnie wpływa na tempo pracy. Paraliżuje łańcuch decyzyjny.	Dbą o realizację wszystkich wymagań. Uzyskuje dodatkowy czas na przemyślenie lub wprowadzenie zmian przed zatwierdzeniem prac.
Osoba wstrzymująca się	Lubi krytykować i narzekać. Z definicji odrzuca lub wstrzymuje realizację rozwiązań.	Negatywnie wpływa na tempo oraz atmosferę pracy.	Będzie bronił <i>status quo</i> . Nie pozwoli na wdrożenie czegoś, co nie jest naprawdę dobre.

Źródło: opracowanie własne

<sup>22</sup> Initiator, information seeker, information giver, encourager, clarifier, harmonizer, consensus taker, gate keeper.

<sup>23</sup> Aggressor, dominator, devil's advocate, topic jumper, recognition seeker, withdrawer, blocker.



# Czynnik ludzki w projektach wdrożeniowych

Warto tu nadmienić, iż przyjęcie przez jednostkę perspektywy współpracy lub perspektywy roszczeniowej może zmieniać się w czasie – w zależności od skuteczności działań związanych z zarządzaniem zmianą.

## Konkluzje

Dzięki badaniom opartym na analizie powdrożeniowej oraz identyfikacji ryzyk dysponujemy dziś informacjami, które pozwalają precyzyjnie określić przyczyny niepowodzeń projektów wdrożeniowych. Jako jeden z kluczowych czynników ryzyka wymieniane są tu problemy związane z zarządzaniem czynnikiem ludzkim, w tym w szczególności z zarządzaniem zmianą.

Kwestie te poruszane są co prawda w najpopularniejszych metodykach projektowych, takich jak ASAP,

PMI czy PRINCE2, jednakże brak w nich wskazówek pozwalających w łatwy sposób przełożyć teorię na działanie. Winą za taki stan rzeczy trudno jednak obarczać same metodyki, w literaturze specjalistycznej istnieją bowiem modele oceny kompetencji miękkich. Przykładem tego mogą być: National Competence Baseline – NCB<sup>24</sup> lub Project Manager Competency Development Framework – PMCD<sup>25</sup>. Kwestia ich niewielkiej popularności, a zarazem marginalizacja tematu czynnika ludzkiego w projektach wydaje się raczej konsekwencją dominacji paradygmatu [...] *który definiuje projekt jedynie poprzez spełnienie celów związanych z harmonogramem, budżetem i dostarczeniem produktu*<sup>26</sup> niż niedostępnością wiedzy lub brakiem badań naukowych w tym temacie.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest absolwentem Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku Etnologia i antropologia kulturowa oraz Szkoły Głównej Handlowej w specjalizacji Metody ilościowe i systemy informacyjne. W swej pracy naukowej zajmuje się miękkimi aspektami zarządzania dużymi przedsięwzięciami informatycznymi, w tym między innymi: zarządzaniem zmianą, komunikacją, optymalizacją procesów biznesowych, zarządzaniem wartością.

<sup>24</sup> Stowarzyszenie Project Management Polska, *Polskie Wytyczne Kompetencji IPMA*, <http://www.spmp.org.pl/certyfikacja-ipma/wytyczne-ipma-ncb>, [20.09.2010].

<sup>25</sup> *Project Manager Competency Development Framework*, dz.cyt.

<sup>26</sup> J. Nicholas, G. Hidding, dz.cyt., s. 147–156.

## POLECAMY



Arkadiusz Potocki (red.), *Komunikacja w procesach zarządzania wiedzą*  
Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie  
Kraków 2011

W publikacji zaprezentowano wyniki badań statutowych Katedry Zachowań Organizacyjnych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, poświęconych zarządzaniu wiedzą i komunikacji w organizacji. Autorzy charakteryzują istotę zarządzania wiedzą i transfer wiedzy w organizacji. Prezentują komunikację jako proces zarządzania wiedzą i wskazują jej rolę w zarządzaniu pracownikami nowej generacji – profesjonalistami. Zanalizowano również możliwości i uwarunkowania wykorzystania szkoleń w procesie transferu wiedzy w warunkach różnorodności kulturowej. Odrębne rozdziały poświęcono instrumentalizacji procesów transferu wiedzy oraz wpływowi komunikacji na innowacyjność.

Stuart McAdam  
*Coaching kadry kierowniczej.*  
*Dopasowanie usług coachingowych do kontekstu i potrzeb przedsiębiorstwa*  
Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

*Coaching kadry kierowniczej jest skutecznym procesem, jeśli jest używany ze słusznych powodów w odpowiednim kontekście przez wykwalifikowanych praktyków – brzmi motto prezentowanej publikacji. Autor charakteryzuje zagadnienie executive coaching z kilku perspektyw: coacha (praktykującego i potencjalnego), instytucji, która realizuje coaching oraz osoby korzystającej z coachingu. Tym wszystkim odbiorcom polecamy prezentowaną książkę. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://eoficyna.com.pl>.*



# Analiza potrzeb szkoleniowych przedstawicieli polskiego rynku nieruchomości – wyniki badań



Anita Proszowska

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja wyników badań potrzeb szkoleniowych przedstawicieli branży nieruchomości, zrealizowanych pod kierunkiem firmy Dom Szkoleń i Doradztwa<sup>1</sup> z Krakowa. Firma proponuje szkolenia z zakresu kompetencji miękkich i funkcjonuje również na rynku nieruchomości<sup>2</sup>. Podsumowanie tego artykułu stanowią wskazówki strategiczne dla podmiotu oferującego usługi doskonalenia zawodowego na badanym rynku.

## Marketing usług edukacyjnych

Filozofia marketingu zmusza oferentów do patrzenia na swoje propozycje rynkowe oczami klienta. Szczególnie wyraźnie jest to widoczne na rynku usług edukacyjnych. Główne obszary doskonalenia tego rodzaju ofert to poziom wiedzy trenerów, trafność doboru przekazywanych treści i sposoby ich przekazywania. W celu zmaksymalizowania efektów tego procesu konieczne jest przeprowadzenie badań na temat oczekiwań odbiorców we wskazanych obszarach.

Z punktu widzenia odbiorców usług edukacyjnych za kluczowe czynniki wpływające na ich satysfakcję należy uznać<sup>3</sup>:

- zdobytą wiedzę;
- trafność wyboru oferenta usługi;
- szansę na zdobycie zatrudnienia zgodnego z kierunkiem studiów (podniesienie kwalifikacji, natychmiastowe wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce);
- możliwość ewentualnego kontynuowania nauki;
- możliwość utrzymywania kontaktu ze szkołą po zakończeniu nauki.

Do najważniejszych składowych pozycji konkurencyjnej oferenta usług edukacyjnych należy zaliczyć<sup>4</sup>:

- wartość uniwersalną i indywidualną samej oferty;
- wartość rynkową absolwenta;
- wartość badawczo-rozwojową;

- wartość bazy naukowo-technicznej;
- wizerunek oferenta usługi (firmy szkoleniowej czy też szkoły wyższej).

Aby stworzyć ofertę, która zostanie zauważona na rynku, należy zwiększać konkurencyjność we wszystkich powyższych obszarach. Jest to stosunkowo nowa sytuacja na rynku edukacyjnym i jeszcze całkiem niedawno nie do końca akceptowali ją poszczególni oferenci usług tego typu (szczególnie publiczne szkoły wyższe<sup>5</sup>). Obecnie uczelnie wyższe definiuje się jako wytwórców usług edukacyjnych<sup>6</sup> i zarówno one, jak i inni oferenci akceptują reguły rynkowe.

## Opis procesu badawczego

Realizowane pod kierunkiem firmy Dom Szkoleń i Doradztwa badania potrzeb szkoleniowych przedstawicieli rynku nieruchomości przebiegały dwutorowo. Jednym z etapów było badanie przeprowadzone podczas V Małopolskiego Seminarium Rynku Zarządzania Nieruchomościami przez portal [www.zaradcy.pl](http://www.zaradcy.pl)<sup>7</sup>. Kwestionariusz w całości wypełniło 57 osób. Drugą część stanowiły badania internetowe, w których uzyskano 28 kompletnie wypełnionych kwestionariuszy. Niniejsze opracowanie zawiera podsumowanie uzyskanych informacji i prezentuje płynące z nich wnioski oraz bezpośrednie implikacje strategiczne dla oferentów szkoleń na rynku nieruchomości.

## Charakterystyka badanej grupy

Badani respondenci to przede wszystkim zarządcy (badania audytoryjne) i pośrednicy nieruchomości (badania internetowe) z Krakowa i okolic. Średnia wieku respondentów w badaniu audytoryjnym to ok. 45 lat, a w badaniu internetowym 35 lat – zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie udział kobiet wynosił powyżej 60 procent. Średni staż pracy respondentów wynosił 11 lat

<sup>1</sup> Dom Szkoleń i Doradztwa, [www.domszkolen.com](http://www.domszkolen.com), [30.08.2011].

<sup>2</sup> Nieruchomości – doskonalenie, <http://nieruchomoscidoskonalenie.pl>, [30.08.2011].

<sup>3</sup> G. Nowaczyk, M. Kolański, *Marketing szkół wyższych* (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004, s. 163.

<sup>4</sup> Tamże, s. 161–162.

<sup>5</sup> M. Krzyżanowska, *Rozwój orientacji rynkowej szkół wyższych w Polsce*, [w:] Z. Kędzior (red.), *Marketing w dydaktyce szkół wyższych – teraźniejszość i przyszłość*, AE w Katowicach, Katowice 2002, s. 145.

<sup>6</sup> A. Pabian, *Marketing szkoły wyższej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2005, s. 17.

<sup>7</sup> Badanie zostało zrealizowane 13 maja 2011 roku w Krakowie.

(13 lat dla ankiety audytoryjnej). Jeżeli chodzi o przynależność do stowarzyszeń branżowych, to zadeklarowało ją 51 proc. badanych w ankiecie audytoryjnej i 48,6 proc. badanych przez internet. Jeśli chodzi o miejsce zatrudnienia – największą grupę wśród respondentów stanowili pracownicy małych przedsiębiorstw.

### Wyniki badań

Respondenci odpowiadali m.in. na pytanie o tematykę szkoleń podejmowanych w ramach doskonalenia zawodowego w 2010 roku (tabela 1).

Badani najczęściej decydują się na szkolenia, które w ich odczuciu są również najbardziej użyteczne. Trzy najczęściej wybierane szkolenia w 2010 roku były jednocześnie uważane za najbardziej przydatne. 86 proc. respondentów ankiety audytoryjnej brało udział w szkoleniach z zagadnień prawnych związanych z branżą nieruchomości, a 89 proc. z nich wskazało je jako najbardziej przydatne. 70 proc. badanych w 2010 r. szkoliło się w temacie: zagadnienia ekonomiczne związane z branżą nieruchomości, a 86 proc. z nich uznało je za przydatne.

Udział szkoleń e-learningowych we wszystkich szkoleniach respondentów wyniósł mniej niż 20 pro-

cent. 75 proc. badanych odpowiedziało, że ten rodzaj szkoleń stanowił do 20 proc. szkoleń, w których wzięli udział, a tylko jedna osoba stwierdziła, że było to ponad 80 procent. Przyjmując, że e-learning jest najpopularniejszy w Stanach Zjednoczonych, a w Polsce jest wykorzystywany rzadziej, należy uznać to za całkiem dobry wynik<sup>9</sup>.

Badani przez internet jako powody nieuczestniczenia w dodatkowych szkoleniach najczęściej podawali brak czasu i interesującej tematyki, a dużo rzadziej wysokie koszty i brak środków finansowych.

Respondenci oceniali również wagę czynników decydujących o wyborze szkolenia, w którym wzięli udział (tabela 2).

W badaniach ustalono, że w porównaniu z mężczyznami kobiety zwracają większą uwagę na rodzaj oferty i jej cenę, podczas gdy mężczyźni skupiają się na marce organizatora i rekomendacjach znajomych. Obydwie grupy największą wagę w wyborze przywiązują do tematyki szkolenia i jego ceny, na kolejnych miejscach wymieniając dogodność terminu i łatwość zapisu.

Badani za pośrednictwem internetu są mniej skłonni do określania kryteriów wyboru mianem najważniejszych, dlatego w ich przypadku czynnik uznany za najważniejszy ma współczynnik 4,2 i jest

**Tabela 1. Tematyka szkoleń<sup>8</sup> podejmowanych przez respondentów w ramach doskonalenia zawodowego w 2010 roku**

Tematyka szkoleń	Odsetek uczestniczących respondentów ankiety audytoryjnej	Odsetek osób zadowolonych ze szkolenia wśród uczestniczących w nim	Odsetek uczestniczących respondentów całych badań	Odsetek zadowolonych ze szkolenia wśród uczestniczących w nim (całość)
zagadnienia prawne związane z branżą nieruchomości	86	89	80	88
zagadnienia techniczne związane z branżą nieruchomości	79	95	57	91
zagadnienia ekonomiczne związane z branżą nieruchomości	70	86	55	83
certyfikacja energetyczna budynków	30	47	21	56
działalność zawodowa w zakresie nieruchomości, etyka i standardy zawodowe przedstawicieli branży	30	60	28	50
umiejętności interpersonalne przedstawiciela branży nieruchomości	19	58	21	50
techniki i procedury wykorzystywane w branży nieruchomości	14	50	16	43
rynki nieruchomości w Unii Europejskiej, ustawodawstwo europejskie w zakresie nieruchomości	11	36	11	44
badanie i analiza rynku nieruchomości oraz doradztwo na rynku nieruchomości	9	56	13	37
dokształcanie z języków obcych	9	78	7	83
umiejętności interdyscyplinarne przedstawiciela branży nieruchomości	9	78	11	60
zagadnienia wyceny nieruchomości	2	100	4	75
inne	11	36	8	57

Źródło: badania przeprowadzone pod kierunkiem firmy DSD

<sup>8</sup> Pytanie zamknięte – lista szkoleń przygotowana w oparciu o rozporządzenie ministerialne dotyczące doskonalenia zawodowego sektora nieruchomości.

<sup>9</sup> M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009, s. 48.

**Tabela 2. Waga czynników decydujących o wyborze szkolenia<sup>10</sup> (1 – najważniejszy, 11 – najmniej ważny)**

Średnia waga czynników decydujących o wyborze szkolenia	Badania audytoryjne	Badania internetowe
tematyka szkolenia	2,2	4,2
cena	3,2	5,1
termin szkolenia	5,3	4,3
obszerna, pełna informacja o szkoleniu	5,6	5,5
marka organizatora	5,8	6,5
wcześniejszy kontakt z firmą i/lub jej ofertą	5,8	5,4
forma szkolenia (e-learningowe, stacjonarne, mieszane)	6,0	5,1
rekomendacje znajomych z branży	7,2	5,4
łatwość zapisu (telefoniczny kontakt z oferentem szkolenia)	7,2	6,7
rekomendacje stowarzyszeń	7,5	5,8
przypadek	10,0	5,8 (8)

Źródło: badania przeprowadzone pod kierunkiem firmy DSD

**Tabela 3. Obszary zadaniowe sprawiające respondentom największe trudności (wybór z zamkniętej listy odpowiedzi przygotowanej w oparciu o wcześniejsze badania fokusowe przedstawicieli branży nieruchomości)**

Obszary zadaniowe	Odsetek wskazań (badania audytoryjne)	Odsetek wskazań (badania internetowe)
obsługa finansowa	54	19
obsługa prawna	51	24
poszukiwanie nabywców ofert	28	71
poszukiwanie oferentów	23	19
negocjacje z klientami	19	14
promocja usług firmy	18	28
obsługa administracyjna	14	0
inne (podaj, jakie: techniczne)	2	5

Źródło: badania przeprowadzone pod kierunkiem firmy DSD

to, podobnie jak w badaniu audytoryjnym, również tematyka szkolenia. Największą zmianę w stosunku do badania audytoryjnego zanotował czynnik „marka organizatora”, który znalazł się na ostatnim miejscu listy stworzonej przez badanych internetowo.

Respondenci byli również pytani o to, kiedy podejmują decyzję o wyborze szkoleń<sup>11</sup>, w których chcą uczestniczyć. Badani bezpośrednio odpowiedzieli w 53 proc., że robią to raz do roku, zaś w 4 proc. że robią to sukcesywnie przez cały rok (czyli w kolejnych miesiącach wybierają szkolenia przynoszące po kilka

punktów, w taki sposób, by na koniec roku uzbierać 24 punkty). Pozostali wracają do tej decyzji parę razy w roku, w dwóch wybranych przez siebie kwartałach. Badani przez internet decyzję o wyborze szkolenia podejmują przeważnie w trzecim kwartale.

Respondenci deklarowali również, jakie obszary zadaniowe (tematyczne) sprawiają im największe trudności w życiu zawodowym (tabela 3).

Respondenci badania audytoryjnego najwięcej problemów mają z obsługą prawną i finansową swojej działalności. W następnej kolejności trudność sprawia im poszukiwanie oferentów i nabywców ofert, czyli w większości przypadków ich podstawowa działalność statutowa. Badani za pośrednictwem internetu najwięcej problemów mają ze znalezieniem nabywców ofert – co wydaje się naturalne na konkurencyjnym i rozdrobnionym rynku nieruchomości. Na różnice w charakterze problemów może też mieć wpływ zróżnicowany profil respondentów – badani audytoryjnie to głównie zarządcy nieruchomości, podczas gdy osoby badane przez internet to przede wszystkim pośrednicy (86 procent).

Deklaracje planów szkoleniowych na rok 2012 opierały się na wyborze szkoleń z tej samej listy, na której respondenci wskazywali wcześniej zrealizowane już przez siebie kursy (tabela 1). W planach respondentów ankiety audytoryjnej (przewaga zarządców) na rok 2012 również na pierwszych miejscach znajdują się szkolenia na temat zagadnień prawnych, technicznych i ekonomicznych, które poprzednio były przedmiotem ich zainteresowania i które sprawiają im największe trudności w codziennej pracy. Plany uczestników ankiety internetowej (przewaga pośredników) w największym stopniu różnią się w przypadku szkolenia na temat umiejętności interdyscyplinarnych przedstawiciela branży nieruchomości (większe zainteresowanie) i zagadnień technicznych związanych z branżą nieruchomości (mniejsze zainteresowanie).

Jeżeli chodzi o zainteresowanie respondentów szkoleniami z zakresu umiejętności interpersonalnych, to uczestnicy ankiety audytoryjnej deklarują, że najchętniej wzięliby udział w szkoleniach na temat radzenia sobie ze stresem, profesjonalnej obsługi klienta i asertywności, a badanym przez internet najpotrzebniejsze wydają się szkolenia z zakresu technik sprzedaży, negocjacji handlowych i profesjonalnej obsługi klienta.

Planowane przez respondentów ankiety audytoryjnej udziały szkoleń e-learningowych we wszystkich odbywanych przez nich szkoleniach w 2012 roku ma być nieco większy niż w roku 2010. Dla 77 proc. badanych będą one stanowiły mniej niż 20 proc. wszystkich szkoleń, dla 12 proc. – do 40 proc. szkoleń, dla 7 proc. do 60 proc. szkoleń, a dla 1 osoby – ponad 80 procent. Deklaracje respondentów internetowych wyglądają następująco: 5 osób (33 proc. badanych) nie planuje uczestnictwa w tego typu szkoleniach, dla 7 osób szkolenia te będą

<sup>10</sup> Respondenci wybierali odpowiedzi z zamkniętej listy kryteriów, przygotowanej w oparciu o wcześniejsze badania fokusowe przedstawicieli branży nieruchomości.

<sup>11</sup> W ramach obowiązkowego doskonalenia zawodowego należy zebrać 24 punkty, które dają udział w różnych szkoleniach.

stanowiły do 20 procent wszystkich kursów. Generalnie zainteresowanie tą formą szkolenia wzrasta, aczkolwiek w niewielkim stopniu. Pytanie, które należy sobie postawić, brzmi: czy jest to wynik niechęci badanych do tej formy szkolenia, czy też braku tego typu ofert na rynku i zniechęcenia w poszukiwaniach?

Większość respondentów badań audytoryjnych stanowili zarządcy nieruchomości, których praca wymaga najgłębszych interakcji z interesariuszami (m.in. mieszkańcami zarządzanych wspólnot i usługodawcami na ich rzecz). Charakter ich pracy jest najmniej rutynowy, a różnorodność codziennych problemów może powodować, że czują największą potrzebę przygotowania się do tych zadań. Zaś w badaniach internetowych największą grupę stanowili pośrednicy, których głównym zadaniem jest poszukiwanie i sprzedaż ofert nieruchomości. Różnice w pracy tych dwóch grup uwidoczniły się w deklaracjach ich przedstawicieli dotyczących rodzaju poszukiwanej wiedzy, tematyki wybieranych szkoleń i charakteru codziennych problemów, z którymi spotykają się w życiu zawodowym.

### Podsumowanie – wskazówki strategiczne

Przygotowując strategię wprowadzania oferty szkoleniowej na rynek nieruchomości, należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

- znacząca grupa respondentów badań audytoryjnych należy do stowarzyszeń branżowych (51 proc.) i korzysta z ich informacji o szkoleniach branżowych (szkolenie, na którym przeprowadzono badania, było takim szkoleniem i cieszyło się dużym zainteresowaniem na rynku), dlatego należałoby w działaniach promocyjnych korzystać ze współpracy z takimi organizacjami; marka znanego podmiotu powinna podnieść wiarygodność szkolenia i pomóc mu się wyróżnić wśród innych ofert;
- respondenci badań audytoryjnych (czyli głównie zarządcy nieruchomości) poszukują ofert w pierwszej połowie roku i w dużej mierze jednorazowo, dlatego trzeba do tego dostosować działania promocyjne, które powinny się zacząć na początku roku i w intensywnej formie trwać do końca jego pierwszej połowy; nie ma sensu rozpoczynać ich wcześniej ze względu na dużą ilość formalności towarzyszących rozliczeniom księgowym;
- z kolei uczestnicy badań internetowych (czyli w przeważającej mierze pośrednicy) poszukują ofert szkoleniowych w trzecim kwartale roku; biorąc jednocześnie pod uwagę fakt, że przedstawiciele każdej z grup interesują szkolenia o odmiennej tematyce, należałoby przyjąć, że powinny one być promowane indywidualnie,

w tych okresach roku, w których respondenci podejmują decyzje o wyborze szkoleń;

- w zakresie ogólnych szkoleń dla branży nieruchomości potrzeby obydwu grup wyglądały bardzo podobnie, natomiast w obszarze zadań stwarzających największą trudność i potrzeb szkoleniowych, tj. w zakresie szkoleń doskonalących umiejętności interpersonalne – wyraźnie widać różnice pomiędzy badanymi grupami zawodowymi; i tak: dla zarządców taka promocja musiałaby odbywać się wcześniej (przełom roku kalendarzowego i pierwszy kwartał) i eksponować szkolenia dotyczące radzenia sobie ze stresem, profesjonalną obsługą klienta i asertywnością (respondenci postrzegają swoją pracę jako stresującą i są skłonni szukać pomocy w radzeniu sobie z tym; tego typu szkolenia nie powinny być jednak proponowane samodzielnie, lecz jako element pakietu w temacie nieruchomości – wtedy mogą spotkać się z większym zainteresowaniem – badani zauważają bowiem konieczność takiego doskonalenia, ale z drugiej strony deklarują brak czasu i pieniędzy na zaspokojenie wszystkich swoich potrzeb szkoleniowych i dlatego ofertami zupełnie niezwiązanymi z podstawową działalnością się nie zainteresują);
- w drugim kwartale roku powinna mieć miejsce skierowana do pośredników promocja eksponująca szkolenia w zakresie negocjacji handlowych, technik skutecznej sprzedaży i narzędzi motywowania oraz rozwoju pracowników (prawdopodobnie również pod kątem zwiększania ich efektywności sprzedażowej);
- największą popularnością ze szkoleń branżowych cieszą się zagadnienia ekonomiczne, prawne i techniczne – poszukujący takich szkoleń wybierają zazwyczaj branżowych oferentów, wierząc, że znają oni specyfikę rynku, gwarantują najbardziej aktualną wiedzę;
- średnia wieku respondentów pozwala przypuszczać, że jest to grupa preferująca jeszcze tradycyjne formy zajęć i stąd małe zainteresowanie z ich strony szkoleniami e-learningowymi; można mieć nadzieję, że młode pokolenie pojawiające się w tej branży zwiększy odsetek zainteresowanych e-learningiem;
- kobiety stanowiły wśród badanych audytoryjnie większość i może to wskazywać na fakt, że chętniej odpowiadają one pozytywnie na bezpośrednią prośbę o wypełnienie kwestionariusza; jednocześnie dla wszystkich uczestników szkolenia jest to możliwość wymiany informacji nie tylko z prowadzącym szkolenie, ale także z jego pozostałymi uczestnikami – czasami bardzo twórczej i owocnej dla dalszej pracy zawodowej.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest pracownikiem Wydziału Zarządzania AGH w Krakowie. Jest pełnomocnikiem Dziekana Wydziału Zarządzania ds. Współpracy Zagranicznej. Na co dzień zajmuje się marketingiem, a w szczególności sposobami oddziaływania na rynkowe decyzje konsumentów.

# POLECAMY



**John Jantsch**  
*Siła pozytywnych opinii*  
 MT Biznes, Warszawa 2011

Publikacja jest przewodnikiem po marketingu szeptanym – prezentuje problematykę poleceń (kreowania pozytywnego rozgłosu wokół produktu bądź usługi) jako kompleksową strategię marketingową. Autor daje wiele wskazówek, m.in. jak wdrożyć mechanizm cyklu życia idealnego klienta, przechodzącego przez następujące etapy: wiem – lubię – ufam – próbuję – kupuję – powtarzam – polecam, czy też jak budować sieć kontaktów z partnerami strategicznymi. Książka napisana jest przystępnym językiem, zawiera wiele przykładów i sugestii do przemyślenia. Polecamy ją wszystkim osobom zainteresowanym nowymi trendami w marketingu.

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



**Peter Bramley**  
*Ocena efektywności szkoleń*  
 wydanie 3, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

Ukazało się trzecie wydanie publikacji, która w kompleksowy sposób omawia problematykę badania efektywności procesów szkoleniowych. W pierwszej części autor uwypukla znaczenie tematyki, prezentując m.in. cele i koncepcje oceny efektywności szkoleń. W części drugiej charakteryzuje modele szkolenia, proces identyfikacji potrzeb szkoleniowych, a także poszczególne etapy uczenia się. W rozdziale trzecim omawia różne sposoby pomiaru zmian wiedzy, umiejętności i postaw zachodzących w skutek szkolenia. Książkę polecamy pracownikom działów szkoleń i działów personalnych, konsultantom, trenerom i instruktorom.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:  
<http://eoficya.com.pl>.

## Conference on Information and Knowledge Management 24–28 października 2011 r. Glasgow, Wielka Brytania

Konferencja CIKM odbywa się już od 1992 r. Celem spotkania jest identyfikacja wyzwań stojących przed rozwojem przyszłych systemów zarządzania informacją i wiedzą, a także kształtowanie kierunków badań w tym obszarze poprzez tworzenie miejsca do dyskusji dla ekspertów oraz publikacji wyników najnowszych analiz. Więcej informacji na stronie: <http://www.cikm2011.org/>.

# Ekonomia w praktyce – nowy przedmiot nauczania

Maciej Dąbrowski

Od roku szkolnego 2009/2010 wprowadzana jest w szkołach reforma programowa, w której przewidziane zostaną zmiany związane z rozszerzeniem edukacji na rzecz przedsiębiorczości. Zgodnie z nową podstawą programową, która zacznie obowiązywać w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych od roku szkolnego 2012/2013, przedmiot „Podstawy przedsiębiorczości” będzie realizowany tylko w zakresie podstawowym, a dodatkowo zostanie wprowadzony nowy przedmiot uzupełniający: „Ekonomia w praktyce”. Dyrektorzy szkół i nauczyciele do marca 2012 roku muszą zdecydować, czy i w których klasach będzie realizowany nowy przedmiot. Niniejsze opracowanie poświęcone jest omówieniu celów kształcenia przedmiotu „Ekonomia w praktyce” oraz zaprezentowaniu wyzwań, jakie stoją przed osobami odpowiedzialnymi za realizację tych zajęć.

## Ekonomia w praktyce, czyli co?

Nazwa nowego przedmiotu może sugerować, że zajęcia te będą typowo ekonomiczne – np. związane z rachunkowością. W rzeczywistości, zgodnie z podstawą programową, celem kształcenia przedmiotu *Ekonomia w praktyce* jest nabycie umiejętności przeprowadzania kompletnej realizacji przedsięwzięcia: od pomysłu, przez przygotowanie planu, wdrożenie go, aż do analizy efektów<sup>1</sup>. Przedmiot ten ma za zadanie wprowadzić uczniów w realia funkcjonowania gospodarki, przygotowując ich do wejścia na rynek pracy.

Z przedstawionych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zaleceń dotyczących warunków i sposobu realizacji zajęć wynika, że mają one umożliwić uczniom wykorzystanie wiedzy dotyczącej zagadnień ekonomicznych w praktycznych działaniach. Młodzi ludzie mogą np. prowadzić firmę uczniowską, brać udział w symulacyjnych grach ekonomicznych, przeprowadzać analizę wybranego rynku lub realizować inne projekty o charakterze ekonomicznym. Praktyczne podejście do zagadnień ekonomicznych umożliwia uczniowi samodzielne zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności sprzyjających postawom

przedsiębiorczym, a także uczy współpracy i współdziałania, integrując zespół uczniowski<sup>2</sup>. Oznacza to, że przedmiot *Ekonomia w praktyce* będzie przede wszystkim służył kształtowaniu postaw i zachowań przedsiębiorczych, co było do tej pory tylko po części realizowane w ramach zajęć z *Podstaw przedsiębiorczości*.

Wymagania szczegółowe przedmiotu *Ekonomia w praktyce* podzielone są na cztery obszary, w których treści nauczania łączą się z podstawowymi funkcjami zarządzania. Są to następujące obszary<sup>3</sup>:

1. Planowanie przedsięwzięcia uczniowskiego o charakterze ekonomicznym.

Uczeń:

- wymienia zasady planowania i wyjaśnia korzyści wynikające z planowania działań; charakteryzuje skutecznego menadżera;
- dokonuje wyboru formy przedsięwzięcia uczniowskiego;
- określa etapy realizacji przedsięwzięcia i dzieli je na zadania cząstkowe;
- prognozuje efekty finansowe oraz pozafinansowe przedsięwzięcia z uwzględnieniem kosztów i przychodów.

2. Analiza rynku.

Uczeń:

- opisuje rynek, na którym działa przyjęte przez uczniów przedsięwzięcie uczniowskie;
- zbiera informacje o rynku i wyjaśnia rządzące nim mechanizmy;
- prezentuje zebrane informacje o rynku;
- analizuje zagrożenia i możliwości realizacji przedsięwzięcia o charakterze ekonomicznym na podstawie zebranych informacji o rynku;
- projektuje i stosuje etyczne działania marketingowe.

3. Organizacja przedsięwzięcia.

Uczeń:

- stosuje zasady organizacji pracy indywidualnej i zespołowej;

<sup>1</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzem, Tom 4*, s. 132.

[http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa\\_programowa/men\\_tom\\_4.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_4.pdf), [17.08.2011].

<sup>2</sup> Tamże, s. 134.

<sup>3</sup> Tamże, s. 132–133.

- przyjmuje rolę lidera lub wykonawcy;
- charakteryzuje cechy dobrego lidera grupy;
- przydziela lub przyjmuje zadania do realizacji;
- współpracuje z zespołem realizującym przedsięwzięcie;
- wymienia sposoby rozwiązywania konfliktów w grupie;
- projektuje kodeks etyczny obowiązujący w grupie.

#### 4. Ocena efektów działania.

Uczeń:

- przyjmuje formę prezentacji efektów przedsięwzięcia;
- wymienia efekty pracy;
- analizuje mocne i słabe strony przeprowadzonego przedsięwzięcia uczniowskiego;
- ocenia możliwość realizacji przedsięwzięcia o podobnym charakterze na gruncie realnej gospodarki rynkowej.

Treści zapisane w wymaganiach szczegółowych nowego przedmiotu były dotychczas realizowane w węższym zakresie, w ramach *Podstaw przedsiębiorczości*. *Ekonomia w praktyce* jako przedmiot nauczania umożliwia nabycie umiejętności praktycznych, które są bardziej przydatne w życiu niż znajomość samej teorii. Zalecaną metodą pracy jest projekt, gdyż metoda ta sprzyja wszechstronnemu rozwojowi osobistemu ucznia. Rodzaj przedsięwzięcia może być natomiast dowolny – ważne, aby uwzględnić jego planowanie, analizę, organizację oraz ocenę efektów realizacji projektu. Przedsięwzięcie powinno dotyczyć zainteresowań uczniów, np. odpowiadać profilowi klasy.

Podobnie jak w przypadku *Podstaw przedsiębiorczości*, to dyrekcja szkoły decyduje, w której klasie *Ekonomia w praktyce* zostanie wprowadzona. Przedmiot może być realizowany równolegle lub jako kontynuacja *Podstaw przedsiębiorczości*. Chcąc jednak rozwijać w ramach nowych zajęć postawy i umiejętności przedsiębiorcze uczniów, należałoby najpierw przekazać im wiedzę na zajęciach z *Podstaw przedsiębiorczości*, a następnie zaktywizować ich do działania, by wykorzystali zdobyte wiadomości w praktyce.

Istnieje również możliwość realizowania przedmiotu *Ekonomia w praktyce* w okresie krótszym niż rok szkolny. Wymaga to przygotowania odpowiedniego planu zajęć, a przede wszystkim dobrej woli ze strony dyrekcji i nauczycieli. Takie rozwiązanie może uatrakcyjnić przedmiot – ze względu na to, że zajęcia odbywałyby się częściej i trwały dłużej. W niektórych przypadkach trudno jest bowiem realizować przedsięwzięcie przez cały rok, w oparciu o cotygodniowe godzinne spotkania, zwłaszcza, że w rzeczywistości wykonanie różnego rodzaju projektów również wymaga elastycznego dostosowania czasu pracy do pojawiających się potrzeb.

### Nowy przedmiot – nowe wyzwania

Efektywne i właściwe wykorzystanie przedmiotu *Ekonomia w praktyce* uzależnione jest też od osób, które będą realizować zajęcia. Nauczyciel prowadzący powinien posiadać dużą wiedzę z zakresu ekonomii i zarządzania. Z doświadczenia krajów europejskich wynika, że nauczycielom uczącym przedsiębiorczości brakuje motywacji i specjalistycznego przeszkolenia. W Holandii rząd finansował projekty pilotażowe w szkołach – wsparcie dotyczyło opracowania materiałów dydaktycznych, organizacji seminariów i szkoleń dla nauczycieli<sup>4</sup>. Ponadto wiele państw Unii Europejskiej upowszechnia nauczanie przedsiębiorczości za pomocą partnerstwa ze światem biznesu. Firmy wspierają uczniowskie miniprzedsiębiorstwa, szkolą nauczycieli, a także mogą działać na rzecz zmian w krajowej polityce edukacyjnej.

Problemem jest nie tylko brak wykwalifikowanych nauczycieli, ale też niedobór kadry naukowej zajmującej się tematyką przedsiębiorczości. Konieczne jest też stworzenie „masy krytycznej” nauczycieli przedsiębiorczości oraz ciągłe testowanie innowacyjnych metod nauczania przedsiębiorczości<sup>5</sup>.

Nauczyciel prowadzący zajęcia z *Ekonomii w praktyce* powinien umieć rozbudzić pozytywne nastawienie uczniów do przedsiębiorczości – uświadomić młodym osobom, że postawy przedsiębiorcze zapoczątkują w przyszłości, wpływając na poprawę warunków ich życia. Zajęcia muszą również przełamać strach uczniów przed ewentualnym niepowodzeniem. Z możliwością popełnienia błędów i ponoszenia porażek trzeba po prostu się oswoić<sup>6</sup>. Nauka nie może więc polegać tylko na przekazywaniu wiedzy o gospodarce i o tym, jak zakłada się firmę – powinna służyć rozwijaniu umiejętności umożliwiających sprawne funkcjonowanie w sferze ekonomicznej. Dobrze byłoby, aby uczeń, kończąc szkołę średnią i stając się pełnoletnią osobą, miał wyrobione postawy i zachowania przedsiębiorcze, które przydadzą się mu w każdej pracy i całym w dorosłym życiu.

### Rola przedsiębiorczego nauczyciela

Jeśli metody nauczania wykorzystywane na zajęciach z *Ekonomii w praktyce* mają skutecznie służyć rozwijaniu postaw i umiejętności przedsiębiorczych – muszą polegać na uczeniu poprzez działanie. Tym samym należy ograniczyć wykorzystanie tradycyjnych metod podających – na rzecz metod aktywizujących, dzięki którym uczeń bierze czynny udział w procesie edukacyjnym. Poważne zadanie stoi w związku z tym przed nauczycielem, którego rola w kształceniu powinna znacznie odbiegać od tej przyjętej w tradycyjnym modelu. Z osoby przekazującej wiedzę w sposób

<sup>4</sup> Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich, *Realizacja wspólnotowego planu lizbońskiego: Rozbudzenie ducha przedsiębiorczości poprzez edukację i kształcenie*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:en:PDF>, [17.08.2011].

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> P. Wachowiak, *Kształtowanie umiejętności przedsiębiorczych*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, *Kształcenie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 148.



arbitralny nauczyciel powinien przeobrazić się w doradcę, konsultanta lub nawet lidera, a jego autorytet formalny powinien zostać wzmocniony autorytetem rzeczywistym, opartym na szerokiej wiedzy i doświadczeniu<sup>7</sup>. Dlatego nauczyciel musi być przedsiębiorczy i pełnić funkcję menedżera grupy uczniów. Powinien być kreatywny i ciągle poszukiwać nowych, innowacyjnych metod nauczania służących rozwijaniu postaw przedsiębiorczych u młodzieży.

Zygmunt Kurek uważa, że przedsiębiorczy nauczyciel powinien<sup>8</sup>:

- stosować aktywizujące metody kształcenia;
- być elastyczny i otwarty na potrzeby uczniów;
- reprezentować pozytywną postawę i działać na uczniów motywująco;
- rozwijać i poszerzać repertuar kształtowanych umiejętności oraz własne kompetencje, które mogą być zastosowane w praktyce;
- stwarzać uczniom możliwość uczenia się poprzez działanie;
- starać się być pozytywnie odbieranym przez uczniów;
- doceniać potrzebę aktywnego uczestniczenia w ich działaniu.

## Jak oceniać przedsiębiorczość uczniów?

Bardzo ważny jest również system oceniania. Nauczyciel poprzez ocenę bieżącą musi informować ucznia o tym, co zrobił on dobrze, co i w jakim stopniu powinien jeszcze poprawić oraz jak ma dalej pracować. Taka informacja zwrotna daje uczniowi możliwość racjonalnego kształtowania strategii uczenia się, a zatem poczucie odpowiedzialności za swoje osiągnięcia<sup>9</sup>, co – zwłaszcza w przypadku kształtowania postaw przedsiębiorczych – ma ogromne znaczenie.

Kryteria oceniania muszą odpowiadać specyfice danego przedmiotu. W edukacji na rzecz przedsiębiorczości zdecydowanie bardziej istotne jest ocenianie umiejętności i postaw niż teoretycznej wiedzy ucznia. Dotyczy to zwłaszcza nowego przedmiotu *Ekonomia w praktyce*, w którym przy ocenianiu należy uwzględnić:

- umiejętność pozyskiwania i wykorzystywania zdobytej wiedzy;
- aktywność, zaangażowanie i inicjatywę;
- kreatywność i odwagę twórczego myślenia;
- umiejętność współpracy i atmosferę panującą w grupie;
- samodzielność w formułowaniu poglądów i w podejmowaniu decyzji;
- zdolność wyciągania wniosków z popełnianych błędów;
- wytrwałość i odpowiedzialność;

- postęp w kształceniu umiejętności;
- doświadczenie zdobyte w szkole i poza nią.

Ustalając kryteria oceny, należy również zastanowić się nad sposobem oceniania osiągnięć ucznia. Poważnym błędem jest sprawdzanie pamięciowego opanowania abstrakcyjnych teorii, prawidłowości i pojęć. W ten sposób trudno jest dowiedzieć się, czy uczeń opanował dane zagadnienie. Bardzo często uczniowie umieją zdefiniować wiele pojęć, ale nie potrafią wykorzystać ich w praktyce<sup>10</sup>. Dlatego najważniejsza jest systematyczna ocena pracy ucznia na zajęciach.

Warto także zachęcić uczniów do dokonania samooceny. Autorefleksja nad własnym potencjałem, możliwościami i ograniczeniami może być podstawą rozwijania postaw przedsiębiorczych<sup>11</sup>. Nawet jeśli uczeń uzna, że nie posiada żadnych cech przedsiębiorczych, to powinien uświadomić sobie, że warto nad tym popracować i zacząć myśleć o swojej przyszłości.

Nauczyciel *Ekonomii w praktyce* za pomocą ocen musi zachęcać uczniów do nauki oraz mobilizować ich do pracy nad własnym rozwojem. Ważne jest, aby oceniając, nie karać uczniów, lecz motywować ich do dalszego działania. Uczeń powinien mieć pozytywny stosunek do przedmiotu i wykonywanych zadań. Stawianie mu zbyt dużych i nieuzasadnionych wymagań można zniechęcić go do aktywnego uczestniczenia w zajęciach. Nauczyciel nie może traktować ocen jako narzędzia władzy. Powinien natomiast świadomie wykorzystywać system oceniania, aby wpływać na zainteresowanie młodych osób i zwiększać ich zaangażowanie w realizację podjętych przedsięwzięć. Takie podejście do systemu oceniania może jednak wzbudzić sporo kontrowersji w szkolnym środowisku. Przedsiębiorczy nauczyciel, podobnie jak przedsiębiorca, nie może jednak bać się zmian i wyzwań. Jak twierdził J. Schumpeter, przedsiębiorca musi wyjść poza przyzwyczajenia, które zwalniają go z twórczego, nieszablonowego myślenia, oraz przezwyciężyć opory natury społecznej, bowiem jego działanie narusza przyjęte systemy wartości, istniejący układ władzy i zagraża czyjś interesom. Może też nie uzyskać aprobaty współpracowników, nie mówiąc już o naturalnych reakcjach ze strony konkurencji<sup>12</sup>. Oczywiście przedsiębiorczy nauczyciel nie jest takim „twórczym destruktoorem” jak przedsiębiorca, niemniej jednak jemu również potrzebna jest niezachwiana wiara we własne możliwości, aby mógł pokonywać bariery stawiane przez otoczenie.

## Podsumowanie

Wprowadzenie do programu nauczania nowego przedmiotu *Ekonomia w praktyce* jest dobrą odpowiedzią na potrzeby gospodarki i rynku pracy, gdzie wysoko ceni się postawy i umiejętności przedsiębior-

<sup>7</sup> Z. Kurek, *Przedsiębiorczość. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwo OWSliZ, Olsztyn 2001, s. 5.

<sup>8</sup> Tamże, s. 16.

<sup>9</sup> MEN, *Podstawa programowa z komentarzem, Tom 4*, dz.cyt.

<sup>10</sup> Z. Makiela, T. Rachwał, *Podstawy przedsiębiorczości. Poradnik metodyczny*, Nowa Era, Warszawa 2007, s. 41.

<sup>11</sup> A. Andrzejczak, A. Kowalkiewicz, B. Sławecki, *Przedsiębiorczość jako przedmiot szkolny w świetle badań w województwie wielkopolskim*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2008, s. 83.

<sup>12</sup> S. Mikosik, *Teoria rozwoju gospodarczego Josepha A. Schumpetera*, PWN, Warszawa 1993, s. 78–79.

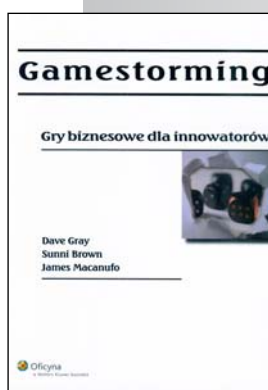
cze. Ważne zadanie stoi teraz przed nauczycielami, dyrektorami szkół oraz osobami odpowiedzialnymi za jakość kształcenia – wszyscy powinni się zastanowić, jak tę szansę wykorzystać. Zbagatelizowanie znaczenia przedmiotu *Ekonomia w praktyce* może przelożyć

się na to, że zajęcia te w ogóle nie będą realizowane w szkołach ponadgimnazjalnych, gdyż jest to przedmiot uzupełniający (do wyboru). Jakie decyzje zostaną podjęte i czy nowy przedmiot przyniesie pożądane efekty, okaże się z czasem.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest doktorantem na Uniwersytecie w Białymstoku oraz nauczycielem podstaw przedsiębiorczości. W pracy naukowej stara się łączyć wiedzę z praktyką w celu zbadania efektywności wykorzystania edukacji na rzecz przedsiębiorczości w aspekcie rozwoju społeczno-gospodarczego i potrzeb rynku pracy.

## POLECAMY



**Dave Gray, Sunni Brown, James Macanuso**  
*Gamestorming. Gry biznesowe dla innowatorów*  
Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

Gry biznesowe cieszą się coraz większą popularnością, m.in. dzięki możliwości ich wykorzystania w próbach rozwiązywaniu złożonych problemów organizacyjnych. Nie zawsze jednak osoby zainteresowane wiedzą, jak grać i które gry stosować w danej sytuacji. Autorzy prezentowanej publikacji podjęli próbę zebrania najlepszych praktyk w tym obszarze, ze szczególnym uwzględnieniem gier stosowanych w Dolinie Krzemowej i innych firmach innowacyjnych. W rezultacie powstał poradnik zawierający ponad 80 scenariuszy gier biznesowych pogrupowanych w kilku kategoriach: gry na otwarcie, gry pogłębiające oraz gry na zakończenie. W każdym przypadku autorzy opisali cele gry, wymaganą liczbę graczy, jej optymalny czas, zasady i strategię, dzięki czemu można je od razu zastosować w praktyce.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://eoficyna.com.pl>.



**Maciej Dutko**  
*E-biznes po godzinach. Jak zarabiać w sieci bez rzucania pracy na etacie*  
Helion, Gliwice 2011

Autor publikacji przedstawia i udowadnia teorię, że w dzisiejszych czasach prowadzenie e-biznesu jest znacznie bardziej rentowne od zajmowania się tradycyjnym biznesem i nie musi wiązać się z porzuceniem pracy na etacie. Proponuje szereg rozwiązań opierających się na e-handlu, wyczerpująco opisuje tematykę sprzedaży produktów na portalach i we własnych sklepach internetowych. Pokazuje potencjał drzemący obecnie w e-usługach wraz z przykładami pomysłów, które odniosły sukces. Natomiast zapoznając się z ostatnią częścią książki, można zdobyć solidną wiedzę na temat marketingu internetowego i sposobów na wypromowanie własnej marki.

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

### 10th European Conference on e-Learning ECEL-2011 10–11 listopada 2011 r. Brighton, Wielka Brytania

Już po raz dziesiąty odbędzie się europejska konferencja ECEL (European Conference on e-Learning). Tym razem gospodarzem obrad jest Uniwersytet w Brighton. Organizatorzy zaplanowali szereg ciekawych wystąpień, podzielonych na kilkanaście sesji tematycznych, obejmujących m.in. wirtualne światy, ewaluację e-learningu, kwestie technologiczne, kooperatywne uczenie się czy zagadnienia Web 2.0. Więcej informacji na stronie: <http://academic-conferences.org/ecel/ecel2011/ecel11-home.htm>.



# E-Learning in Canada

Scott B. Johnson

*Before applying a U.S.-based online training program to Canadian higher learning faculty, a review of the status of e-learning in Canada was conducted. The review finds Canada as among the world's most developed and industrialized countries. Yet, in a ranking by the International Telecommunication Union, Canada slipped downward causing concern, dispute, and mixed interpretation. Existing national and provincial policies are relevant to the progress or perception of failure thereof of e-Learning in the country. The principle features of the e-learning programs are Internet –based technologies, and thus this form of education need not be dependent upon one's country of residence, or the location of any particular institution of higher learning. The null hypothesis with its logical extension was simple- There are not enough differences between the US and Canada's e-learning environments to warrant major modification of the US originated faculty development program for Canadian use. The conclusion drawn after the review is that while there are differences between Canada and the US, the functions and purposes of their e-learning programs are similar enough to apply a well-developed US faculty training program for current and prospective online faculty in Canada.*

In preparing for a presentation to the faculty of a higher education institution in Ontario, Canada, a brief review of the research and documentation of the current state of e-learning in Canada was conducted. The purpose of the search was to estimate the differences and similarities between the Canadian distance learning situation and that which is found in the US and elsewhere, toward the end that such unique characteristics might drive specific recommendations and encouragements. Although certain differences exist, there are many common grounds. There are global economic uncertainties underlying any and every national and institutional financial picture. Higher education everywhere employs technologies that are changing dramatically on very short development cycles. E-learning, in particular, enjoys a stable, if not growing demand throughout the education and training sectors<sup>1</sup>. In the face of a growing diversity and supply of information the need for a flexible and adaptable workforce is present in every sector, every economy, and every industry. E-learning represents an opportunity for transformation in how teaching and learning is done. The issue for the inquiry at present is how Canada as a nation and specific institutions there will proceed.

There is something of a paradox at work in this situation. Canada is among the best-suited countries in the world for effective implementation of e-learning technologies, with a world-class telecommunications infrastructure and one of the most educated populations in the world. Yet, Canada is considered to be falling in its International Telecommunication Union (the UN agency for information and communication technologies) rankings. Canada was ranked 17<sup>th</sup> in the world in the 2007 survey but fell to 21<sup>st</sup> in the 2008 survey, the most recent years available in the ICT Development Index<sup>2</sup>. Coincidentally, the US ranked only slightly higher than Canada on the IDI in 2007 and fell in 2008, but less so.

The complexity of the ranking warrants more explanation. Why would there be a perceived failure to lead in e-learning for a country that is internationally recognized for its leadership in the ICT (Information Communication Technology) industry? The ranking in the ICT Development index is a composite index comprised of eleven indicators of ICT development. The indicators include five access variables (phone lines, mobile subscriptions, computers, Internet bandwidth); three related to ICT usage (Internet users, Internet subscribers, mobile broadband subscriptions); and another three related to ICT skills (adult literacy skills, secondary enrollments, and higher education/tertiary enrollments). The failure perception stems from a slip in global rankings of 4 places. The fact that there would be any movement in rankings at all springs from the reality that the ICT industry is volatile and the sources and provisions for the multiple indicators are dependent upon additional volatile factors.

Explanations have been proposed by e-learning experts for the slip in ITU ranking, with no small degree of disagreement over whom and what is/are to blame. As the focus on the issue varies from local to national, suggestions for the future vary greatly. In the rankings discussed above, the top 10 countries are northern European and Asian<sup>3</sup>, most of which are noted for their heavy involvement and investment by the central national governments in a variety of services and resources. As the IDI rankings depend heavily upon national infrastructure components, this comes as no surprise. Notable in the Canadian picture is the absence of a national structure for providing, supporting, advising, or creating distance learning opportunities<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> I.E. Allen, J. Seaman, *Class differences: online education in the United States*, Babson Survey Research Group, Babson Park 2010, [http://sloanconsortium.org/sites/default/files/class\\_differences.pdf](http://sloanconsortium.org/sites/default/files/class_differences.pdf), [22.11.2010].

<sup>2</sup> International Telecommunication Union, *Measuring the Information Society: The ICT Development Index*, 2009, <http://www.itu.int/net/pressoffice/backgrounders/general/pdf/5.pdf>, [29.10.2010].

<sup>3</sup> Sweden, Luxembourg, the Republic of Korea, Denmark, the Netherlands, Iceland, Switzerland, Japan, Norway, and the United Kingdom.

Each Canadian province provides significant resources toward efforts within its borders but there is an absence of a national structure. The ITU panel observed that the countries with the cheapest fixed broadband prices are the countries at the top of the IDI ratings.

Universities, Colleges, Community Technical Colleges, and private concerns are involved in implementing e-learning. Yet, there is no national distance education authority in Canada. Among the farthest-reaching recommendations by Anderson, Bates, and others in speaking to the future of e-learning in Canada are the recommendations for the creation of a national Open University, a national open content consortium and a national center for digital learning<sup>5</sup>.

There are longstanding trends in distance learning<sup>6</sup> that suggest that while there are unique features in Canadian distance learning, there are also similarities and commonalities with the world-wide distance learning community. They include increasing interest in re-usable learning objects, open educational resources including open source applications, and evolving the use of social networking applications and learning management systems. There is also a growing interest in the utilization of blended/hybrid learning models in higher education, mobile-based learning opportunities, and the online, Open University approach to delivering and facilitating learning. Of particular value in promoting learning is the finding by Abrami et al<sup>7</sup> that student engagement with the e-learning technology is more important than teacher manipulation of that technology.

An illustration of the value e-learning promises is a summary of the purposes outlined in a survey of Primary and Secondary School Success in Ontario<sup>8</sup>. E-learning is recognized for providing access and diverse curricula to small, rural, and isolated schools; providing flexibility and choice in diploma requirement fulfillment; credit recovery options (opportunity to remain in the student status in a drop-out risk situation); and to promote college level academic and technology skills toward tertiary e-learning pursuits. The demand for superior e-learning opportunities exists in several fields throughout all of North America, with Business and Health fields perhaps at the front of the field.

Additional areas of study well suited to e-learning include Liberal Arts, Professional Continuing Education, Interdisciplinary studies, the ITC field itself, and many components of Education, including teacher training. Some Canadian institutions are world renowned for their efforts in e-learning; Athabasca University is perhaps the leader<sup>9</sup>. Other institutions are coming aboard vigorously.

National scale initiatives may provide some needed incentives for growth and development of e-learning programs. Individual institutions remain the key players in deciding and acting upon their own initiatives to promote and deliver e-learning. With scores of class journals, industry associations, and professional networking options available, there is no shortage of information or potential partners as Canadian e-learning continues to grow past 2010.

Among the areas of growth and promise for e-learning in Canada are the emerging interest in open content/open educational resources, a related interest in reusable learning objects and repositories thereof, and the expansion of the collective library of high quality learning materials, which includes materials accessible to individuals with disabilities<sup>10</sup>. An illustration of an open educational resource initiative is the BCcampus, in British Columbia. The BCcampus involves all 26 public postsecondary institutions in the province of British Columbia. The BC campus secondary institutions and distinguishes itself by a offering a choice of two different licensing options, though 90% of the authors prefer the BC Commons license which limits sharing to the provincial level rather than the creative Commons license which is global<sup>11</sup>.

---

## Conclusions

---

The comparison of the development of e-learning in the US and Canada shows that some differences can be observed but they are primarily in the national policy and political realms. Contemporary time is a challenging economic era and finding resources for initiatives at the national level may be more difficult for Canadian institutions who must overcome a lack of national policy infrastructure. As far as practitioner-

<sup>4</sup> M.K. Barbour, R. Stewart, *A snapshot state of the nation study: K-12 Online learning in Canada*, North American Council for Online Learning, Vienna 2008.

<sup>5</sup> A. Bates, *Six Priorities for Canadian e-Learning*, 2009, <http://www.tonybates.ca/2009/12/20/six-priorities-for-canadian-e-learning-in-2010/>, [29.10.2010].

<sup>6</sup> R. McGreal, T. Anderson, *Research and practice of elearning in Canada 2008*, [in:] M.R. Syed (Ed.), *Methods and Applications for Advancing Distance Education Technologies: International Issues and Solutions (Vol. 3 Advances in Distance Education Technologies Book Series)*, IGI Global, Hershey 2009.

<sup>7</sup> P.C. Abrami, R.M. Bernard, C.A. Wade, R.F. Schmid, & E. Borokhovski, R. Tamim, M. Surkes, G. Lowerison, D. Zhang, I. Nicolaidou, S. Newman, L. Wozney, A. Peretiatkovicz, *A review of elearning in canada: a rough sketch of the evidence, gaps, and promising directions*, Centre for the Study of Learning and Performance, Montreal 2006.

<sup>8</sup> Ontario Ministry of Education, *Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario's Schools, First Edition Covering Grades 1 to 12*, Ontario, 2010, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/success.html>, [29.10.2010].

<sup>9</sup> K. Edmonds, *Trends in Distance Learning in Canada*, 2009, <http://edmusings.wordpress.com/2009/02/27/trends-in-distance-education-in-canada/>.

<sup>10</sup> Canadian Council on Learning, *State of E-learning in Canada*, Ottawa 2009, [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning/E-Learning\\_Report\\_FINAL-E.PDF](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning/E-Learning_Report_FINAL-E.PDF), Ottawa 2009, [29.10.2010].

<sup>11</sup> T. Bekkers, *OER Stories: BCcampus*, 2007, <http://openeducation.zunia.org/post/oer-stories-bccampus/>, [01.12.2010].

level interests and behaviors are concerned, it appears that Canadian distance learning educators and advocates are „on the same page” with their counterparts in the U.S. and elsewhere. On the other hand, some of North America’s most vigorous proponents and

practitioners of online/distance learning operate in Canada. This affirms and encourages efforts to apply U.S.-based faculty training in distance learning techniques and strategies to a Canadian higher education population.

References are available in the online version.

## POLECAMY

### International Joint Conference on Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management 26–29 października 2011 r. Paryż, Francja

W październiku odbędzie się trzecia międzynarodowa konferencja IC3K (*International Joint Conference on Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management*). Wydarzenie to łączy w sobie trzy spotkania: KDIR 2011 to wydarzenie poświęcone odkrywaniu wiedzy i odzyskiwaniu informacji, KEOD 2011 skupia się na inżynierii wiedzy i rozwoju ontologii, zaś KMIS 2011 to konferencja omawiająca zagadnienia zarządzania wiedzą i dzielenia się informacjami.

Więcej informacji na stronie: <http://www.ic3k.org/>.



### Learning 2011 6–9 listopada 2011 r., Orlando, Floryda, USA

Gospodarzem konferencji jest Elliott Massie – założyciel MASIE Centre, międzynarodowego think tanku specjalizującego się w organizacyjnym uczeniu się, oraz dyrektor Learning Consortium – koalicji 240 globalnych organizacji współpracujących w zakresie rozwoju strategii uczenia się (członkami są m.in. Bank of America czy UPS). Wydarzenie organizowane jest z dużym rozmachem – jednym z gości specjalnych będzie były prezydent Stanów Zjednoczonych Bill Clinton, natomiast podczas sesji poświęconej storytellingowi wystąpi aktor John Lithgow, zdobywca m.in. Złotego Globu i nagrody Emmy.

Więcej informacji na stronie: <http://www.learning2011.com/>.



### Online Educa Berlin 30 listopada – 2 grudnia 2011 r., Berlin, Niemcy

Zapraszamy na 17. edycję największej międzynarodowej konferencji poświęconej e-learningowi – Online Educa Berlin. To wyjątkowe wydarzenie przyciąga corocznie ponad 2000 przedstawicieli różnych środowisk z przeszło 90 krajów świata. Tegoroczny temat przewodni brzmi: „New Learning Cultures”. W programie m.in. sesje plenarne, debata Online Educa, prezentacje, sesje wymiany wiedzy, pokazy najlepszych praktyk, a także liczne wydarzenia towarzyszące, sprzyjające nawiązywaniu nowych kontaktów. Więcej informacji na stronie: <http://www.online-educa.com/>.



# 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 6 punktów. 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. Przekopanie tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



# Zapraszamy na VIII konferencję

# ROZWÓJ *e*-EDUKACJI

## w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

### 17 listopada 2011 r.

### Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Celem konferencji jest kontynuacja środowiskowej dyskusji nt. e-learningu, kierunków jego rozwoju oraz nowych trendów, a także roli nowoczesnych technologii w kształceniu, nie tylko akademickim.

**Zgłoszenia udziału w konferencji  
przyjmowane są do 8 listopada br.**

**[www.e-edukacja.net](http://www.e-edukacja.net)**

#### Tematy przewodnie Konferencji:

- nowe uwarunkowania dla szkolnictwa wyższego,
- edukacja wobec zagrożenia wykluczeniem cyfrowym,
- światowe trendy w rozwoju e-learningu,
- internet społecznościowy a edukacja,
- metody i środki dydaktyczne służące e-edukacji,
- projekty, studia przypadków, dobre praktyki.

#### Organizatorzy:



Zapraszamy na stronę: **[www.e-edukacja.net](http://www.e-edukacja.net)** – skąd można pobrać najnowszą publikację pt.

***Koncepcje i praktyka e-edukacji.***

Na stronie dostępne są również wersje elektroniczne publikacji z poprzednich edycji konferencji, treści wszystkich referatów oraz filmy z wystąpień.





## Wiktor

Wykładowca Uniwersytetu Ekonomicznego,  
opracował własny kurs rozliczania  
budżetu domowego.

---

TWÓJ KURS NA ZYSK

---



OPEN  
HORIZON

## POSIADASZ WIEDZĘ I CHCESZ NA NIEJ ZARABIAĆ?

Stwórz własny kurs, ustal jego cenę i udostępnij go chętnym  
na pierwszym w Polsce portalu szkoleniowym [www.openhorizon.pl](http://www.openhorizon.pl)



INNOWACYJNA  
GOSPODARKA  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Inwestujemy w Waszą  
przyszłość

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI FUNDUSZ  
ROZWOJU REGIONALNEGO

