

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

wersja drukowana
internetowego
czasopisma
e-mentor.edu.pl

ISSN 1731-6758



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

SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
- 3 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

- 4 Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania
Adam Budnikowski, Dorota Dabrowski, Urszula Gąsior, Stanisław Macioł
- 18 Nastolatki o korzyściach z nauki ekonomii
Małgorzata Marchewka, Wioletta Nogaj
- 26 *Kreatywność i przedsiębiorczość w edukacji – od teorii do praktyki, czyli jak skutecznie wzbudzić kreatywność i przedsiębiorczość u uczniów – relacja z konferencji*
Katarzyna Rokicka-Hanusz
- 28 Zasady przekraczania granicy Schengen przez obywateli państw objętych Partnerstwem Wschodnim
Ewa Coll
- 34 Internauta i jego aktywności – o paradoksie (nie)kompetencji polskich internautów na podstawie *Diagnozy społecznej 2011*
Agnieszka Jeran

e-edukacja w kraju

- 40 Motywowanie w e-nauczaniu – z doświadczeń praktyka
Anita Rawa-Kochanowska
- 45 Strona wiki jako projekt towarzyszący zajęciom kulturoznawczym
Joanna Wrycza-Bekier
- 50 Nauczanie podstawowej anglojęzycznej terminologii muzycznej w formie blended learningu – wyniki badań
Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska
- 56 Logistyka nowoczesnych procesów dydaktycznych na przykładzie Politechniki Wrocławskiej oraz Politechniki Częstochowskiej
Piotr Wojciechowski, Joanna Rosak-Szyrocka
- 64 Platformy e-learningowe w działalności dydaktycznej bibliotek publicznych uczelni akademickich
Ewa Jadwiga Kurkowska

kształcenie ustawiczne

- 69 Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli
Jan Fazlagić

e-biznes

- 77 E-konsumentów portret własny
Marzena Feldy
- 82 Publikacja e-wzorów krok po kroku
Marta Matuszewska-Marzoń, Karolina Oskory

e-edukacja na świecie

- 92 Sometimes Shorter Is Better, But Not Always: A Case Study
Thomas Urban, Nathan D. Smith

e-mentor

dwumiesięcznik

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie
al. Niepodległości 162
02-554 Warszawa
&

Fundacja Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych
al. Niepodległości 162
02-554 Warszawa

ISSN: 1731-6758

siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa 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

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 hab. Waldemar Rogowski
dr Piotr Wachowiak
dr Maria Zając
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor treści informacyjnych:

dr Joanna Antonina Tabor

redakcja językowa: Paulina Mróz

tłumaczenia: mgr Magdalena Kołacz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (8 pkt).
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

Z dużą satysfakcją oddając Państwu październikowe wydanie, informuję o ponownej pozytywnej ocenie naszego pisma przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. „E-mentor” znalazł się w najnowszym wykazie czasopism punktowanych, ogłoszonym 17 września 2012 roku. Za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można obecnie uzyskać 8 punktów, a więc o 2 punkty więcej niż dotychczas. Bardzo dziękuję autorom artykułów, tworzącym „e-mentora” już od 2003 roku, i zachęcam do współpracy wszystkich, którzy na jego łamach chcieliby zaprezentować efekty swej działalności naukowej.

Chciałbym również zwrócić uwagę Czytelników na dwa ważne wydarzenia. Pierwszym z nich jest II edycja postępowania certyfikacyjnego dla e-nauczycieli, której uruchomienie ogłosiło Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego. Zachęcam wszystkich nauczycieli, którzy mają już doświadczenia w prowadzeniu zajęć z zastosowaniem nowoczesnych technologii, do zainteresowania się tą inicjatywą oraz podjęcia trudu przygotowania zgłoszenia i ubiegania się o wartościowy certyfikat.

Ponadto zapraszam wszystkich zainteresowanych e-edukacją na kolejne środowiskowe spotkanie z cyklu *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Konferencja odbędzie się 22 listopada br., a gospodarzem tym razem będzie Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu. Wśród ważnych tematów przewodnich tegorocznego spotkania można wymienić: wartość dodaną e-learningu, otwarte kursy internetowe, e-podręczniki, narzędzia współczesnej edukacji, jakość dydaktyki i badań w e-learningu oraz rolę internetu społecznościowego w edukacji. Zgłoszenia uczestnictwa przyjmowane będą do 12 listopada 2012 roku.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

NaTemat: Zdobądź certyfikat Stanford University, Columbia University i innych za darmo przez internet

Jeśli marzyło Ci się kiedykolwiek uczestnictwo w wykładach na najbardziej znanych uniwersytetach naszego globu, to mamy dobrą informację: nic nie stoi na przeszkodzie! Dzięki startupowi Coursera możesz zdobyć certyfikaty ukończenia kursów na 33 światowej klasy uniwersytetach.

Interklasa: E-podręczniki – szansa czy zagrożenie?

Cyfryzacja w edukacji i e-podręczniki to temat, który od pewnego czasu wzbudza wiele emocji w środowisku oświatowym. Czy za pojawiającymi się opiniami skierowanymi przeciwko planom stworzenia elektronicznych książek dla uczniów i zasobów edukacyjnych dostępnych na wolnych licencjach stoi „czarny PR” wydawnictwa? Jak z wprowadzeniem oświaty w XXI wiek radzą sobie inne europejskie państwa?

Antyweb: Nauczyciele narzekają na iPady i chcą powrotu tradycyjnych laptopów

Dzięki umiejętnościom marketingowym i skutecznym działaniom firmy Apple do wielu brytyjskich szkół trafiły iPady 2, zastępując wykorzystywane wcześniej laptopy z systemem operacyjnym Windows. Wiele miesięcy po tej zmianie pedagogicy skarżą się na niewygodę tabletu i chcą powrotu sprawdzonych rozwiązań, czyli komputerów. Dlaczego tak się dzieje? Zarzutów w stosunku do iPada jest kilka.

Gazeta Wyborcza: Przyjdź do szkoły cztery razy i zostań magistrem

Żeby zostać magistrem finansów i rachunkowości, wystarczy pojawić się na uczelni cztery razy w semestrze. Taką propozycję ma dla studentów Wyższa Szkoła Bankowa. Uczelnie coraz chętniej zastępują tradycyjne zajęcia e-learningiem lub nauką własną.

Po co Polakom biblioteki?

Do placówek uczestniczących w Programie Rozwoju Bibliotek przychodzi ponad 2,5 miliona ludzi – 30 proc. mieszkańców małych miejscowości. Dla młodych ludzi biblioteka to przede wszystkim miejsce spotkań i spędzania wolnego czasu. Oglądają tu filmy, dyskutują o książkach, mogą wziąć udział w warsztatach fotograficznych czy kółku teatralnym. Dorośli w bibliotekach załatwiają codzienne sprawy – szukają w internecie potrzebnych informacji, korzystają z bankowości elektronicznej, kontaktują się ze znajomymi i rodziną. 100 tysięcy mieszkańców małych miejscowości wykorzystuje komputery w bibliotekach do pisania życiorysów, listów motywacyjnych, wysyłania maili do pracodawców. Dla seniorów biblioteki są bardzo często źródłem informacji o zdrowiu. Uczą się tu również obsługi komputera. Przeczytaj raport na stronie biblioteki.org.

Campustechnology: Education Leaders See MOOCs, Distance Learning as the Future of Higher Ed

If you were to gather together a thousand academics, researchers, university IT and instructional technology leaders, institutional librarians, technology and media company executives, authors, journalists, futurists, association presidents, and other interested people and ask them to consider the possible impact of the Internet on higher education, the outlook you'd get would closely resemble the rich patchwork of perspective offered in a recent report from Elon University's School of Communications, as part of its „Imagining the Internet” project. Most of them would say there's a lot of change coming.

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

wioska.net

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania

Adam Budnikowski

Dorota Dabrowski

Urszula Gąsior

Stanisław Macioł

Projekt zbadania kompetencji i kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców u absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy powstał z inicjatywy Rady Konsultacyjnej Partnerów Korporacyjnych Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Badanie zostało przeprowadzone przez SGH, Amerykańską Izbę Handlową w Polsce (American Chamber of Commerce in Poland – AmCham) oraz Ernst & Young. Włączyli się do niego również studenci z Studenckiego Koła Naukowego Konsultingu SGH.

Przeprowadzone badanie ma związek z istotnymi zmianami uwarunkowań zewnętrznych (prawnych, gospodarczych i społeczno-demograficznych) funkcjonowania szkolnictwa wyższego, które wymagają od uczelni nowego spojrzenia na realizowane strategie rozwoju i kształcenia. W sytuacji umasowienia studiów wyższych i rosnącego bezrobocia wśród absolwentów uczelni, jak również wobec zmian zachodzących w otoczeniu ekonomicznym oraz funkcjonowaniu przedsiębiorstw – wynikających między innymi z rosnącej konkurencji, wzrostu oczekiwań klientów, globalizacji – szczególnie zasadne stają się pytania o jakość kształcenia oraz stopień dostosowania programów i metod kształcenia do potrzeb i oczekiwań jednego z głównych interesariuszy uczelni, tj. pracodawców¹. Ich opinie są dziś pożądanym źródłem informacji i wiedzy zarówno o jakości kształcenia i oczekiwaniach gospodarki, jak też o pozycji uczelni na rynku. Celem projektu było:

- zbadanie oczekiwań pracodawców w zakresie kompetencji i kwalifikacji absolwentów szkół wyższych – zwłaszcza ekonomicznych – oraz głównych czynników decyzyjnych uwzględnianych przez pracodawców w procesach rekrutacji;
- ocena z perspektywy pracodawców mocnych i słabych stron obecnych kompetencji i kwalifikacji absolwentów szkół wyższych, w tym absolwentów SGH;

- przygotowanie zaleceń dla studentów w zakresie podstawowych oczekiwań pracodawców i sposobu przygotowania się do wejścia na rynek pracy;
- wdrożenie nowego sposobu komunikacji z biznesem;
- zdobycie doświadczeń w przeprowadzaniu badań, które można będzie pogłębiać i odnosić do kolejnych grup przedsiębiorstw, a także regularnie powtarzać.

Wyniki badania, jakkolwiek mającego charakter pilotażowy, mogą zostać wykorzystane przede wszystkim przez SGH – do analizy jakości nauczania w kontekście oczekiwań pracodawców. Mogą przyczynić się do weryfikacji przez uczelnię programów studiów i metod kształcenia oraz pomóc w lepszym przygotowaniu absolwentów do wejścia na rynek pracy. Ponadto zostaną wykorzystane przez SKN Konsultingu SGH oraz Ernst & Young w działaniach na rzecz zwiększenia świadomości studentów dotyczącej oczekiwań pracodawców. Wyniki badania zostaną również zaprezentowane firmom zrzeszonym w AmCham.

Przy analizie wyników badania należy wziąć pod uwagę jego ograniczony charakter ze względu na objęcie nim stosunkowo niewielkiej liczby przedsiębiorstw, z których większość stanowiły firmy międzynarodowe z udziałem kapitału amerykańskiego zrzeszone w AmCham. Ponadto w badaniu skupiono się na kwestiach dotyczących specyficznych kompetencji i kwalifikacji oczekiwanych przez pracodawców, zatem nie można na jego bazie wyciągać generalnych wniosków dotyczących jakości szkolnictwa wyższego w Polsce.

W celu uzupełnienia wniosków uczelnia może zdecydować się na rozszerzenie badania na inne grupy przedsiębiorstw, jak również pogłębienie go o analizę z perspektywy absolwentów użyteczności kompetencji i kwalifikacji podczas pierwszych lat

¹ Te kwestie były m.in. przedmiotem obrad tzw. okrągłego stołu rektorów i pracodawców, zwołanego z inicjatywy prof. Barbary Kudryckiej, minister nauki i szkolnictwa wyższego, w dniu 17 maja 2012 r. Obrady przebiegały pod hasłem „Biznes dla uczelni, uczelnie dla biznesu”.

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach...

pracy oraz ścieżek wchodzenia absolwentów SGH i innych uczelni na rynek pracy.

Metodologia badania

Metodologia badania została opracowana przez SGH, AmCham oraz Ernst & Young. Obejmowała ona:

- badania ankietowe przeprowadzone wśród pracodawców drogą elektroniczną na platformie Survey Monkey w lutym i marcu 2012 roku;
- badania jakościowe, tzn. wywiady pogłębione z przedstawicielami pracodawców.

Badania ankietowe

Ankieta obejmowała 21 pytań. Ich zestaw został przedyskutowany i ustalony podczas warsztatów w AmCham z udziałem dyrektorów HR. Przedmiotem dyskusji były przede wszystkim kompetencje i kwalifikacje, których oczekują pracodawcy. Przyjęto następujące definicje:

- kompetencje: wiedza teoretyczna, umiejętności praktyczne, postawy i cechy personalne;
- kwalifikacje: zestaw wiedzy i umiejętności wymaganych do realizacji składowych zadań zawodowych (w wybranej specjalności), który wynika z określonych dokumentów (świadectw, dyplomów, zaświadczeń) i stwarza domniemanie, że legitymujący się nimi człowiek posiada odpowiednie kompetencje.

Zbudowano szeroką listę 79 kompetencji i kwalifikacji przydatnych w pierwszych latach pracy, a następnie wybrano 33 najważniejsze z perspektywy pracodawców, które zostały umieszczone w ankiecie w następujących czterech kategoriach:

- a) umiejętności osobiste;
- b) umiejętności interpersonalne;
- c) zdolności intelektualne;
- d) umiejętności i wiedza ogólna oraz adekwatna do wykonywanej pracy („wiedza twarda”/zawodowa).

Umiejętności osobiste:

1. etyczne postępowanie jako podstawa w działaniu,
2. odpowiedzialność,
3. zaangażowanie,
4. lojalność i chęć do związania się z firmą na dłużej,
5. otwartość na uczenie się i stały rozwój,
6. dążenie do osiągnięcia rezultatów,
7. samodzielność,
8. umiejętność pracy pod presją czasu,
9. poprawna samoocena – rozumienie własnych mocnych stron i ograniczeń,
10. elastyczność i zdolność do adaptacji,
11. umiejętność podejmowania decyzji.
12. empatia.

Umiejętności interpersonalne:

1. umiejętność efektywnego komunikowania się,

2. umiejętność pracy w zespole,
3. umiejętność współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, krajów, kultur, religii, w różnym wieku, różnej płci i orientacji seksualnej,
4. umiejętność współpracy z osobami zajmującymi wysokie stanowiska,
5. umiejętności negocjacyjne.

Zdolności intelektualne:

1. umiejętność logicznego myślenia,
2. kreatywność,
3. umiejętność niezależnego myślenia,
4. umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów,
5. umiejętność określania i uzasadniania priorytetów.

Umiejętności i wiedza ogólna oraz adekwatna do wykonywanej pracy („wiedza twarda”/zawodowa):

1. umiejętności numeryczne,
2. znajomość języków obcych,
3. umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem,
4. umiejętność zarządzania projektami,
5. umiejętność korzystania z narzędzi informatycznych,
6. wiedza ogólna i ogólnozawodowa,
7. wiedza branżowa i kierunkowa wiedza fachowa adekwatna do obecnych wymagań przedsiębiorstw,
8. umiejętności analityczne, w tym zidentyfikowania kluczowych informacji w ogromie szczegółów,
9. doświadczenie zawodowe,
10. przedsiębiorczość,
11. dyplomy, certyfikaty, świadectwa potwierdzające ukończenie studiów, programów, posiadanie specyficznych umiejętności.

Badaniami ankietowymi objęto około 300 firm zbadanych w AmCham. Ponadto do badania zaproszone zostały firmy z Klubu Partnerów SGH i współpracujące z Serwisem Kariera SGH. Ankiety skierowano do działów i osób odpowiedzialnych za HR. SKN Konsultingu SGH wykonało monity telefoniczne do ponad 200 firm. Uzyskano 53 wypełnione ankiety: 44 z AmCham (wskaźnik zwrotu: ok. 15 proc.) oraz 9 z firm współpracujących z SGH.

Warto zwrócić uwagę, że pozyskanie firm do współpracy przy realizacji badań ankietowych, a zwłaszcza do wywiadów, nie było zadaniem łatwym – czego wyrazem jest niski wskaźnik zwrotu. Niektórzy z pracodawców swoją odmowę argumentowali m.in. brakiem lub zbyt małą liczbą absolwentów zatrudnianych bezpośrednio po studiach czy też brakiem wiary w skuteczność badań (zmiany sugerowane we wnioskach z badań ankietowych na ogół nie są wdrażane – uczelnie dalej „robią swoje”). Dlatego tym bardziej kierownictwom firm i osobom, które zechciały wziąć udział w badaniu, należą się słowa podziękowania.

Wywiady pogłębione

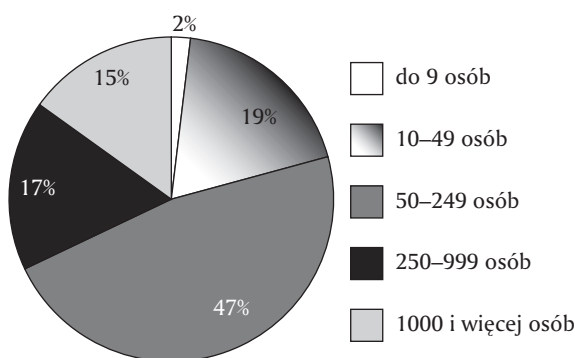
Aby możliwe było lepsze zrozumienie analizowanych zagadnień, przeprowadzono także wywiady z dziesięcioma osobami pełniącymi funkcje kierownicze w siedmiu znanych na rynku firmach, które są zrzeszone w AmCham i (lub) ściśle współpracują z SGH: DB Schenker, Emerson Process Management, LitPol Link, PricewaterhouseCoopers, Procter and Gamble Polska, Randstad Payroll Solutions oraz UPC Polska. Wywiady przeprowadzane były w zespołach 2–3-osobowych, z udziałem m.in. nauczycieli akademickich zajmujących stanowiska kierownicze w SGH i studentów z SKN Konsultingu.

W trakcie wywiadów starano się poznać opinie pracodawców na temat przygotowania absolwentów szkół wyższych, w tym SGH, do potrzeb rynku pracy, wagi określonych kompetencji i kwalifikacji absolwentów z perspektywy firm, jak też wdrożenia ewentualnych zmian w procesie kształcenia i w relacjach z pracodawcami. Zebrano również szereg zaleceń dla studentów, które dotyczyły sposobów lepszego przygotowania się do oczekiwań pracodawców i do procesów rekrutacyjnych.

Charakterystyka firm biorących udział w badaniu

Spośród 53 badanych firm prawie co druga była średniej wielkości i zatrudniała od 50 do 249 osób; natomiast co szósta-siądma była bardzo dużą firmą, zatrudniającą powyżej 1000 pracowników. Tzw. małe firmy, zatrudniające do 49 osób, stanowiły 21 proc. organizacji (wykres 1).

Wykres 1. Liczba osób zatrudnionych w badanych firmach (N=53)



Źródło: opracowanie własne

Respondenci reprezentowali różnorodne branże gospodarki, przy czym najwięcej z nich działało w usługach IT (8 firm), usługach prawnych (6) i w budownictwie (6), a następnie w: ochronie zdrowia (4),

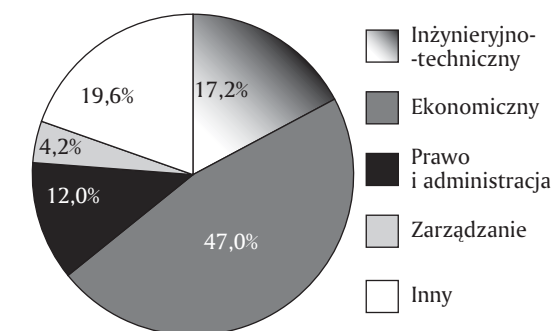
przemśle chemicznym (4), przemśle paliwowym i energetycznym (3), przemśle spożywczym (3), przemśle farmaceutycznym (3) przemśle kosmetycznym (3), rachunkowości i audycie (3) oraz w zarządzaniu nieruchomościami (3).

69 proc. badanych firm zadeklarowało, że w ciągu ostatnich dwóch lat zatrudniały w Polsce absolwentów szkół wyższych. Łączna liczba zatrudnionych absolwentów wynosiła 1486 osób, natomiast liczby absolwentów zatrudnionych przez poszczególne przedsiębiorstwa były bardzo zróżnicowane – od 1 do 500 (dwie firmy zatrudniły w sumie aż 900 osób). Firmy biorące udział w ankiecie zatrudniły bardzo wielu absolwentów w Warszawie – ich liczba odpowiadała poziomowi zatrudnienia we wszystkich innych miastach Polski łącznie. Spośród badanych firm 17, tj. 32 proc., zatrudniło w sumie prawie 250 absolwentów SGH (w tym jedna firma aż 150, a inna – 40). Absolwenci SGH zostali zatrudnieni tylko w Warszawie.

W ostatnich dwóch latach wśród badanych pracodawców: 17 zatrudniło ekonomistów, 16 – inżynierów, 15 – prawników i osoby po kierunku *Administracja*, 8 – absolwentów *Zarządzania*, a 10 – absolwentów innych kierunków studiów².

Wśród ogółu zatrudnionych aż blisko połowę stanowili absolwenci kierunków ekonomicznych (w tym *Finansów i rachunkowości*), co wynikało głównie z faktu, że bardzo duże grupy takich absolwentów zatrudniła jedna firma konsultingowa i jedna firma działająca w branży kosmetycznej oraz ochronie zdrowia. Osoby, które ukończyły kierunki inżynieryjno-techniczne, stanowiły ponad 17 proc. ogółu absolwentów zatrudnionych w ostatnich 2 latach w badanych firmach, *Prawo i Administrację* – 12 proc., a *Zarządzanie* (szeroko rozumiane) ponad 4 procent. Oprócz tego prawie co piąty zatrudniony absolwent ukończył również inny kierunek studiów (wykres 2).

Wykres 2. Struktura absolwentów zatrudnionych w badanych firmach w ostatnich dwóch latach według ukończonego kierunku studiów (N=1486)

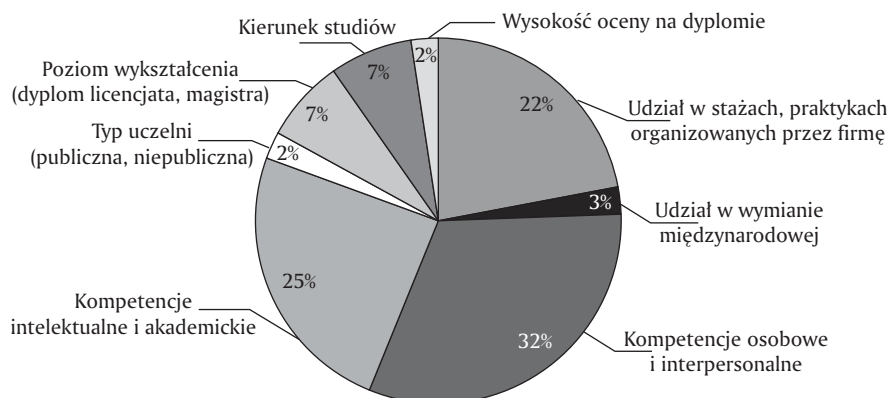


Źródło: opracowanie własne

² Liczba odpowiedzi przekracza liczbę ankiet (53), gdyż niektóre badane firmy zatrudniły absolwentów więcej niż jednego kierunku studiów.

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach...

Wykres 3. Najważniejsze kryterium stosowane przez firmę przy zatrudnianiu absolwentów (N=53)



Źródło: opracowanie własne

Kryteria zatrudnienia absolwentów uczelni

Najważniejszym kryterium stosowanym przez pracodawców przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu absolwenta uczelni są jego kompetencje osobiste oraz interpersonalne. Wymienia je co trzecia badana firma. Na drugim miejscu pod względem częstotliwości wskazań znalazły się kompetencje intelektualne i akademickie (25 proc. odpowiedzi), a na trzecim – udział w stażach i praktykach organizowanych przez firmę (22 proc. wskazań). Respondenci na ogół małe znaczenie przypisują typowi ukończonej uczelni (publiczna, niepubliczna) oraz wysokości oceny na dyplomie, natomiast większe – ukończonemu kierunkowi studiów i poziomowi wykształcenia (dyplom licencjata, magistra). Pełne dane zostały przedstawione na wykresie 3.

Zaprezentowane wyniki badania ankietowego znalazły potwierdzenie również w wywiadach z pracodawcami. Najczęściej firmy oceniają nie tyle wiedzę, ile predyspozycje osobiste kandydata do zatrudnienia. Katalog kompetencji osobistych, które są przedmiotem oceny, jest zazwyczaj dostosowany do specyfiki działania firmy. Często wymieniano takie cechy, jak komunikatywność, elastyczność, umiejętność dostosowania się do zmiany, kreatywność – umiejętność generowania nowych rozwiązań. Pracodawcy szukają również ludzi z pasją, którzy są aktywni w sferze zawodowej i prywatnej. Oceny na dyplomie w ankietach nie miały wprawdzie dużej liczby wskazań, jednak podczas rozmów i warsztatów podkreślano, że mają one istotne znaczenie, ponieważ mogą odzwierciedlać zaangażowanie danej osoby i jej potencjał.

W procesie rekrutacji firmy wykorzystują często staże i praktyki. Stwarzają one pracodawcy możliwości lepszego poznania kandydatów. Jednak na pytanie, czy firma jest zainteresowana zorganizowaniem pro-

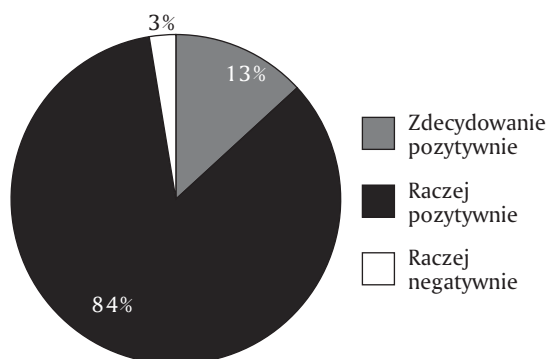
gramu praktyk odpowiedziało tylko 14 organizacji, z czego osiem pozytywnie i sześć negatywnie.

Badania potwierdziły, że w obecnych warunkach masowego kształcenia na studiach wyższych rynek pracy dla nowo promowanych absolwentów uczelni jest rynkiem pracodawcy³. W ostatnich dwóch latach o jedno wolne miejsce w badanych firmach ubiegało się z reguły od kilkunastu do kilkudziesięciu (a nawet 100) absolwentów.

Poziom zadowolenia firm z absolwentów uczelni

Zgodnie z wynikami ankiet większość badanych firm, tj. 84 proc., ocenia przygotowanie absolwentów szkół wyższych do pracy raczej pozytywnie. Zdecydowanie pozytywnie o przygotowaniu absolwentów wypowiada się 13 proc. pracodawców, natomiast 3 proc. badanych ocenia to przygotowanie raczej negatywnie (wykres 4).

Wykres 4. Ocena poziomu przygotowania absolwentów szkół wyższych do pracy w badanych firmach (N=53)



Źródło: opracowanie własne

³ Według danych GUS (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010*, Warszawa 2011, s. 30) tylko w roku akademickim 2009/2010 studia wyższe w Polsce ukończyło prawie 479 tysięcy absolwentów, w tym aż 224,5 tys. z dyplomem magisterskim.

Odpowiedź „raczej pozytywnie” w przyjętej skali należałoby interpretować jako „średnią”, tzn. badane firmy na ogół uważają, że absolwenci prezentują akceptowalny, a często przewyższający oczekiwania poziom – zwłaszcza jeśli chodzi o potencjał i wybrane kompetencje oraz kwalifikacje. Jest jednak wiele obszarów i kompetencji, w przypadku których pracodawcy nie są zadowoleni z przygotowania absolwentów, a tzw. luka kompetencyjna jest znacząca. Dotyczy to zwłaszcza praktycznego przygotowania studentów do pracy, ich postaw oraz tzw. umiejętności miękkich. Podstawowe specyficzne obszary zadowolenia i niezadowolenia pracodawców opisano w kolejnej części opracowania.

Jak pokazały ankiety, zadowolenie badanych firm (ocena raczej pozytywna) jest wyższe niż można by się spodziewać w kontekście powszechnych opinii dotyczących niskiego poziomu kształcenia. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że firmy, które wzięły udział w badaniu, to organizacje przyciągające zazwyczaj najlepszych studentów z najlepszych uczelni (średnio kilkanaście aplikacji na jedno miejsce).

Z przeprowadzonych wywiadów wynika jednak, że zadowolenie poszczególnych pracodawców jest ogromnie zróżnicowane, na co mają wpływ między innymi takie czynniki, jak profil działalności czy to, jakim zapleczem szkoleniowym dysponuje firma, studentów jakich uczelni i kierunków zatrudnia i na jakich stanowiskach.

Wyniki ankiet oraz wywiadów z pracodawcami pozwalają na przedstawienie pewnych ogólnych tez, które mogą być jednak niereprezentatywne i które należałoby zweryfikować w szerszej grupie przedsiębiorstw, w tym przede wszystkim różnej wielkości firm z kapitałem polskim:

- Poziom przygotowania absolwentów uczelni publicznych jest wyższy niż niepublicznych, chociaż są przykłady bardzo dobrze ocenianych przez pracodawców uczelni prywatnych.
- Firmy międzynarodowe, które wdrażają między narodowe i (lub) lokalne polityki rozwoju pracowników i dysponują odpowiednim zapleczem rozwojowym, w mniejszym stopniu oczekują przygotowania absolwentów przez uczelnie w zakresie wiedzy specjalistycznej i fachowej. Zazwyczaj w pierwszym roku lub pierwszych latach pracy osoby zatrudnione w tych firmach przechodzą przez cykle intensywnych szkoleń zawodowych. Zwrócono jednak uwagę na fakt, że nie jest to sytuacja normalna i że to uczelnie powinny w większym stopniu wziąć na siebie ciężar fachowego przygotowania absolwentów.
- Większe oczekiwania mają tzw. małe firmy, tj. zatrudniające do 49 osób. Dotyczą one zwłaszcza następujących kompetencji i postaw absolwentów: lojalności i chęci związania się z firmą na dłużej, umiejętności logicznego i niezależnego myślenia, kreatywności, umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów, wiedzy ogólnozawodowej, branżowej

i specyficznej, kierunkowej. Wydaje się, że wyższe oczekiwania w wymienionych zakresach są związane ze specyfiką funkcjonowania małych firm. Firmy te potrzebują bowiem lojalnych i zaangażowanych ludzi, którzy będą w stanie samodzielnie wykonywać różnorodne, proste i skomplikowane zadania. Mają natomiast mniejsze oczekiwania, jeśli chodzi o kwalifikacje, czyli posiadane przez absolwentów dyplomy i certyfikaty.

Wyniki badania nie wskazują na istotne różnicowanie poziomu zadowolenia z absolwentów w zależności od wielkości firmy, ale również próba firm nie była zbyt duża. Spośród trzech kategorii wielkości firm najbardziej niezadowolone z absolwentów są średnie firmy (5,6 proc. firm zdecydowanie pozytywnie oceniających absolwentów; 88,9 proc. firm raczej pozytywnie oceniających absolwentów i 5,6 proc. firm zdecydowanie negatywnie oceniających absolwentów). W firmach małych i dużych poziom zadowolenia jest wyższy. 22,2 proc. małych firm jest zdecydowanie zadowolonych a 77,8 proc. raczej pozytywnie ocenia absolwentów. W przypadku dużych firm te wyniki kształtują się odpowiednio na poziomie 18,2 proc. oraz 81,8 procent.

Pracodawcy lepiej oceniają przygotowanie absolwentów SGH niż absolwentów pozostałych uczelni. Jakkolwiek wśród pracodawców, którzy odpowiedzieli na pytanie dotyczące absolwentów SGH, nadal dominuje ocena „raczej pozytywna” poziomu ich przygotowania (72 proc. odpowiedzi), to już 24 proc. wskazań dotyczy ocen zdecydowanie pozytywnych. Większe zadowolenie z absolwentów SGH było również wyrażane podczas wywiadów z pracodawcami. Podkreślano przede wszystkim dużą otwartość na rozwój i uczenie się, większe doświadczenie zdobyte podczas studiów, bardzo dobrą znajomość języków obcych oraz stosunkowo większe umiejętności w zakresie komunikacji.

Ocenę absolwentów pracodawcy odnosili generalnie do absolwentów studiów magisterskich. Jak potwierdziło się w wywiadach, badane przedsiębiorstwa w zasadzie nie uważają przygotowania absolwentów studiów licencjackich za wystarczające do podjęcia pracy na oferowanych przez siebie stanowiskach.

Kompetencje i kwalifikacje absolwentów: ocena a oczekiwania

Kwestionariusz ankiety skierowanej do pracodawców zawierał listę 33 kompetencji i kwalifikacji, w odniesieniu do których zadano 2 pytania:

- *Spośród absolwentów szkół wyższych, którzy zostali zatrudnieni w Państwa firmie w ostatnich paru latach, jak oceniają Państwo ich kompetencje i kwalifikacje w skali od 1 (bardzo słabo) do 5 (bardzo dobrze)?*
- *Jak ważne jest posiadanie przez absolwentów niżej podanych kompetencji w skali od 1 (nieważne) do 5 (bardzo ważne)?*

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach...

Tabela 1. Ranking stopnia ważności kompetencji absolwentów uczelni według badanych pracodawców

Miejsce w rankingu	Rodzaje kompetencji	Średnia ocena w skali od 1 – nieważne, do 5 – b. ważne
1	Efektywna komunikacja	4,69
2	Znajomość języków obcych	4,64
3	Otwartość na uczenie się i stały rozwój	4,61
4	Zaangażowanie	4,57
5	Umiejętność pracy w zespole	4,50
6	Umiejętność określania i uzasadniania priorytetów	4,49
7	Etyczne postępowanie jako podstawa w działaniu	4,47
8	Odpowiedzialność	4,46
9	Umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem	4,44
10	Elastyczność i zdolność do adaptacji	4,42
11	Umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów	4,40
12–13	Dążenie do osiągnięcia rezultatów	4,38
12–13	Umiejętność pracy pod presją czasu	4,38
14	Umiejętność logicznego myślenia	4,37
15	Umiejętność korzystania z narzędzi informatycznych	4,31
16	Umiejętność współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, krajów, kultur	4,22
17	Kreatywność	4,17
18	Poprawna samoocena. Rozumienie własnych mocnych stron i ograniczeń	4,15
19	Umiejętności analityczne, w tym zidentyfikowania kluczowych informacji w ogromie szczegółów	4,14
20	Umiejętność niezależnego myślenia	4,11
21	Lojalność i chęć związania się z firmą na dłużej	4,03
22	Umiejętność współpracy z osobami zajmującymi wysokie stanowiska	4,00
23–24	Umiejętność podejmowania decyzji	3,97
23–24	Empatia	3,97
25	Umiejętności numeryczne	3,91
26	Wiedza ogólna i ogólnozawodowa	3,86
27	Umiejętność zarządzania projektami	3,83
28	Samodzielność	3,81
29–30	Umiejętności negocjacyjne	3,69
29–30	Wiedza branżowa i kierunkowa wiedza fachowa adekwatna do obecnych wymagań przedsiębiorstw	3,69
31	Przedsiębiorczość	3,65
32	Dyplomy, certyfikaty, świadectwa potwierdzające ukończenie studiów, programów, specyficzne umiejętności	3,49
33	Doświadczenie zawodowe	3,47

Źródło: opracowanie własne

Zadane pytania pozwalają na analizę stopnia spełnienia specyficznych oczekiwań pracodawców, między innymi poprzez stworzenie rankingu ważności kompetencji oraz identyfikację luki kompetencyjnej, tj. różnicy między znaczeniem dla pracodawców a aktualną oceną kompetencji i kwalifikacji absolwentów.

Badania ankietowe przeprowadzone wśród pracodawców pozwoliły stworzyć ranking wagi poszczególnych rodzajów kompetencji oczekiwanych od absolwentów szkół wyższych.

Warto zauważyć, że na liście najważniejszych kompetencji oczekiwanych od absolwentów w pierwszej dziesiątce znalazły się – poza znajomością języków obcych – tzw. kompetencje miękkie, tj. osobiste, interpersonalne i podstawowe zarządcze, takie jak: efektywna komunikacja, otwartość na uczenie się i rozwój, zaangażowanie, umiejętność pracy w zespole, umiejętność określania priorytetów, etyczne postępowanie, odpowiedzialność, umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem oraz elastyczność i zdolność do adaptacji. Te kompetencje można uznać za uniwersalne i oczekiwane od absolwenta szkoły wyższej bez względu na ukończony przez niego kierunek studiów. W pierwszej dziesiątce pożądaných kompetencji i kwalifikacji nie znalazła się tzw. wiedza „twarda” (zawodowa). Jak się wydaje, wynika to z faktu, że pracodawcy przyjmują, iż absolwenci powinni prezentować minimalnie dobry lub bardzo dobry poziom wiedzy ogólnej, ogólnozawodowej i specyficznej kierunkowej. Zakładają przy tym, że zaawansowaną specyficzną wiedzę kierunkową prześlą absolwentom w pracy. Tym, co w szczególności liczy się dla pracodawców, jest natomiast potencjał absolwentów, ich postawa (pasja, zaangażowanie, chęć do pracy i otwartość na uczenie się) i – wspomniane już – umiejętności miękkie potrzebne w pracy.

Na wykresie 5 przedstawiono listę 10 najwyżej cenionych przez pracodawców kompetencji, wraz ze średnią oceną posiadania każdej z tych kompetencji przez większość

Wykres 5. Kompetencje najważniejsze dla badanych pracodawców: ważność a ocena posiadania ich przez absolwentów



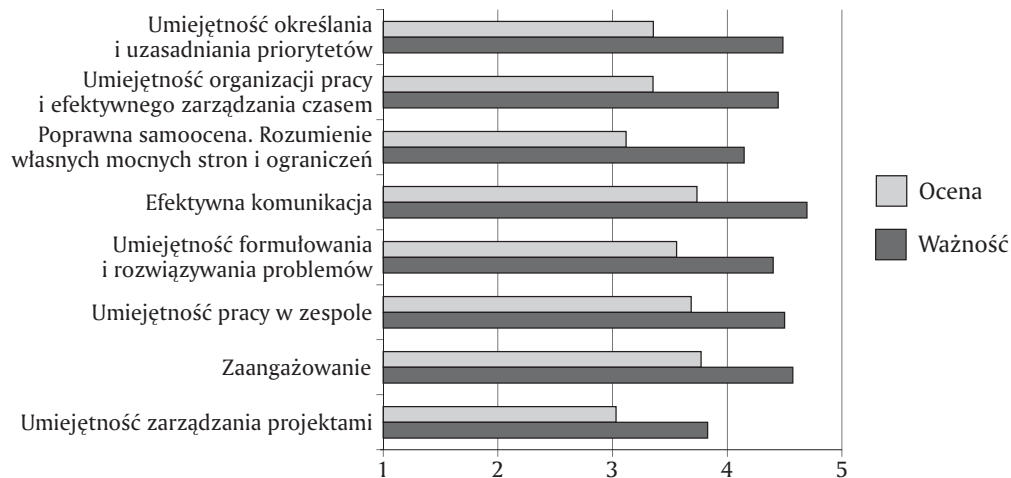
Źródło: opracowanie własne

absolwentów zatrudnionych w ostatnich paru latach w badanych firmach. Luka między posiadanymi a najbardziej oczekiwanymi kompetencjami jest w większości przypadków bardzo znacząca i niekorzystna dla absolwentów. Największe rozbieżności dotyczą: umiejętności określania i uzasadniania priorytetów (1,14 pkt), umiejętności organizacji pracy i zarządzania czasem (1,09 pkt) oraz efektywnej komunikacji (0,95 punktu). Pod tym względem stosunkowo nieźle przedstawia się kwestia otwartości na uczenie się i stały rozwój.

Jedno z kluczowych pytań, na które szukano odpowiedzi w tym badaniu, brzmiało: „Czego/jakich kompetencji i kwalifikacji najbardziej brakuje pracodawcom?”. Wyniki badania (wykres 6) wskazują na największą lukę kompetencyjną (różnicę między

oceną poziomu posiadania danej kompetencji przez absolwentów a jej istotnością dla pracodawcy) w przypadku takich kompetencji, jak: umiejętność określania i uzasadniania priorytetów (1,14 pkt; „wielkość luki”: 25 proc.), umiejętność organizacji pracy i zarządzania czasem (1,03 pkt; 25 proc.), poprawna samoocena – rozumienie własnych mocnych stron i ograniczeń (1,03 pkt; 25 proc.), efektywna komunikacja (0,95 pkt; 20 proc.), umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów (0,84 pkt; 19 proc.), umiejętność pracy w zespole (0,81 pkt; 18 proc.), zaangażowanie (0,8 pkt; 18 proc.) oraz umiejętność zarządzania projektami (0,8 pkt; 21 procent). Wyniki ankiety pokrywają się z wnioskami z wywiadów – pracodawcy oczekują od uczelni lepszego przygotowania absolwentów do pracy, a od absolwentów lepszych postaw – zaangażowania.

Wykres 6. Kompetencje, w przypadku których występuje największa luka w stosunku do oczekiwań pracodawców



Źródło: opracowanie własne

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach...

Abstrahując od kryteriów ważności, najwyżej oceniane przez pracodawców kompetencje to: otwartość na uczenie się (średnia ocena 4,31), umiejętność współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, krajów, kultur, religii, w różnym wieku, płci i orientacji seksualnej (4,19), umiejętność korzystania z narzędzi informatycznych (4,18), znajomość języków obcych (4,12) oraz umiejętność logicznego myślenia (4,03). Są to wysokie oceny, biorąc pod uwagę, że ocena 5 to najwyższy poziom – bardzo dobry. Najniżej oceniane kompetencje to: poprawna samoocena, rozumienie własnych mocnych stron i ograniczeń (3,12), wiedza branżowa i kierunkowa wiedza fachowa adekwatna do obecnych wymagań przedsiębiorstw (3,12), umiejętność zarządzania projektami (3,03), umiejętności negocjacyjne (3,00) i doświadczenie zawodowe (2,69). Podsumowanie wszystkich ocen kompetencji znajduje się w tabeli 2.

Na wykresach 7–10 zilustrowano tzw. lukę kompetencyjną, czyli różnicę między ważnością danej kompetencji dla pracodawcy oraz oceną poziomu jej posiadania przez zatrudnionych absolwentów według kategorii kompetencji, tj. osobistych, interpersonalnych, intelektualnych i wiedzy „twardej” (fachowej).

Umiejętności osobiste stanowią kluczowe kryteria rekrutacji. Podczas rozmów pracodawcy zwracali szczególną uwagę na elastyczność i zdolności do adaptacji. Jest to związane z faktem, że zmiana stała się nieodłącznym elementem funkcjonowania dzisiejszych organizacji. W zależności od firmy i sytuacji dotyczy to bardzo różnych kwestii, w tym: podejmowania się nowych zadań oraz odpowiedzialności, dostosowania metod pracy i priorytetów do zmieniających się okoliczności rynkowych i zmian wewnątrz organizacji, a także mobilności.

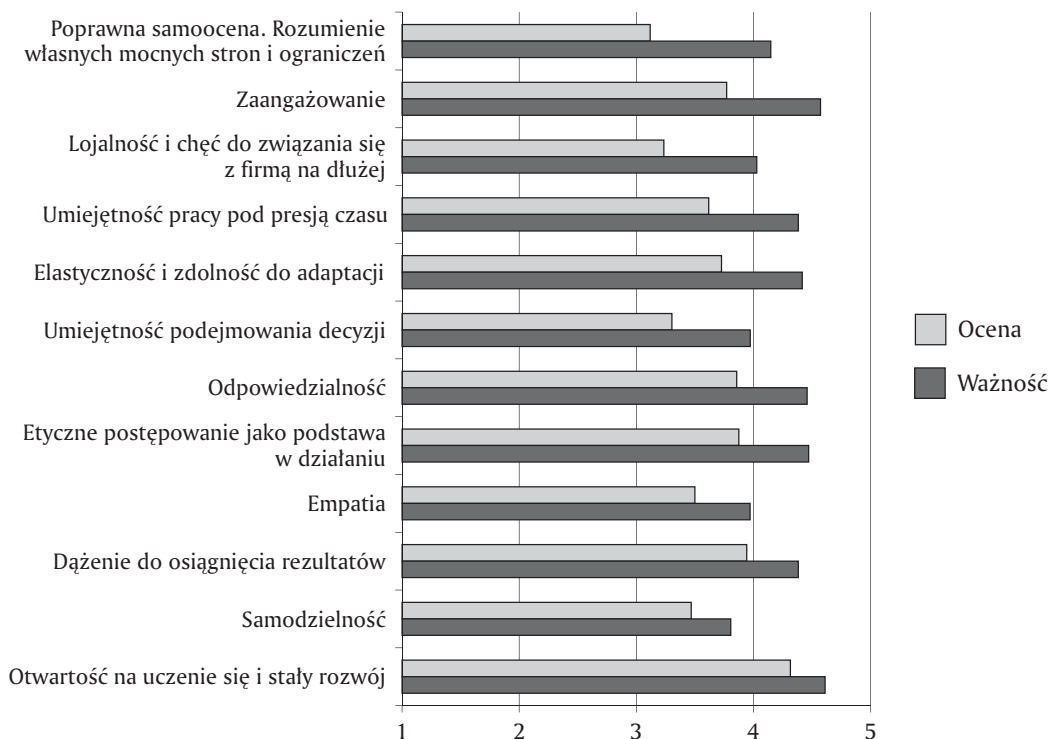
Umiejętność efektywnej komunikacji otrzymała najwięcej wskazań w ankietach, zwracano również na nią szczególną uwagę podczas rozmów. Uwzględniano komunikację ustną (np. jasne zaprezentowanie problemu, rozwiązanie, wyników pracy, wykonanie prezentacji, dobra autoprezentacja) i pisemną (posługiwanie się Lotus Notes, sprawne pisanie notatek itp.). Pracodawcy lepiej oceniają umiejętności komunikacyjne absolwentów uczelni

Tabela 2. Ranking oceny kompetencji i kwalifikacji absolwentów według badanych firm w ujęciu od najlepiej do najgorzej ocenionych

Rodzaje kompetencji i kwalifikacji	Średnia ocena posiadanych kompetencji w skali od 1 – b. słaba, do 5 – b. dobra	Średnia ocena ważności kompetencji w skali od 1 – nieważne, do 5 – b. ważne
Otwartość na uczenie się i stały rozwój	4,31	4,61
Umiejętność współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, krajów, kultur	4,19	4,22
Umiejętność korzystania z narzędzi informatycznych	4,18	4,31
Znajomość języków obcych	4,12	4,64
Umiejętność logicznego myślenia	4,03	4,37
Dążenie do osiągnięcia rezultatów	3,94	4,38
Kreatywność	3,94	4,17
Dyplomy, certyfikaty, świadectwa potwierdzające ukończenie studiów, programów, specyficzne umiejętności	3,91	3,49
Etyczne postępowanie jako podstawa w działaniu	3,88	4,47
Odpowiedzialność	3,86	4,46
Zaangażowanie	3,77	4,57
Umiejętności numeryczne	3,77	3,91
Efektywna komunikacja	3,74	4,69
Elastyczność i zdolność do adaptacji	3,73	4,42
Umiejętność współpracy z osobami zajmującymi wysokie stanowiska	3,71	4,00
Umiejętność niezależnego myślenia	3,71	4,11
Umiejętność pracy w zespole	3,69	4,50
Umiejętność pracy pod presją czasu	3,62	4,38
Umiejętności analityczne, w tym zidentyfikowania kluczowych informacji w ogromie szczegółów	3,59	4,14
Umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów	3,56	4,40
Empatia	3,50	3,97
Samodzielność	3,47	3,81
Umiejętność określania i uzasadniania priorytetów	3,35	4,49
Umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem	3,35	4,44
Wiedza ogólna i ogólnozawodowa	3,32	3,86
Umiejętność podejmowania decyzji	3,30	3,97
Lojalność i chęć do związania się z firmą na dłuższą	3,24	4,03
Przedsiębiorczość	3,19	3,65
Poprawna samoocena. Rozumienie własnych mocnych stron i ograniczeń	3,12	4,15
Wiedza branżowa i kierunkowa wiedza fachowa adekwatna do obecnych wymagań przedsiębiorstw	3,12	3,69
Umiejętność zarządzania projektami	3,03	3,83
Umiejętności negocjacyjne	3,00	3,69
Doświadczenie zawodowe	2,69	3,47

Źródło: opracowanie własne

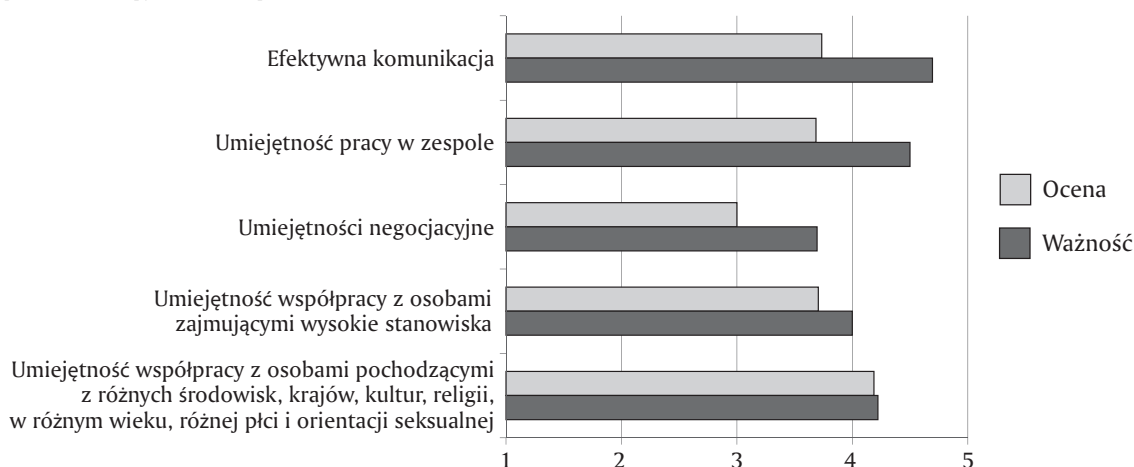
Wykres 7. Umiejętności osobiste*: ocena a ważność



* Umiejętności zostały posortowane według wielkości różnicy między ważnością a oceną.

Źródło: opracowanie własne

Wykres 8. Umiejętności interpersonalne*: ocena a ważność



* Umiejętności zostały posortowane według wielkości różnicy między ważnością a oceną.

Źródło: opracowanie własne

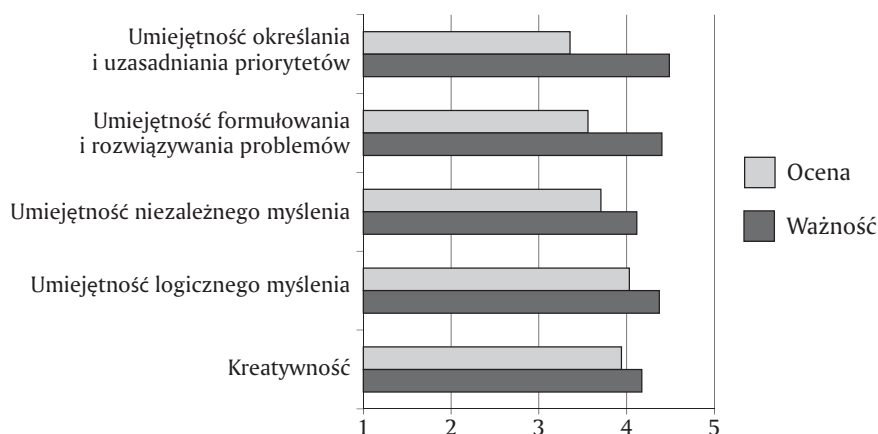
ekonomicznych. Autoprezentacja i komunikacja stanowią natomiast duży obszar rozwojowy dla absolwentów uczelni technicznych. Również umiejętność pracy w zespole była określana w rozmowach jako absolutna konieczność – obecnie praca w firmach wykonywana jest przede wszystkim zespołowo. Firmy międzynarodowe często jako priorytetową podkreślały natomiast umiejętność współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, krajów i religii, funkcjonowania

w wielokulturowym środowisku. Niezbędną cechą stanowi przy tym otwartość na inne kultury, rozwiązania oraz sposoby komunikowania się i pracy.

W zakresie kompetencji intelektualnych pracodawcy podkreślali przede wszystkim te, które są przydatne w pracy, tj. umiejętność określania i uzasadniania priorytetów, formułowania i rozwiązywania problemów oraz logicznego myślenia. Podkreślano znaczenie kreatywności, zwłaszcza w firmach, które

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach...

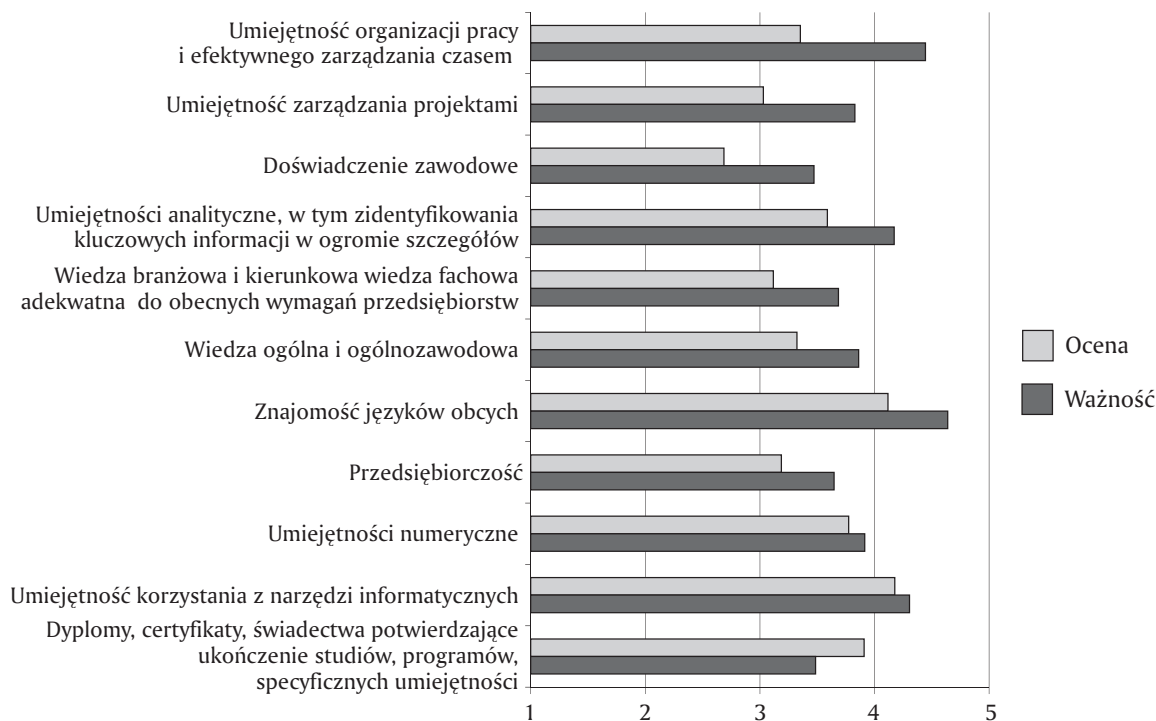
Wykres 9. Umiejętności intelektualne*: ocena a ważność



* Umiejętności zostały posortowane według wielkości różnicy między ważnością a oceną.

Źródło: opracowanie własne

Wykres 10. Umiejętności i wiedza „twarda” (zawodowa)*: ocena a ważność



* Umiejętności zostały posortowane według wielkości różnicy między ważnością a oceną.

Źródło: opracowanie własne

funkcjonują na bardzo konkurencyjnych rynkach, np. nowych technologii.

W kategorii wiedzy „twardej” najważniejsze dla pracodawców są wszystkie te umiejętności, które są przydatne w pracy, tj. umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem (zarządzanie sobą), umiejętności analityczne oraz korzystania z narzędzi informatycznych. Dobra znajomość przynajmniej jednego języka obcego to absolutne minimum w przypadku firm międzynarodowych. Posiadane kwalifikacje, czyli certyfikaty czy dyplomy, są wymagane

głównie przez duże firmy, zatrudniające powyżej 250 osób, co może wynikać ze sformalizowania procesów rekrutacyjnych.

Dyrektorzy HR podczas warsztatów w AmCham oraz większość pracodawców, z którymi przeprowadzono wywiady, nie zwracali uwagi na umiejętności menedżerskie jako kluczowe dla absolwentów w pierwszych latach pracy. Umiejętności menedżerskie i przywódcze są rozwijane przez te organizacje sukcesywnie w odniesieniu do największych talentów. Zdania na ten temat są jednak podzielone. Przedsta-

wiciele dwóch firm wyrazili opinie, że już absolwenci powinni mieć podstawowe umiejętności zarządcze, np. w zakresie zarządzania projektami, małymi zespołami (menedżerowie liniowi).

Jeśli chodzi o wiedzę zawodową, podczas rozmów zwracano uwagę na konieczność lepszej edukacji ekonomicznej absolwentów. Absolutne minimum w przypadku każdego absolwenta kierunku ekonomicznego to bardzo dobre rozumienie takich zagadnień jak: bilans, rachunek wyników, rachunek przepływów pieniężnych i podstawowe mierniki, co nie zawsze dzisiaj ma miejsce.

Idealny absolwent

W ankiecie poproszono też pracodawców o wskazanie kompetencji (maksymalnie 10) „idealnego” absolwenta szkoły wyższej. Na to otwarte pytanie odpowiedziało 19 respondentów, a najczęściej wymienianymi kompetencjami były: efektywna komunikacja, otwartość na uczenie się i stały rozwój oraz aktywność i zaangażowanie w pracy. Idealny absolwent powinien też cechować się elastycznością i zdolnością do adaptacji, znać języki obce, posiadać umiejętność pracy w zespole, wykorzystania narzędzi informatycznych, a także formułowania i rozwiązywania problemów, oraz być odpowiedzialnym i dążyć do osiągnięcia sukcesu. Inne kompetencje wymieniane były rzadziej.

Tabela 3. Kompetencje „idealnego” absolwenta szkoły wyższej (według odpowiedzi na pytanie otwarte)

Miejsce według liczby wskazań	Rodzaje kompetencji*	Liczba wskazań
1	Efektywna komunikacja	13
2	Otwartość na uczenie się i stały rozwój	10
3	Aktywność i zaangażowanie w pracy	9
4	Elastyczność i zdolność do adaptacji	7
5–6	Umiejętność pracy w zespole	6
5–6	Znajomość języków obcych (zwłaszcza j. angielskiego)	6
7–10	Dążenie do osiągania rezultatów	4
7–10	Odpowiedzialność	4
7–10	Umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów	4
7–10	Umiejętność korzystania z narzędzi informatycznych	4
11–13	Przedsiębiorczość	3
11–13	Umiejętności analityczne	3
11–13	Wiedza branżowa	3

* W tabeli uwzględniono kompetencje, które wymienione zostały co najmniej 3 razy.

Źródło: opracowanie własne

W rozmowach z poszczególnymi pracodawcami pojawiały się następujące opisy idealnego absolwenta:

- zdolny, zmotywowany, z dobrą znajomością języków obcych;
- zdolny do samodzielnej pracy, z inicjatywą – co jest niezbędne z perspektywy małej firmy, zmotywowany, z chęcią do budowania wartości, robienia czegoś;
- komunikatywny, skutecznie buduje relacje, optymistycznie nastawiony;
- ambitny, chętnie się uczy, lojalny w stosunku do pracodawcy;
- pokorny, ma chęć do pracy i uczenia się, posiada dobrą wiedzę kierunkową, zna języki obce;
- posiada umiejętność analitycznego i innowacyjnego myślenia – nowe podejście do istniejących problemów, umiejętność pracy z ludźmi – funkcjonowania w firmie, budowania relacji, angażowania odpowiednich osób do realizacji projektów, umiejętnie reagujący na zmianę, potrafiący dostosować się do nowych realiów.

Poniżej przedstawiono kilka cech i czynników, które zdaniem menedżerów pozwoliły im odnieść sukces w życiu zawodowym:

- wewnętrzna motywacja i zaangażowanie;
- otwartość na uczenie się, zdobywanie różnych doświadczeń;
- umiejętności „miękkie”, w tym przede wszystkim w zakresie komunikacji;
- swoboda w wyborze przedmiotów i wykładów podczas studiów – uczy odpowiedzialności i elastyczności;
- teoretyczne podstawy wyniesione z uczelni w różnych obszarach, np. ekonomii;
- różnorodne doświadczenia zdobyte podczas studiów, w tym np. praca za granicą, udział w wymianie studenckiej, działalność w organizacjach i klubach studenckich, kołach naukowych.

Podsumowanie wywiadów z pracodawcami

Materiał badawczy zebrany w trakcie wywiadów z pracodawcami pozwala na sformułowanie następujących spostrzeżeń:

- Ogólna ocena jakości przygotowania absolwentów, podobnie jak ocena oparta na wynikach ankiet, jest raczej pozytywna – chociaż bardzo zróżnicowana.
- Nie brakowało jednak uwag krytycznych i gorzkich słów oraz wyraźnie sformułowanych oczekiwań w stosunku do szkół wyższych i absolwentów w zakresie niezbędnych zmian:
 - szkoły wyższe: przede wszystkim powinny wprowadzać inne metody kształcenia; przekazywać więcej praktycznej wiedzy biznesowej, dążyć do zbliżenia dwóch światów (uczelni i biznesu) – skrajne opinie były takie, że są to dwa różne światy, konieczne jest konsekwentne wdrażanie inicjatyw i zmian przez uczelnie;

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach...

- absolwenci: powinni wykazywać więcej pokory i dokonywać rzetelnej samooceny, na szybką karierę w firmie trzeba zapracować i wykazać się przedsiębiorczością; powinni być przygotowani na inwestycję w siebie w pierwszych latach pracy zawodowej; wykazywać więcej solidności w pracy zawodowej oraz samozaparcia w poszukiwaniu rozwiązań, także spoza specjalistycznej wiedzy.
 - Absolwenci SGH zostali ocenieni znacznie lepiej niż absolwenci innych uczelni: lepiej znają języki obce, są bardziej otwarci, aktywni, relatywnie lepiej wyedukowani.
 - Zwracano uwagę, że na przestrzeni kilku ostatnich lat można zauważyć obniżanie się jakości wykształcenia absolwentów.
 - Poziom wykształcenia absolwentów jest zróżnicowany w zależności od uczelni (na ogół absolwenci uczelni publicznych są lepiej przygotowani niż absolwenci uczelni niepublicznych).
 - Opinie pracodawców nt. oczekiwanych kompetencji absolwentów wskazują, że największe firmy poszukują przede wszystkim absolwentów posiadających dobrze rozwinięte kompetencje miękkie oraz biegłą znajomość języka obcego (zwłaszcza języka angielskiego) i umiejętność korzystania z narzędzi informatycznych, gdyż w ramach wewnętrznych szkoleń dostarczają zatrudnionym absolwentom właściwą wiedzę profesjonalną (nie dotyczy to zawodów, w których już na wstępie wymagana jest szeroka wiedza kierunkowa, np. inżynierów); firmy mniejsze, podkreślając ważność wszystkich wyżej wymienionych cech, stosunkowo częściej akcentują rolę wykształcenia kierunkowego przy zatrudnianiu absolwenta, a ono nie jest najlepsze.
- Reasumując, opinie zebrane w trakcie wywiadów z pracodawcami są w podstawowych kwestiach spójne z wynikami ankiet. Dotyczy to zarówno ogólnej oceny poziomu przygotowania absolwentów, jak i posiadania przez nich specyficznych kompetencji i kwalifikacji.

Zalecenia

Na podstawie wyników ankiet oraz rozmów przeprowadzonych z wybranymi pracodawcami można podjąć próbę sformułowania zaleceń dla głównych interesariuszy badania.

Zalecenia dla uczelni

Uczelnie powinny:

- zmodyfikować nie tyle programy studiów, co przede wszystkim metody kształcenia – zdecydowanie większy nacisk powinien być położony na rozwijanie kompetencji miękkich, umiejętności zastosowania wiedzy, na *case studies* realizowane grupowo oraz na samodzielne studiowanie;

- wyraźnie wspierać rozwój różnych form aktywności pozanaukowej studentów – pracodawcy chętniej angażują absolwentów aktywnych, z pasją i doświadczeniem w działalności studenckiej, społecznej i sportowej;
- podjąć próbę szerszego angażowania przedstawicieli biznesu w prowadzenie określonych przedmiotów lub zajęć rozwijających umiejętności zastosowania wiedzy, jak i w częściową weryfikację programów studiów;
- zwiększyć aktywność biur karier i doradztwa zawodowego w kontaktach z pracodawcami;
- w większym stopniu przygotowywać absolwentów do wyjścia na rynek pracy, w tym na przykład przez budowanie świadomości studentów, co oznacza praca w firmach o różnych profilach i jak kształtować swoją ścieżkę kariery.

Zalecenia dla studentów i absolwentów

- Młodzi ludzie powinni dokonywać przemyślanego wyboru kierunku studiów (dziś ten wybór jest często bezrefleksyjny – bez analizy tego, co będą robili po studiach) – wybór ten jednak często może być trudny albo wręcz niemożliwy – na skutek częstych zmian w otoczeniu, wówczas należy stawiać na kompleksowość i uniwersalność posiadanych kompetencji.
- O ile to możliwe, należy planować ścieżkę swojej kariery – wskazane jest wykonywanie testów predyspozycji, świadome planowanie kompetencji, które należy pozyskać.
- Należy zdobywać wiedzę interdyscyplinarną – przydatną w kontaktach z osobami reprezentującymi różne stanowiska i działy firmy.
- Należy wykorzystać okres studiów do zdobywania różnorodnych doświadczeń (praktyki, praca, wyjazdy zagraniczne, SKN, organizacje studenckie, stowarzyszenia, kluby sportowe, wolontariat itp.).
- Należy aplikować na praktyki i staże w firmach, gdyż jest to wyraźnie preferowana przez pracodawców – zwłaszcza tych najlepszych i największych na rynku – forma pozyskiwania przyszłych pracowników.
- Należy doskonalić umiejętności stosowania narzędzi informatycznych (Excel i inne podstawowe programy na zaawansowanym poziomie) oraz znajomość języków obcych (minimum język angielski na dobrym poziomie).
- Podczas rozmów kwalifikacyjnych ważna jest naturalność i szczerłość (używanie poprawnego i prostego języka, a nie koncentracja na wyszukanej terminologii) oraz optymistyczne nastawienie, nie należy zaczynać spotkania od stwierdzenia, że praca w danej firmie jest dla kandydata ważna, bo chciałby się rozwijać; przede wszystkim należy udowodnić, że jest się w stanie dodać organizacji wartości.
- Należy szukać swojego miejsca – swojej ścieżki zawodowej u obecnego pracodawcy, nie rezygnować zbyt wcześnie, w pierwszych latach

pracy być gotowym na inwestowanie w siebie – ta inwestycja (budowa mocnego fundamentu kompetencji i kwalifikacji) zwraca się z czasem i daje szereg możliwości wyboru w dalszym życiu zawodowym.

- Trzeba demonstrować zaangażowaną postawę – pracodawcy przede wszystkim zwracali uwagę na konieczność wykazania przez absolwentów większej pokory podczas pierwszych lat pracy (na przykład poprzez zachowanie równowagi między oczekiwaniami płacowymi i dotyczącymi szybkości rozwoju kariery – awansów – a wkładem pracy). Należy zachować równowagę między inwestowaniem w siebie i kreowaniem wartości dla firmy (zdaniem przedstawicieli niektórych przedsiębiorstw często młodzi pracownicy zbyt mocno koncentrują się na sobie, tj. rozwijaniu własnych kompetencji). Zwracano uwagę, że przez zaangażowanie i przedsiębiorczość można najskuteczniej zbudować dobrą i solidną karierę.

Zalecenia dla pracodawców

Uczelnie nie będą w stanie samodzielnie sprostać wszystkim wyzwaniom związanym z oczekiwaniami rynku pracy. Potrzebują m.in. wsparcia pracodawców.

- Pracodawcy powinni być otwarci na współpracę z uczelniami i sami ją inicjować.
- Należy rozszerzać sposoby komunikowania się i współpracy zarówno z władzami i kadrami uczelni, jak też ze środowiskiem studenckim.
- Warto oferować studentom możliwość odbycia praktyk, co w istotnym stopniu ułatwi w przyszłości pozyskanie sprawdzonych kandydatów do pracy.
- Trzeba pomagać uczelniom w „uprządkowaniu” kształcenia, m.in. poprzez zlecenie opracowania konkretnych (firmowych lub branżowych) zagadnień czy tematów przez studentów w ramach prac dyplomowych.
- Należy angażować się w prowadzenie na uczelni pojedynczych zajęć o charakterze praktycznym.
- W razie potrzeby warto opiniować lub współtworzyć programy kształcenia dla studentów oraz słuchaczy studiów podyplomowych.
- W procesie rekrutacji absolwentów szkół wyższych do pracy konieczna jest wyrozumiałość jeśli chodzi o brak doświadczenia zawodowego, może je bowiem skutecznie rekompensować doświadczenie pracy w organizacjach studenckich, w kołach naukowych czy też aktywność sportowa, kulturalna lub innego rodzaju praca społeczna danego absolwenta.
- Nowo zatrudnionym absolwentom w adaptacyjnym (stażowym) okresie ich pracy w firmie warto wyznaczyć jednego przełożonego, gotowego pełnić rolę mentora.
- Ważne jest przenoszenie na grunt uczelni najlepszych wzorców kultury swojej organizacji,

być – jako główni zewnętrzni interesariusze uczelni – wpływać na dokonującą się transformację polskiego szkolnictwa wyższego.

Uwagi końcowe

Badanie ankietowe i wywiady przeprowadzone przez SGH, AmCham oraz Ernst & Young wśród wybranej grupy pracodawców – mimo ograniczonej reprezentatywności materiału badawczego – pozwalają sformułować ogólną opinię, że szkoły wyższe powinny w większym stopniu uwzględniać rekomendacje pracodawców, żeby zwiększyć odsetek firm zadowolonych z rekrutacji i zmniejszyć lukę pomiędzy kompetencjami absolwentów a oczekiwaniami pracodawców. Mogą temu służyć w szczególności regularne badania oczekiwań, okresowe środowiskowe konferencje z partnerami i przyszłymi pracodawcami absolwentów uczelni oraz współfinansowane lub zamawiane programy kształcenia kierunkowego bądź podyplomowego.

Na ogół kształcenie zgodnie z zapotrzebowaniem rynku nie oznacza, że pracodawcy oczekują od uczelni przygotowywania absolwentów do wykonywania konkretnych zawodów, lecz kształcenia osób z dobrze rozwiniętymi kompetencjami osobistymi i interpersonalnymi, pozwalającymi absolwentom w miarę szybko odnaleźć się u danego pracodawcy i na zmieniającym się rynku pracy.

Uczelnie powinny pracować nad świadomością studentów pod kątem wyzwań czekających ich po ukończeniu studiów i w przyszłym życiu zawodowym oraz społecznym. Studentom potrzebna jest w szczególności świadomość, że w najbliższych latach dyplom uczelni nie będzie gwarantował uzyskania nie tylko pracy zgodnej z ukończonym kierunkiem, ale nawet pracy wymagającej wykształcenia na poziomie magisterskim, oraz że wzrośnie rola zdolności i umiejętności multidyscyplinarnych.

W wielu przypadkach absolwenci już dziś zmuszeni są podejmować pracę poniżej swoich (formalnych lub rzeczywistych) kwalifikacji. Można to próbować wyjaśnić naturą przedsiębiorców, którzy starają się pozyskiwać kapitał ludzki wysokiej jakości, ale też należy dodać, że ze społecznego punktu widzenia pozyskiwanie tego kapitału (absolwenta o wysokich kompetencjach) można wspólnie z uczelniami optymalizować, aby odbywało się ono możliwie najniższym kosztem. Dlatego należałoby przyjąć rekomendację dotyczącą wzmacniania współpracy i partnerstwa z pracodawcami ukierunkowanego na lepsze poznanie ich specyficznych wymagań. Jako minimum każdy absolwent powinien być wyposażony w wiedzę i kompetencje umożliwiające mu stosunkowo łatwe i szybkie dostosowanie się (i dokształcenie) do pełnienia zmiennych funkcji zawodowych. W wielu rozmowach pracodawcy podkreślali, że ze względu na międzynarodowy charakter działania firm absolwenci nie tylko muszą umieć sprostać wymaganiom lokalnym, ale również posiadać umiejętność funkcjonowania w środowisku międzynarodowym, europejskim lub światowym.

Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach...

Można także przyjąć, że przedstawiona na podstawie omawianych badań sytuacja absolwentów szkół wyższych na rynku pracy nie ulegnie istotnej zmianie, dopóki wśród pracodawców i w polskim społeczeństwie nie utrwali się – jak to ma miejsce w krajach

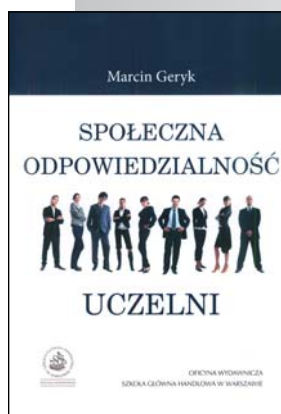
zachodnich – przekonanie (podparte dobrymi doświadczeniami), że studia licencjackie mogą dostarczać pełnowartościowych absolwentów gotowych do podjęcia pracy zawodowej, a nie głównie (tylko) osób o tzw. „niepełnym” wyższym wykształceniu.

Adam Budnikowski jest profesorem nauk ekonomicznych, dyrektorem Instytutu Międzynarodowych Stosunków Gospodarczych SGH i dziekanem Kolegium Gospodarki Światowej SGH, autorem licznych publikacji oraz podręczników do międzynarodowych stosunków gospodarczych, a także członkiem Komitetu Nauk Ekonomicznych PAN oraz Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów. W latach 2005–2012 pełnił funkcję rektora SGH.

Dorota Dabrowski jest absolwentką Lawrence University w Appleton, gdzie uzyskała dyplom z ekonomii i filologii rosyjskiej. Od sierpnia 2002 roku jest Dyrektorem Amerykańskiej Izby Handlowej w Polsce. Rozwinęła działalność Izby i aktywność ponad 340 członków w 18 komitetach branżowych. Obecnie zasiada w Zarządzie organizacji AmChams in Europe. Jest współzałożycielką Polish Professional Women Network (PWnet) i Club MBA.

Urszula Gąsior jest partnerem w Ernst & Young Academy of Business. Wcześniej pełniła funkcję People Partner w Ernst & Young, wiceprezes w Commercial Union Ubezpieczenia Ogólne (obecnie Aviva) oraz menedżer w firmie Arthur Andersen. Jest absolwentką Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie na Wydziale Handlu Zagranicznego. Posiada bogate doświadczenia zarządcze i doradcze w różnych obszarach: zarządzania firmą, finansami, HR i IT, zarządzania zmianą, rozwoju liderów, menedżerów i pracowników, budowania i wdrażania strategii.

Stanisław Macioł jest doktorem nauk ekonomicznych. Od 2002 roku pełni funkcję dyrektora Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH. Jest kierownikiem zespołu redakcyjnego katalogu „Informator SGH” – zawierającego opis oferty programowej i dydaktycznej szkoły oraz członkiem Senackiej Komisji Programowej i Komitetu Głównego Olimpiady Wiedzy Ekonomicznej przy Polskim Towarzystwie Ekonomicznym. Zajmuje się problematyką edukacji ekonomicznej na poziomie wyższym, organizacją i programami studiów, jakością kształcenia oraz rynkiem pracy absolwentów uczelni.



POLECAMY

Marcin Geryk, Społeczna odpowiedzialność uczelni
Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012

Zachęcamy do zapoznania się z publikacją poświęconą społecznej odpowiedzialności uczelni. Autor w kompleksowy sposób odnosi się do tego zagadnienia, określając zasady budowania i realizowania strategii rozwoju uczelni bazującej na koncepcji społecznej odpowiedzialności.

W rozdziale pierwszym przedstawiono teoretyczne podstawy społecznej odpowiedzialności. Rozdział drugi prezentuje zagadnienia prospołeczne w zarządzaniu uczelnią. W kolejnym rozdziale autor

odnosi się do oczekiwań interesariuszy i ich wpływu na kształtowanie strategii zarządzania uczelnią. Ostatni, czwarty rozdział zawiera opis wyników badań dotyczących wdrażania koncepcji społecznej odpowiedzialności

w polskich uczelniach wyższych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://wydawnictwo.sgh.waw.pl>.

Higher Education of the 21st century

21 grudnia 2012 r., online

W grudniu odbędzie się wirtualna konferencja poświęcona szkolnictwu wyższemu w XXI wieku. Celem konferencji jest zebranie i opublikowanie materiałów naukowych omawiających wyniki najnowszych badań w tym zakresie. Zakres tematyczny konferencji obejmuje m.in. metody nauczania, ICT w edukacji, nowoczesne techniki PR, wsparcie psychologiczne, kształcenie ustawiczne, rolę badań naukowych. Opracowania należy składać w j. rosyjskim. Serdecznie zapraszamy!

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://en.lengu.ru/research/international-conferences/higher-education-of-the-21st-century>.

Pushkin Leningrad State University
The Official Site

Home » Research » INTERNATIONAL CONFERENCES » Higher Education of the 21st century

Higher Education of the 21st century

GOVERNMENT OF LENINGRAD REGION
COMMITTEE OF COMPULSORY AND PROFESSIONAL EDUCATION IN LENINGRAD REGION
PUSHKIN LENINGRAD STATE UNIVERSITY
INTERNATIONAL ACADEMY OF HIGH SCHOOL SCIENCES
(ST. PETERSBURG DEPARTMENT)
V International conference
"Higher Education of the 21st century"
(Virtual participation only)
21 December 2012

The aim of the conference is to publish the scientific results of scientific research dealing with the current issues of higher education as well as to exchange scientific results and researchers' experience.
We invite researchers, postgraduate and doctoral students, applicants, professors, senior students and everyone who is interested in the current issues of higher education.

TOPICS

- Russian historical and cultural heritage
- Teaching methods and techniques in higher education
- Psychological support in higher education institutions
- Information technology in education
- Lifelong Education and Sustainable Development
- Role of research performed by higher education institutions in innovative development of service and tourism
- Methodical and philosophical aspects of facilitation of political awareness in students
- Classical education in modern world
- Ecogeographical education as part of modernization of Russian society
- Teaching mathematical subjects at modern universities
- Philosophy in modern higher education
- Socio-economic development and modernization of educational system
- Cognitive semantics and discourse theory
- Modern HR techniques: theory and practice of teaching
- Educational problems in physical culture and sports
- Modern special education and social work: development vectors in higher education
- Modern educational management in continuous professional education
- Literature and text: new research concept
- Current issues of education in natural science

TYPES OF CONTRIBUTION

Virtual participation: providing materials for publication.

IMPORTANT DATES

- Application & Paper Submission – before 12 December 2012
- Notification of Acceptance / Rejection – before 18 December 2012



Małgorzata
Marchewka

Nastolatki o korzyściach z nauki ekonomii



Wioletta
Nogaj

Celem opracowania jest prezentacja wyników trzeciej edycji¹ badań dotyczących świadomości i dojrzałości ekonomicznej dzieci oraz młodzieży. W przeprowadzonej w kwietniu i maju 2012 r. ankiecie zapytano uczniów ze szkół podstawowych i gimnazjów objętych programami pozaszkolnej edukacji ekonomicznej – Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (EUD)² i Akademia Młodego Ekonomisty (AME)³ – m.in. o to, dlaczego warto uczyć się ekonomii. Wielu ankietowanych (31 proc. uczniów szkoły podstawowej i 29 proc. gimnazjalistów) jako główny powód skłaniający ich do tego podało „przydatność ekonomii w dorosłym życiu”. Wskazywali oni, iż może pomóc zrozumieć problemy, z którymi będą borykali się w przyszłości. Spora grupa badanych (15 proc. uczniów szkoły podstawowej i 9 proc. gimnazjalistów) uważa, że ekonomii warto się uczyć ze względu na poszerzenie swojej wiedzy i ewentualne podjęcie studiów, a w dalszej perspektywie pracy zawodowej związanej z tą dziedziną.

Pozostałe odpowiedzi odnosiły się do konkretnych korzyści wynikających ze znajomości ekonomii i koncentrowały się wokół trzech obszarów – finansów, przedsiębiorczości i gospodarki, co stało się inspiracją do przeprowadzenia analizy w oparciu o taki właśnie podział tematyczny.

Grupa badawcza

Badaniem objęto grupy młodzieży, które uczestniczyły w programach pozaszkolnej edukacji ekonomicznej w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego (EUD) z Warszawy (106 osób), Poznania (76 osób), Białegostoku (99 osób), Katowic (61 osób) i Kielc (71 osób). Dla celów porównawczych wyniki badania uczniów szkół podstawowych zestawiono z rezultatami ankiety przeprowadzonej wśród ich starszych kolegów – gimnazjalistów uczestniczących w zajęciach Akademii Młodego Ekonomisty (AME)

w Warszawie (77 osób), Katowicach (40 osób), Białymstoku (48 osób) i Poznaniu (38 osób). Łącznie w badaniu wzięło udział 616 uczniów: 413 uczestników programu EUD oraz 203 uczestników programu AME. Wśród uczniów szkół podstawowych przebadano 221 chłopców i 183 dziewczynki, zaś w grupie gimnazjalistów 81 chłopców i 118 dziewczynek (13 osób nie odpowiedziało na pytanie o płeć). Średnia wieku młodszej grupy to 12,2 lat, natomiast starszej – 14,6. Dzieci ze szkół podstawowych brały udział w zajęciach przez średnio 1,7 semestru, podczas gdy gimnazjaliści średnio przez 2,3 semestru.

Narzędzie badawcze

Ankieta, którą wypełniali uczniowie, składała się z sześciu zadań o różnym charakterze. Dwa z nich dotyczyły piętnastu pojęć ekonomicznych – najpierw uczniowie oceniali swoją wiedzę w tym zakresie, a później poproszono ich o zdefiniowanie dwóch wybranych terminów. Pojęcia przypisano do odpowiednich kategorii według poniższego schematu:

- obszar I (*finanse*) zawierał pojęcia: Bank Centralny, podatki, pieniądz elektroniczny, akcyza, odsetki;
- obszar II (*przedsiębiorczość*) zawierał pojęcia: spółka z o.o., koszt stały, spółka akcyjna, prywatyzacja;
- obszar III (*gospodarka*) zawierał pojęcia: cena równowagi, PKB, dług publiczny, stopa bezrobocia, nadwyżka podaży, inflacja.

Następnie poproszono uczniów o ocenę swoich umiejętności radzenia sobie w codziennych sytuacjach, w których przydatna jest wiedza z zakresu ekonomii, oraz o wyrażenie opinii na temat wybranych problemów ekonomicznych. Ostatnie dwa pytania

¹ Opracowania dotyczące dwóch poprzednich edycji badań: B. Majewski, *Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej wśród uczestników programów edukacyjnych skierowanych do najmłodszych*, „e-mentor” 2011, nr 2 (34), s. 22–29; B. Majewski, *Świadomość i dojrzałość ekonomiczna nastolatków – wyniki badania w roku szkolnym 2010/11*, „e-mentor” 2011, nr 1 (38), s. 16–21.

² Program edukacyjny popularyzujący wiedzę ekonomiczną wśród pięto- i szóstoklasistów, organizowany przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych i dofinansowany ze środków Narodowego Banku Polskiego. Więcej informacji o programie można znaleźć na stronie <http://www.uniwersytet-dziecieczy.pl>.

³ Program edukacyjny popularyzujący wiedzę ekonomiczną wśród gimnazjalistów, organizowany przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Więcej informacji o programie można znaleźć na stronie www.gimiversity.pl.

Nastolatki o korzyściach z nauki ekonomii

dotyczyły źródeł pozyskiwania wiedzy ekonomicznej przez uczniów, a także ich poglądów na temat celowości i zasadności nauki ekonomii.

Przy dokonywaniu oceny trafności definicji przyjęto liberalne kryteria, głównie ze względu na wiek ankietowanych. Podstawą porównań i wnioskowania była analiza statystyczna.

Finanse, czyli jak liczyć rachunki i nie dać się oszukać

Duża grupa ankietowanych uczniów (18 proc. uczniów szkoły podstawowej i 20 proc. gimnazjalistów) największą wartość upatruje w zdobywaniu wiedzy z zakresu finansów. Badani uzasadniają to na wiele sposobów, a najbardziej reprezentatywne opinie ujawniają następujące cytaty: *dzięki ekonomii można być bankowcem, łatwiej jest w przyszłości obliczyć rachunki, można nauczyć się dobrze dysponować pieniędzmi i nauczyć się oszczędzać*. Ponadto, *ekonomiści umieją zagospodarować pieniędzmi tak, by nie pracować, ale zarabiać pieniądze*.

W zadaniu, w którym proszono uczniów o ocenę własnej znajomości pojęć teoretycznych, deklarowali oni, że najobszerniejszą wiedzę posiadają z zakresu finansów – zarówno publicznych, jak i prywatnych. Większość dzieci i młodzieży (wykres 1) uważa, że zna i rozumie pojęcia takie jak *podatki, odsetki i pieniądź elektroniczny*. Ponad połowa badanych zadeklarowała, że wie, czym jest Bank Centralny, zaś najwięcej kłopotów przysporzył młodzieży termin *akcyza*. Równocześnie warto zaznaczyć, że deklarowana znajomość pojęć ekonomicznych związanych z finansami jest

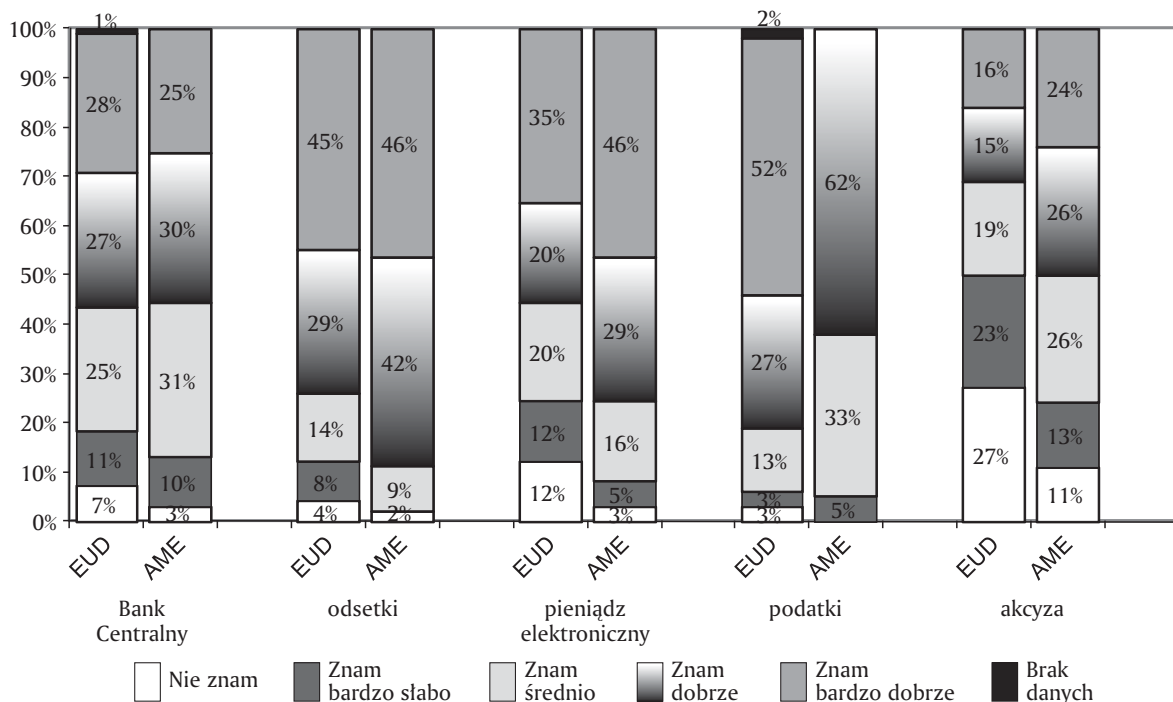
znacznie wyższa niż w przypadku pojęć z zakresu przedsiębiorczości i gospodarki (wykres 3 i 5).

W zadaniu polegającym na wyjaśnieniu wybranych terminów młodsi uczniowie zdecydowanie preferowali pojęcia z obszaru *finanse* (aż 68 proc. wszystkich wyborów). W przypadku starszych uczniów pojęcia z tego obszaru definiowało 44 proc. procent badanych. Trafność definicji (wykres 2) była zdecydowanie wyższa niż w przypadku terminów z obszaru *gospodarki i przedsiębiorczości*. Młodszym uczniom nieco trudności sprawiła definicja pojęcia *Bank Centralny* (31 proc. poprawnych definicji), zaś gimnazjaliści poradzili sobie lepiej, udzielając niemal 80 proc. trafnych odpowiedzi.

W obszarze *finanse* najczęściej definiowano pojęcie *odsetki* (85 proc. poprawnych odpowiedzi u młodszych uczniów i 91 proc. u gimnazjalistów), *akcyza* (odpowiednio 82 proc. u młodszych uczniów i 67 proc. u gimnazjalistów) oraz *pieniądź elektroniczny* (odpowiednio 70 proc. u młodszych uczniów i 45 proc. u gimnazjalistów). To ostatnie pojęcie młodsi uczniowie definiowali nawet trafniej niż ich starsi koledzy, podobnie jak pojęcie *akcyza*. Szczegółowa analiza tego przypadku prowadzi do wniosku, iż gimnazjaliści stosują skróty myślowe powodujące błędy w definiowaniu. W przypadku pojęcia *pieniądź elektroniczny* takim skrótem myślowym było utożsamianie karty kredytowej (która jest tylko narzędziem) z samym pieniądzem elektronicznym.

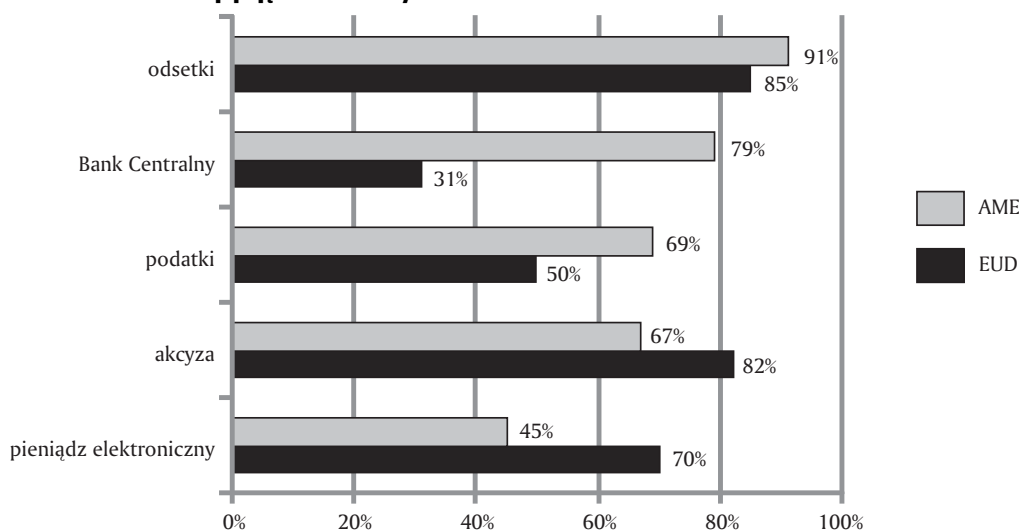
Celem kolejnej części kwestionariusza było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu młodzież potrafi wykorzystać wiedzę teoretyczną z zakresu ekonomii w codziennych sytuacjach.

Wykres 1. Deklarowana znajomość pojęć ekonomicznych związanych z finansami



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Trafność definicji pojęć ekonomicznych z zakresu finansów



Źródło: opracowanie własne

Tabela 1. Przełożenie wiedzy ekonomicznej na sytuację w życiu codziennym*

Zagadnienie	Średnia ocena trudności	
	EUD	AME
Obliczyć odsetki od założonej lokaty	3,2	3,8
Odmówić pożyczania pieniędzy koledze	4,1	4,0
Wskazać kryteria, którymi warto kierować się, wybierając najlepszy dla siebie bank	3,3	3,4

* Uczniów poproszono o określenie w pięciostopniowej skali, jak trudne byłoby dla nich porządzenie sobie we wskazanych sytuacjach (1 – bardzo trudne, 5 – bardzo łatwe).

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Opinie badanych w kwestiach związanych z finansami*

Stwierdzenie	Średnia ocena zgodności	
	EUD	AME
Uczestniczę w rozmowach, których tematem są większe wydatki w moim domu.	3,3	3,4
Potrafię odłożyć część pieniędzy z otrzymywanego kieszonkowego.	4,4	4,3
Jeżeli ktoś ma za mało pieniędzy na zagraniczny wyjazd wakacyjny, powinien wziąć kredyt.	2,7	2,3

* Uczniów poproszono o określenie w pięciostopniowej skali, czy podane stwierdzenia są w ich przypadku prawdą lub czy je aprobują (1 – zdecydowanie nie, 5 – zdecydowanie tak).

Źródło: opracowanie własne

Wyraźnie widać (tab. 1 i tab. 2), że najmniej kłopotów sprawiają uczniom najprostsze czynności, takie jak zaoszczędzenie części kieszonkowego czy

odmowa pożyczania pieniędzy koledze (wynik ten może być interesujący z socjologicznego punktu widzenia). Mniej osób jest w stanie wskazać kryteria, którymi należy się kierować przy wyborze dobrego banku, a niewiele więcej potrafi obliczyć odsetki od założonej lokaty.

Pocieszający jest natomiast fakt, iż bardzo niską akceptację zyskało stwierdzenie sugerujące, iż wzięcie pożyczki na zagraniczny wyjazd wakacyjny to trafna decyzja. Świadczy to dobrze o praktycznym zmyśle badanych oraz ich umiejętności przewidywania konsekwencji ryzykownych decyzji finansowych.

Przedsiębiorczość, czyli jak poradzić sobie z założeniem i prowadzeniem własnej firmy w przyszłości

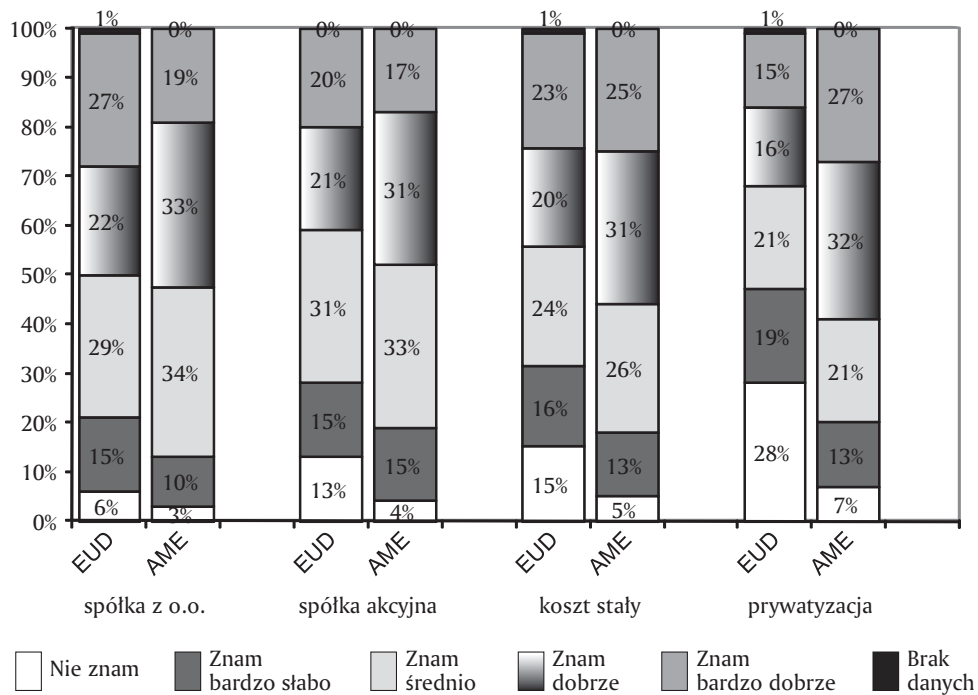
Część badanych (14 proc. uczniów szkoły podstawowej i 16 proc. gimnazjalistów) uznała kwestie związane z przedsiębiorczością za najważniejsze w nauce ekonomii. Uczniowie pisali, że dzięki ekonomii mogą nauczyć się *o dobrym prowadzeniu firmy, będą mogli dobrze prowadzić biznes oraz nauczą się zarządzania większymi spółkami*.

Analiza odpowiedzi uzyskanych w części ankiety dotyczącej deklarowanej znajomości pojęć z zakresu przedsiębiorczości (wykres 3) wskazuje, że młodzi uczniowie byli bardzo pewni swojej umiejętności wyjaśnienia pojęcia *spółka z o.o.* (49 proc. opinii *znam dobrze* lub *znam bardzo dobrze*), natomiast starsi pewniej czuli się jeśli chodzi o pojęcie *prywatyzacja* (59 proc. opinii *znam dobrze* lub *znam bardzo dobrze*). Subiektywne oceny znalazły odzwierciedlenie w wynikach części praktycznej, w której trafność definicji wymienionych pojęć była stosunkowo wysoka (wykres 4).

W części praktycznej najczęściej definiowano pojęcia *prywatyzacja* i *spółka akcyjna*, przy czym były

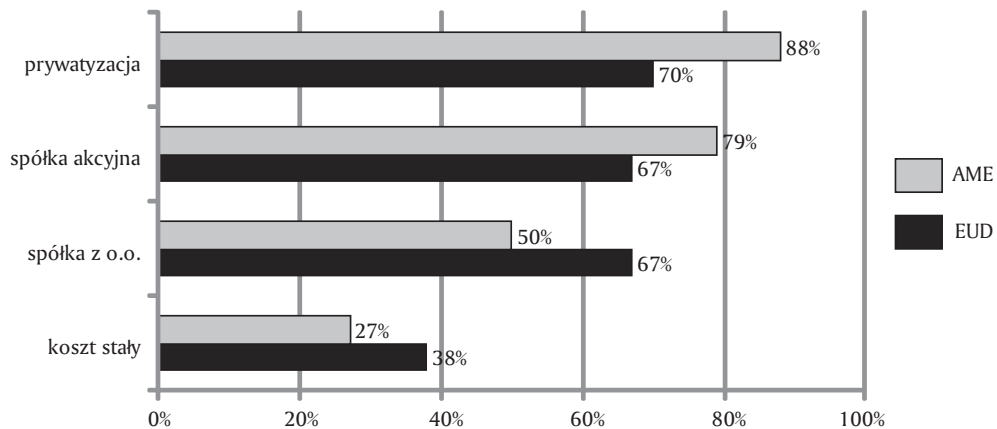
Nastolatki o korzyściach z nauki ekonomii

Wykres 3. Deklarowana znajomość pojęć ekonomicznych związanych z przedsiębiorczością



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4. Trafność definicji pojęć ekonomicznych z zakresu przedsiębiorczości



Źródło: opracowanie własne

to z reguły definicje poprawne (88 proc. i 79 proc. oraz 79 proc. i 67 proc. odpowiednio dla AME i EUD). Uwagę zwraca lepszy wynik młodszych uczniów przy definiowaniu pojęć *spółka z o.o.* i *koszt stały*.

Wyjaśnienia w tym miejscu wymaga jednakże kwestia oceny poprawności definiowania pojęcia *spółka z o.o.* Otóż większość ankietowanych (zarówno w młodszej, jak i starszej grupie) popełniła błąd, polegający na tym, iż zamiast podania definicji pojęcia, rozwijali oni jedynie jego skrót. Pomimo tego uznano, że ze względu na młody wiek ankietowanych takie „definicje” będą uznawane za trafne.

W kwestii przełożenia wiedzy z zakresu przedsiębiorczości na praktykę życia codziennego uwagę

zwraca wysoka samoocena badanych w zakresie umiejętności asertywnego zachowania się w sytuacjach trudnych (tab. 3 i 4).

Podobnie jak w przypadku odmowy pożyczania pieniędzy koleżdze (obszar *finanse*), duża grupa badanych nie miała problemu ze zwrotem wadliwego produktu do sklepu. Wielu uczniów nie czuje także oporów przed negocjowaniem cen. Można przyjąć, iż powyższe wyniki świadczą o pewnej dojrzałości młodego pokolenia, które dorosło już do zachowań konsumenckich typowych dla osób wychowanych w gospodarce rynkowej. Dla wielu przedstawicieli starszego pokolenia, którzy swoje pierwsze doświadczenia konsumenckie zdobywali w czasach gospodarki

Tabela 3. Przełożenie wiedzy ekonomicznej na konkretne sytuacje w życiu codziennym*

Zagadnienie	Średnia ocena trudności	
	EUD	AME
Wynegocjować zniżkę przy zakupie	3,8	4,1
Zwrócić wadliwy produkt	4,0	4,3
Wypełnić PIT	2,7	2,8

* Uczniów poproszono o określenie w pięciostopniowej skali, jak trudne byłoby dla nich poradzenie sobie we wskazanych sytuacjach (1 – bardzo trudne, 5 – bardzo łatwe).

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Opinie badanych w kwestiach związanych z przedsiębiorczością*

Stwierdzenie	Średnia ocena zgodności	
	EUD	AME
W przyszłości chciałbym prowadzić własną firmę.	3,8	3,6
Potrafię wskazać zawody, na które w przyszłości będzie największe zapotrzebowanie.	3,7	3,7
Bogaci przedsiębiorcy zgromadzili swój majątek, postępując nieuczciwie.	2,6	2,5
O tym, czy ktoś odniesie sukces w biznesie, w największym stopniu decyduje szczęście.	2,6	2,6

* Uczniów proszono o określenie w pięciostopniowej skali, czy podane stwierdzenia są w ich przypadku prawdą lub czy je aprobują (1 – zdecydowanie nie, 5 – zdecydowanie tak).

Źródło: opracowanie własne

niedoboru, asertywne zachowania konsumenckie często nie mieszczą się w ich kanonach postępowania.

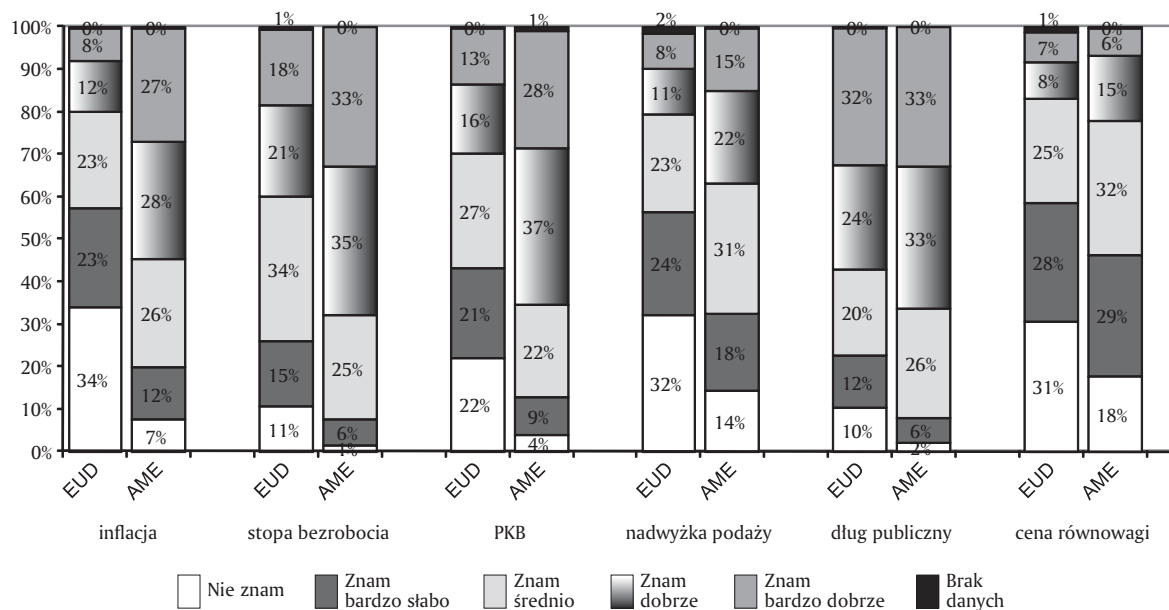
W opinii młodzieży najtrudniejszym zadaniem z obszaru przedsiębiorczość okazało się wypełnienie formularza PIT. Większość badanych nie ulega złudzeniu, że o powodzeniu w biznesie decyduje szczęście ani nie dopatruje się nieuczciwości u osób przedsiębiorczych. Pozytywny jest fakt, że możliwość prowadzenia w przyszłości własnej firmy jest rozpatrywana jako realna przez duży odsetek ankietowanej młodzieży.

Gospodarka, czyli jak zrozumieć kryzys gospodarczy i być świadomym obywatelem

Kolejnym powodem, dla którego warto uczyć się ekonomii, jest znajomość gospodarki. Czynniki ten wymieniło znacznie więcej gimnazjalistów (14 proc. odpowiedzi) niż uczniów szkoły podstawowej (5 proc. odpowiedzi). Młodzież uważa, że ludzie, którzy znają podstawy ekonomii, w przyszłości łatwiej unikną kryzysu na skalę domową, a nawet światową (dobrzy politycy). Co więcej, jak wskazywali uczniowie, dzięki nauce ekonomii można zrozumieć pewne pojęcia i dowiedzieć się czegoś o gospodarce, zrozumieć panujące w gospodarce zasady i wykorzystać wiedzę w praktyce oraz można świadomie oglądać „Wiadomości”.

W obszarze gospodarka szczególną uwagę zwraca wyraźna dysproporcja pomiędzy młodszymi a starszymi uczniami w ocenie własnych umiejętności (wykres 5). Liczba gimnazjalistów, którzy swoją znajomość takich pojęć jak inflacja, stopa bezrobocia czy PKB ocenili bardzo dobrze, jest nawet trzykrotnie wyższa niż w przypadku uczniów szkół podstawowych. Najlepiej znanym studentom zarówno EUD, jak i AME pojęciem w tym obszarze jest ich zdaniem dług publiczny, a najmniej – cena równowagi.

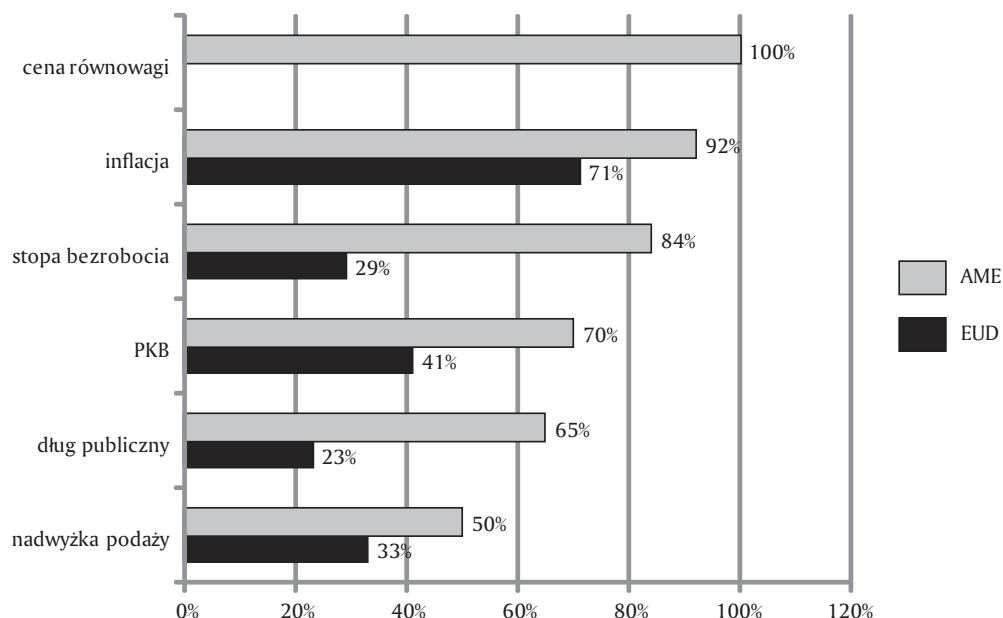
Wykres 5. Deklarowana znajomość pojęć ekonomicznych związanych z gospodarką



Źródło: opracowanie własne

Nastolatki o korzyściach z nauki ekonomii

Wykres 6. Trafność definicji pojęć ekonomicznych z zakresu gospodarki



Źródło: opracowanie własne

W ankietach wypełnionych przez uczniów szkół podstawowych tylko 18 proc. prób definiowania dotyczyło pojęć z obszaru *gospodarka*. Wśród uczniów starszych (AME) było to już 40 proc. przypadków. Poprawność definicji poszczególnych pojęć w grupie młodszych uczniów nie przekraczała 40 procent (wykres 6). Wyjątkiem była *inflacja*, którą trafnie wyjaśniło aż 71 proc. uczniów. Wśród gimnazjalistów wyniki były o wiele lepsze, a pojęcie *inflacja* poprawnie zdefiniowało aż 92 proc. spośród tych, którzy je wybrali.

Osobnego wyjaśnienia wymaga kwestia definiowania pojęcia *PKB*. Co prawda z zamieszczonego wykresu wynika, iż 70 proc. starszych oraz 41 proc. młodszych uczniów poradziło sobie z tym zadaniem, jednakże wynik ten jest nieco zawyżony. Prawdopodobnie zdecydował w tym przypadku brak zrozumienia polecenia, które należało wykonać. Większość badanych ograniczała się bowiem do rozwinięcia skrótu *PKB* (ostatecznie uznano to za prawidłową odpowiedź), brakowało jednak wyjaśnienia samego pojęcia. Uczniowie wyraźnie pomylili w tym przypadku te dwie, zasadniczo różne kwestie.

Analizując odpowiedzi dotyczące praktycznych umiejętności związanych z obszarem *gospodarka*, można stwierdzić, że najtrudniejszym zagadnieniem wydaje się badanej młodzieży problem walki z inflacją (tab. 5). Młodszy uczniowie ocenili polecenie wyjaśnienia problemu jako *trudne*, zaś dla gimnazjalistów zadanie to było *raczej trudne*. Podobną trudność ankietowani dostrzegli w wyjaśnieniu wpływu podatków na rynek pracy.

Jeśli chodzi o opinie badanych na temat różnych, hasłowo sformułowanych stwierdzeń, uczniowie po raz kolejny wykazali się dość dużą świadomością ekonomiczną (tab. 6). Uwagę zwraca zdecydowanie

Tabela 5. Przełożenie wiedzy ekonomicznej na konkretne sytuacje w życiu codziennym*

Zagadnienie	Średnia ocena trudności	
	EUD	AME
Wyjaśnić, dlaczego zmieniają się ceny produktów	3,8	4,1
Wyjaśnić przyczyny kryzysu gospodarczego	3,1	3,4
Wyjaśnić, w jaki sposób zmiany podatków wpływają na rynek pracy	2,7	3,0
Wyjaśnić, w jaki sposób można walczyć z inflacją	2,2	2,8

* Uczniów poproszono o określenie w pięciostopniowej skali, jak trudne byłoby dla nich poradzenie sobie we wskazanych sytuacjach (1 – bardzo trudne, 5 – bardzo łatwe).

Źródło: opracowanie własne

Tabela 6. Opinie badanych w kwestiach związanych z gospodarką*

Stwierdzenie	Średnia ocena zgodności	
	EUD	AME
Zasiłki dla bezrobotnych powinny być dożywotnie.	2,8	2,2
Państwo powinno obniżyć cenę benzyny do 3 zł za litr.	4,1	3,9
Ekonomia powinna być obowiązkowym przedmiotem w szkole podstawowej.	3,5	3,3

* Uczniów poproszono o określenie w pięciostopniowej skali, czy podane stwierdzenia są w ich przypadku prawdą lub czy je aprobują (1 – zdecydowanie nie, 5 – zdecydowanie tak).

Źródło: opracowanie własne

negatywny odbiór propozycji dożywotnich zasiłków dla bezrobotnych. Ciekawą kwestią są pozytywne opinie na temat postulatu obniżenia przez rząd ceny benzyny do poziomu 3 zł za litr. Trudno obiektywnie ocenić, na ile ankietowani są świadomi faktu, że rząd rzeczywiście posiada ku temu odpowiednie narzędzia (np. poprzez ustalanie wysokości podatków pośrednich), a w jakim stopniu badani powielają obiegowe opinie i myślą życzeniowo.

Podsumowując tę część analizy, warto zauważyć, iż zarysowuje się wyraźna różnica pomiędzy uczniami szkół podstawowych i gimnazjalnych w zakresie doboru pojęć do definiowania. O ile w grupie starszej pojęcia z obszaru *gospodarka* i *finanse* były wybierane niemal z taką samą częstotliwością (decydowało się na nie odpowiednio 40 proc. i 44 proc. badanych), to w grupie młodszej wyraźnie dominowały pojęcia z grupy *finanse* (68 proc. wyborów). Wytłumaczeniem może być fakt, że młodszy uczniowie nie znają pojęć teoretycznych, z którymi nie spotykają się zbyt często na co dzień. Stąd też w tej grupie dominuje skłonność do wyboru takich terminów jak *odsetki*, *podatki* czy *pieniądz elektroniczny*. W codziennym życiu, np. w rozmowach w domu rodzinnym, pojawiają się one o wiele częściej niż np. *PKB* czy *stopa bezrobocia*. Prawdopodobnie młodsza grupa ankietowanych wiedzę o ekonomii czerpie w dużej mierze ze swoich codziennych doświadczeń, zdobywając ją niejako „przy okazji”. Inne drogi poszerzenia wiedzy odgrywają w tej grupie wiekowej raczej rolę drugorzędną.

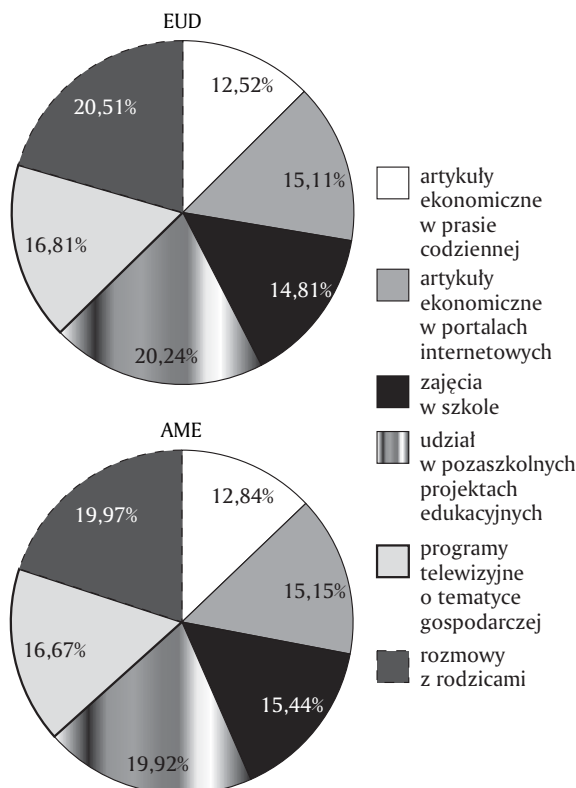
Najistotniejsze różnice zaobserwowano między grupą uczniów Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego (EUD) oraz grupą uczniów z Akademii Młodego Ekonomisty (AME). Analiza statystyczna nie wykazała istotnych różnic między dziewczynkami a chłopcami ani pomiędzy grupami młodzieży uczącymi się w różnych miastach. W niektórych przypadkach (np. rozumienie pojęć *inflacja* i *stopa bezrobocia*) znaczący okazał się okres uczenia na zajęcia edukacyjne z ekonomii – na korzyść uczniów, którzy uczestniczą w programach ponad rok.

Formy poszerzenia wiedzy ekonomicznej

Celem ostatniego pytania było zebranie informacji o źródłach pozyskiwania wiedzy ekonomicznej przez ankietowanych uczniów. W obu grupach (EUD i AME) można zauważyć podobny rozkład wyników. Na pierwszy plan wysuwają się dwa źródła pozyskiwania informacji ekonomicznych: *rozmowy z rodzicami* (odpowiednio 20,51 proc. i 19,97 proc. w grupie młodszej i starszej) oraz *udział w pozaszkolnych projektach edukacyjnych* (20,24 proc. i 19,92 procent). Pozostałe źródła wiedzy, według deklaracji badanych są również istotne, niewiele ustępując wymienionym dwóm pierwszym. Można jednak w tym kontekście sformułować pewne wątpliwości co do prawdziwości udzielanych odpowiedzi.

Wyniki w zakresie wskazania źródeł pozyskiwania informacji mogą być obarczone dwojakiego rodzaju

Wykres 7. Formy rozszerzania wiedzy ekonomicznej



Źródło: opracowanie własne

błędami. Pierwszy z nich wiąże się z faktem, że ankieta była prowadzona właśnie w ramach pozaszkolnych zajęć edukacyjnych – część ankietowanych uczniów mogła poczuć się zobowiązana do wskazania właśnie tej formy pozyskiwania wiedzy.

Drugi rodzaj błędu może wynikać z chęci lepszej autoprezentacji i polega na niezgodnym z prawdą wskazywaniu takich źródeł, jak artykuły w prasie codziennej, artykuły na portalach ekonomicznych czy audycje telewizyjne. Wybór tej opcji może być bardziej odpowiedzią na oczekiwania ze strony nauczycieli i prowadzących programy niż odzwierciedleniem rzeczywistej sytuacji.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując rezultaty przeprowadzonych analiz, należy przede wszystkim podkreślić celowość i zasadność upowszechniania wiedzy ekonomicznej wśród młodzieży. Argument, który za tym przemawia, to między innymi wyższe wyniki gimnazjalistów w części ankiety, w której obiektywnie oceniano wiedzę uczniów. Ponadto sami zainteresowani, czyli dzieci i młodzież uczestnicząca w programach EUD oraz AME, pozytywnie odnoszą się do nauki ekonomii i wysoko oceniają jej przydatność. Przemawia to zdecydowanie za kontynuacją programów. Nie ulega wątpliwości, iż pobudzają one chęć zdobywania wiedzy, a tym samym przyczyniają się do lepszego rozumienia świata przez ich uczestników.

Nastolatki o korzyściach z nauki ekonomii

Co więcej, uczestnictwo w projektach edukacji pozaszkolnej jest w wielu przypadkach jedyną okazją dla uczniów do pozyskania wiedzy ekonomicznej od profesjonalistów. Wyniki ankiety pokazują bowiem, iż dzieci i młodzież czerpią swoją wiedzę głównie z doświadczeń życia codziennego, co grozi utrwalaniem powierzchownego, a nawet błędnego pojmowania wielu zagadnień z obszaru ekonomii.

Nasuwa się jeszcze jeden, ogólniejszej natury wniosek. Otóż w kształceniu młodzieży – nie tylko w zakresie ekonomii – kluczową kwestią pozostaje nauka rozumienia słowa pisanego, czyli czytania ze zrozumieniem. Przeprowadzone badania dobitnie pokazały, iż młodzież ma kłopoty z właściwym rozumieniem poleceń. Rozwijanie skrótów pojęć ekonomicznych (PKB, spółka z o.o.) zamiast ich definiowania jest tego przykładem.

Małgorzata Marchewka jest doktorantką na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Absolwentka controllingu i zarządzania finansami przedsiębiorstw na UEK oraz psychologii stosowanej na UJ. Studiowała zarządzanie na Uniwersytecie Ekonomicznym w Hirsztynie i ukończyła Szkołę Trenerów i Konsultantów Zarządzania. Współpracuje z Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Wioletta Nogaj jest doktorantką na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Absolwentka handlu zagranicznego UEK oraz systemów informacyjnych na Politechnice Wrocławskiej. Studiowała również logistykę w Naval Postgraduate School w USA. Jest menedżerem ds. logistyki oraz doradcą ds. bezpieczeństwa w zakresie transportu towarów niebezpiecznych. Współpracuje z Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

POLECAMY



Jacek Woźniak, Ocenianie efektów szkolenia, czyli metody i problemy ewaluacji
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012

W serii *Szkolenia* wydawanej przez GWP ukazała się kolejna publikacja. Dotychczas czytelnicy mogli zapoznać się m.in. z zasadami przygotowania szkoleń, użyciem studiów przypadków w praktyce szkoleniowej czy też kształtowaniem postaw uczestników szkoleń. Najnowsza pozycja poświęcona jest ewaluacji. Jej celem jest zaprezentowanie praktycznych rozwiązań, które trenerzy mogą wykorzystywać w codziennej pracy. Autor przedstawia zarówno tradycyjne sposoby oceniania szkolenia (teorię Kirkpatricka), jak i inne narzędzia – metodę Philipsa, wyliczanie ROI i ROE czy ocenę ukierunkowaną. Omawia także współczesne metody badania efektów szkoleń.

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

Innowacyjność i kreatywność w pedagogice 14 listopada 2012 r., Wałbrzych

Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości organizuje konferencję poświęconą innowacyjności i kreatywności w pedagogice. Główne bloki tematyczne konferencji to: współczesne wyzwania wobec pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i resocjalizacyjnej; obszary działalności w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej; interdyscyplinarna wiedza o profilaktyce i promocji zdrowia.

Serdecznie zapraszamy!

Więcej informacji można znaleźć na stronie:
<http://www.wwszip.pl/wydarzenie,26.html>.

Media w edukacji. Przestrzenie globalności – obszary lokalności, 19 listopada 2012 r., Siedlce

Człowiek funkcjonuje w dwóch przestrzeniach: lokalnej i globalnej, korzystając z mediów lokalnych (środowiskowych) oraz globalnych (publicznych, internetu). Mają one swój udział w edukacji społeczeństwa. Tematykę tę podejmują organizatorzy konferencji *Media w edukacji*. Będzie ona okazją do wymiany poglądów i doświadczeń, a także podjęcia dyskusji nt. najistotniejszych problemów w kwestii edukacji z udziałem mediów w skali makro i mikro. Serdecznie zapraszamy! Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.uph.edu.pl/index.php/pl/najblizsze-wydarzenia/2029-ogolnopolska-konferencja-naukowa-qmedia-w-edukacji-19-listopada-2012.html>.

Kreatywność i przedsiębiorczość w edukacji – od teorii do praktyki, czyli jak skutecznie wzbudzić kreatywność i przedsiębiorczość u uczniów – relacja z konferencji

Katarzyna Rokicka-Hanusz

Spółczenstwa, które chcę zaliczać się do najbardziej rozwiniętych, muszą wspierać kształtowanie postaw innowacyjnych – tak o kreatywności mówiła minister Krystyna Szumilas podczas międzynarodowej konferencji „Kreatywność i przedsiębiorczość w edukacji – od teorii do praktyki”. Tegoroczna konferencja naukowa odbyła się 21 września 2012 r. w Urzędzie Wojewódzkim w Krakowie, przy wsparciu Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności i British Council.

Kluczowymi problemami, wokół których powstał program konferencji, były zagadnienia najbardziej optymalnych praktyk nauczania przedsiębiorczości i wspierania twórczych postaw w szkołach w Polsce i Europie.

Aby przybliżyć cele konferencji, należy odnieść się do założeń nowatorskiego projektu CENTRES – *Kreatywność i przedsiębiorczość w edukacji*¹. Jest on prowadzony przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej i koordynowany przez British Council Polska wraz z dziewięcioma partnerami z ośmiu państw członkowskich: Danii, Finlandii, Estonii, Litwy, Polski, Słowenii, Czech oraz Wielkiej Brytanii. Polskim partnerem projektu jest Polskie Stowarzyszenie Kreatywności.

Nadrzędnym celem CENTRES jest kreowanie polityki edukacyjnej przez projekt typu „network”, opierający się na transmisji wiedzy i przykładów dobrych praktyk za pośrednictwem sieci kontaktów między instytucjami z różnych krajów, a także zainteresowanie tematem kreatywności i przedsiębiorczości jak największej liczby osób w krajach biorących udział w projekcie i wywołanie międzynarodowej debaty wśród decydentów edukacyjnych. Wśród założeń znajdziemy takie punkty jak rozwój idei kreatywnej przedsiębiorczości, praktyczne działania uczniów skupionych na realizowaniu obranego celu, odejście od wiedzy teoretycznej, powiązanie aktywności młodzieży szkolnej z branżą kreatywną, a także nastawienie na własną kreatywność we wszelakich obszarach. Ostatnim elementem jest niekonwencjonalna edukacja, która wymusza niestandardowe zachowania podczas realizowania wytyczonych celów. Do takich

niestandardowych form edukacji należą między innymi kształcenie poza klasą szkolną – przez działania w środowisku lokalnym, np. organizowanie wydarzeń artystycznych czy sportowych, które pozwalają młodym ludziom inaczej spojrzeć na mechanizmy biznesowe i trenować sprawności i umiejętności typowe dla postaw przedsiębiorczych. Projekt zakłada też krzewienie idei nieustannego samorozwoju, samorozwoju przez całe życie.

Słowo wstępne podczas sesji plenarnej wygłosił dyrektor generalny British Council, Andy Williams, oraz Prezes Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, Anna Przybylska. Pierwsza sesja plenarna: *Praktycy o swoich dobrych praktykach wskazujących, że kreatywność i przedsiębiorczość to kompetencje szczególnie pożądane na rynku pracy i budujące pozytywny wizerunek osobisty człowieka*, obejmowała wystąpienia zaproszonych gości, wśród których znaleźli się Lindsey Hall z Wielkiej Brytanii (*Przedsiębiorstwo społeczne i kreatywne procesy w nauczaniu – jak zacząć?*), Ksenija Perko ze Słowenii (*Nie zwlekaj – przekazuj swój pomysł w działanie!*) i Stanisław Kracik (Polska). W wystąpieniach prelegenci koncentrowali się na praktycznym ujęciu kwestii roli kreatywności i przedsiębiorczości na obecnym rynku pracy. Główne wnioski z tej części spotkania dotyczyły zmian na rynku pracy. Na współczesnym rynku pracy rośnie znaczenie umiejętności niestandardowych, maleje natomiast rola wiedzy niespecjalistycznej. Kreatywność i przedsiębiorczość odgrywa coraz większą rolę, stając się swoistą walutą przyszłości.

Podczas konferencji można było również wysłuchać słów minister edukacji narodowej Krystyny Szumilas, która mówiła o ogromnej roli przedsiębiorczości we współczesnym świecie: *Człowiek chcący odnaleźć się w ciągle zmieniającym się świecie, musi być gotowy do zmierzenia się z tymi zmianami*. Jak wskazywała K. Szumilas, przedsiębiorczość odnosi się do indywidualnej zdolności przekształcania pomysłów w działanie. Rozumienie przedsiębiorczości na poziomie jednostki powiązane jest z takimi właściwościami indywidualnymi, jak: odpowiedzialność, autonomia w podejmowaniu decyzji, akceptacja ryzyka, zdolność

¹ Więcej informacji na temat projektu można znaleźć na stronie: <http://www.centres-eu.org>, [08.10.2012].

kreatywnego myślenia, wytrwałość. Posiadana wiedza, umiejętności czy nawet postawy są wyrażane w pracy zespołowej, przejmowaniu inicjatywy, ale co istotne – ponoszeniu odpowiedzialności za działania i tolerancji w odniesieniu do popełnionych przez innych oraz przez siebie błędów.

Pozostałe wystąpienia podczas spotkania były wystąpieniami teoretyków (*Teoretycy o potrzebie kształtowania kreatywności i przedsiębiorczości jako kompetencji istotnych dla realizacji wyzwań XXI wieku*). Mówili oni o kreatywności i przedsiębiorczości jako o dwóch kluczowych kompetencjach. Wśród prelegentów z tego obszaru znalazły się Ludmiła Chakunova (Uniwersytet Medyczny w Grodnie) i prof. Janina Uszyńska-Jarmoc (Uniwersytet w Białymstoku). Na uwagę zasługuje prezentacja prof. dr. hab. Krzysztofa J. Szmidta (Uniwersytet Łódzki), podczas której uczestnicy spotkania mogli dogłębnie przyjrzeć się portretowi twórczego nauczyciela i twórczego ucznia. W trakcie tej części obrad silnie zaakcentowano rolę postawy nauczyciela wobec sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, jakie mają miejsce w klasie, wskazując, iż jego aktywność nie może być sformalizowana, gdyż wymaga nieustannego poszukiwania, eksperymentowania i wypracowywania kolejnych nowych metod. Dzięki tak rozumianej działalności nauczyciela edukacja ma szansę stać się odślanianiem ludzkiego potencjału, a nauka dostarczy

wiele satysfakcji z eksperymentowania na nieznanymi płaszczyznach.

Odważną tezę przedstawiła podczas tej części obrad w swojej prezentacji Ludmiła Chakunova (wykładowca Uniwersytetu Medycznego w Grodnie) w słowach: *Świat zmienia się dzięki ludzkiej kreatywności – brutalnie nieco sprawę ujmując, grzeczny uczeń prochu nie wymyśli!* Prelegentka podkreśliła konieczność dostrzegania indywidualności i wyjątkowości każdego ucznia – zamiast postrzegania młodzieży poprzez pryzmat schematu, zgodnie z którym tylko stereotypowy pilny uczeń zdolny jest do wyjątkowej kreatywności i przedsiębiorczości.

Pod koniec konferencji organizatorzy przygotowali dodatkowe wydarzenie – moduł warsztatowy pt. *Trzy kroki do... Od pomysłu do jego realizacji*. Na warsztatach, ujawniając szereg przeszkód, pokazano drogę, jaką musi przebyć człowiek i każdy jego nowy pomysł, aby doszło do finalnego etapu: realizacji.

Od roku szkolnego 2012/2013 do programu nauczania zostaje wprowadzony nowy przedmiot: *Ekonomia w praktyce*. Z pewnością na granicy reformy programowej warto przyjrzeć się jego adekwatności do zadań wyznaczonych przez program CENTRES. Będzie do tego okazja podczas kolejnych spotkań, które – miejmy nadzieję – jeszcze wielokrotnie zostaną zorganizowane.

Wydawnictwo Poltext Sp. z o.o. i Łukasz Tręda informują, że fragment w pracy zbiorowej pod redakcją: Andrzeja Szablewskiego, Krzysztofa Pniewskiego, Bohdana Bartoszewicza *Value Based Management. Koncepcje, narzędzia, przykłady*, Wydawnictwo Poltext (Warszawa 2008), w rozdziale 22 pt. „Strategia budowania wartości Grupy TVN SA” na stronie 664 zaczynający się od słów „Rynkowa wartość dodana...” do końca strony oraz na stronie 666 od wzoru na EVA do wzoru na ROI nie są autorstwa Łukasza Trędy.

Wyżej wymienione fragmenty pochodzą z opracowania Pana Marka Siudaka pt. *Zarządzanie wartością przedsiębiorstwa* wydane w roku 2001 w Oficynie Wydawniczej Politechniki Warszawskiej.

Jednocześnie Poltext Sp. z o.o. i Łukasz Tręda zwracają się z prośbą, aby osoby korzystające z ww. fragmentów w swoich pracach badawczo-naukowych i/lub dydaktycznych posługiwali się następującym przypisem literaturowym:

„M. Siudak, *Zarządzanie wartością przedsiębiorstwa*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2001”.

Łukasz Tręda pragnie przeprosić
za bezprawne wykorzystanie publikacji Pana Marka Siudaka.

Zasady przekraczania granicy Schengen przez obywateli państw objętych Partnerstwem Wschodnim

Ewa Coll

Partnerstwo Wschodnie (PW) – inicjatywa polsko-szwedzka uruchomiona oficjalnie w 2009 roku – to program określający wschodni wymiar polityki Unii Europejskiej w ramach Europejskiej Polityki Sąsiedztwa. Fundamentalnym celem projektu jest zbliżenie do UE państw takich jak: Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Gruzja, Mołdawia oraz Ukraina i zacieśnienie współpracy w dziedzinie handlu i przepływu osób oraz w zakresie innych szeroko pojętych inicjatyw społecznych, gospodarczych i naukowych, a także realizacja programów pomocowych, ułatwiających przeprowadzenie w tych krajach niezbędnych reform. Zgodnie z celem, jaki przyświecał powołaniu Partnerstwa Wschodniego, inicjatywa ta miała ustanowić polityczne stowarzyszenie krajów objętych PW z Unią Europejską (bez perspektywy członkostwa), stworzyć pogłębione i kompleksowe strefy wolnego handlu, doprowadzić do liberalizacji reżimu wizowego, a ostatecznie do wprowadzenia we wzajemnych stosunkach reżimu bezwizowego.

Zasadniczym celem artykułu jest ocena aktualnego etapu realizacji dialogu wizowego pomiędzy Unią Europejską a krajami PW. Osiągnięcie celów, jakimi są: ruch bezwizowy, bezpieczeństwo na granicach i standaryzacja określonych przepisów prawnych, mogłoby zdynamizować projekt Partnerstwa Wschodniego i spowodować wzrost zainteresowania nim obywateli państw objętych PW. W artykule przedstawione zostały ogólne zasady przekraczania granicy Schengen przez obywateli państw PW posiadających wizy typu „C”, które pozwalają na podróżowanie po wszystkich krajach Schengen przez maksymalnie 3 miesiące w ciągu 6 miesięcy od wydania¹.

Ogólna charakterystyka polityki wizowej Unii Europejskiej

Strefa Schengen nie mogłaby funkcjonować bez wspólnej polityki wizowej, która reguluje wjazd oby-

wateli państw trzecich na terytorium państw strefy i jednocześnie zacieśnia współpracę związaną z utrzymaniem bezpieczeństwa wewnętrznego w ramach jej granic. Wspólna polityka wizowa dotyczy wiz krótkoterminowych typu C. Zgodnie z danymi statystycznymi Komisji Europejskiej w 2010 roku 25 krajów strefy Schengen wydało około 11 milionów wiz tego typu².

Układ z Schengen gwarantuje sygnatariuszom możliwość względnie swobodnego kształtowania – w oparciu o procedury krajowe – regulacji dotyczących pobytów przekraczających okres 3 miesięcy. W praktyce oznacza to występowanie różnic w kryteriach i procedurach wydawania wiz typu D.

Lista państw, których obywatele zobowiązani są do uzyskania wizy w celu przekroczenia granicy Unii, zawarta jest w Rozporządzeniu Rady WE Nr 539/2001 (ze zmianami). Podstawowym dokumentem regulującym zasady wydawania wiz Schengen oraz tranzytów lotniskowych jest Wspólnotowy Kodeks Wizowy, który wszedł w życie 5 kwietnia 2010 roku. Osiągnięcie poziomu operacyjności możliwe jest również dzięki *Podręcznikowi przetwarzania aplikacji wizowych i zmian wydanych wiz (Handbook for the processing of visa applications and the modification of issued visa³)* oraz dzięki *Podręcznikowi dla organizacji sekcji wiz i lokalnej współpracy (Schengen Handbook for the organisation of visa sections and local Schengen cooperation⁴)* wraz z załącznikami. Charakterystycznym i symbolicznym elementem wspólnej regulacji wizowej jest ujednolicenie formatu naklejki wizowej.

Państwa strefy Schengen spełniły techniczne i organizacyjne wymagania, co sprawiło, że przetwarzanie aplikacji wizowych oraz tzw. konsultacje wizowe odbywają się w ramach jednego wspólnego Systemu Informacyjnego Schengen (SIS II) oraz wspólnego reżimu wizowego VIS (Wizowy System

¹ Pobytu dłuższe niż trzymiesięczne regulowane są przez procedury krajowe poszczególnych państw członkowskich UE (wizy typu D) i ze względu na ograniczone ramy artykułu nie zostały tu omówione.

² DGs – What we do, <http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/>, [08.09.2012].

³ Decyzja Komisji Europejskiej Nr C (2011) 5501 z dnia 04.08.2011, zmieniająca Decyzję Komisji Europejskiej Nr C (2010) 1620 z dnia 19.03.2010 ustanawiającą *Podręcznik przetwarzania aplikacji wizowych i zmian wydanych wiz*.

⁴ Decyzja Komisji Europejskiej Nr C (2010)3667 z dnia 11.06.2010, ustanawiająca *Podręcznik dla organizacji sekcji wiz i współpracy lokalnej Schengen*.

Zasady przekraczania granicy Schengen przez obywateli...

Informacyjny – Visa Information System)⁵. Ponadto Unia Europejska zawarła z 9 krajami umowy, na podstawie których określone grupy obywateli tych krajów obowiązują uproszczona procedura aplikacyjna i nie muszą oni odbywać konsultacji. W grupie państw uprzywilejowanych znajdują się trzy państwa objęte Partnerstwem Wschodnim: Gruzja, Mołdawia i Ukraina⁶. Umowy określają kategorie osób, którym wydaje się wizy z okresem ważności na 3 miesiące przy ograniczeniu formalności i zniesieniu obowiązku przedstawiania dokumentów potwierdzających cel podróży, skracają czas na wydanie wizy przez urzędy konsularne i misje dyplomatyczne, wymieniają kategorie osób, którym wydaje się wizę z wielokrotnym prawem przekraczania granicy i ważnością do 5 lat. Umowy te wprowadzają też liniową, zryczałtowaną stawkę opłaty za wydanie wizy (35 euro) i wymieniają kategorie osób, dla których opłata za wydanie wizy została zniesiona (np. w przypadku obywateli Gruzji jest to 12 kategorii)⁷. Są ponadto powiązane z umowami o readmisji, które regulują procedurę powrotu obywateli do krajów unijnych bądź partnerskich krajów nieunijnych w sytuacjach nadzwyczajnych.

Wspomniana tendencja do liberalizowania przepisów wizowych ukierunkowana na wschód znalazła wyraz w postaci zawartych w 2008 r. umów o ułatwieniach wizowych i readmisji z Republiką Mołdawii i Ukrainą oraz w 2011 r. – z Gruzją. W marcu 2012 r. Komisja Europejska, po uzyskaniu w grudniu 2011 r. mandatu od Rady Ministrów UE, rozpoczęła negocjacje mające na celu doprowadzenie do zawarcia podobnych umów z Armenią i Azerbejdżanem. Należy odnotować fakt, że propozycję zawarcia podobnego porozumienia wystosowano także do władz białoruskich – ułatwiłoby ono obywatelom Białorusi uzyskanie wiz. Jednak po pierwsze jak dotąd rząd Białorusi nie ustosunkował się do złożonej oferty, po drugie w obliczu wydalenia szwedzkiego ambasadora z Mińska wydaje się, że Białoruś nie jest zainteresowana zacieśnianiem stosunków z UE. Mimo bardzo trudnej sytuacji wynikającej z zupełnie biernej postawy Białorusi, Unia nie zamierza zrezygnować z działań na rzecz ułatwienia Białorusinom uzyskania wizy. Należy jednak zauważyć, że kodeks wizowy dopuszcza wydawanie wiz obywatelom białoruskim w trybie zliberalizowanym. I tak zapisy kodeksu umożliwiają np. wydanie w tym przypadku wiz według obniżonej stawki opłaty wizowej bądź zupełne jej zniesienie dla określonych grup obywateli.

Według harmonogramu Komisji UE na rok 2013 planowane jest zakończenie negocjacji dotyczą-

cych umów o ułatwieniach wizowych i readmisji z Armenią i z Azerbejdżanem. Skuteczna realizacja umów o ułatwieniach wizowych i readmisji oraz udana współpraca, szczególnie w zakresie wymiaru sprawiedliwości i spraw wewnętrznych, mogą doprowadzić wkrótce do zapoczątkowania negocjacji dotyczących planowanych działań na rzecz dalszej liberalizacji reżimu wizowego z Gruzją, a następnie z Armenią i Azerbejdżanem. Liberalizacja reżimu wizowego w przypadku Republiki Mołdawii i Ukrainy będzie zależeć od zrealizowania przez te kraje określonych zadań.

W deklaracji końcowej drugiego szczytu⁸ Partnerstwa Wschodniego, który odbył się w Warszawie w dniach 29–30 września 2011 roku, stwierdzono, że w przypadku gdy kraje objęte Partnerstwem Wschodnim spełnią określone przez Unię warunki, będą mogły oczekiwać, że obecny liberalny reżim wizowy zostanie przekształcony w ruch bezwizowy. W katalogu zaleceń warunkujących zniesienie wiz znajduje się między innymi: konieczność ujednolicenia i wprowadzenia transparentności przepisów wizowych, spełnienie szczególnych warunków technicznych w procesie kontroli granic, wprowadzenie dokumentów biometrycznych. Poza wymienionymi aspektami natury techniczno-organizacyjnej Unia podkreśla także konieczność podjęcia dynamicznych działań prowadzących do przezwyciężenia obaw krajów członkowskich związanych z nielegalną imigracją. Głównie w obawie o własne interesy ekonomiczne, rynek pracy oraz kondycję i tak już bardzo mocno nadwyżonych systemów socjalnych, ale również po części z obawy przed konfliktami społecznymi. Niemcy, Holandia, Belgia i Francja szczególnie obawiają się liberalizacji reżimu wizowego ze względu na zwiększenie nielegalnej imigracji z krajów PW oraz państw takich jak Sri Lanka, Indie, Pakistan, które może nastąpić⁹. Dlatego też kraje Partnerstwa, chcąc złagodzić te negatywne nastroje, muszą wykazać szczególną aktywność w dążeniu do radykalnej poprawy jakości i skuteczności kontroli granic wschodnich i szybkiego spełnienia warunków technicznych określonych we wspólnotowym kodeksie wizowym. Pozytywnym zjawiskiem jest fakt, że wskaźniki określające przypadki nielegalnego przekraczania granicy wschodniej państw objętych Partnerstwem są niższe niż wskaźniki dotyczące nielegalnego przekraczania granicy południowej i można zaobserwować tendencję spadkową. W 2008 r. liczba zatrzymanych przez ukraińską służbę graniczną osób próbujących nielegalnie przekroczyć granicę wynosiła 6,2 tysią-

⁵ T. Sieniow, *Acquis Schengen – geneza, stan obecny i perspektywy*, referat wygłoszony w ramach konferencji *Układ z Schengen – szanse i zagrożenia dla transgranicznej współpracy Polski i Ukrainy*, 28.02. – 01.03.2007 r., Lublin.

⁶ Umowa między Wspólnotą Europejską a Ukrainą o ułatwieniach w wydawaniu wiz (Dz.U. UE Nr 233/68 z 18.12.2007); Umowa między Wspólnotą Europejską a Republiką Mołdawii o ułatwieniach w wydawaniu wiz (Dz.U. UE Nr L 334/169 z 19.12.2007); Umowa między Wspólnotą Europejską a Gruzją o ułatwieniach w wydawaniu wiz (Dz.U. UE Nr L 52/34 z 25.02.2011).

⁷ Tamże.

⁸ *Joint Declaration of the Eastern Partnership Summit to the Council of the European Union*, Warszawa, 29–30.09.2011 roku.

⁹ *Agreement between the European Union and Georgia on the facilitation of the issuance of visas*, „Journal of the European Union” L 52/34; porozumienie weszło w życie 01.03.2011 roku.

ca. W 2009 i 2010 roku odpowiednio 4 i 8 tysięcy, a w 1 kwartale 2011 roku – 3,2 tysiąca¹⁰. Według danych Unii również zagrożenie nielegalną migracją z Europy Wschodniej maleje. Agencja Frontex¹¹ potwierdza, że nielegalna migracja przez wschodnią granicę lądową utrzymuje się na stabilnym i niskim poziomie.

Istotnym problemem jest przemysł. Przez wschodnią granicę Unii, prowadzą główne szlaki przerzutowe ogromnych ilości papierosów, alkoholu i paliwa. Pomimo nasilenia działań mających na celu ograniczenie przemysłu, skala zjawiska jest nadal niepokojąca. Poza faktycznym wprowadzeniem do obrotu ogromnych ilości wyrobów podlegających akcyzie i stratami, jakie z tego tytułu ponoszą gospodarki krajów Unii, poważnym zagrożeniem jest działalność zajmujących się przemytem, zorganizowanych międzynarodowych grup przestępczych oraz korupcyjność tego procederu.

Zgodnie z raportem¹² Komisji z 16 września 2011 r. dotyczącym wdrażania dialogu wizowego przez Ukrainę i Mołdawię do najważniejszych problemów należą właśnie korupcja i przestępczość zorganizowana oraz nieefektywne strategie zarządzania migracją, brak dostatecznej ochrony danych osobowych, brak dostępu służb do elektronicznego systemu informacji dotyczącej cudzoziemców, brak dostosowania paszportów biometrycznych do standardów unijnych oraz brak wystarczającej reformy resortu spraw wewnętrznych.

Wspólna polityka wizowa Unii dopuszcza możliwość zawarcia bilateralnych umów dotyczących tzw. „małego ruchu granicznego” pomiędzy krajem członkowskim Unii a sąsiadującym krajem nienależącym do Unii. W oparciu o postanowienia wymienionych umów mieszkańcy ściśle określonych obszarów przygranicznych zyskują uprawnienia do wielokrotnego przekraczania granicy, bez obowiązku ubiegania się o wizę. Przekroczenie granicy odbywa się wówczas jedynie na podstawie wydanego zezwolenia.

Polska zawarła umowy o małym ruchu granicznym z Ukrainą, Rosją i Białorusią, z tym jednak zastrzeżeniem, że Białoruś do tej pory nie wprowadziła podpisanej w 2010 r. umowy w życie. Zezwolenia na przekraczanie granicy w ramach małego ruchu granicznego dla Ukraińców wydają polskie konsulaty we Lwowie i Łucku. Od wejścia umowy w życie do 2011 roku wydano około 100 tys. zezwoleń, co przyczynia się do pogłębiania istniejących i tworzenia nowych transgranicznych więzi gospodarczych, kulturalnych

i społecznych. W tym przypadku obserwujemy realizację założeń Partnerstwa Wschodniego, bowiem to właśnie zacieśnieniu stosunków pomiędzy UE a jej sąsiadami ma służyć ten projekt. Przy uwzględnieniu realiów gospodarczych i politycznych relacje mają ulegać maksymalnemu możliwemu zacieśnieniu, zapewniając w ten sposób obywatelom każdego ze współpracujących państw widoczne korzyści. Naczelną zasadą partnerstwa jest zobowiązanie Unii do intensywniejszego wspierania indywidualnych reform partnera¹³.

Aby osiągnąć cel, jakim jest ruch bezwizowy obywateli państw objętych Partnerstwem Wschodnim, muszą one ujednoczyć przepisy o straży granicznej i cywilnej służbie migracyjnej oraz realizować umowy o readmisi i strategię walki z korupcją. Wspomniane wyżej warunki dotyczące dokumentów biometrycznych, ochrony danych osobowych, porządku publicznego i praw podstawowych muszą zostać bezwzględnie spełnione. W czasie swojej prezydentury w Radzie Polska podkreśliła, że realizacja tego zadania powinna doprowadzić do automatycznego zniesienia wiz i będzie stanowić zachętę do kontynuowania reform.

Na mocy Rozporządzenia Rady (WE) nr 2007/2004¹⁴ z dnia 26 grudnia 2004 r. ustanowiono Frontex – Europejską Agencję Zarządzania Współpracą Operacyjną na Zewnętrznych Granicach Państw Członkowskich z siedzibą w Warszawie. Podstawowym celem Agencji jest praktyczne realizowanie dorobku prawnego Schengen w zakresie kontroli i ochrony granic Unii Europejskiej. Agencja posiada istotny głos w sprawie ewentualnego zniesienia obowiązku wizowego wobec danego kraju, opiniując system i skuteczność działania jego służb granicznych.

Badania przeprowadzone w roku 2008 przez Instytut im. Stefana Batorego¹⁵, dotyczące zmian w polityce wizowej państw UE, ujawniły wiele zaskakujących tendencji, z których najistotniejszą wydaje się drastyczny spadek liczby wiz wydanych obywatelom Ukrainy (o 60 proc.) i Białorusi (o 73 proc.) przez polskie Urzędy Konsularne w stosunku do roku 2007. Panujące ogólnie tendencje prowadzące do upraszczania procedury wizowej, które znalazły wyraz w szczególnych umowach zawartych z Ukrainą i Mołdawią, nie mają faktycznego odzwierciedlenia w praktyce i nie spełniły założeń. W trakcie badań zaobserwowano wzrost ostrożności u konsułów rozpatrujących wnioski wizowe – co prawdopodobnie związane jest ze świadomością wydawania decyzji w imieniu państw Schengen – oraz tendencję do rozpatrywania ewentualnych

¹⁰ M. Jaroszewicz, *Nieosiągalne uczynić możliwym. Perspektywy ruchu bezwizowego pomiędzy UE a wschodnimi partnerami*, „Punkt widzenia” 2012, nr 27.

¹¹ *Eastern Borders Risk Analysis Network Annual Overview 2011*, http://www.frontex.europa.eu/assets/Attachments_News/eb_ran_annual_overview_2011_for_public_release.pdf, [26.09.2012].

¹² Raport Komisji Europejskiej *Ład Schengen – wzmocnienie obszaru bez kontroli na granicach wewnętrznych*, z dnia 16.09.2011 r., KOM (2011) 561, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52011DC0561:PL:NOT>, [24.09.2012].

¹³ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego i Rady Partnerstwo Wschodnie z dnia 03.12.2008, KOM (2008) 823.

¹⁴ Rozporządzenie Rady (WE) Nr 2007/2004 z dnia 26.10.2004 r. (Dz.U. UE L349/1).

¹⁵ J. Konieczna-Sałamatin, E. Świądrowska, P. Wołowski (red.), *Granica do naprawy. Problemy pogranicza Polski i Ukrainy*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2012.

Zasady przekraczania granicy Schengen przez obywateli...

niejasności na niekorzyść wnioskujących. Po wspomnianym spadku liczby wydanych wiz w roku 2008 na podstawie informacji z raportów konsularnych¹⁶ począwszy od roku 2009 można zauważyć dynamiczny wzrost w zakresie czynności wizowych konsulatów na Ukrainie i Białorusi. W roku 2010 odnotowano niemal 13 proc. wzrost (w stosunku do roku poprzedniego) liczby wydanych wiz: placówki na Ukrainie wydały 452 532 wizy, a placówki na Białorusi – 202 157 wiz. W roku 2011, w związku z wprowadzeniem ułatwień wizowych dla Ukrainy, wydano 572 037 wiz, co oznacza ponad 26-procentowy wzrost (w stosunku do roku poprzedniego). Zaskakujący jest fakt, iż pomimo braku umowy z Białorusią o ułatwieniach wizowych również w przypadku tego kraju odnotowano 48-procentowy wzrost (w stosunku do roku 2010) – wydano 299 665 wiz¹⁷.

Stosunki wizowe z wybranymi państwami PW

Obecna polityka wizowa Schengen stosowana wobec obywateli Ukrainy jest wynikiem długotrwałego i dynamicznego procesu. Należy przy tym pamiętać, że Ukraina jest postrzegana przez Unię jako kraj o utrwalonych zachowaniach korupcyjnych, mało wydolnych organach porządku publicznego, charakteryzujący się bardzo słabymi wynikami w procesie egzekwowania zasad praworządności¹⁸. Ponieważ wraz z akcesją Polski do Unii Ukraina stała się państwem ościennym Wspólnoty, obowiązujący reżim wizowy zyskał status proberza wzajemnych stosunków, narzędzia nacisku w walce z nielegalną imigracją i transgraniczną przestępczością zorganizowaną oraz środka mogącego gwarantować bezpieczeństwo. Jednak system wizowy Schengen nie zdołał się przekształcić w skuteczny system ochrony. Po tym jak na wniosek Unii wprowadzono ponownie system wizowy pomiędzy krajami Europy Wschodniej i Środkowej a Ukrainą, co przerwało panujący dotychczas swobodny ruch osobowy w regionie, Ukraina zmuszona została do szeregu ustępstw. Odmówiła zasady wzajemności, zawarła asymetryczne umowy wizowe z sąsiadującymi krajami i jednostronnie znosi wymagania wizowe wobec obywateli Unii. W październiku 2006 r. podpisano umowę o usprawnieniu systemu wizowego pomiędzy Unią i Ukrainą, co stanowiło konsekwencję pogłębiającej się współpracy. Jednak w kontekście zniesienia obowiązku wizowego dla obywateli Rumunii i Bułgarii – i to na długo przed ich przystąpieniem do Unii – była to reakcja powściągliwa. W styczniu 2008 r. zawarto umowę o uproszczeniu systemu wizowego pomiędzy Unią i Ukrainą. Na mocy tej umowy obywatele Ukrainy starający się o wizę Schengen teoretycznie nie są zobligowani do przedstawiania świadectw

pracy ani zaświadczenia o dochodach, nie muszą też przedstawiać kopii dowodu osobistego ani wyciągu z konta bankowego. W praktyce pozostały pewne elementy uznaniowości decyzji o wydaniu wizy, gdyż konsul może zażądać, w razie wątpliwości co do celu podróży, dodatkowych dokumentów (na stronach internetowych konsulatów RP na terenie Ukrainy w informacjach wizowych widnieje zastrzeżenie, że konsulowie mogą poprosić o okazanie dokumentów dowodzących zamiaru powrotu na Ukrainę).

Odmienne kształtują się natomiast relacje wizowe z Białorusią. Wspólnota Europejska uznała niepodległą Białoruś 31 grudnia 1991 roku. W marcu 1995 r. strony podpisały w Brukseli Umowę o Partnerstwie i Współpracy, jednak w obliczu ewidentnego dążenia prezydenta Aleksandra Łukaszenki do wprowadzenia autorytarnego modelu władzy zarówno Wspólnota, jak i państwa członkowskie nie ratyfikowały jej. W roku 2004 Rada przyjęła założenia dwutorowej polityki wobec Białorusi. Zgodnie z nimi ograniczane są kontakty na poziomie ministerialnym (dopuszcza się jedynie kontakty organów unii na poziomie Prezydencji, Sekretarza Generalnego Rady, Komisji i Trójki). „Drugim torem” jest deklaracja pomocy dla społeczeństwa białoruskiego i organizacji społeczno-obywatelskich. Od 2005 r. Unia posiada delegację w Mińsku, wcześniej działającą z Kijowa. W roku 2004 Białoruś została objęta Europejską Polityką Sąsiedztwa, a w roku 2009 Partnerstwem Wschodnim. Jednak z uwagi na stale pogarszającą się sytuację polityczną (nieprzestrzeganie praw człowieka i represje wobec opozycjonistów) udział Białorusi w obu działaniach został zmarginalizowany. Unia prowadzi wobec Kijowa politykę izolacji i sankcji, nie uzyskując jednak oczekiwanych rezultatów. 13 października 2008 r. Rada do spraw Stosunków Zewnętrznych zdecydowała o wznowieniu relacji z Białorusią i zawiesiła część sankcji. Nastąpiło zwiększenie aktywności UE jeśli chodzi o działania wobec Białorusi. Działania Unii i innych państw niezrzeszonych mające na celu złagodzenie polityki Aleksandra Łukaszenki ciągle jednak nie przynosiły rezultatów. Po wyborach prezydenckich i szykanach wymierzonych w opozycjonistów 19 grudnia 2010 r. ponownie doszło do zerwania stosunków z tym krajem. Rada UE 28 lutego 2011 r. sygnowała decyzję upoważniającą Komisję Europejską do podjęcia z Kijowem negocjacji dotyczących ułatwień wizowych i umowy o readmisji. Zgodnie z ogólnie panującym nastawieniem i wobec braku porozumienia z rządem Łukaszenki liberalizacja reżimu wizowego może nastąpić jedynie w drodze jednostronnej zmiany uregulowań wizowych dotyczących obywateli Białorusi poprzez uproszczenie procedury wizowej i obniżenie opłaty za wizę Schengen. Kilka krajów, w tym Polska, zniosło opłaty za wizy krajowe wydawane Białorusinom.

¹⁶ Powyższe dane pochodzą z *Raportu Służby Konsularnej za 2011 rok*, MSZ, Departament Konsularny Warszawa 2012.

¹⁷ Powyższe dane pochodzą z *Raportu Służby Konsularnej za 2011 rok*, dz. cyt.

¹⁸ Transparency International, *Corruption Perception Index 2011*, Files.transparency.org/content/download/101/407/file/2011-CPI_EN.pdf, [24.09.2012].

12 lutego 2010 r. Polska podpisała, a 22 czerwca 2010 r. ratyfikowała umowę o małym ruchu granicznym z Białorusią. To uregulowanie dotyczy około 500 tys. Polaków i ponad 1 mln 100 tys. Białorusinów, zamieszkujących 30-kilometrowy pas przygraniczny. Umowy o małym ruchu granicznym zawarły też z Białorusią Litwa i Łotwa. W marcu 2011 r. została zawieszona koalicja VISA-FREE, która – posiadając szerokie poparcie organizacji unijnych – postuluje wprowadzenie bezwizowego ruchu z Białorusią.

Pojawiło się wiele inicjatyw¹⁹ określających podstawowe problemy, jakie mają Białorusini z uzyskaniem wizy Schengen. Głównym ograniczeniem jest cena, wynosząca 60 euro, ponadto wskazuje się na skomplikowany i długotrwały proces aplikacji oraz zbyt małą liczbę placówek konsularnych, co w praktyce wiąże się z koniecznością dojazdu do Mińska i czekania w ogromnych kolejkach. Taki stan rzeczy tworzy bardzo negatywny wizerunek Unii wśród społeczeństwa Białoruskiej. Opisane realia spowodowały ustalenie konkluzji określających wolę instytucji europejskich w zakresie wprowadzenia następujących zmian w polityce wizowej wobec Białorusi²⁰:

- zdecydowanego obniżenia opłaty wizowej (10 euro za wizę jednorazową i 20 euro za wizę z prawem wielokrotnego przekraczania granicy), a nawet zwolnienia z opłaty wizowej określonych grup (dzieci, studenci, seniorzy);
- radykalnego uproszczenia procedury aplikacyjnej, ograniczenia liczby dokumentów i skrócenia czasu oczekiwania na wizę (obecnie konsul ma dwa tygodnie na wydanie wizy);
- jednostronnego, czasowego zniesienia wiz dla obywateli Białorusi.

I właśnie powyższe założenia określają bieżący kierunek, w jakim zmierza polityka wizowa Schengen wobec obywateli Białorusi. Trudno jednak przewidzieć, kiedy plany i deklaracje zostaną wprowadzone w życie.

Znacznie mniej burzliwie układają się stosunki w zakresie polityki wizowej wobec Mołdawii. Głównie z uwagi na brak bezpośredniego sąsiedztwa z Unią i związanych z tym zagrożeń w relacji tej pojawia się znacznie mniej kwestii spornych. Pomimo złej oceny postępów w wypełnianiu unijnych zaleceń związanych z działaniami na rzecz liberalizacji polityki wizowej, w styczniu 2011 roku Unia zawarła z Mołdawią umowę o ułatwieniach wizowych. Strona mołdawska czyni starania o zniesienie wiz dla swoich obywateli, jednak musi jeszcze przekonać UE o zasadności tych rozszerzeń poprzez całkowite wypełnienie zaleceń unijnych, w tym musi osiągnąć wskaźnik decyzji odmownych na poziomie 3 procent.

Wobec pozostałych państw objętych Partnerstwem Wschodnim do roku 2011 stosowano standardową politykę wizową. W roku 2011 otwarto proces negocjacyjny w sprawie złagodzenia polityki wizowej wobec Azerbejdżanu i Armenii oraz przygotowano plan postępowania w sprawie liberalizacji polityki wizowej wobec Gruzji.

Perspektywy dla Partnerstwa Wschodniego

Jak wskazał minister Radosław Sikorski²¹ w swej wypowiedzi na temat bilansu Partnerstwa Wschodniego na spotkaniu ministerialnym w Brukseli w dniu 23 lipca 2012 roku, umowy zawarte w ramach partnerstwa obligują kraje członkowskie do przekształcenia ich systemów prawnych. Procesy legislacyjne muszą zostać przeprowadzone w taki sposób, aby obowiązujące ustawodawstwo, co do zasady, w co najmniej 60 proc. było tożsame z regulacjami obowiązującymi w Unii, a w przypadkach konkretnych wskazanych gałęzi prawa dopuszczalne są jedynie regulacje w całości uwzględniające dyrektywy unijne. Przeprowadzenie procesu dostosowania systemu prawnego do wymogów unijnych jest zadaniem niezwykle skomplikowanym. Szanse realizacji tych reform może wzmocnić fakt, iż Azerbejdżan, Armenia, Gruzja i Białoruś postrzegane są jako kraje dynamicznie rozwijające się, a Gruzję określa się jako państwo skutecznie wprowadzające reformy. Oczywiście jest, że bez ustalenia wspólnego środowiska prawnego trudno sobie wyobrazić bezpieczny, przejrzysty obrót gospodarczy, który w założeniu ma się odbywać również na poziomie jednostki czy podmiotu lokalnego będącego stroną słabszą, a więc wymagającą ochrony. Konieczne jest zatem pewne zunifikowanie ustawodawstwa regulującego zakres tzw. spraw wewnętrznych, a co za tym idzie – ujednoczenie dokumentów, prowadzenie stosownych rejestrów karnych i udostępnianie ich zasobów państwu powiązanym, skuteczne ściganie przestępców poszukiwanych międzynarodowymi nakazami zatrzymania i aktywna współpraca organów śledczych, sądowych. Bez współpracy w powyższych sferach na co najmniej zadowalającym poziomie wprowadzenie bezwizowego ruchu osobowego nie będzie możliwe. Kraj znoszący obowiązek wizowy musi mieć pewność, że przez ten akt nie wpłynie negatywnie na bezpieczeństwo swoich obywateli i nie obciąży swojej gospodarki. Jednak należy podkreślić, że już cztery z sześciu państw członkowskich Partnerstwa zakończyły negocjacje umów o kompleksowej i pogłębionej strefie wolnego handlu, zatem można przypuszczać, że dynamicznie i efektywnie prowadzą prace legislacyjne. Fakt ten pozwala wysnuć wniosek, że działania

¹⁹ Np. Białoruskie niezależne organizacje pozarządowe, wspierane przez organizacje państw unijnych, pod koniec marca 2011 r. zawiązały VISA-Free Public Coalition.

²⁰ S. Górka, *Polityka UE wobec Białorusi – analiza stanu obecnego i propozycje zmian polityki*, <http://www.omp.org.pl/artukul.php?artykul=250>, [10.09.2012].

²¹ *Mieszany bilans Partnerstwa Wschodniego w ocenie jego inicjatorów*, depesza PAP z 23.07.2012, http://www.msz.gov.pl/UE,,Mieszany_bilans_Partnersstwa_Wschodniego_w_ocenieniu_jego_inicjatorow,,depesza,PAP,23.07.2012,55626.html, [26.09.2012].

Zasady przekraczania granicy Schengen przez obywateli...

w ramach założeń Partnerstwa Wschodniego są efektywne i ewoluują w zamierzonym kierunku.

Panuje powszechny pogląd, iż Europejską Politykę Sąsiedztwa przysłonił kryzys gospodarczy i sytuacja wewnętrzna Unii. Oczywiście jest, że działania w ramach Partnerstwa Wschodniego wymagają ogromnych nakładów ze strony Unii. Wola bliskiej współpracy z krajami objętymi Partnerstwem jest podyktowana z jednej strony możliwością pozyskania nowych chłonnych rynków zbytu dla unijnej produkcji rolnej (Armenia i Azerbejdżan czy Mołdawia) i przemysłowej (Mołdawia, Białoruś i Ukraina) czy pozyskania rezerwuaru stosunkowo taniej siły roboczej i wytwórczej (Ukraina). Z drugiej strony współpraca taka przynosi UE dostęp do złóż surowców naturalnych wspomnianych krajów na preferencyjnych warunkach lub w ramach korzystnych kontraktów umożliwiających dywersyfikację dostaw (Azerbejdżan – ropa naftowa, rudy metali, Mołdawia – złoża ropy i gazu, Białoruś – ogromne zasoby drewna oraz złoża ropy i węgla kamiennego). Trzecim i nie mniej istotnym aspektem tego ogromnego polityczno-gospodarczego przedsięwzięcia są stosunki Unii z Rosją, która również czyni wysiłki, by związać ze sobą sąsiedzkie kraje i oferuje integrację. Stanowisko Rosji jest bardzo istotnym czynnikiem w rozwoju Partnerstwa Wschodniego.

Podkreślić należy również niezwykle ważny aspekt stabilizacyjny Partnerstwa Wschodniego. Dążenie Unii do ścisłego związania ze sobą Białorusi, Ukrainy, Mołdawii, Armenii, Gruzji i Azerbejdżanu ma na celu stworzenie skutecznego narzędzia do utrzymania stabilizacji w regionie²². Tak więc można stwierdzić, że jednym z fundamentalnych celów PW jest osiągnięcie stabilizacji politycznej, terytorialnej i gospodarczej. Zauważyć należy, że Partnerstwo Wschodnie, zgodnie z założeniami, realizowane będzie równoległe z Partnerstwem UE i Rosji.

Uświadamiając sobie ogrom czynników mających wpływ na stopień realizacji postanowień Partnerstwa oraz mając świadomość, że uwolnienie ruchu osobowego musi poprzedzić zespół skomplikowanych procedur natury politycznej, prawnej, technicznej czy technologicznej, możemy założyć, że fakt zniesienia obowiązku wizowego względem danego kraju stwarza obywatelom oraz podmiotom z innych państw możliwość bezpiecznego i nieograniczonego działania na polu biznesowym, a także swobodnego przebywania na jego terytorium. W efekcie zarówno jednostka,

jak i podmiot gospodarczy zyskują swobodę wyboru miejsca działalności (oczywiście są zobligowani do przestrzegania szczególnych przepisów prawa miejscowego, regulującymi daną aktywność). Taki stan rzeczy pozwala na poszerzenie oferty edukacyjnej, zwiększenie rynków zbytu, przenikanie się kultur, przejawów działalności twórczej. Zniesienie ograniczeń w ruchu osobowym powoduje przesunięcia środków znajdujących się w posiadaniu osób prywatnych. Poprzez zwiększenie konkurencji konsument otrzymuje bardziej atrakcyjne oferty usług – pociąga to za sobą ożywienie gospodarcze w sektorze doradczym i usług. Migracja zawsze powoduje również ożywienie na rynku pracy i rynku nieruchomości. Następuje także obustronne ożywienie na rynku usług turystycznych.

Jednak zanim dojdzie do zupełnego zniesienia obowiązku wizowego, obywatele państw objętych Partnerstwem Wschodnim podlegają obowiązkowi ubiegania się o wizę Schengen, choć w miarę możliwości stosuje się w stosunku do nich przewidziane w obowiązującym prawie uproszczenia procedur wizowych. Należy zgodzić się z opinią, że Unia Europejska jest siłą rzeczy postrzegana przez obywateli Europy Wschodniej przez pryzmat polityki wizowej. To moment ubiegania się w konsulacie jednego z państw Unii o wizę jest przeważnie pierwszym zetknięciem się obywateli ze Wschodu z unijną strukturą.

Należy zauważyć fakt, że licząca 535 kilometrów i niezwykle znacząca dla Partnerstwa Wschodniego granica polsko-ukraińska, będąca jednocześnie granicą Unii, chroniona jest przez Nadbużański i Bieszczadzki oddział Straży Granicznej oraz cztery oddziały Państwowej Straży Granicznej Ukrainy. Jednostki polskie i ukraińskie pozostają w stałej współpracy w ramach programu *Wspólna granica – nowe wyzwania*. Program ściśle nadzorowany przez wspomniany Frontex ma na celu wdrożenie w Ukraińskiej Służbie Granicznej europejskich standardów i procedur oraz europejskiego systemu zarządzania granicami. Zakłada się, że zamierzony cel zostanie osiągnięty w roku 2015. Pozwala to przypuszczać, że wprowadzenie bezwizowego ruchu z Ukrainą nastąpi nie wcześniej niż w roku 2015. Ponadto koniecznym warunkiem do zniesienia wiz jest osiągnięcie wskaźnika wydanych decyzji odmownych nieprzekraczającego 3 proc. – obecnie, pomimo tendencji spadkowej, wskaźnik ten utrzymuje się na poziomie około 3,5 procent²³.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest absolwentką prawa i stosunków międzynarodowych o specjalności europeistyka na Wydziale Prawa i Administracji UAM w Poznaniu, a obecnie doktorantką w Instytucie Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk. Od 2003 r. jest asystentką w Społecznej Akademii Nauk (Oddział w Warszawie). W latach 2007–2011 pełniła funkcję konsula (kierownika działu ruchu osobowego) w Konsulacie Generalnym RP w Kolonii. Jest prawnikiem z wieloletnim doświadczeniem w międzynarodowych kancelariach.

²² *The Eastern Partnership Conference: Towards a European Community of democracy, prosperity and a stronger civil society (Konferencja Partnerstwa Wschodniego: kierunku europejskiej wspólnoty demokracji, dobrobytu i silnego społeczeństwa obywatelskiego)*, Warszawa 2011.

²³ DGs – Home Affairs, Schengen, Borders & Visas, http://ec.europa.eu/home-affairs/policies/borders/bordesr_visa_en.htm, [10.09.2012].

Internauta i jego aktywności – o paradoksie (nie)kompetencji polskich internautów na podstawie *Diagnozy społecznej 2011*¹



Agnieszka Jeran

Badania przeprowadzane wśród polskich internautów wskazują na istnienie znacznej rozbieżności pomiędzy zasięgiem użytkowania internetu rozumianym jako udział internautów w populacji a poziomem podstawowych kompetencji komputerowych, jakimi dysponują internauci. Wyniki „Diagnozy społecznej” z 2011 roku, wykorzystane do pogłębionych analiz statystycznych, pozwoliły dokładniej zbadać to zjawisko i sprawdzić, co robią użytkownicy internetu w trakcie korzystania z niego, skoro ich kompetencje są niskie. Za kluczowe dla analiz uznano przy tym użytkowanie wyszukiwarek internetowych. Zbadanie związków pomiędzy kompetencjami komputerowymi a czasem oraz częstotliwością korzystania z internetu i komputerów, a w szczególności z wyszukiwarek, potwierdza wstępną tezę o istnieniu nieco paradoksalnej rozbieżności. Paradoks ten odnieść można do analiz poświęconych głębszym poziomom cyfrowego podziału.

Wprowadzenie

Inspiracją do niniejszych analiz były przede wszystkim wyniki trzech studiów – *Diagnozy społecznej*² w części poświęconej technologiom informatycznym³ i ujawnianej rozbieżności pomiędzy udziałem internautów w polskim społeczeństwie i rozpowszechnieniem kompetencji informatycznych, badań pomiaru dojrzałości technologicznej uczniów⁴ oraz

zrealizowanych przez GUS badań wykorzystania ITC w gospodarstwach domowych⁵. Wyniki te skłaniają do zadania pytania o umiejętności, jakimi dysponują internauci, o różnicowanie celów i wzorów korzystania z internetu, a w efekcie – o widoczny w nich głębszy poziom cyfrowego podziału⁶.

Analizując pokrótce wyniki *Diagnozy społecznej*, należy zwrócić uwagę na poziom nasycenia dostępem do internetu w polskim społeczeństwie: w pierwszej połowie 2011 roku dysponowało nim 61 proc. gospodarstw domowych, a jednocześnie korzystało z internetu 60 proc. Polaków, którzy ukończyli 16 lat⁷. Ważnym czynnikiem różnicującym w odniesieniu do samego użytkowania okazuje się wykształcenie. Jak pisze w *Diagnozie społecznej* Dominik Batorski: *Z sieci korzystają prawie wszystkie osoby uczące się (97 proc. uczniów i studentów) i lepiej wykształcone (89 proc. osób z wyższym wykształceniem). Tymczasem wśród osób z wykształceniem podstawowym jest dokładnie odwrotnie – z sieci korzysta zaledwie 10 procent osób. Wyższe wykształcenie posiada aż 32 proc. internautów i tylko 6 proc. niekorzystających z sieci. Zaledwie 3 proc. internautów to osoby z wykształceniem podstawowym*⁸. Podobne są zresztą konkluzje z raportu GUS, w którym znalazło się następujące podsumowanie: *poziom wykształcenia jest jednym z czynników najsilniej różnicujących wartość tego wskaźnika [odsetka regularnych użytkowników komputerów] w poszczególnych grupach*⁹.

¹ Artykuł przygotowany w ramach grantu NCN nr N N116 710440 *Cyfrowe nierówności – formy i uwarunkowania*.

² Badania potocznie określane jako *Diagnoza społeczna* to cykliczne badania warunków i jakości życia Polaków, realizowane w oparciu o ustabilizowaną procedurę (w tym – narzędzia), na reprezentatywnej próbie gospodarstw domowych i ich członków. *Diagnoza społeczna* ma charakter panelowy, jest realizowana od roku 2000 i – zgodnie z deklaracjami autorów – *jest próbą uzupełnienia diagnozy opartej na wskaźnikach instytucjonalnych o kompleksowe dane na temat gospodarstw domowych oraz postaw, stanu ducha i zachowań osób tworzących te gospodarstwa*, www.diagnoza.com, [08.10.2012].

³ D. Batorski, *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków – raport*, „Contemporary Economics” 2011, t. 5, nr 3.

⁴ D. Kwiatkowska, M. Dąbrowski, *Dojrzałość technologiczna uczniów w świetle wyników badań ankietowych*, „e-mentor” 2012, nr 1 (43), www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/896, [10.05.2012].

⁵ GUS, *Spółczesność informacyjne w Polsce. Wyniki badań z lat 2008–2010*, informacje i opracowania statystyczne, Warszawa 2010.

⁶ Pierwszy poziom cyfrowego podziału odnosi się do różnic pomiędzy osobami korzystającymi i niekorzystającymi z internetu. Głębsze poziomy odnoszą się do kwestii różnic w sposobie użytkowania sieci, celu, kompetencji czy motywacji, jako istotnych czynników generujących różnicowanie społeczne.

⁷ D. Batorski, dz.cyt., s. 299 i 305.

⁸ Tamże, s. 308.

⁹ GUS, dz.cyt., s. 79.

Internauta i jego aktywności – o paradoksie (nie)kompetencji...

Można zatem uznać, że internauci są tą częścią polskiego społeczeństwa, która jednocześnie charakteryzuje się generalnie wyższym poziomem kompetencji – jeśli zgodzić się, że wyższy poziom wykształcenia można bezpośrednio z nimi powiązać – a także wyższym poziomem kompetencji komputerowych, chociażby ze względu na włączenie kształcenia w tym zakresie w podstawy programowe (m.in. dla szkół ponadgimnazjalnych) i standardy kształcenia (dla szkół wyższych).

Jednak te same analizy D. Batorskiego wskazują, że mimo to w parze z użytkowaniem internetu nie idą wysokie kompetencje cyfrowe. Jak pisze: *Prawie 96 proc. osób korzysta z poczty elektronicznej, choć dla części z nich bardziej skomplikowane zastosowania, nawet takie jak wysłanie maila z załącznikiem, są trudne. Zdecydowana większość użytkowników umie korzystać z przeglądarki internetowej, a 92 proc. deklaruje umiejętność posługiwania się wyszukiwarką. Umiejętności obsługi komputera są wyraźnie mniej powszechne. Niecałe 70 proc. użytkowników potrafi wykonać podstawowe czynności związane z organizacją systemu plików, takie jak kopiowanie czy przenoszenie pliku lub folderu. Do umiejętności zainstalowania drukarki, modemu, skanera bądź innych urządzeń przyznaje się 37 proc. użytkowników¹⁰. Jeszcze bardziej wymowne jest odniesienie tych wyników do szerszej zdefiniowanej populacji: Obecnie zaledwie 9,2 proc. Polaków w wieku 16+ posiada umiejętność obsługi podstawowych programów biurowych i korzystania z internetu. Wynik ten jest i tak poprawą w stosunku do roku 2009, kiedy odsetek ten wynosił 7,5¹¹. Chociaż wydaje się to porażką systemu edukacji, nie ta konstatacja stała się przesłanką niniejszych analiz, ale zaskoczenie wspomnianą paradoksalną rozbieżnością, która prowokuje do postawienia pytania: co robią korzystający z internetu, skoro niewiele robić potrafią? Czy to możliwe, że ich działania ograniczają się do najprostszycy czynności, np. skorzystania z wyszukiwarki? Dane pochodzące z *Diagnozy społecznej* nie przynoszą odpowiedzi na pytania, czego i w jaki sposób internauci poszukują, a przede wszystkim, czy robią to efektywnie. Pozwalają jednak na sprawdzenie, czy częste korzystanie z wyszukiwarki idzie w parze z dysponowaniem zaawansowanymi kompetencjami, a więc z wyższym poziomem umiejętności korzystania z komputera i z różnorodnością sposobów użytkowania internetu, oraz jak się ma częstotliwość korzystania z wyszukiwarek do czasu poświęcanego na korzystanie z komputera. Te zależności wyznaczają główny obszar przeprowadzonych analiz. Badania GUS wskazują, że stosunkowo często wykonywana czynność jest jedyną, jaką dany internauta potrafi zrealizować – np. w 2010 roku 16 proc. używających wyszukiwarki nie robiło niczego innego w zakresie*

korzystania z internetu¹². Wprawdzie żadna inna aktywność nie ma tak wyłącznego charakteru, niemniej dalszych ok. 30 proc. internautów używających wyszukiwarki wykonywało poza tym zaledwie jedną lub dwie inne czynności¹³.

Przesłanką dla postawienia pytań o wskazane wyżej związki były też badania nad dojrzałością technologiczną uczniów, które idą w parze z szerszym namyśłem nad tzw. drugim poziomem cyfrowego podziału i cyfrowymi nierównościami wynikającym nie tyle z opozycji użytkowanie – nieużytkowanie internetu, co z jakości owego użytkowania, a więc jego celów, intensywności, efektów. Badania te skłoniły Dorotę Kwiatkowską i Marcina Dąbrowskiego do wskazania, że korzystanie z internetu przez uczniów częściej związane jest z poszukiwaniem informacji służących rozrywce niż nauce, zaś komputer i internet stanowią przede wszystkim źródło i narzędzie rozrywki¹⁴. Wprawdzie badani 11- i 12-latkowie stanowili specyficzną grupę, byli to bowiem słuchacze Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego, ale można sądzić, że są oni osobami, które korzystają z internetu najpowszechniej, najczęściej i w sposób najbardziej kompetentny w swojej grupie wiekowej. Jeśli zatem po kilku latach edukacji formalnej przedstawiciele cyfrowego pokolenia traktują internet zasadniczo jako źródło rozrywki i medium komunikacji, to przekonanie, że korzystanie z niego jest narzędziem czy też czynnikiem rozwoju można co najmniej poddać w wątpliwość.

Wyszukiwanie i inne aktywności internetowe

Przedstawione analizy użytkowania internetu oparto na udostępnianych przez Radę Monitoringu Społecznego bazach wyników badań z kolejnych edycji *Diagnozy społecznej* (wykorzystano wyniki z 2011 roku w zakresie odnoszącym się do respondentów indywidualnych) i własnych wyliczeniach w programie SPSS. Do analizy wybrano przede wszystkim odpowiedzi na pytania o wykonywanie określonych czynności związanych z korzystaniem z komputera oraz z internetu, co miało pozwolić na uchwycenie różnic w tym zakresie, zależnych od intensywności korzystania z wyszukiwarek. Sięgnięto też po dane dotyczące pytania o średni tygodniowy czas użytkowania komputera (w kwestionariuszu nie pojawia się pytanie o czas użytkowania internetu, ponieważ jest to w coraz większym stopniu tożsame). Analizy mają pozwolić na znalezienie odpowiedzi na pytanie o modele korzystania z internetu w zakresie różnorodności wykonywanych działań, która jednocześnie traktowana jest jako wskazówka dotycząca poziomu kompetencji cyfrowych internauty. Tym samym docie-

¹⁰ D. Batorski, dz.cyt., s. 314.

¹¹ Tamże.

¹² GUS, dz.cyt., s. 108.

¹³ Tamże.

¹⁴ D. Kwiatkowska, M. Dąbrowski, dz.cyt.

kania zmierzają w kierunku poszukiwania głębszych poziomów cyfrowego podziału niż tylko dychotomia osoba korzystająca – niekorzystająca z internetu i w stronę pytania o potencjalne rozwojowe konsekwencje cyfrowego włączenia.

Podstawową zmienną charakteryzującą użytkownika komputera jest poświęcony na to czas. Średnia wartość tej zmiennej wśród respondentów, których odpowiedzi analizowano (a więc internautów z badania przeprowadzonego w 2011 roku, udzielających również odpowiedzi na pytanie o korzystanie z wyszukiwarek internetowych, N=15049 – ta grupa stanowi próbę dla wszystkich dalszych obliczeń), wynosiła 13,5 godziny w tygodniu przy medianie wynoszącej 10 godzin – co czwarty z badanych użytkowników korzystał jednak z komputera do trzech godzin w tygodniu, 75 proc. z nich – do 20 godzin. Przywołane granice wykorzystano w tworzeniu kategoryzacji wartości tej zmiennej na potrzeby dalszych analiz.

Natomiast korzystanie z wyszukiwarek scharakteryzować można rozkładem przedstawionym w tabeli 1. Dla ponad 40 proc. internautów używanie ich jest codziennością. Nie wiadomo wprawdzie, z iloma przeprowadzonymi dziennie wyszukiwaniami się to wiąże, ale niewątpliwie ci użytkownicy regularnie używają omawianego narzędzia. Z drugiej strony aż co dziesiąty badany wskazuje, że nigdy nie korzysta z wyszukiwarek, a niespełna 19 proc. internautów to ich sporadyczni użytkownicy.

Tabela 1. Rozkład częstotliwości korzystania z wyszukiwarek internetowych (w proc.)

Częstotliwość korzystania z wyszukiwarek	Procent
Codziennie	42,0
Od 1 do 4 razy w tygodniu	28,6
Raz lub dwa razy w miesiącu	11,8
Rzadziej niż raz w miesiącu	6,9
Nigdy	10,7
Ogółem	100,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych z „Diagnozy Społecznej 2011”, www.diagnoza.com, [01.03.2012]

Częstotliwość korzystania z wyszukiwarek i sumaryczny tygodniowy czas korzystania z komputera okazują się powiązane (zależność jest istotna statystycznie dla $p < 0,001$). Współczynnik korelacji V Kramera

wynosi 0,336, zaś przy uwzględnieniu kategoryzacji czasu korzystania opartej na kwartylach – 0,310. Poza umiarkowaną siłą związku interesujący jest jego kierunek. Analizując rozkłady warunkowe dla podgrup użytkowników wyznaczonych przez częstotliwość korzystania z wyszukiwarki, można zauważyć, że wraz ze zmniejszającą się częstotliwością rosną udziały użytkowników o krótszych tygodniowych okresach używania komputera. O ile w grupie korzystających z wyszukiwarek codziennie udział korzystających z komputera bardzo krótko, bo do 3 godzin w tygodniu, wynosi 6 proc., o tyle w grupie używających wyszukiwarek kilka razy w tygodniu – aż 25 procent. Codziennie korzystający z wyszukiwarek są przy tym grupą najbardziej zróżnicowaną pod względem sumy czasu korzystania z komputera. Analizując rozkłady brzegowe w uporządkowaniu według czasów korzystania z komputera, można dostrzec, że im wyższa suma poświęconego na to czasu, tym większy udział korzystających codziennie z wyszukiwarek. Wprawdzie dane nie pozwalają orzekać o kierunku zależności pomiędzy tymi zmiennymi, niemniej można sądzić, że wzajemne oddziaływanie ma charakter zwrotny, tzn. częstsze sięganie po wyszukiwarkę generuje dłuższy czas korzystania z komputera (bo jest on poświęcony na owe wyszukiwania), a jednocześnie – dłuższy czas korzystania z komputera wymusza w pewnym sensie sięganie po wyszukiwarkę. Można to próbować wyjaśnić dwoma mechanizmami:

- jedno wyszukiwanie prowadzi do kolejnych i w efekcie pojawia się hipertekstowa wędrówka po wynikach, która oczywiście wymaga czasu, zaś uogólniając – wyszukiwanie idzie w parze z rozwojem poznawczym, być może także z rozwojem kompetencji;
- mając czas na korzystanie z komputera i internetu, użytkownik nie bardzo potrafi robić cokolwiek innego niż wyszukiwanie, stąd częste używanie wyszukiwarek.

Oba mechanizmy mają skrajnie odmienną wymowę i skutki, szczególnie jeśli rozpatrywać je w kontekście cyfrowego podziału.

Aby w pewnym stopniu rozstrzygnąć kwestię, który z mechanizmów rzeczywiście występuje, wykorzystano odpowiedzi na zawarte w kwestionariuszu *Diagnozy społecznej* pytanie o umiejętności korzystania z pewnych – mniej i bardziej podstawowych – funkcji programów komputerowych. Umiejętności te są

Tabela 2. Częstotliwość korzystania z wyszukiwarki a średni tygodniowy czas spędzony przy komputerze (w proc.)

Częstotliwość korzystania z wyszukiwarki	Tygodniowy czas spędzony przy komputerze (w godzinach, skategoryzowany)				Ogółem
	Do 3 godzin	4 do 10 godzin	11 do 20 godzin	Powyżej 20 godzin	
Codziennie	6,1	32,0	27,5	34,4	100
Od 1 do 4 razy w tygodniu	25,7	45,8	16,2	12,3	100
Raz lub dwa razy w miesiącu	43,2	40,2	10,2	6,4	100
Rzadziej niż raz w miesiącu	56,1	32,8	6,1	5,0	100
Nigdy	71,3	19,9	4,5	4,3	100

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych z „Diagnozy Społecznej 2011”, www.diagnoza.com, [01.03.2012]

Internauta i jego aktywności – o paradoksie (nie)kompetencji...

w gruncie rzeczy ściśle operacyjne, określić je więc można mianem kompetencji komputerowych – nieco węższych niż kompetencje cyfrowe, te ostatnie bowiem obok umiejętności obsługi obejmują także zarządzanie informacjami cyfrowymi¹⁵. Wśród kompetencji komputerowych można wymienić tak podstawowe czynności jak kopiowanie pliku czy fragmentu tekstu, a także korzystanie z funkcji matematycznych w arkuszu kalkulacyjnym, tworzenie prezentacji, instalowanie nowych urządzeń czy – najbardziej zaawansowane – pisanie programów.

Dla uchwycenia kompetencji komputerowych w możliwie syntetyczny sposób zsumowano liczbę odpowiedzi twierdzących na pytania o wykonywanie danej czynności. Uzyskano wskaźnik kompetencji przyjmujący wartości od 0 – w sytuacji, gdy użytkownik nie wykonywał żadnej z objętych badaniem czynności – do 6, jeśli wykonywał je wszystkie. Poziom kompetencji komputerowych okazał się niewysoki, charakteryzuje go bowiem mediana wynosząca 2, zatem połowa użytkowników wykonywała do dwóch z podstawowych czynności obsługi, choć należy dodać, że co czwarty nie wykonywał żadnej. Tak skonstruowany syntetyczny wskaźnik skorelowano ze zmienną opisującą częstotliwość korzystania z wyszukiwarek. Zależność okazała się istotna statystycznie (dla $p < 0,001$), a wyznaczony współczynnik korelacji rang Spearmana uzyskał wartość 0,464 – zależność między zmiennymi jest więc silna i jednocześnie ma kierunek dodatni. Oznacza to, że wyższym częstotliwościom korzystania z wyszukiwarek towarzyszy wyższy poziom kompetencji komputerowych. Taki wynik skłaniałby do porzucenia hipotezy o „zastępczym” korzystaniu z wyszukiwarek, niemniej bliższy ogląd rozkładów nie pozwala na taką konstatację. Otóż okazuje się, że niemal co piąty użytkownik niedysponujący żadną z kompetencji komputerowych korzysta codziennie z wyszukiwarki, zaś 36 proc. robi to kilka razy w tygodniu. Wprawdzie udziały bardzo częstego, regularnego korzystania z wyszukiwarek są wśród podgrup o wyższym poziomie kompetencji komputerowych wyższe, ale łącznie 55 proc. osób niewykazujących się żadną z kompetencji komputerowych oraz 71 proc. wykazujących się zaledwie jedną z nich to regularni użytkownicy wyszukiwarek.

Pewne światło na poruszaną kwestię rzuca przejście od kompetencji komputerowych do różnorodnych sposobów wykorzystania samego internetu. Kwestionariusz wymienia dwadzieścia różnych czynności, a pytanie zadawane badanym dotyczy już nie tylko tego, czy w ogóle je wykonywali, ale także tego, czy wykonywali je w tygodniu poprzedzającym badanie. W niniejszym opracowaniu ograniczono zestawienie wyników do odpowiedzi tych użytkowników, którzy z wyszukiwarek korzystają regularnie, czyli przynajmniej raz w tygodniu.

Główną czynnością współwystępującą z wyszukiwaniem okazuje się obsługa poczty elektronicznej. Wśród regularnych użytkowników wyszukiwarek udział tych, którzy nigdy nie korzystali z poczty, jest niewielki, zaś dla większości jest to korzystanie regularne – tj. podejmowane w tygodniu poprzedzającym badanie (nie ma bowiem podstaw, by tydzień ten uważać za szczególny i przez to wywołujący tę konkretną czynność). Z kolei fakt, że aktywności kreatywne (np. tworzenie strony WWW czy publikowanie własnej twórczości) są rzadkie wśród osób systematycznie korzystających z wyszukiwarek, nie jest zaskoczeniem, ponieważ przez ogół internautów również są realizowane rzadko. Nieco zastanawiający w świetle hipotezy o rozwijającym różnorodne kompetencje korzystaniu z wyszukiwarek jest znaczący odsetek wyszukujących, którzy nigdy nie korzystali z e-learningu (43,4 proc.), nie poszukiwali przez internet pracy (33,4 proc.) ani nie pobierali formularzy urzędowych (30 procent), co jednak może wynikać ze stosunkowo niskiej popularności w Polsce nauczania zdalnego czy e-administracji, mimo wsparcia dla nich w wizjach społeczeństwa informacyjnego czy gospodarki opartej na wiedzy. Można też dostrzec, że regularnie wyszukujący „wypróbowali” wiele aktywności komunikacyjnych – głównie z zakresu komunikacji synchronicznej – ale nie podejmują ich regularnie. Podobna sytuacja dotyczy dokonywania zakupów w różnych formach oraz pobierania informacji ze stron instytucji.

Komentując powyższe dane, należy podkreślić, że dotyczą one osób, które regularnie korzystają z wyszukiwarek. Użytkujący komputer bardzo intensywnie, powyżej 20 godzin w tygodniu, to

Tabela 3. Korzystanie z wyszukiwarek a umiejętności obsługi komputera (w proc.)

Częstotliwość korzystania z wyszukiwarki	Wskaźnik kompetencji komputerowych						
	0	1	2	3	4	5	6
Codziennie	19,0	31,8	44,2	59,6	70,7	79,2	78,3
Od 1 do 4 razy w tygodniu	36,0	39,4	37,9	28,6	23,6	17,1	16,6
Raz lub dwa razy w miesiącu	22,2	16,7	11,2	8,3	4,0	2,6	3,9
Rzadziej niż raz w miesiącu	13,8	8,3	4,6	2,9	1,4	0,4	0,7
Nigdy	9,1	3,9	2,2	0,7	0,2	0,6	0,5

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych z „Diagnozy Społecznej 2011”, www.diagnoza.com, [01.03.2012]

¹⁵ Por. J. van Dijk, K. Hacker, *The Digital Divide as Complex and Dynamic Phenomenon*, „The Information Society” 2003, nr 19, s. 323.

Tabela 4. Rozkłady odpowiedzi w odniesieniu do czynności internetowych dla użytkowników korzystających regularnie z wyszukiwarek (w proc.)

Czynność internetowa	Wykonywanie danej czynności		
	W ostatnim tygodniu	Kiedykolwiek	Nigdy
Sprawdzanie i wysyłanie poczty elektronicznej (e-mail)	68,3	26,3	5,3
Korzystanie z komunikatorów (np. Gadu-Gadu)	49	38,2	12,9
Uczestniczenie w czatach	26	47,2	26,8
Uczestniczenie w grupach lub forach dyskusyjnych	28,6	40,2	31,2
Telefonowanie przez internet (Voip, Skype),	32,1	45	23
Tworzenie lub modyfikowanie strony WWW	26,6	32	41,4
Zbieranie materiałów potrzebnych do nauki lub pracy	48,5	35	16,5
Uczestniczenie w kursach lub szkoleniach przez internet	26,8	30	43,3
Szukanie pracy, wysyłanie ofert dotyczących zatrudnienia	29,3	37,3	33,4
Kupowanie produktów i usług przez internet (poza aukcjami)	29,3	45,6	25,1
Uczestniczenie w aukcjach internetowych	31	35,4	33,6
Granie w gry sieciowe przez internet	32	35	33,1
Ściąganie darmowego oprogramowania	28,9	39,8	31,4
Ściąganie darmowej muzyki, filmów	31,4	40,3	28,3
Tworzenie i publikowanie własnych tekstów (np. bloga), grafiki, muzyki lub innej twórczości w internecie	27,7	24,9	47,4
Uzyskiwanie informacji ze stron internetowych instytucji publicznych	35,4	38,9	25,7
Pobieranie lub wypełnianie formularzy urzędowych	28,2	41,7	30,1
Słuchanie muzyki lub radia przez internet	42,3	37,4	20,3
Oglądanie telewizji, plików wideo przez internet	40,3	35,2	24,5
Czytanie gazet lub książek przez internet	37,3	39,7	23

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych „Diagnozy Społecznej 2011”, www.diagnoza.com, [01.03.2012]

w dużym stopniu osoby codziennie korzystające z wyszukiwarek. Jednak wśród nich mogą znajdować się osoby, które używając komputer czy internet, korzystają z odmiennych narzędzi niż wymienione powyżej – chociażby z gier komputerowych albo ze specjalistycznych aplikacji – graficznych, biurowych, finansowych itp. Przyjęcie jako perspektywy analiz akurat użytkownika wyszukiwarek, a nie samego czasu korzystania z komputerów, niewątpliwie pozostawia pewne pytania bez odpowiedzi.

Wnioski

Na podstawie zaprezentowanych zestawień trudno wyciągnąć jednoznaczne wnioski, jednak dostarczając pewnych szczegółowych informacji, zebrane dane pozwalają stwierdzić, iż wskazywana w podsumowaniach *Diagnozy społecznej* rozbieżność pomiędzy częstotliwością i intensywnością korzystania z internetu w Polsce a kompetencjami komputerowymi internautów niewątpliwie istnieje, ale ma bardziej złożony charakter – nie chodzi tu tylko o niski poziom kompetencji komputerowych internautów. Z pewnością poważnego namysłu wymaga sytuacja, w której powszechne kształcenie z zakresu kompetencji komputerowych (przynajmniej – jeśli nie cyfrowych) nie przekłada się na równie powszechne umiejętności obsługi podstawowych funkcji oprogramowania. Jed-

nak mimo niedoborów kompetencyjnych internauci – przynajmniej ci, którzy regularnie korzystają z wyszukiwarek – pewnych czynności związanych z siecią próbowali (jak komunikacja synchroniczna), a inne wykonują względnie regularnie (jak obsługa poczty elektronicznej). Niski odsetek osób podejmujących działania kreatywne nie jest zasadniczo zaskakujący. Najbardziej zastanawia i może w pewnym stopniu martwić niewielki udział osób sięgających po e-learning czy poszukujących pracy za pośrednictwem internetu, są to bowiem aktywności, które świadczyłyby o wykorzystywaniu sieci do rozwoju osobistego czy do podejmowania prób społecznego i zawodowego awansu (lub przynajmniej zmiany swojej sytuacji w tym zakresie), co powinno towarzyszyć korzystaniu z internetu – takie są przynajmniej postulaty wiążące wprost dostęp do sieci i korzystanie z niej z rozwojem społecznym. Z dwóch przedstawionych hipotezycznych mechanizmów nie można zatem obecnie jednoznacznie wykluczyć żadnego. Można sądzić, że występują one łącznie – tzn. dla części internautów korzystanie z wyszukiwarki pozostaje jedyną aktywnością, a dla pozostałych jest czynnością współtowarzyszącą wielu innym. Jednak ta niekonkluzywność – w świetle rozpatrywania cyfrowego podziału jako wielopoziomowego – jest przy tym przesłanką skłaniającą do przeniesienia punktu ciężkości analiz już nie tylko z poziomu, który wyznacza opozycja pomiędzy

Internauta i jego aktywności – o paradoksie (nie)kompetencji...

internautami i osobami niekorzystającymi z sieci, na poziom badania aktywności internetowych, ale także głębiej – na poziom celów i efektywności działań. One bowiem dopiero pozwolą stwierdzić, jakie są konsekwencje cyfrowego włączenia oraz czy przekłada się ono na rozwój osobisty i społeczny.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem socjologii, adiunktem w Instytucie Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół społeczeństwa informacyjnego oraz społecznych aspektów pracy, dla których wspólnym mianownikiem pozostają uwarunkowania kompetencyjne. Od 2003 roku bada charakter i uwarunkowania wykorzystania źródeł internetowych przez studentów.

POLECAMY



**X Światowa Konferencja
na temat Komputerów w Edukacji**
– WCCE 2013, 2–5 lipca 2013 r., Toruń

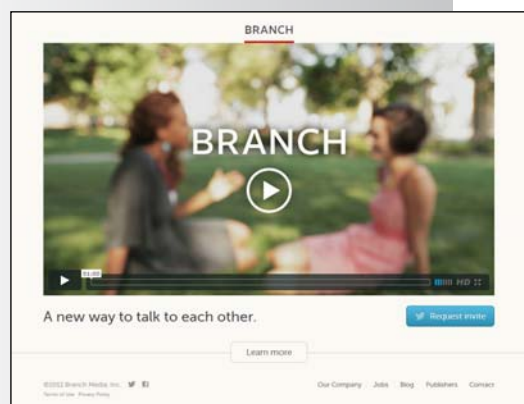


Informatyka w edukacji
5–7 lipca 2013 r., Toruń

Dziesiąta, jubileuszowa edycja Konferencji WCCE odbędzie się w Toruniu. Gospodarzem tego ogólnoswiatowego wydarzenia po raz pierwszy jest Polska. Patronat nad konferencją objął Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej, Bronisław Komorowski. Temat przewodni spotkania brzmi: „Uczyć się, będąc połączonym” (*Learning while we are connected*) – celem dyskusji jest znalezienie sposobów na nakłonienie uczniów spędzających wiele czasu w internecie do wykorzystywania go do kształcenia. Ostatni dzień konferencji, tzw. Dzień Narodowy, będzie również początkiem kolejnej konferencji skupiającej się na lokalnych uwarunkowaniach tej tematyki. Serdecznie zapraszamy do udziału w spotkaniach. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://wcce2013.umk.pl/>.

Branch.com

Powstało nowe narzędzie do prowadzenia dyskusji w internecie – Branch. Obecnie serwis jest dostępny na zaproszenie, ale można również „zostać dołączonym” do istniejących dyskusji, wykorzystując konto na Twitterze lub też adres e-mail. Każdy uczestnik może dodać jednego nowego użytkownika (niejako biorąc za niego odpowiedzialność). Branch charakteryzuje się prostą wizualizacją, posiada możliwość dodawania zdjęć, filmów i artykułów. O nowościach w dyskusji jesteśmy na bieżąco informowani. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://branch.com/>.



BookLikes

Miłośnicy książek od sierpnia br. mają możliwość korzystania z polskojęzycznej wersji serwisu Booklikes. Cechy wyróżniające ten serwis spośród konkurencji to przede wszystkim ogromna baza książek (ok. 18 mln), a także specjalny algorytm, dzięki któremu użytkownikowi polecane są nowości zgodne z jego potrzebami i preferencjami. Kolejną zaletą jest porównywarlık cen – po wybraniu danej pozycji wyświetlają się propozycje z kilku księgarni. Serwis promowano jako „brakujące ogniwo pomiędzy Amazon a Facebookiem” – trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://booklikes.com/>.



Motywowanie w e-nauczaniu – z doświadczeń praktyka

Anita Rawa-Kochanowska

Motywacja do uczenia się (szkolna) to czynnik dynamizujący bądź ukierunkowujący uczenie się jednostki. Wiąże się ona z odczuwaniem wiary we własne możliwości, z przekonaniem ucznia, że sprosta wszelkim wymaganiom, jakie stawia przed nim uczestniczenie w życiu szkoły. Motywowanie do nauki to jedna z podstawowych kompetencji nauczyciela i każdy z nich ma na to swoje sposoby. Jednakże e-nauczanie stawia przed nauczycielem nowe wyzwania. Niniejszy artykuł zawiera refleksje na temat pojęcia motywacji szkolnej w kontekście specyficznej sytuacji nauczania – e-learningu, a także przedstawia wyniki badań na temat oczekiwań, potrzeb i motywów deklarowanych przez e-studentów oraz stosowane przez autorkę sposoby motywowania uczestników studiów zdalnych.

Motywacja do nauki i sposoby jej podtrzymywania

Pojęcie motywacji jest obecnie jednym z częściej używanych i analizowanych terminów psychologicznych. Według Wiesława Łukaszeńskiego *termin „motywacja” stosowany jest w psychologii do opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. Dotyczy on zarówno mechanizmów zachowań prostych, jak i zachowań złożonych, zarówno mechanizmów wewnętrznych, jak i zewnętrznych, afektywnych i poznawczych*¹. Najprościej i najbardziej tradycyjnie rzecz ujmując, motywacja to proces dynamizujący bądź ukierunkowujący zachowanie jednostki; powód działania, zamiar, intencja, ukierunkowanie na cel². Natomiast motywacja do nauki, zwana także motywacją szkolną, to ukierunkowanie zachowania ucznia prowadzące do uzyskania konkretnych osiągnięć i realizowania zadań szkolnych.

Jak motywować uczniów do nauki? Pomysłów i sposobów jest bardzo wiele, niemal w każdej publikacji dla nauczycieli pojawiają się jakieś wskazówki i rady

dotyczące różnorodnych aspektów – od właściwej organizacji procesu nauczania i rozkładu lekcji poprzez kształtowanie kompetencji nauczyciela i jego cech osobowości, odpowiednie operowanie nagrodami i karami oraz wzmacnianie potrzeby osiągnięć i innych potrzeb ucznia, wiarę w ucznia oraz dbanie o „ducha” klasy po dobrą atmosferę w środowisku domowym. Zatem bierze się pod uwagę zarówno czynniki związane bezpośrednio z procesem nauczania, jak i te bardziej indywidualne czy afektywne³.

Proponowane metody w różnym stopniu sprawdzają się w rzeczywistości wirtualnej, wykorzystanie niektórych z nich jest po prostu niemożliwe, choć ogólna wiedza na temat motywowania uczniów jest oczywiście niezbędna.

Specyfika zdalnego nauczania

Zajęcia w formie zdalnej, które autorka niniejszego artykułu prowadziła w ramach Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego, odbywały się wyłącznie na platformie R5, w trybie asynchronicznych forów tematycznych. Na forach tych zamieszczano pytania dyskusyjne i zadania, które studenci wykonywali w dogodnym dla nich czasie. Jedynym sposobem komunikacji ze studentem w czasie rzeczywistym były (nieobowiązkowe) spotkania na czacie, które odbywały się raz w tygodniu i trwały godzinę. Cała wiedza teoretyczna i praktyczne doświadczenie autorki w zakresie motywowania musiały zatem zostać wykorzystane w tych specyficznych warunkach nauczania i kontaktowania się.

E-student to z reguły osoba, której nauczyciel wcześniej nie widział, dlatego e-nauczyciel często nic nie wie o zasobach wiedzy studenta ani o poziomie jego motywacji, bo nawet jeśli student ogólnie jest zmotywowany w wysokim stopniu, to przecież w programie studiów jest wiele różnych przedmiotów, czasem luźno związanych ze studiowanym

¹ W. Łukaszeński, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w]: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2000, tom 2, s. 427.

² M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Podstawy psychologii ogólnej*, WSiP, Warszawa 1989.

³ Por. np. M.T. Covington, K.M. Teel, *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk 2004; H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Veda, Warszawa 1994; M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Civitas, Warszawa 2008; G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii*, GWP, Gdańsk 2003.

kierunkiem. Komunikacja z e-studentem jest siłą rzeczy ograniczona do „rozmów” na czatach i wpisów na forach. Jest to więc komunikacja wyłącznie językowa, w zasadzie bez możliwości uchwycenia komunikatów niejęzykowych – takich jak ton głosu, tempo mówienia, kontakt wzrokowy – które stanowią rdzeń porozumiewania się z drugim człowiekiem i bez których komunikacja nie jest pełna. W relacji nauczyciel – uczeń nieistnienie sfery niewerbalnej (bo przecież nie można za taką uznać emotikonu) oraz poczucie anonimowości stawiają przed nauczycielem nowe wyzwania. Prowadzący zajęcia powinien zatem zdobyć nowe kompetencje, aby skutecznie nauczać i motywować.

Motywacja e-studentów – przegląd badań

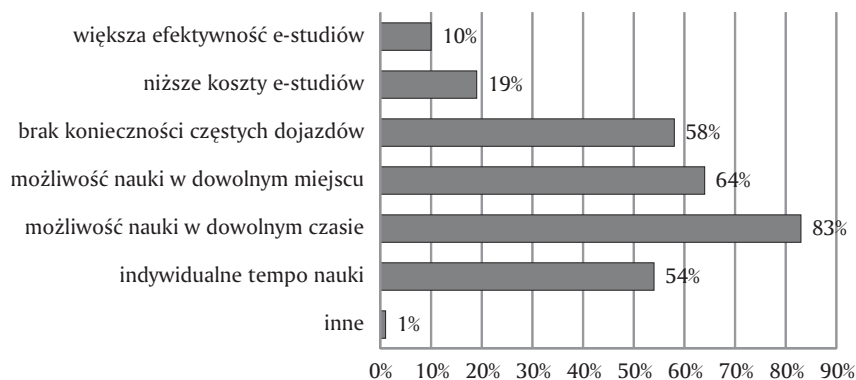
Wszyscy dydaktycy i e-dydaktycy zgadzają się, iż motywacja ucznia/studenta jest jednym z kluczowych elementów procesu dydaktycznego, stanowiącym w dużej mierze o efektywności nauczania. Problem w tym, że pojęcie motywacji jest dość szerokie, a przy tym jest to proces zmieniający się w czasie i powiązany z funkcjonowaniem emocjonalnym człowieka – a zatem cechuje go duża zmienność i zależność od wielu czynników: indywidualnych cech ucznia, cech nauczyciela, sposobu uczenia się i nauczania, trudności i obszerności materiału. W badaniu motywacji e-studentów pojawiają się zatem różne wątki. K. Wolski⁴ przytacza na przykład wyniki badań na temat motywacji w szkoleniach e-learningowych, przeprowadzone przez Dom Szkoleń i Doradztwa przy współpracy z Instytutem Psychologii UJ pod pa-

tronatem Wolters Kluwer Polska oraz Extended DISC. Wynika z nich, iż na motywację wewnętrzną wpływają takie czynniki, jak: ocena przydatności całego kursu e-learningowego, ocena czterech najważniejszych cech e-learningu (konwencja fabularna, konwencja animowana, dwa rodzaje testów sprawdzających wiedzę), spostrzegana łatwość korzystania z e-learningu, spostrzegana autonomia – rozumiana jako opinia osób badanych na temat ich wpływu na kolejność wykonywania poszczególnych lekcji – oraz ilość czasu spędzanego na platformie. W badaniach I. Kuli oraz M. Plebańskiej⁵ e-studenci najczęściej podkreślali takie korzyści zdalnego studiowania, jak możliwość nauki w dowolnym czasie (83 proc.) i w dowolnym miejscu (64 proc.), brak konieczności częstych dojazdów (58 proc.) oraz indywidualne tempo nauki (54 proc.). Wyniki przedstawia wykres 1.

Co ciekawe, specyfika e-studiów, czyli indywidualny tryb uczenia się, wymieniana w cytowanych badaniach jako zaleta nauczania zdalnego, jest jednocześnie jego największą wadą. Jak pisze J. Pawlak: *choć e-learning wiąże się z dostępem do nowoczesnych technologii, w których większość współczesnych studentów dobrze się czuje, to jednak nawyki wyniesione z dotychczasowej edukacji, w tym prokrastynacja, przekładanie większości odpowiedzialności za tok nauczania na wykładowcę oraz brak samodyscypliny sprawiają, że wejście w ten sposób nauczania jest utrudnione*⁶.

Zdaniem M. Mischke i A.K. Stanisławskiej⁷ ewaluacja e-kursu rozpoczyna się już na etapie identyfikacji potrzeb szkoleniowych. Projektanci e-kursu tworzą go zazwyczaj na podstawie domniemych potrzeb grupy docelowej. Dopiero po rozpoczęciu

Wykres 1. E-studia w kontekście własnych korzyści (pytanie wielokrotnego wyboru) – wyniki badań I. Kuli oraz M. Plebańskiej



Źródło: I. Kula, M. Plebańska, dz.cyt.

⁴ K. Wolski, *Motywacja wewnętrzna oraz chęć do korzystania z e-learningu – doniesienie z badań*, „e-mentor” 2011, nr 1 (38), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/810>, [08.07.2012].

⁵ I. Kula, M. Plebańska, *Ocena efektywności dydaktycznej e-nauczania w opinii studentów*, materiały z VII Konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, http://e-edukacja.net/siodma/referaty/Sesja_2b_4.pdf, [11.07.2012].

⁶ J. Pawlak, *Wybrane psychologiczne uwarunkowania efektywnego korzystania z e-zajęć przez studentów*, materiały z VIII Konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, http://www.e-edukacja.net/osma/referaty/Sesja_3b_4.pdf, s. 8 [11.07.2012].

⁷ M. Mischke, A.K. Stanisławska, *Wirtualny świat i jakość kształcenia. Kilka słów na temat organizacji badań jakości kursów zdalnych*, http://home.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/artykoly/Wirtualny_%20swiat_jakosc_ksztalcenia.pdf, [11.07.2012].

zajęć w internecie i w trakcie ich odbywania się jest możliwe rozpoznanie rzeczywistych potrzeb e-studentów, a więc weryfikacja przyjętych założeń. Owa weryfikacja powinna, zdaniem autorów, pociągać za sobą każdorazowe dostosowanie aktywności kursu do oczekiwań deklarowanych przez kursantów. Autorzy twierdzą, że *jakość nauczania online zależy od stopnia realizacji celów nauczania, czyli od osiągnięć studenta w zakresie zdobytej wiedzy i umiejętności*⁸. Zatem badając tę efektywność, należy wziąć pod uwagę nie tylko różnorodność i adekwatność zastosowanych rozwiązań metodycznych, ale także sposób i styl prowadzenia zajęć oraz stopień zaangażowania e-nauczyciela i e-studentów.

Jeśli chodzi o motywującą rolę osoby prowadzącej zajęcia online, to D. Kwiatkowska i P.P. Kwiatkowski⁹ przedstawiają listę pożądanych cech i zachowań e-nauczyciela, sporządzoną na podstawie opinii e-studentów. Według badanych najważniejsze cechy i zachowania idealnego nauczyciela to: kontaktowość, dostępność i dyspozycyjność (37,4 proc. badanych); umiejętność zachęcania studenta do pracy (21,2 proc.); zaangażowanie, wola współdziałania, aktywny udział w kursie, własna inicjatywa (19,3 proc.); udzielanie informacji zwrotnych na temat postępów studenta w nauce (17,7 proc.); gotowość do odpowiadania na pytania, rozwiewania wątpliwości (14,3 proc.); gotowość do dzielenia się wiedzą, zainteresowanie studentem, cierpliwość. Wyniki badań sugerują zdaniem autorów, iż pojawiła się znacząca zmiana w oczekiwaniach studentów wobec nauczyciela, bowiem ma on być obecnie raczej kompanem i przewodnikiem pomagającym osiągać cele edukacyjne, a nie strażnikiem i mistrzem przekazującym wiedzę i biorącym odpowiedzialność za działania studentów. E-nauczyciel powinien niewątpliwie być gotowy do pomocy, ale udzielać jej powinien tylko na prośbę studenta albo gdy uważa, że jest to potrzebne. Podobnie wypowiada się na temat roli e-nauczyciela C. Kupisiewicz, pisząc, że rolą nauczyciela jest ułatwianie procesu wspólnego uczenia się, zachęcanie uczestników wykładu do współpracy i dzielenia się doświadczeniem. Szczególnie ważna jest umiejętność właściwego komunikowania się z uczniami, poprzez stosowanie jasnych, zwięzłych, precyzyjnych i zrozumiałych komunikatów, ale także poprzez umiejętne słuchanie i dostrzeganie potrzeb uczących się¹⁰.

Motywacja e-studentów do nauki – wyniki badań własnych

Aby móc odpowiednio dobrać i skutecznie wykorzystać strategie motywowania uczniów do nauki, najpierw trzeba poznać ich potrzeby, oczekiwania i motywacje. Najlepiej zapytać o to wprost – służył do

tego pierwszy wątek na forum z pierwszego tygodnia zajęć kursu *Podstawy komunikacji interpersonalnej* przeprowadzanego na Polskim Uniwersytecie Wirtualnym w latach 2006–2010 (na takich kierunkach studiów, jak *Informatyka, Pedagogika, Zarządzanie i marketing*). Studentom zaprezentowano następujące zadanie: *Przedstaw się pozostałym uczestnikom kursu, pisząc parę zdań na swój temat. Napisz, jakie są Twoje oczekiwania względem tego kursu. W czym może pomóc Ci wiedza zdobyta na tym kursie?*

Analiza wypowiedzi 125 uczestników wykazała, iż e-studenci mają wiele różnych potrzeb i oczekiwań, zarówno jeśli chodzi o sam przedmiot, jak i o studia wirtualne. Pytanie zadane studentom było otwarte, a więc zdarzało się, że jeden e-student wymieniał kilka potrzeb, oczekiwań czy motywów. W wypowiedziach 125 osób znalazło się 138 rodzajów motywów.

Wskazywane motywy podzielono na cztery kategorie: motywy zawodowe, społeczne, osobiste i poznawcze. Do pierwszej kategorii autorka zaliczyła motywy wskazywane w wypowiedziach, w których podkreślano takie spodziewane efekty kursu jak: podniesienie kwalifikacji zawodowych, większe możliwości awansu, znalezienie bądź zmiana pracy, zwiększenie umiejętności zarządzania ludźmi, komunikowania się z klientami czy negocjowania. Motywów społecznych można się doszukać według autorki w wypowiedziach dotyczących przede wszystkim chęci poprawienia stosunków z ludźmi, np. poprzez rozwój umiejętności słuchania ich, rozumienia, współpracowania z nimi czy radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Z kolei motywy osobiste kierowały studentami, którzy jednoznacznie wskazywali na chęć rozwoju osobistego (zmiany swoich cech czy postaw), np. zwiększenie otwartości, pogłębienie autorefleksji, zmniejszenie nieśmiałości w kontaktach z ludźmi, rozwój osobowości. Natomiast za motywy poznawcze uznano te, które wyłaniają się z wypowiedzi dotyczących bezpośrednio sfery intelektualnej, tj. zdobycia, ugruntowania, usystematyzowania czy poszerzenia wiedzy, zaspokojenia ciekawości poznawczej i dalszego kształcenia się.

Dla uczestników zajęć z przedmiotu prowadzonego przez autorkę szczególnie ważne były motywy zawodowe i społeczne – spodziewali się oni (oczekiwali), że kurs da im narzędzia merytoryczne, ale także rozwinię ich umiejętności społeczne, a więc że oprócz aspektu teoretycznego będzie miał też znaczący wymiar praktyczny. Samo zdobycie wiedzy nie jest dla uczestników tak ważne, jak możliwość czy umiejętność wykorzystania jej w życiu zawodowym lub prywatnym. Zatem nawet jeśli każdego z nich cechował wysoki poziom motywacji początkowej, wynikającej z zainteresowania tematem, to szybko mogłaby ona spaść, gdyby kurs polegał jedynie na

⁸ Tamże, s. 2

⁹ D. Kwiatkowska, P.P. Kwiatkowski, *An ideal online teacher as described by virtual students. Research report*, [w:] A. Błachnio, A. Przepiórka, T. Rowiński (red.), *Internet in Psychological Research*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.

¹⁰ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.

przekazywaniu i sprawdzaniu wiedzy; jak wykazał Z. Meger¹¹, wiele osób pierwotnie zmotywanych (przynajmniej deklaracyjnie) „wykrusza” się po kilku dniach. Niestety, tę w zasadzie oczywistą metodę motywowania uczestników – przekładanie wiedzy na praktykę – wcale nie jest łatwo wykorzystać w nauczaniu zdalnym.

Tabela 1. Motywacja deklarowana przez uczestników kursu Podstawy komunikacji interpersonalnej

Motywy	N (liczba wypowiedzi)	Procent wypowiedzi
Zawodowe	51	36,96
Społeczne	54	39,13
Osobiste	17	12,32
Poznawcze	16	11,59
Łącznie	138	100

Źródło: opracowanie własne

Interesującym kierunkiem dalszych analiz wypowiedzi uczestników kursu było sprawdzenie, czy deklarowane przez nich oczekiwania i motywacja do nauki różnią się w zależności od kierunku studiów. Tabela 2 przedstawia wyniki tych dokładniejszych analiz.

Analiza wypowiedzi e-studentów z uwzględnieniem kierunku studiów pokazuje wstępnie, iż występują różnice w deklarowanych potrzebach, motywach czy oczekiwaniach u studentów różnych kierunków.

Wydaje się, że dla studentów kierunku *Zarządzanie i marketing* szczególnie znaczące są motywy zawodowe, zaś dla studentów *Pedagogiki* ważniejsze od zawodowych są motywy społeczne. Można oczywiście sprawdzić istotność statystyczną owych różnic, ale jeśli analiza prowadzona jest dla celów praktycznych, nie ma to większego znaczenia, bowiem i tak każdą grupę w ramach danego kierunku należy traktować indywidualnie. Warto natomiast przyglądać się uważnie motywom, oczekiwaniom i potrzebom występującym najliczniej w grupie e-studentów, z którą aktualnie się pracuje, aby móc dobrać odpowiednie sposoby motywowania uczestników.

Tabela 2. Motywy deklarowane przez uczestników kursu Podstawy komunikacji interpersonalnej, z uwzględnieniem kierunku studiów zdalnych

Motywy	Liczba odpowiedzi					
	Zarządzanie i marketing (N=76)		Informatyka (N=17)		Pedagogika (N=45)	
	N	Proc. grupy	N	Proc.	N	Proc.
Zawodowe	37	48,68	5	29,41	9	20,00
Społeczne	23	30,26	8	47,06	23	51,11
Osobiste	8	10,53	2	11,76	6	13,33
Poznawcze	8	10,53	2	11,76	7	15,55

Źródło: opracowanie własne

Sposoby motywowania e-studentów

Stosowane przez autorkę metody podtrzymywania motywacji osób uczących się wirtualnie to zarówno metody służące integracji grupy, podtrzymujące jej „ducha” (choć uczestnicy kursu zdalnego są grupą dość nietypową), podtrzymujące zainteresowanie uczestników, stymulujące do samodzielnego i kreatywnego myślenia, jak i kontrola jakości wypowiedzi oraz sprawdzanie wiedzy studentów. W nauczaniu zdalnym największą trudnością jest nie tyle nawiązanie kontaktu ze studentem, co utrzymanie tego kontaktu i ciągłe dbanie o to, by uczestnik zajęć chciał dać z siebie jak najwięcej. W przypadku tradycyjnych studiów pomaga w tym zarówno przyjazna komunikacja niewerbalna, jak i fakt, że zajęcia są często obowiązkowe i odbywają się cyklicznie, a ich zakończeniem jest zwykle kolokwium, które studenci z założenia piszą samodzielnie. Tymczasem uczestnictwo w e-kursie jest w dużej mierze dobrowolne, odpowiedzi niekoniecznie muszą być samodzielne, a przedmiot nie zawsze kończy się kolokwium.

Podstawową metodą stosowaną przez autorkę w nauczaniu zdalnym było zadbanie o przyjazną, swobodną, inspirującą atmosferę. W rzeczywistości wirtualnej jest to o tyle łatwiejsze, iż np. mówienie sobie po imieniu jest wśród internautów naturalne – jedno z podstawowych założeń twórców internetu to przecież równość wszystkich członków społeczności. Swoboda ta musi mieć jednak swoje granice, podobnie zresztą jak w pracy ze studentami na uczelni. Nauczyciel nie może być jedynie „fajny”, niezbędne jest też stawianie wymagań i utrzymywanie optymalnego dystansu. Dużą część pracy z e-studentami stanowi zatem rozmowa na tematy merytoryczne, czasem przekazywanie zadań do wykonania czy wręcz odpytywanie. Pytania powinny być konkretne i jednocześnie otwarte, aby sprawdzić wiedzę, ale też zachęcić do samodzielnych przemyśleń. Nie powinno się nagradzać odpowiedzi sztampowych, lakonicznych czy niesamodzielnych.

Szczególnie ważne w e-nauczaniu jest także umiejętne stosowanie nagród i kar. Zarówno puste pochwały, jak i zbyt krytyczne uwagi nie sprzyjają temu, by student chciał się zagłębić w temat.

¹¹ Z. Meger, *Motywacja w nauczaniu zdalnym*, „e-mentor” 2008, nr 4 (26), [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/26/id/572, \[22.01.2012\].](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/26/id/572, [22.01.2012].)

E-nauczyciel powinien więc czytać wypowiedzi studentów naprawdę bardzo uważnie i tak je komentować, żeby student poczuł się doceniony, zaintrygowany czy nawet sprowokowany, ale nie zlekceważony. Dlatego należy doceniać wypowiedzi rozbudowane (ale nie „przegadane”), przemyślane czy oryginalne, a konstruktywnie krytykować wypowiedzi ogólnikowe czy po prostu przejęte od kogoś.

Warto zachęcać uczestników kursu do dzielenia się własnymi doświadczeniami, szukania przykładów z życia, czyli inspirować ich do łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką życiową, co ułatwia dogłębne zrozumienie tematu i wzmacnia zainteresowanie przedmiotem. Oczywiście osoby, które mają bardzo niską motywację do pracy, mogą po prostu tych komentarzy nie odczytać – zdarzają się studenci, którzy piszą odpowiedzi na kolejne pytania, nie interesując się opinią prowadzącego na ich temat. Jest to duży problem w nauczaniu zdalnym, ponieważ nie jest możliwe motywowanie studenta, który nie jest zainteresowany informacjami zwrotnymi. Jednocześnie aktywność takich osób na forum jest pozornie wystarczająca, gdyż odpowiadają na zadane pytania. Brak kontaktu bezpośredniego jest wówczas bardzo dużym utrudnieniem. Zdarza się i tak, że cała grupa jest „poprawna” i nawet względnie zainteresowana tematem, ale dyskusjom brak energii czy większego zaangażowania. Wtedy warto zastosować metodę polegającą na prowokowaniu studentów poprzez zadawanie dodatkowych pytań – często kontrowersyjnych, niewynikających bezpośrednio z treści skryptu. Często dopiero tego typu wątek prowokuje uczestników do głębszej analizy tematu bądź obnaża ich ignorancję.

Bardzo użyteczną i często porządkującą funkcję pełnią podsumowania, które zamieszcza się na końcu każdego wątku. Powinny one stanowić syntezę wypowiedzi uczestników z ewentualnym ogólnym komentarzem prowadzącego. Oczywiście podsumowania spełniają swoją rolę tylko wówczas, gdy są przez uczestników czytane oraz gdy pojawiają się po wpisach studentów, a nie pomiędzy nimi. Niestety, studenci zdalni często mają duży problem z trzymaniem się terminów. W tym przypadku asynchroniczność forum jest jego dużą wadą – trudno rozwijać temat i wprowadzać studentów w zagadnienia krok po kroku, skoro równoległe trwają dyskusje związane z wieloma różnymi wątkami – stosując analogię szkolną, można powiedzieć, iż część uczniów z jednej klasy uczy się tabliczki mnożenia, część umie już dzielić w pamięci, inni potrafią przeprowadzać matematyczne dowody, a jeszcze inni wszystko liczą na kalkulatorze. W tej sytuacji różnorodność nie jest zaletą.

Poza stosowaniem metod afektywnych, wpływających w sposób bezpośredni głównie na motywację wewnętrzną uczestników kursu zdalnego, warto równoległe wzmacniać ich motywację zewnętrzną. Naiwnością bowiem byłoby wierzyć, iż każdy student uczy się wyłącznie dla siebie. W przypadku wpływu na motywację zewnętrzną warto posługiwać się głównie metodą nagradzania oraz stawiania jasnych wymagań. E-student już na samym początku kursu powinien być przez prowadzącego szczegółowo informowany, jaka forma pracy obowiązuje na kursie, na czym polega wysoka aktywność oraz jakie są warunki zaliczenia. Dopiero w następnej kolejności nauczyciel może informować uczestników, że osoby szczególnie aktywne zostaną zwolnione z konieczności pisania zadania końcowego lub otrzymają dodatkowe punkty, przypominać (np. za pośrednictwem poczty elektronicznej) o tym, że aktywność jest konieczna do zaliczenia przedmiotu na platformie, wysyłać e-maile do szczególnie nieaktywnych czy nieobecnych uczestników z zapytaniem o przyczynę ich braku zaangażowania, zaś na koniec: wysyłać do uczestników opisową informację zwrotną na temat ich aktywności podczas kursu.

Podsumowanie

Powyższe sposoby i metody motywowania wykorzystywane przez autorkę podczas pracy na Polskim Uniwersytecie Wirtualnym nie gwarantują osiągnięcia sukcesu, jeśli przez sukces rozumie się wysoki poziom zaangażowania studenta przez cały czas trwania kursu oraz ukończenie przez niego studiów zdalnych. Zresztą motywacja do nauki, jako zjawisko w dużej mierze uwarunkowane cechami indywidualnymi i czynnikami emocjonalnymi jednostki, trudno poddaje się wpływom zewnętrznym, a w każdym razie nigdy nie ma pewności co do skuteczności zewnętrznego oddziaływania. Jednak z drugiej strony nie każdy człowiek chce, może i powinien studiować – dlatego czasem rezygnację ze studiów można uznać za pożądaną. Nie jest to rzecz jasna sukces e-nauczyciela ani tym bardziej wirtualnej uczelni, ale jeśli e-nauczyciel ma poczucie, że zrobił wszystko lub bardzo wiele w zakresie motywowania studentów, nie powinien obwiniać się za to, iż któryś z uczestników kursu „zniknął”. Wydaje się jednak, że i tak największą szansę na zaangażowanie w studia zdalne mają ci studenci, których od początku cechował wysoki poziom motywacji. Warto byłoby więc przeprowadzać rekrutację na takie studia, uwzględniając kryterium motywacji, ponieważ wtedy działania nauczycieli mają większe szanse powodzenia.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem w Instytucie Psychologii UMCS w Lublinie. W latach 2002–2011 współpracowała z Polskim Uniwersytem Wirtualnym, na uczelni macierzystej także wykorzystuje e-learning. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół psychologii nauczania i wychowania, psychologii płci oraz psychologii internetu. Ponadto pracuje jako trener warsztatu grupowego, tworząc i prowadząc szkolenia oraz warsztaty na temat motywacji, emocji, komunikowania się, asertywności i umiejętności wychowawczych.



Strona wiki jako projekt towarzyszący zajęciom kulturoznawczym

Joanna Wrycza-Bekier

Mówiąc o edukacji w epoce Web 2.0, zwykle jednym tchem wymienia się blogi, mikroblogi, wiki, podcasty. Interesujące narzędzia mnożą się z dnia na dzień, nie sposób nadążyć za nowinkami w sieci. Być może właśnie nadmiar możliwości przyczynia się do powstawania zjawiska „przerostu formy nad treścią”. W efekcie opis pracy z danym narzędziem często ogranicza się do suchego tutorialu, znacznie trudniej o rzetelne opracowanie metodyczne, poparte doświadczeniami dydaktycznymi. A przecież nawet najatrakcyjniejsze rozwiązanie technologiczne nie gwarantuje sukcesu edukacyjnego.

Autorka dzieli się w niniejszym artykule doświadczeniami dydaktycznymi, jakie zdobyła, prowadząc projekt edukacyjny w serwisie Wikispaces. Efektem wspólnej pracy 60-osobowej grupy studentów jest strona internetowa: <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com>. Strona ta powstawała przez cały rok akademicki 2011/2012, równoległe do zajęć stacjonarnych z przedmiotu *Teoretyczne podstawy wiedzy o kulturze* dla studentów I roku kulturoznawstwa Uniwersytetu Gdańskiego. Obecnie projekt jest już zamknięty, ale strona może stanowić cenne źródło wiedzy na temat podstawowych lektur kulturoznawczych.

Web 2.0 w edukacji wyższej

Wykorzystanie Web 2.0 w edukacji akademickiej nie jest, póki co, bardzo powszechne. Być może wpływ na to ma fakt, iż Web 2.0 powszechnie kojarzy się bardziej z rozrywką niż z edukacją, raczej z czasem wolnym niż z pracą zaliczeniową. Każdy entuzjasta Web 2.0 wie doskonale, że takie myślenie jest objawem ignorancji lub co najmniej niewiedzy, ponieważ nic bardziej nie sprzyja zjawisku dzielenia się wiedzą niż internet drugiej generacji.

Z drugiej strony jednak nie można całkowicie lekceważyć obiegowych opinii na temat Web 2.0, gdyż nawet jeśli są one negatywne, to zwracają uwagę na pewien problem: podporządkowanie wybranego narzędzia czy serwisu Web 2.0 funkcji edukacyjnej nie jest łatwe i wymaga dobrego przygotowania ze strony osoby kierującej projektem. Szczegółowe opracowanie kryteriów zaliczenia kolejnych zadań oraz ciągła i systematyczna weryfikacja pracy

uczestników to czynności bardzo czasochłonne, dlatego decyzja o włączeniu wybranego narzędzia Web 2.0 w tradycyjny proces edukacyjny musi być przemyślana.

Opis projektu

W roku akademickim 2011/2012 autorka prowadziła ze studentami I roku kulturoznawstwa UG projekt edukacyjny: stronę typu wiki stworzoną w oparciu o serwis Wikispaces. Poszczególne podstrony zostały przyporządkowane tematowi kolejnych zajęć. Projekt był więc ściśle związany z tematyką przedmiotu *Teoretyczne podstawy wiedzy o kulturze*. Zadanie studentów polegało na publikowaniu na kolejnych podstronach wpisów w formie krótkich refleksji dotyczących lektur zadanych na zajęcia (wymagane były dwa wpisy w semestrze) oraz wypowiedzianiu się na forach dyskusyjnych przypisanych do poszczególnych tematów (obowiązywało dodanie dwóch komentarzy na forum w semestrze). Każde z tych zadań zostanie omówione szerzej w dalszej części artykułu.

Na rysunku 1 przedstawiono przykład podstrony, na której studenci publikowali wpisy, natomiast rysunek 2 prezentuje fragment przykładowego forum.

Studentów obowiązywał system punktowy, tzn. za wpis można było uzyskać maksymalnie 4 punkty, a za komentarz na forum – 2. Rozróżnienie wynikało z faktu, że wpis musiał opierać się na wiedzy zdobytej podczas lektury, zaś na forum umieszczać należało swobodne rozważania, dlatego stopień trudności pierwszego zadania był wyższy.

Główną inspiracją do uruchomienia projektu była chęć jak najlepszego przygotowania studentów do egzaminu z przedmiotu *Teoretyczne podstawy wiedzy o kulturze*. Zadanie polegające na pisaniu własnych refleksji na temat wskazanych przez wykładowcę tekstów miało niejako wymusić systematyczność lektury, która jest, jak wiadomo, jednym z warunków sukcesu na każdym egzaminie. Ponadto powstała w wyniku wspólnej pracy strona stała się ogromną bazą wiedzy, niezwykle przydatną podczas przygotowań do egzaminu.

Inne cele, które przyświecały projektowi, a które omówione zostaną szczegółowo w dalszej części ar-

Rysunek 1. Przykładowa podstrona witryny *Wiedza o kulturze*

Wiki Home
Projects
Pages and Files
Członkowie
Ostatnie zmiany
Zarządzaj wiki
Search Wiki

Strona główna
Warunki zaliczenia
Lista lektur
FAQ

Tematy zajęć
Definicje kultury
Antropologia kultury
Wzory kultury
Sacrum i profanum
Język w kulturze
Czas w kulturze
Przestrzeń w kulturze
Mit tradycyjny
Mit współczesny
Rodzina w kulturze

Ciało w kulturze
Jednostka w kulturze

Antropologia kultury

Edytuj 9 0 14 ...

Proszę o dodawanie wpisów nt. *Wprowadzenia* do książki *Argonauci Zachodniego Pacyfiku* autorstwa Bronisława Malinowskiego.

Proszę kliknąć przycisk **Edytuj** znajdujący się po lewej stronie, a następnie zacząć pisać w okienku edycyjnym, po czym kliknąć przycisk **Save**. W razie problemów proszę zapoznać się z [wideotutorialem](#) korzystania ze strony wiki.

Przypominam, że wpis na wiki powinien mieć od **1000 – 1300 znaków bez spacji**.
Doradzam napisanie tekstu w Wordzie, a następnie wklejenie go tutaj, by dane nie zostały utracone. Ilość słów można sprawdzić poprzez wybranie w edytorze Word zakładki **Recenzja**, a następnie opcji **Statystyka wyrazów**

Wpis ma być **mini-recenzją, refleksją** lub **opinią** na temat przeczytanego tekstu. W żadnym razie **nie może to być streszczenie**.

Wpisy proszę **podpisać imieniem i nazwiskiem** oraz **numerem grupy**.
Po kliknięciu **ikony z dwoma dymkami** znajdującej się powyżej można ponadto dodać **komentarz na forum** (temat zaproponowałam w pierwszym poście).

Lektura „Wprowadzenie. Przedmiot, metoda i zakres niniejszych badań” Bronisława Malinowskiego opowiada o nowym stylu pracy terenowej, która polega na długotrwałej i dogłębnej styczności z badanym społeczeństwem o innej kulturze, na bezpośrednim kontakcie z ludnością tubylczą. Kontakt ten jest niezmiernie ważny, ponieważ jest podstawowym warunkiem prowadzenia efektywnych badań terenowych. Autor przedstawia różne metody zbierania materiału, których celem jest, jak sam pisze: „uchwycenie tubylczego punktu widzenia, stosunku krajowca do życia, zrozumienie jego poglądu na jego świat”. Wszystko to opisane jest w ciekawy sposób. Malinowski zagłębia się w ten temat, nie skupiając się przy tym na działalności czysto naukowej. Lektura otwiera drogę do szczegółowego zrozumienia człowieka, jako istoty kulturowej i tym samym, do lepszego poznania siebie. Poznanie innych kultur jest bardzo istotne w rozumieniu nas samych. Często nie zdajemy sobie sprawy z wpływów kulturowych tak długo, dopóki nie znajdziemy się w kontakcie z członkami odrębnej kultury. Dokonania Malinowskiego mogą stać się źródłem inspiracji dla innych badaczy i nie tylko. Lektura stała się moim osobistym źródłem refleksji nad kulturą.

Tina Drozdowska, grupa 1

Źródło: <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/Antropologia+kultury>

Rysunek 2. Przykładowe forum w witrynie *Wiedza o kulturze*

Zarządzaj wiki
Search Wiki

Strona główna
Warunki zaliczenia
Lista lektur
FAQ

Tematy zajęć
Definicje kultury
Antropologia kultury
Wzory kultury
Sacrum i profanum
Język w kulturze
Czas w kulturze
Przestrzeń w kulturze
Mit tradycyjny
Mit współczesny
Rodzina w kulturze

Ciało w kulturze
Jednostka w kulturze
Wiedzi społeczne

Mit jest wszędzie?

joanna.wrycza-bekier Oct 1, 2011 3:38 am
Barthes pisał: "Wszystko może stać się mitem, ponieważ świat jest nieskończenie wyzywający." Jakie mity można zaobserwować we współczesnym życiu? Proszę o podawanie przykładów mitów, które funkcjonują np. w kulturze popularnej, mediach, reklamie, polityce itp.

re: Mit jest wszędzie?
strzemiyk Nov 1, 2011 2:58 pm
Witam. Pierwszym skojarzeniem po usłyszeniu słowa 'Mit' mogą być wierzenia starożytnych kultur, jednakże we współczesnym życiu to słowo ma trochę inną definicję. Moim zdaniem jest to czynnik kreujący i nadający w pewien sposób formę rzeczywistości. Takie mity otaczają nas praktycznie w każdej dziedzinie życia - są to pewnego rodzaju stereotypy. Mamy więc mity społeczne, polityczne, medialne, kulturowe itd. Do przykładu mitów z dziedziny kultury popularnej możemy zaliczyć wymieranie Indian północnoamerykańskich. Media nagłośniły nie tak dawno sprawę amerykańskich wyrzutni rakiet 'Patriot', które miały znaleźć się na terenie polskich baz. Mogą być one, jak się potem okazało, użyte jedynie w celach treningowych. Jest to przykład mitu medialnego. Jeśli zaś chodzi o reklamę to według założenia Rolanda Barthesa, z którym się zgadzam, jest ona sama w sobie formą współczesnego mitu.

Filip Strzemieczny, grupa 4

re: Mit jest wszędzie?
sid.77 Nov 22, 2011 3:53 am
Zgadzam się ze stwierdzeniem, że mity otaczają nas w każdej dziedzinie życia. Chciałbym zwrócić uwagę właśnie na jedną z nich, a mianowicie na psychologię. Ostatnio obejrzałem film pt. „Jestem Bogiem”, którego fabuła opiera się na życiu młodego

Źródło: <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Mit+wspolczesny>

tykułu, to m.in. wykształcenie kluczowej na studiach humanistycznych umiejętności wyrażania własnego zdania na temat tekstów naukowych czy też zwiększenie aktywności podczas dyskusji na zajęciach.

Dlaczego wiki?

Zwykle pierwszym skojarzeniem ze słowem wiki jest oczywiście Wikipedia. Ta słynna wolna encyklopedia bezsprzecznie przyczyniła się do upowszechnienia, ale i przyjęcia uproszczonego rozumienia idei wiki. Wspólna edycja encyklopedycznych haseł opatrzonych wieloma odnośnikami jest jednym

z możliwych zastosowań tej technologii, ale nie jedynym. Wiki to po prostu typ serwisu internetowego, w którym treść można tworzyć i zmieniać w prosty sposób z poziomu przeglądarki internetowej, często za pomocą edytora WYSIWYG (*what you see is what you get*). Szybkość i prostota edytowania treści daje możliwość współpracy wielu użytkowników przy tworzeniu stron.

Niestety, skojarzenie słowa wiki wyłącznie z Wikipedią może poddawać w wątpliwość wartość edukacyjną stron tego typu. Wiarygodność Wikipedii była wielokrotnie podważana i mimo wielu sensownych kontrargumentów jej wartość poznawczą wciąż

pozostaje tematem spornym i kontrowersyjnym. Trudno opowiadać się zdecydowanie po którejś ze stron, jednak warto zwrócić uwagę, że w przypadku Wikipedii mamy do czynienia z przedsięwzięciem globalnym, w którym bierze udział ogromna liczba autorów, a w takich warunkach znacznie trudniej o sprawną weryfikację i korektę treści. Problem ten znika jednak w przypadku strony wiki edytowanej przez ograniczoną liczbę użytkowników. Dlatego też powszechne wątpliwości na temat Wikipedii nie powinny podważać wartości edukacyjnej projektów tego typu.

Dlaczego Wikispaces?

W internecie można znaleźć wiele serwisów umożliwiających stworzenie strony typu wiki. Niezdecydowanym może pomóc strona WikiMatrix¹, która grupuje ponad 100 serwisów wiki, a także umożliwia ich porównanie. Dostępna na niej opcja *Choice Wizard* pozwala na sprawne zawężenie wyników wyszukiwania.

Autorka zdecydowała, że językiem interfejsu wykorzystywanego w jej projekcie powinien być język polski. Koniecznym warunkiem było także zastosowanie edytora WYSIWYG oraz zewnętrznego hostingu. Te kryteria zawęziły wyniki poszukiwań do zaledwie czterech serwisów typu wiki, spośród których Wikispaces zawierał najdogodniejsze rozwiązania dla projektów edukacyjnych.

Po rocznej pracy z serwisem Wikispaces można z całą pewnością stwierdzić, że zdał test funkcjonalności. Jest prosty i intuicyjny w obsłudze, pozwala też na sprawny kontakt z uczestnikami. Wprawdzie dla pewności, że wszyscy poradzą sobie z korzystaniem z serwisu, na stronie głównej projektu opublikowany został wideo tutorial, w którym wyjaśniono wszelkie kwestie techniczne, jednak prawdopodobnie i bez tego korzystanie z serwisu nie nastręczałoby żadnych trudności.

Jedynie pod koniec semestru, w wyniku dużego przeciążenia, wpisy dodawane w tym samym czasie były czasami „nadpisywane” na wpisach poprzednika, jednak śledzenie historii edycji pozwalało szybko zrekonstruować treści, które zniknęły. Aby niczego nie przeoczyć, zdecydowano się na wykorzystanie opcji powiadamiania prowadzącego projekt o nowo dodanych wpisach i komentarzach, która okazała się bardzo przydatna, choć było to równoznaczne z otrzymywaniem dużej liczby e-maili.

Czego to ma nauczyć?

Warto przytoczyć tu fragment zasłyszanej kiedyś na uniwersyteckim korytarzu rozmowy, w której pewna studentka opowiadała swojej koleżance o zajęciach, podczas których wraz z innymi studentami współtworzyła blog. Z rozmowy wynikało, że

wykładowca wymagał, by co tydzień dodawali post na dowolny temat. Studentka skomentowała to zadanie w następujący sposób: *Nie wiem, czego to ma nauczyć.* Spostrzeżenie to zostało sformułowane bardzo trafnie – każda osoba prowadząca internetowy projekt edukacyjny powinna najpierw spróbować odpowiedzieć na pytanie: *czego ma on nauczyć?*

Z opisaney rozmowy wynikało, że wykładowca nie sprecyzował celu edukacyjnego, jaki miał spełniać stworzony w ramach zajęć blog. Być może przyjął, że samo prowadzenie bloga jest czymś ciekawym i atrakcyjnym, jednak w dzisiejszych czasach wszelkie nowinki technologiczne bardzo spowszedniały.

Autorka postara się odpowiedzieć na pytanie, czego miał nauczyć prowadzony w ramach jej pracy projekt wiki. Jak wspomniano, studenci wykonywali dwa zasadnicze typy zadań: pisali krótkie refleksje na temat przeczytanych lektur oraz wypowiadali się na forum w ramach zaproponowanych przez wykładowcę tematów. W dalszej części artykułu każde z tych zadań zostanie osobno przedstawione wraz z prezentacją celu dydaktycznego, jaki mu przyświecał.

Wpisy na temat lektur

Publikowane przez studentów wpisy oceniane były według trzech zasadniczych kryteriów. Pierwsze z nich dotyczyło wymaganej treści wpisów, drugie – objętości, zaś trzecie – terminowości.

Pod względem treściowym wpis na wiki miał być minirecenzją, refleksją lub opinią na temat lektury, której omawianie zostało zaplanowane na kolejne zajęcia. Zadanie to miało wykształcić przede wszystkim kluczową na studiach humanistycznych umiejętność krytycznego czytania, dlatego wpis nie mógł w żadnym razie być streszczeniem tekstu.

Jak wiadomo, streszczenia lektur, także tych akademickich, można znaleźć bez trudu w internecie. Znacznie trudniej o subiektywne opinie czy komentarze. Ustalenie takiego kryterium miało zapobiec mechanicznemu kopiowaniu przez studentów tekstów z internetu. Ponadto, studenci publikowali na stronie po cztery wpisy rocznie, co pozwoliło w większości przypadków na weryfikację, czy zadania zostały wykonane samodzielnie. Gdy student składa jedną pracę pisemną rocznie, nie można umieścić jej w kontekście innych jego prac, trudniej zatem ocenić stopień samodzielności jej wykonania.

Trzeba przyznać, że to pierwsze i najważniejsze kryterium nie zostało przez studentów spełnione w sposób w pełni zadowalający. W praktyce większość wpisów miała jednak charakter streszczeń opatrzonych kilkoma zdaniem własnego podsumowania. Można to wytłumaczyć faktem, że w projekcie brali udział studenci pierwszego roku, których doświadczenie w zakresie krytyki tekstu nie było jeszcze bogate. Z tego właśnie względu nie egzekwowano wymogu dotyczącego treści z dużą surowością. Jeśli

¹ WikiMatrix, <http://www.wikimatrix.org>, [18.09.2012].

w tekście można się było doszukać własnej opinii piszącego, zadanie uznawano za zaliczone. Oczywiście im większa była wartość krytyczna tekstu, tym wyższa punktacja.

Maksymalną objętość wpisów ustalono na 1000–1300 znaków bez spacji. Ograniczenie objętości wynikało ze specyfiki tworzenia tekstów internetowych, które ze względu na swą mniejszą czytelność na ekranie powinny być krótsze niż teksty drukowane². Trzeba przyznać, że większość wpisów nieznacznie przekraczała dozwoloną długość, jednak jeśli nie była to znaczna dysproporcja, nie wpływała ona na punktację.

I wreszcie trzecie kryterium: terminowość. Termin publikowania na kolejnych podstronach mijał dwa dni przed zajęciami, na których omawiany miał być dany temat. Dzięki temu do zamieszczonych na stronie opinii można było odwoływać się podczas przypisanych do nich tematycznie zajęć. Ponadto wykładowca miał pewność, że tekst został napisany na podstawie samodzielnej lektury, a nie notatek sporządzonych podczas zajęć. Za nieterminowość w oddaniu zadania obniżano ocenę punktową, co okazało się na tyle skuteczną groźbą, że większość wpisów publikowana była w terminie.

Trzeba dodać, że aby projekt funkcjonował sprawnie, terminowością wykazać powinien się także wykładowca. Punktację za wpisy umieszczano na stronie najpóźniej dwa dni po upływie ostatecznego terminu ich publikacji w danym tygodniu. Oznaczało to wprawdzie konieczność sprawdzania kolejnych prac co tydzień, jednak ta systematyczność oszczędziła prowadzącemu pracy pod koniec roku.

Komentarze na forum dyskusyjnym

Jedną z ciekawych funkcjonalności Wikispaces jest możliwość dołączenia do każdej ze stron forum dyskusyjnego. W omawianym projekcie było to szczególnie przydatne, gdyż dyskusja jest jedną z podstawowych metod dydaktycznych na studiach humanistycznych. Element ten miał być w założeniu mniej istotny, jednak stał się najciekawszą częścią projektu.

Do każdego tematu zajęć wykładowca proponował odrębny wątek dyskusyjny, zwykle luźno związany z tematem zajęć. Celem dyskusji było rozważenie zdań i opinii znanych filozofów czy kulturoznawców w kontekście współczesnego życia. Oto dwa przykłady bardzo popularnych wątków dyskusyjnych:

Thomas Eriksen pisze, że człowiek współczesny żyje tylko najbliższą teraźniejszością, a przeszłość i przyszłość są zagrożone tyranią chwili. Czy można zgodzić się z autorem, że współcześnie „czas został poszatkowany w tak drobne kawałki, że prawie nic już z niego nie zostało”?

Jak to możliwe, że choć technologia obecnie tak bardzo oszczędza nam czas, to mamy go coraz mniej?

Georg Simmel pisał: „Przy rozległości życia wielkomięskiego niełatwo jest dowieść wartości własnej osoby”. Czy można zgodzić się z tezą autora, że życie w wielkim mieście, choć zapewnia jednostce wolność i niezależność, to jednocześnie zmierza do tłumienia „autentycznego, nieporównywalnego kolorytu osobowości”? Czy wśród mieszkańców wielkich miast da się zauważyć wzmożoną tendencję do maksymalnego uwydatniania, wręcz przejaskrawiania swoistych cech własnej osobowości? W jaki sposób może objawiać się ta tendencja?

W stosunku do komentarzy na forum również ustalone zostały kryteria dotyczące zawartości, objętości oraz terminowości publikowania. Pod względem treściowym komentarz miał zawierać subiektywną opinię autora na zaproponowany temat. W przeciwieństwie do wpisów na wiki opinia ta nie musiała opierać się na lekturze – mogła odwoływać się do własnych doświadczeń. Wyraźnie zaznaczono, że nie można ograniczyć się jedynie do wyrażenia poparcia dla autorów wcześniejszych wpisów, np.: *Ja też tak uważam*. Oczywiście komentarz nie mógł zawierać sformułowań wulgarnych ani zbyt kolokwialnych. Obawy w tej kwestii okazały się jednak zbyteczne, gdyż nikt nie wypowiadał się na forum niekulturalnie, nie pojawiły się też argumenty *ad hominem* czy *ad personam*, co można wytłumaczyć faktem, że dyskutanci się znali – nie byli dla siebie anonimowi.

Studenci byli zachęceni do odwoływania się do wypowiedzi poprzedników, jednak w praktyce zdarzało się to rzadko. Dyskusje przypominały raczej zbiór wypowiedzi na dany temat niż rzeczywistą rozmowę. Wyjątek stanowiły wątki bardziej popularne, na których toczyła się ożywiona dyskusja (ich przykłady przytoczone zostały powyżej)³.

Wymaganą objętość wpisów określono tym razem na 500–700 znaków bez spacji. I również w tym przypadku komentarze często przekraczały ustaloną długość. Termin ich dodawania mijał dwa dni przed zajęciami, na których omawiany miał być dany temat. Następnego dnia po upływie terminu publikowane było przez prowadzącego podsumowanie dyskusji, które zbierało najważniejsze rozważania, jakie pojawiły się w komentarzach. Wypunktowane w podsumowaniu refleksje poddawane były następnie dyskusji na zajęciach. Podsumowanie to miało dawać uczestnikom świadomość obecności prowadzącego, a tym samym pełnić funkcję motywującą⁴, ale i „graniczną”: komentarze opublikowane pod podsumowaniem nie były już punktowane.

Trzecie kryterium – terminowość – może wydawać się czymś niezgodnym z ideą forum internetowego, które z zasady powinno rozwijać się w sposób

² J. Redish, *Letting Go of the Words: Writing Web Content that Works*, Morgan Kaufmann Publishers, 2007, s. 98–101.

³ Przykładowy popularny wątek można znaleźć pod adresem: <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/Czas+w+kulturze>.

⁴ M.A. Andersen, *Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations*, „Educational Technology & Society” 2009, nr 12 (1), [25.09.2012].

spontaniczny. Jednak podporządkowanie forum celom edukacyjnym wymaga ustalenia pewnych zasad. W przeciwnym razie większość studentów prawdopodobnie dodawałaby komentarze tuż przed końcem semestru i fora całkowicie straciłyby swoją wartość dydaktyczną, stałyby się chaotyczne i prowizoryczne. Ponadto, publikując swoje komentarze na ostatnią chwilę, studenci nie poświęcaliby już czasu na śledzenie wątków i czytanie postów poprzedników, a podsumowania straciłyby rację bytu.

Rezultaty i ocena projektu

Najwartościowszym rezultatem rocznej pracy 60-osobowej grupy studentów jest powstanie obszernej strony internetowej, będącej zbiorem refleksji na temat podstawowych lektur kulturoznawczych. Na dwudziestu podstronach zostało opublikowanych łącznie ok. 250 wpisów, tyle samo komentarzy znaleźć można na dwudziestu forach dyskusyjnych przypisanych do poszczególnych podstron.

Z pewnością projekt pomógł studentom zmierzyć się z lekturą trudnych tekstów naukowych. Zarówno publikowanie własnych refleksji, jak i czytanie wpisów kolegów oraz koleżanek mogło ułatwić zrozumienie zadanych na zajęcia lektur. W konfrontacji z rzeczywistością niektóre z oczekiwań w stosunku do projektu okazały się jednak zbyt idealistyczne. Ustalanie kolejnych terminów publikowania wpisów i komentarzy miało na celu niejako wymuszenie systematyczności lektury. Zamiar ten powiódł się jedynie częściowo. Nie udało się w pełni przezwyciężyć typowego dla studentów działania na ostatnią chwilę. Spora ich część dodawała wpisy i komentarze „za pięć dwunasta” (i to dosłownie, bo terminem dodawania wpisów upływał o północy), a ponadto dynamika publikowania wzrosła zdecydowanie pod koniec semestru. W efekcie najwięcej wpisów i komentarzy dotyczyło ostatnich tematów w każdym semestrze. Takie działanie nie wpływało najlepiej na jakość publikowanych tekstów: studenci powtarzali sądy poprzedników, co może sugerować, że sami nie przeczytali lektury.

Wydawało się też, że dyskusja wirtualna wpłynęła na jakość dyskusji na zajęciach. Wyrażanie własnego zdania na stronie internetowej miało ośmielić studentów do wypowiadania się na zajęciach. Wpis czy komentarz na forum mógł służyć jako pisemne przygotowanie do ustnej wypowiedzi. Okazało się jednak, że studenci znacznie chętniej podejmowali trudne czy kontrowersyjne tematy na stronie wiki niż w rzeczywistej

dyskusji, co zresztą potwierdzają także i doświadczenia innych prowadzących kursy e-learningowe⁵. Można było wprawdzie dostrzec sporadyczne uaktywnienie się tych, którzy przeczytali tekst tylko w celu dodania wpisu, jednak w tym wypadku związek pomiędzy aktywnością na stronie i aktywnością na zajęciach był mniejszy, niż przewidywano. Ponadto, kierowanie projektem okazało się znacznie bardziej czasochłonne niż pierwotnie zakładano. Regularne ocenianie wpisów i komentarzy czy cotygodniowe podsumowywanie forum wymagało dużej samodyscypliny.

Natomiast dużą zaletą projektu było to, że możliwe stało się lepsze poznanie studentów przez wykładowcę: nie tylko ich imion, nazwisk i nicków, ale także zainteresowań czy poglądów. Szczególnie przysłużyło się do tego forum dyskusyjne, na którym pojawiały się często bardzo bezpośrednie i szczere wypowiedzi. Jak się wydaje, także i studenci poznali siebie nawzajem, a forum spełniło funkcję integracyjną, bardzo potrzebną na pierwszym roku studiów.

I wreszcie – dzięki projektowi zajęcia stały się bardziej urozmaicone. Dyskusje dotyczyły nie tylko lektur, ale i umieszczonych na stronie refleksji, a także komentarzy na forum.

Choć projekt jest już zamknięty, strona internetowa⁶ wciąż może spełniać rolę edukacyjną, a więc stanowić ciekawe źródło wiedzy o lekturach kulturoznawczych oraz inspirować przyszłych czytelników nie tylko do tego, by wykonać operację kopiuj-wklej.

Bibliografia

M.M. Marryfield, *The paradoxes of teaching a multicultural education course online*, „Journal of Teacher Education” 2001, nr 4 (52).

J. Redish, *Letting Go of the Words: Writing Web Content that Works*, Morgan Kaufmann Publishers, 2007.

Netografia

M.A. Andersen, *Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations*, „Educational Technology & Society” 2009, nr 1 (12).

A. Chrząszcz, K. Grodecka, J. Marković, *Społecznościowy kurs e-learningowy*, „e-mentor” 2011, nr 5 (42), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/42/id/882>.

J. Hofmokr, A. Tarkowski, K. Śliwowski, *Otwartość w publicznych instytucjach kultury*, Creative Commons Polska, Gdańsk–Warszawa 2011, <http://creativecommons.pl/wp-content/uploads/2012/01/CC-publicacja.pdf>.

S. Kloza, *Internet drugiej generacji jako narzędzie i obszar animacji kultury*, „e-mentor” 2009, nr 5 (32), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/688>.

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, wykłada w Katedrze Kulturoznawstwa Uniwersytetu Gdańskiego. Opublikowała książki: *Galaktyka Języka Internetu* (Novae Res, 2008), *Webwriting. Profesjonalne tworzenie tekstów dla Internetu* (Helion-Onepress, 2010), *Szkoła twórczego pisania* (Helion-Editio, 2011) oraz *Kreatywna praca dyplomowa* (Helion-Septem, 2011), a także liczne artykuły na temat internetowego słowa pisanego. Prowadzi blog poradnikowy <http://poradnikpisania.wordpress.com>.

⁵ M.M. Marryfield, *The paradoxes of teaching a multicultural education course online*, „Journal of Teacher Education” 2001, nr 52 (4), s. 283–299.

⁶ Wiedza o kulturze, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com>.



Nauczanie podstawowej anglojęzycznej terminologii muzycznej w formie blended learningu – wyniki badań

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników eksperymentu badającego wpływ zastosowania formy blended learningu na rozwój umiejętności studentów w zakresie komunikacji specjalistycznej w angielskim jako języku obcym (*English for Specific Purposes*), ze szczególnym uwzględnieniem języka przeznaczonego do celów zawodowych (*English for Vocational Purposes*). Opracowanie składa się z sześciu części. W pierwszej scharakteryzowano blended learning – jedno z możliwych zastosowań ICT w procesie dydaktycznym. Kolejne części poświęcone są analizie pojęcia dyskursu specjalistycznego i wybranej kategorii języka branżowego, a także prezentują hipotezy badawcze oraz wybraną metodologię badawczą. W podsumowaniu można znaleźć wnioski wynikające z przeprowadzonego eksperymentu oraz sugestie dotyczące ewentualnej kontynuacji badań opisywanego zagadnienia.

Blended learning

Nauczanie języków obcych przy wykorzystaniu technologii webowych należy do najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin dydaktyki języków obcych obejmującej swym zasięgiem różne formy zastosowania komputerów w procesie dydaktycznym. Wśród nich do niezmiernie popularnych należy blended learning, określane też mianem kształcenia komplementarnego czy mieszanego, elastycznego lub hybrydowego.

Zdaniem amerykańskich specjalistów zajmujących się innowacyjnymi trendami w edukacji to połączenie metod i odpowiednich narzędzi nauczania zdalnego z narzędziami i metodami nauczania tradycyjnego stanowi najbardziej logiczny krok w ewolucji sposobów nauczania i uczenia się¹, który umożliwia zaspokojenie potrzeb uczących się przez indywidualizację procesu dydaktycznego. Dominujące w elektronicznym środowisku uczenia się podejście konstruktywistyczne – nie negując roli nauczyciela – znacznie zwiększa odpowiedzialność podmiotu nauczania za efekty kształcenia. Uczący się – w ujęciu

konstruktywistycznym – aktywnie konstruuje swą wiedzę, będąc w pełni świadomym własnych braków i konieczności ich uzupełnienia. Nie bez znaczenia wydaje się również fakt, że blended learning pozwala na powiązanie zalet innowacyjności i zaawansowanych technologii dostępnych w kształceniu elektronicznym z interakcją i zaangażowaniem oferowanym w tradycyjnym procesie edukacyjnym. W nauczaniu komplementarnym współoddziaływanie obu komponentów składowych redukuje słabe strony każdego z nich, gwarantując efektywność kształcenia.

Jedną z możliwych i często stosowanych strategii blended learningu zakłada, że proces kształcenia realizowany jest w sposób naprzemienny – zajęcia tradycyjne i bezpośrednie spotkania z nauczycielem w klasie przeplatane są sesjami kształcenia elektronicznego. Tak rozumiane kształcenie komplementarne warunkuje harmonogram nauczania i pozwala na stworzenie atrakcyjnego produktu edukacyjnego, dostosowanego do potrzeb docelowych odbiorców, dostępnego w dowolnym czasie i miejscu (praca, szkoła, dom).

Dyskurs specjalistyczny

Dyskurs specjalistyczny stanowi część dyskursu ogólnego. Dyskurs – czy to ogólny, czy specjalistyczny – jest jednostką komunikacji i stanowi całość jako wyraz pewnej treści w interakcji komunikacyjnej. U podstaw dyskursu leży intencja komunikacyjna, której spełnienie w akcie komunikacji warunkuje jego skuteczność. W dyskursie zawierają się trzy płaszczyzny:

- formalna (językowa),
- sytuacyjna (kontekstowa),
- referencyjna (odniesienia społeczno-kulturowe).

W dyskursie specjalistycznym składają się na nie specyficzne dla danej dziedziny elementy, odnoszące się zarówno do terminologii fachowej, jak i kontekstu sytuacyjnego komunikacji. Tworzące dyskurs specja-

¹ J. Reay, *Blended learning – a fusion for the future*, „Knowledge Management Review” 2001, nr 4 (3), s. 6.

listyczne elementy – cel aktu komunikacji, interakcja społeczna, wymiana informacji i przetwarzanie komunikatu – stanowią o specyfice danej dziedziny wiedzy lub grupy zawodowej. Wyrażone za pomocą terminologii fachowej treści i forma pozostają niedostępne dla odbiorcy niedysponującego wiedzą dotyczącą danej dziedziny czy też nierozumiejącego istoty konkretnego celu komunikacyjnego, który można osiągnąć przez umiejętne przeprowadzenie interakcji, uwzględniającej takie czynniki, jak: warunki społeczno-kulturowe, formalność sytuacji, określone relacje między nadawcą i odbiorcą.

Oznacza to, że język ogólny i dyskurs rozumiany w sposób ogólny stanowią istotne punkty odniesienia dla pojęcia dyskursu specjalistycznego. Będąc elementem dyskursu ogólnego, dyskurs specjalistyczny opiera się na języku bazowym, który jest nierozzerwalnie związany z kontekstem społeczno-kulturowym. Fakt ten ma dość oczywiste implikacje dla nabywania specjalistycznych umiejętności językowych. Ich akwizycja możliwa jest bowiem tylko wtedy, gdy uczący się zinternalizował podstawowe umiejętności językowe².

Nie będąc wariantem języka podstawowego, język specjalistyczny – podobnie jak język bazowy – jest specyficznie ludzkim tworem, wypracowanym jednak przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej, w ramach określonych wspólnot zawodowych³ (np. pracowników służby medycznej, wojskowej, inżynierów, bankowców, muzyków). Jest on częścią naturalnego systemu językowego, który – obok istniejących w języku ogólnym elementów językowych – zawiera też dodatkową liczbę symboli i reguł, umożliwiających efektywne i kreatywne porozumiewanie się w sytuacjach zawodowych. Jednym z czynników odróżniających go od języka ogólnego jest powiązana z wartościami semantycznymi oraz kontekstem specjalistycznym terminologia fachowa, bez której trudno jest mówić o komunikacji specjalistycznej. Terminologia specjalistyczna – ściśle powiązana z wartościami semantycznymi oraz wiedzą uczestników aktu komunikacji (nadawcy i odbiorcy komunikatu) – pojawia się w mówionych i pisanych tekstach fachowych. Teksty te cechuje określony stopień formalności, rzutujący na ich dostępność dla odbiorców spoza kręgu określonego środowiska zawodowego.

Wybrany aspekt komunikacji specjalistycznej

Projektując program kształcenia dla celów rozwoju wybranego aspektu komunikacji specjalistycznej w angielskim jako języku obcym w grupach średniozaawansowanych, szczególną uwagę warto zwrócić na terminologię fachową, zwłaszcza jeśli jest ona względnie nowa dla uczących się. Słownictwo stanowi ważny aspekt akwizycji językowej i to nie tylko w przypadku języka zawodowego⁴. Nie negując roli struktur gramatycznych w specjalistycznej komunikacji językowej, M. Botella Rodríguez⁵, T. Dudley-Evans i M. Jo St John⁶ podkreślają rosnące w ostatnich latach znaczenie terminologii fachowej, która stanowi podstawę wielu kursów w zakresie komunikacji specjalistycznej w języku obcym.

Wybrany do celów badawczych aspekt komunikacji specjalistycznej określony został jako podstawowa terminologia muzyczna. Stanowi ona część systemu wiedzy utożsamianej z określoną dziedziną (w przedstawianym w niniejszym artykule eksperymencie dziedziną tą jest muzyka) i typowymi dla konkretnej grupy zawodowej (tu – instrumentalistów) sytuacjami komunikacyjnymi⁷. Jej znajomość ma za zadanie ułatwić muzykom instrumentalistom porozumiewanie się w języku angielskim w dwóch zawodowych sytuacjach:

- w komunikacji na linii dyrygent – orkiestra podczas prób,
- w komunikacji pomiędzy muzykami podczas prób zespołu (np. kwartetu, kwintetu).

Hipotezy badawcze

Celem przeprowadzonego przez autorkę eksperymentu, w którym badaniem objęto tylko jedną grupę⁸, było zbadanie wpływu wykorzystania formy blended learningu na opanowanie przez uczących się terminologii fachowej, powiązanej z wybranym aspektem komunikacji specjalistycznej. Do wstępnej obróbki danych i wykonania przedstawionych dalej obliczeń statystycznych wykorzystano program SPSS Statistics 17.0.

Ponieważ na etapie pretestu rozkład wyników w badanej grupie odbiegał od normalnego, zastosowano test znaków rangowych Wilcozona dla dwóch

² S. Grucza, *Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka*, [w:] *Publikacja jubileuszowa III. Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskurs zawodowy*, Wydawnictwo Katedry Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 107–129.

³ Tamże.

⁴ P. Meara, *Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning*, „Language Teaching and Linguistics Abstracts” 1980, nr 1 (3), s. 221–246.

⁵ M. Botella Rodríguez, *Teaching English for nurses: Vocabulary learning*, [w:] A. Bocanegra Valle, M. del Carmen Lario de Oñate, E. López Torres (red.), *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Kadyks 2007, s. 95–104.

⁶ T. Dudley-Evans, M. Jo St John, *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2009, s. 82.

⁷ T.M. Chung, P. Nation, *Identifying Technical Vocabulary*, „System” 2004, nr 34, s. 251–263.

⁸ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce: Wprowadzenie*, Avalon, Kraków 2010, s. 157.

grup zależnych. Jako nieparametryczna alternatywa dla testu *t*-Studenta jest on często używany do porównywania danych zebranych przed eksperymentem i po nim, aby zbadać, czy nastąpiła zmiana istotna statystycznie. W tym celu test Wilcoxon'a weryfikuje równość median.

Zgodnie z założeniami testu znaków rangowych Wilcoxon'a sformułowano dwie hipotezy. Hipoteza zerowa (H_0) zakłada, że w badanej grupie mediana różnic między pretestem a posttestem równa jest 0. W hipotezie alternatywnej (H_1) przyjęto założenie, że w badanej grupie mediana różnic między pretestem a posttestem jest różna od 0. Jako poziom prawdopodobieństwa błędu, tj. poziom α , przyjęto wartość 0,01, typową dla badań glottodydaktycznych. Porównanie wyznaczonej na podstawie statystyki testowej wartości p z poziomem istotności α pozwoliło zaakceptować lub odrzucić jedną z wymienionych hipotez. Jeżeli $p \leq \alpha$, odrzucona zostanie H_0 i zaakceptowana – H_1 . Natomiast jeżeli $p > \alpha$, nie ma powodu, aby odrzucić H_0 i zaakceptować H_1 .

Procedura metodologiczna

Respondenci

Omawiany tu eksperyment przeprowadzony został w okresie od 18 marca do 20 maja 2011 r. na grupie 46 studentów Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina (UMFC), uczęszczających na lektoraty z języka angielskiego jako języka obcego. Grupa składała się z 29 studentek i 17 studentów, zakwalifikowanych na podstawie testu do grup językowych o poziomie ogólnej biegłości językowej B1+ i B2. Najliczniej reprezentowany w badanej grupie był Wydział Instrumentalny (21 osób). Dobór 46-osobowej próby badawczej miał charakter celowy i był podyktowany dostępnością respondentów oraz faktem posiadania przez nich pewnych istotnych dla przeprowadzane-go eksperymentu cech, tj. odpowiedniego poziomu biegłości językowej w zakresie komunikacji ogólnej, oraz tym, że studiują na uczelni muzycznej⁹. Z uwagi na wielkość badanej grupy dobraną celowo próbę określić można jako przejściową¹⁰.

Instrumenty badawcze

Omawiany w artykule eksperyment jest przykładem wykorzystania na etapie zbierania i analizy danych metody triangulacji, służącej zwiększeniu jego wewnętrznej i zewnętrznej wiarygodności. Zastosowanie procedury konfrontującej różne metody badawcze było podyktowane faktem, że eksperyment w jednej grupie¹¹ – określane też jako preeksperyment¹² – nie daje możliwości stwierdzenia z całą pewnością, czy zmienna zależna (wyniki posttestu) jest efektem

oddziaływania zmiennej niezależnej, tj. zastosowania formy blended learningu. Lepsze wyniki posttestu mogą być bowiem wyjaśnione również wpływem innych czynników (np. udziałem badanej grupy w innym programie szkoleniowym, efektem Hawthorne'a itp.)¹³. Dla zwiększenia wiarygodności projektu badawczego i uzyskania pełniejszego obrazu wyników otrzymanych w toku eksperymentu dane ilościowe zostały wzbogacone danymi jakościowymi.

W eksperymentcie do oceny znajomości terminologii fachowej w badanej grupie przed eksperymentem i po nim użyto tego samego pięciozadaniowego testu. Za poprawne wykonanie wszystkich zadań student mógł maksymalnie otrzymać 50 punktów. Zadania obejmowały:

- uzupełnienie tekstu anglojęzycznego podanymi terminami fachowymi (20 pkt);
- podanie angielskich odpowiedników wybranych symboli notacji muzycznej (10 pkt);
- podanie alternatywnych brytyjskich ekwiwalentów wybranego słownictwa specjalistycznego (10 pkt);
- podanie angielskich terminów fachowych odpowiadających przedstawionym w języku angielskim definicjom (10 pkt).

Wykorzystanie wspomnianej wcześniej metody triangulacji polegało na uzupełnieniu wyników pretestu i posttestu krótką ankietą, w której studenci byli proszeni o wyrażenie swych opinii na temat zastosowanych procedur nauczania i ćwiczeń utrwalających, zarówno wykorzystanych w klasie, jak i na platformie. Dodatkowo zadaniem ankietowanych respondentów była ocena przydatności zastosowanej formy blended learningu dla opanowania podstawowej terminologii muzycznej w języku angielskim.

Kształcenie w formie blended learningu, zastosowanej w trakcie dwumiesięcznego eksperymentu, przebiegało w trzech etapach. Rysunek 1 przedstawia jego schemat. Pierwszy etap, na który składały się trzy półtoragodzinne jednostki lekcyjne, tworzyły komponenty tradycyjne: test kompetencyjny (pretest), prezentacja terminologii zawodowej w klasie i ugruntowanie jej za pomocą wybranych ćwiczeń utrwalających. W ćwiczeniach tych znalazły zastosowanie m.in. grupy tematyczne, dopasowywanie terminów do symboli, dopasowywanie definicji do terminów, uzupełnianie tekstów terminologią fachową.

W kolejnym etapie (komponent zdalny) studenci byli proszeni o zapoznanie się z materiałami dydaktycznymi zamieszczonymi dla nich na uczelnianej platformie e-learningowej Moodle oraz o samodzielne wykonanie w ciągu jednego miesiąca serii interaktywnych ćwiczeń. Ćwiczenia nie zawierały prac grupowych. Każdy student wykonywał ćwiczenia indywidualnie, mogąc liczyć na wsparcie lektora

⁹ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, dz.cyt., s. 188.

¹⁰ Tamże, s. 189.

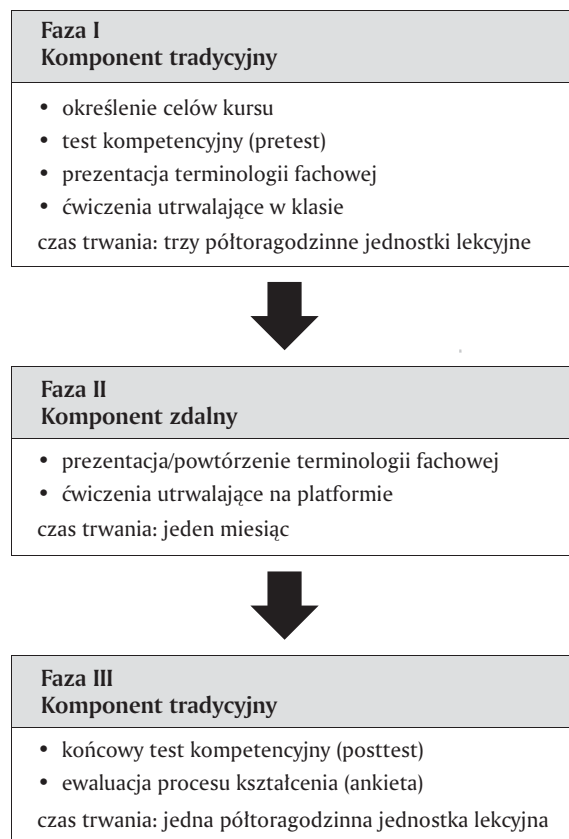
¹¹ Tamże, s. 189.

¹² D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 40.

¹³ Z. Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford 2007, s. 117.

Nauczanie podstawowej anglojęzycznej terminologii...

Rysunek 1. Schemat trójfazowego kształcenia językowego w zakresie terminologii fachowej



Źródło: opracowanie własne

w przestrzeni wirtualnej (komunikacja mailowa) lub w klasie – w trakcie regularnych zajęć. Na materiały te składały się pliki PDF z tekstami przedstawiającymi podstawową terminologię muzyczną oraz linki do strony internetowej BBC zawierającej teksty i ćwiczenia z podstawową terminologią muzyczną. Dodatkowo stworzono szereg interaktywnych ćwiczeń utrwalających. Ćwiczenia te obejmowały quizy Moodle, quizy utworzone w programie Hot Potatoes (wersja 6), krzyżówki, uzupełnianie luk i dopasowywanie słów do definicji, dopasowywanie powiązanych słów, synonimów, antonimów, definicji do terminów, układanie słów i zdań z podanych liter i wyrazów itp. Uzupełnienie tych ćwiczeń stanowiły krótkie filmy z YouTube (*How to Read Music*, *Time Signature*, *Creating the Circle of Fifths*, *Using the Circle of Fifths for Major Keys*), po obejrzeniu których studenci wykonywali quizy sprawdzające zrozumienie przedstawionych treści. Z uwagi na czas wykonania ćwiczeń – ograniczony do jednego miesiąca – komplementarny kurs podstawowej terminologii muzycznej składał się z pięciu modułów. Wszystkie moduły były dostępne

od razu, w pierwszym etapie kształcenia. Utrwalające ćwiczenia leksykalne wykorzystywały mechanizm selektywnej uwagi, manipulację materiałem językowym, interpretację materiału językowego, a także recepcję i produkcję językową¹⁴.

Ostatni – tradycyjny – etap kształcenia stanowiła jedna półtoragodzinna jednostka lekcyjna. Obejmowała ona końcowy test kompetencyjny (posttest) oraz ewaluację procesu kształcenia (krótka ankieta).

Procedura badawcza

W omawianym eksperymencie wykorzystano pretest, sprawdzający znajomość terminologii fachowej przed przeprowadzeniem eksperymentu, oraz posttest, pozwalający ocenić efekty postępowania dydaktycznego. Aby uzyskać pełniejszy obraz wyników osiągniętych w toku przeprowadzonego eksperymentu, zastosowano krótką ankietę pozwalającą zapoznać się z opiniami studentów na temat wykorzystanej procedury nauczania. Zastosowana w eksperymencie procedura składała się z następujących etapów:

1. pretest, sprawdzający znajomość terminologii fachowej przed zastosowaniem formy blended learningu;
2. wprowadzenie i utrwalenie podstawowej terminologii muzycznej na spotkaniach bezpośrednich w klasie;
3. prezentacja podstawowej terminologii muzycznej i jej utrwalenie przez wykonanie ćwiczeń zamieszczonych na platformie e-learningowej Moodle (miesiąc);
4. posttest, pozwalający ocenić efekty interwencji dydaktycznej;
5. wypełnienie przez studentów krótkiej ankiety, pozwalającej wyrazić im opinie na temat efektywności zastosowanego w eksperymencie postępowania dydaktycznego;
6. zastosowanie testu znaków rangowych Wilcoxon dla dwóch grup zależnych, w celu porównania danych zebranych przed eksperymentem i po nim oraz stwierdzenia, czy nastąpiła zmiana istotna statystycznie;
7. analiza opinii studentów dotyczących zastosowanej w eksperymencie formy blended learningu.

Wyniki pretestu i posttestu

Opierając się na uzyskanych wskaźnikach statystyki opisowej dotyczących wyników pretestu, można powiedzieć, że grupa jako całość wypadła stosunkowo słabo jeśli chodzi o znajomość podstawowej terminologii muzycznej i okazała się bardzo zróżnicowana w zakresie uzyskanych wyników. Rozstęp wyników wynoszący 37 punktów oraz odchylenie standardowe na poziomie 10,19112 wskazują na jej sporą heterogeniczność. Jak wynika z wyliczonych tendencji

¹⁴ M. Navarro, M.D. Perrea, *Propuesta de actividades para la enseñanza de vocabulario técnico naval*, [w:] P. Durán, G. Aguado, I. Álvarez de Mon, M.García (red.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*, Servicios de Publicaciones de la Universidad Politécnica, Madrid 2003, s. 25–39.

centralnych, wyznaczających typowe zachowania grupy jako całości, średnia statystyczna dla pretestu wyniosła 24,0870 punktu, a mediana – 22,5. Oznacza to, że średni wynik pretestu w badanej grupie to mniej niż 50 procent możliwych do zdobycia punktów. Współczynnik skośności układu dla wyników pretestu wyniósł $A = 0,06$. Zatem uzyskane przez studentów na preteście najwyższe wyniki są bliskie niskim wartościom odchylenia standardowego, co oznacza, że większość w badanej grupie słabo napisała test, a tylko nieliczni osiągnęli lepsze wyniki.

Opierając się z kolei na uzyskanych wskaźnikach statystyki opisowej dotyczących wyników posttestu, można stwierdzić, że grupa jako całość wypadła znacznie lepiej niż na etapie pretestu. Rozstęp wynoszący 19 punktów oraz odchylenie standardowe na poziomie 4,70871 wskazują na jej znaczną jednorodność. Średnia statystyczna dla posttestu wyniosła 41,6957 punktu, a mediana – 42. Oznacza to, że średni wynik posttestu w badanej grupie to więcej niż 83 proc. możliwych do otrzymania punktów. Współczynnik skośności układu dla wyników pretestu wynosi $A = -0,333$. Uzyskane przez studentów na postteście najlepsze wyniki zbliżają się do wysokich wartości odchylenia standardowego, co oznacza, że większość w badanej grupie dobrze napisała test, a tylko nieliczni osiągnęli słabe wyniki.

Zastosowanie testu znaków rangowych Wilcoxon dla grup zależnych

Tabela 1 pozwala porównać wyniki pretestu i posttestu uzyskane przez studentów. Suma rang dodatnich (42) przewyższa sumę rang ujemnych (3). Oznacza to, że tylko troje studentów nie uzyskało na postteście wyników wyższych niż na preteście. U jednego nie zaobserwowano istotnej zmiany, jeśli chodzi o wyniki obu testów. Natomiast u 42 studentów zauważyć można znaczne postępy w opanowaniu podstawowej terminologii fachowej.

Tabela 1. Rangi

Rangi	N	Średnia ranga
Ujemne	3 ^a	3,17
Dodatnie	42 ^b	24,42
Wiązania	1 ^c	
Ogółem	46	

^a 1–50 < 1–50

^b 1–50 > 1–50

^c 1–50 = 1–50

Źródło: opracowanie własne

Analiza statystyki testu (tabela 2) i porównanie wartości $p = 0,000$ testu Wilcoxon opartego na statystyce T z założonym poziomem istotności $\alpha < 0,01$ pozwala odrzucić hipotezę zerową i stwierdzić, że w wyniku zastosowanych działań dydaktycznych w badanej grupie nastąpił istotny statystycznie przyrost wiedzy w zakresie przyswajania terminologii fachowej w języku angielskim.

Tabela 2. Statystyka testu^b

	1–50 – 1–50
Z	-5,735 ^a
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,000

^a na bazie rang ujemnych

^b test znaków rangowych Wilcoxon

Źródło: opracowanie własne

Opinia studentów na temat zastosowanej formy blended learningu

Analiza opinii studentów na temat zastosowanej interwencji dydaktycznej w formie blended learningu pozwala stwierdzić, że w badanej grupie 46 respondentów (100 proc.) po raz pierwszy uczestniczyło w komplementarnym kursie językowym ukierunkowanym na podstawową terminologię muzyczną. 35 z nich bardzo wysoko oceniło ćwiczenia utrwalające w klasie oraz ich przydatność dla opanowania podstawowej terminologii zawodowej. 8 z 46 studentów – z uwagi na inne zobowiązania – nie uczestniczyło w tradycyjnych zajęciach. Również zdecydowana większość, a więc 41 osób, wysoko oceniła przydatność internetowych ćwiczeń utrwalających w przyswojeniu terminologii fachowej, wyrażając przekonanie, że pozbawiony jakichkolwiek ograniczeń czasowo-przestrzennych dostęp do materiałów dydaktycznych sprzyja efektywnej nauce. 40 uczestników eksperymentu postulowało nawet, aby materiałów dydaktycznych i ćwiczeń utrwalających powiązanych z terminologią zawodową było na kolejnych kursach więcej niż tradycyjnych, a wszyscy studenci byli zdania, że zastosowanie takiej formy kursu jest szczególnie uzasadnione na UMFC – z uwagi na specyfikę studiów. Wynikające z różnych powodów nieobecności studentów (np. próba orkiestry, udział w konkursie, występy zespołu, wypadki losowe) nie powodują narastających zaległości, gdyż przerabiany podczas kolejnych jednostek lekcyjnych materiał leksykalno-gramatyczny jest dostępny na platformie.

Podsumowanie

Wyniki eksperymentu dowodzą, że zastosowanie formy blended learningu wywarło pozytywny wpływ na proces przyswojenia podstawowej terminologii muzycznej w badanej grupie. Po interwencji dydaktycznej grupa okazała się znacznie bardziej jednorodna pod względem uzyskanych wyników, osiągając na etapie posttestu wyniki o 30 proc. wyższe w stosunku do pretestu. Wnioski te znajdują także pewne potwierdzenie w wynikach krótkiej ankiety ewaluacyjnej wypełnianej przez studentów w końcowym etapie eksperymentu. Odpowiedzi respondentów wskazują, iż internetowe ćwiczenia utrwalające są przydatne, a pozbawiony ograniczeń czasowo-przestrzennych dostęp do materiałów dydaktycznych i ćwiczeń ma istotne znaczenie.

Przedstawione wyniki badań należy traktować jednak jako wstępne, a nie ostatecznie rozstrzygające, z kilku powodów. Pierwszy z nich stanowią

Nauczanie podstawowej anglojęzycznej terminologii...

ograniczenia przedstawionego eksperymentu. Pomimo wykorzystania nieparametrycznej alternatywy testu analizy statystycznej, stosowanego w przypadku braku normalnego rozkładu wyników pretestu, oraz wprowadzenia strategii triangulacji dla uzyskania pełniejszego i bardziej wieloaspektowego obrazu wyników otrzymanych w toku eksperymentu, wydaje się, że grupa studentów biorących w nim udział była zbyt mała, aby wyciągnąć jednoznaczne i ostatecznie rozstrzygające wnioski. Co więcej, poleganie na strategii celowego lub tendencyjnego, a nie losowego doboru badanej grupy nie wydaje się zapewniać wysokiego stopnia jej reprezentatywności, ograniczając istotność statystyczną otrzymanych wyników wyłącznie do badanych objętych eksperymentem, bez jakiegokolwiek możliwości uogólnienia uzyskanych rezultatów na całą populację.

Potrzebne są zatem dalsze badania nad oddziaływaniem formy blended learningu na rozwój komunikacji językowej – zarówno ogólnej, jak i specjalistycznej – w angielskim jako języku obcym. Jest też wskazane, by te inicjatywy badawcze wykorzystywały proste losowy dobór i nie opierały się wyłącznie na małych czy przejściowych grupach. Z uwagi na pewne trudności w zachowaniu poprawności metodologicznej eksperymentu w jednej grupie, należałoby postulować konieczność wykorzystania eksperymentu w grupach równoległych (eksperymentalnej i kontrolnej) czy też w grupach rotacyjnych. Ta ostatnia metoda – polegająca na zmianie statusu grup po pierwszej fazie badania i przeprowadzeniu tych samych działań dydaktycznych w obu grupach, zapewniła nie tylko rzetelność badania, ale i spełnia wymóg etyczny równych korzyści dla wszystkich uczących się osób.

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem w Katedrze Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Jej zainteresowania skupiają się wokół zagadnienia oddziaływania różnic indywidualnych na proces akwizycji językowej, a także problematyki nauczania na odległość, ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązań typu blended learning w dydaktyce języków obcych. Ma na swoim koncie ponad 10 artykułów oraz pracę monograficzną poświęconą roli różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej.

Bibliografia

- M. Botella Rodríguez, *Teaching English for nurses: Vocabulary learning*, [w:] A. Bocanegra Valle, M. del Carmen Lario de Oñate, E. López Torres, (red.), *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Kadyks 2007.
- T.M. Chung, P. Nation, *Identifying Technical Vocabulary*, „System”, nr 34.
- Z. Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- T. Dudley-Evans, M. Jo St John, *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- S. Gruzca, *Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka*, [w:] *Publikacja jubileuszowa III. Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskurs zawodowy*, Wydawnictwo Katedry Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- S. Kossakowska-Pisarek, *Konstruktywistyczne cechy technik nauczania na odległość na przykładzie kursu mieszanego na platformie Moodle*, [w:] L. Rudak (red.), *Wybrane zagadnienie e-edukacji*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2009.
- M. Kubica, *Nauczanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych w obcojęzycznym dyskursie specjalistycznym. Potrzeby, wyzwania, innowacje*, „Neofilolog” 2010, nr 35.
- P. Meara, *Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning*, „Language Teaching and Linguistics Abstracts” 1980, nr 1 (3).
- M. Navarro, M.D. Perrea, *Propuesta de actividades para la enseñanza de vocabulario técnico naval*, [w:] G. Durán, G. Aguado, I. Álvarez de Mon, M. García (red.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*, Servicios de Publicaciones de la Universidad Politécnica, Madryt 2003.
- D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce: Wprowadzenie*, Avalon, Kraków 2010.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY

Digital Learning Congress
9 listopada 2012 r.
Centrum Nauki Kopernik, Warszawa



Zapraszamy do udziału w kongresie, w ramach którego zaprezentowane zostaną najnowsze trendy i rozwiązania w dziedzinie przekazywania cyfrowej wiedzy i zarządzania nią w firmie, praktyczne zastosowania technologii dotykowych, interaktywnych urządzeń przenośnych, rzeczywistości rozszerzonej, gryfikacji oraz social media w szkoleniach pracowników. Wystąpienia ponad 30 ekspertów z kraju i zagranicy dotyczyć będą następujących zagadnień:

- jak rozwijać zespoły samouczące się,
- jak wykorzystać technologie do szkolenia pracowników,
- jak tworzyć i zarządzać cyfrową wiedzą w firmie,
- jak szkolić pracowników mobilnych.

Przedstawione będą również rezultaty wdrażania w polskich przedsiębiorstwach „Metodyki Pigulek Wiedzy” (*Knowledge Pills Methodology*) oraz zdalnego nauczania zespołów rozproszonych (na podstawie *Collaborative Blended Learning Methodology*). Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://dlcongress.pl/>.

Logistyka nowoczesnych procesów dydaktycznych na przykładzie Politechniki Wrocławskiej oraz Politechniki Częstochowskiej



Piotr
Wojciechowski



Joanna
Rosak-Szyrocka

Bazą dla e-learningu są odpowiednie zasoby intelektualne (ludzkie) wsparte zasobami komputerowymi. Jednak to właśnie logistyka związana z organizacją zajęć internetowych rzutuje na jakość i atrakcyjność zajęć. Zagadnienia zaplecza komputerowego, właściwej rezerwacji terminów czy sprawnej komunikacji pomiędzy studentami a wykładowcami są często niedoceniane, o czym świadczy choćby fakt, że w opracowaniach poświęconych e-learningowi rzadko stanowią główny temat, a są jedynie wzmiankowane przy omawianiu poszczególnych kursów. Do zadań logistyki należy m.in. wspieranie, organizowanie i właściwe planowanie zajęć oraz egzaminów, a także ułatwienie studentom dostępu do materiałów i wyników sprawdzianów. Opracowanie przedstawia wybrane rozwiązania praktyczne w zakresie wspierania e-nauczania, przetestowane i stosowane od kilku lat na Politechnice Wrocławskiej oraz Politechnice Częstochowskiej.

Wprowadzenie

Na wstępie warto się zastanowić, co zmieniło się w nauczaniu z początkiem XXI wieku. Starsi nauczyciele nierzadko z nostalgią wspominają czasy wykładów wspieranych notatkami zapisywanymi kredą na tablicy i „papierowych” kolokwium, niemniej dziś za standard należy uznać ilustrowanie wykładów

elektronicznymi prezentacjami czy udostępnianie materiałów dydaktycznych za pośrednictwem internetu. Stopniowej zmianie ulega także system egzaminowania studentów. Niewątpliwą zaletą e-kolokwium jest możliwość uzyskania wyników bezpośrednio po zakończeniu egzaminu oraz obiektywność oceny. Niepodważalnym atutem e-kolokwium jest także możliwość generowania unikalnych zestawów pytań – np. poprzez losowanie ich z większego zasobu, mieszanie kolejności odpowiedzi w przypadku testów wyboru lub losowe dobieranie parametrów w zadaniach obliczeniowych. Warto zauważyć, iż losowe generowanie pytań można uznać za odpowiedź na wszechobecny rozwój techniki. Wcześniej na ogół pytania egzaminacyjne były w „obiegu” przez około 3–4 lata, co wiązało się z „czasem życia” papierowych notatek i bardziej ograniczonym kontaktem między kolejnymi rocznikami studentów. Obecnie wystarczy moment, aby zrobić telefonem komórkowym zdjęcie tablicy, kartki z pytaniami lub ekranu monitora. Należy także mieć świadomość, że dziś studenci mają dostęp do specjalnych forów internetowych, na których często zaraz po egzaminie pojawiają się pytania wraz z komentarzami i proponowanymi rozwiązaniami. W bazach pytań na forach internetowych gromadzone są często zadania z wielu lat, co wymusza na prowadzących przygoto-

Tabela 1. Egzaminy dawniej i obecnie

Zagadnienie	Dawniej	Obecnie
Typ egzaminu	„papierowy”	e-kolokwium
Pytania	Kilka zestawów dla danego roku studentów	Indywidualne zestawy pytań generowane losowo
Powtarzalność pytań	Powtórne wykorzystywanie części pytań z poprzednich lat w nowych testach	Możliwa, lecz z innym zestawem parametrów generowanych losowo
Możliwość wyniesienia pytań z egzaminu (czas)	Przepisanie pytania (około 1 min.)	Zdjęcie telefonem komórkowym, <i>screenshot</i> (kilka sekund)
Przekazywanie pytań	Notatki/kserokopie (krótki czas życia notatek i słaba komunikacja między rocznikami, czasochłonne wykonywanie kopii)	Forum internetowe (możliwość oglądania wpisów sprzed kilku lat, możliwość szybkiego powielenia i dystrybucji materiałów elektronicznych)
Wyniki egzaminu	Zwykle po kilku dniach	Możliwość publikacji wyników natychmiast po zakończeniu kolokwium
Udostępnienie poprawionych prac	Zwykle na konsultacjach lub podczas zajęć	Możliwy wgląd za pośrednictwem internetu

Źródło: opracowanie własne

wanie nowych zestawów. Alternatywą jest tworzenie zadań, w których wprowadzenie parametrów losowych praktycznie uniemożliwia powtórzenie się pytań. Warto podkreślić, że istnieje grupa studentów przygotowujących się do zaliczenia wykładów nie na podstawie notatek i książek, lecz na podstawie analizy pytań egzaminacyjnych z poprzednich lat. Tymczasem element losowy powoduje, iż aby zaliczyć kurs, muszą się oni nauczyć schematu rozwiązywania zadań określonego typu, co należy uznać za właściwy kierunek w procesie przyswajania wiedzy. W tabeli 1 zestawiono zmiany, jakie zaszły w egzaminowaniu na przestrzeni kilku lat.

Kursy „masowe”

Na Politechnice Częstochowskiej pierwszą udaną próbę implementacji e-learningu w procesie edukacyjnym podjęto w 2001 r. na Wydziale Inżynierii Mechanicznej i Informatyki w Instytucie Obróbki Plastycznej, Inżynierii Jakości i Bioinżynierii. Do 2010 r. nauczanie online było prowadzone fakultatywnie, tzn. studenci, którzy wyrazili pisemną zgodę, brali udział w zajęciach prowadzonych w takiej formie. Równoległe te same zajęcia odbywały się stacjonarnie, w pracowni komputerowej Instytutu. Kurs obejmował materiał wykładów i ćwiczeń z przedmiotu *Kompleksowe zarządzanie jakością* i był oferowany studentom studiów stacjonarnych i niestacjonarnych dwóch kierunków: *Informatyki* oraz *Mechaniki i budowy maszyn*. W latach 2003–2008 w kursie wzięło udział ogółem ponad tysiąc studentów Politechniki Częstochowskiej. Tylko w semestrze zimowym 2007/2008 kursy odwiedziło 65 tys.razy.

Wykorzystując zdobyte doświadczenia, zespół złożony z pracowników Wydziału Inżynierii Mechanicznej i Informatyki przygotował w 2008 r. projekt, który zyskał finansowanie ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. W ten sposób stworzono na Politechnice Częstochowskiej podstawy e-edukacji. Zespół postawił sobie za cel przybliżenie e-learningu nauczycielom akademickim i studentom oraz przygotowanie ich do wykorzystywania tej nowoczesnej formy

kształcenia. Przedsięwzięcie było realizowane od września 2008 r. do września 2010 r. w ramach projektu *Plan rozwoju Politechniki Częstochowskiej*, w którym e-learning stanowił oddzielny moduł (III). W wyniku realizacji tego modułu przeprowadzono szkolenia pracowników w zakresie e-learningu oraz opracowano wymagania i wytyczne związane z tworzeniem elektronicznych materiałów dydaktycznych. Uruchomiono także serwer i platformę DELTA do nauczania online, opartą na platformie Moodle w wersji 1.9.8¹. Przygotowano jednocześnie scenariusze, treści oraz multimedialny zapis 28 wysokiej jakości kursów online dla trzech kierunków studiów i przeprowadzono pilotażowo wybrane kursy².

Wydział Zarządzania Politechniki Częstochowskiej prowadzi zajęcia w formie e-learningu od 2011 roku. Platforma e-learningowa (rys. 1) podlega Ośrodkowi Kształcenia na Odległość Politechniki Częstochowskiej (OKO-PCz). Schemat ilustrujący organizację zajęć w trybie e-learningowym przedstawiono na rysunku 2³.

Na Politechnice Wrocławskiej również powstała odrębna jednostka wspierająca rozwój nowych form i metod dydaktycznych ze szczególnym uwzględnieniem nauczania komplementarnego – Dział Kształcenia na Odległość. Liczba stawianych przed nią zadań jest bardzo duża – w roku akademickim 2011/2012

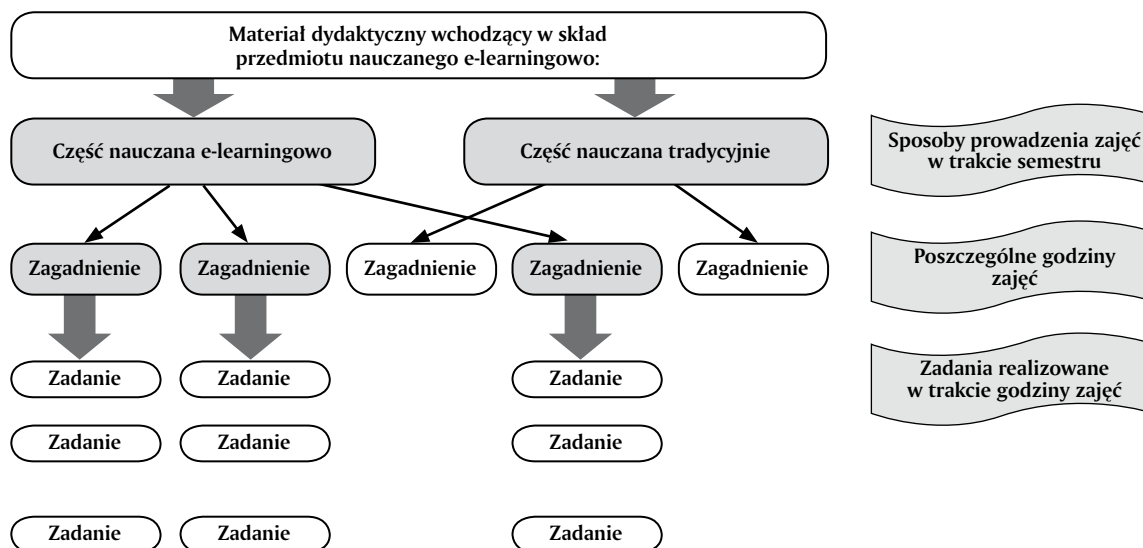
Rysunek 1. Portal Ośrodka Kształcenia na Odległość Politechniki Częstochowskiej

Źródło: <http://www.oko.pcz.pl>

¹ Platforma jest dostępna pod adresem: <http://e-learning.pcz.pl>.

² K. Cpałka, A. Ulfik, *E-learning w Politechnice Częstochowskiej*, „Politechnika Częstochowska” 2011, nr 2, s. 11–13.

³ Ośrodek Kształcenia na Odległość Politechniki Częstochowskiej, www.oko.pcz.pl.

Rysunek 2. Organizacja zajęć w trybie e-learningowym

Źródło: <http://oko.pcz.pl/index.php?artykul=37>

Politechnika Wrocławska przyjęła na stacjonarne studia I stopnia 8722 osoby, a na niestacjonarne studia I stopnia 946 osób⁴. Warto zaznaczyć, iż każdy z nowo przyjętych studentów automatycznie otrzymuje własne konto pocztowe w domenie Politechniki Wrocławskiej, którego nazwa powiązana jest z numerem albumu studenta. Konto umożliwia także korzystanie z szeregu materiałów dostępnych na e-portalach Politechniki Wrocławskiej, w tym z działu e-kolokwium oraz m.in. ułatwia dostęp do zasobów biblioteki PWr.

Większość z przyjętych studentów uczestniczy w zajęciach z algebry z geometrią analityczną. Trudno sobie wyobrazić, aby dla tak dużej rzeszy studentów wykładowcy co roku opracowywali nowe zestawy pytań. Rozwiązaniem sprawdzającym się w praktyce okazał się powiązany z elektronicznymi kolokwiami kurs internetowy opracowany przez Przemysława Kajetanowicza i Jędrzeja Wierzejewskiego. Student zapisany na kurs *Algebra z Geometrią*

Analityczną otrzymuje dodatkowo dostęp do kompendium wiedzy z przedmiotu, zawierającego omówienie wszystkich tematów wraz z przykładami i zadaniami, które może wykorzystać do samooceny (rys. 3). Kolokwium z analizy matematycznej odbywa

Rysunek 3. Kurs Algebra z Geometrią Analityczną

Źródło: portal zdalnej edukacji Politechniki Wrocławskiej (dostęp po zalogowaniu)

⁴ Szczegółowe dane z poprzedniego okresu zawarto w prezentacji Magdaleny Rutkowskiej *Wyniki rekrutacji a osiągnięcia studentów w semestrze zimowym 2009 roku*, VII Konferencja Regionalna Przedmioty ścisłe w szkole i na studiach, 11 października 2010 roku, <http://www.przedmiotycisly.pwr.wroc.pl>.

się w połowie i pod koniec semestru, a każdy ze studentów otrzymuje unikalny zestaw pytań. Pytania egzaminacyjne wybierane są losowo z większej bazy pytań, tak aby dotyczyły przekroju materiału przewidzianego na kolokwium. Zmienne w zadaniach wyznaczane są w sposób losowy, co praktycznie gwarantuje niepowtarzalność testów. Przykładowo studenci przystępujący do e-kolokwium z wielomianów spodziewają się zadań związanych z obliczaniem ilorazu i reszty z dzielenia wielomianów. Treść samych zadań egzaminacyjnych nie powinna być dla studentów zaskoczeniem, gdyż odpowiadają one przykładom zawartym w e-podręczniku oraz w testach do samooceny. Świadomość możliwości powtórzenia się tych samych typów zadań na kolokwium zaliczeniowym jest tutaj istotną motywacją do rozwiązywania testów próbnych i weryfikacji swojej wiedzy. Natomiast problemy związane z rozwiązywaniem testów próbnych powinny być sygnałem dla studenta do zwrócenia większej uwagi na dany materiał.

Przeprowadzenie tak dużej liczby e-kolokwium nie byłoby możliwe bez odpowiedniego zaplecza lokalowego i wsparcia informatycznego. W roku 2007 zakończono budowę Zintegrowanego Centrum Studenckiego Politechniki Wrocławskiej, w którym to budynku przewidziano cztery sale komputerowe zaprojektowane na potrzeby e-kolokwium. Od strony informatycznej serwer zarządzany jest przez Dział Kształcenia na Odległość. Wydzielenie czterech sal na potrzeby e-kolokwium gwarantuje możliwość przeprowadzenia sprawdzianów dla ponad 9000 osób w okresie maksymalnie dwóch tygodni. Każda sala jest wyposażona w 30 terminali dla studentów, co odpowiada liczności grup ćwiczeniowych. Daje to możliwość przeprowadzenia e-kolokwium w czasie stacjonarnych zajęć, bez konieczności wyznaczania dodatkowych terminów.

Warto podkreślić, że w ten sposób następuje odciążenie pracowników od ręcznego sprawdzania prac, co było niezmiernie czasochłonną czynnością w przypadku kolokwium papierowych, powstaje też możliwość udostępnienia prac studentom przez internet (wcześniej prowadzący ćwiczenia stawał przed dylematem, czy poświęcić część zajęć na przekazanie i omówienie prac, czy być obleganym przez studentów podczas konsultacji). Dzięki temu na konsultacje przychodzą studenci z wcześniej sprecyzowanymi problemami dotyczącymi konkretnych zadań, co powoduje, iż także czas konsultacji pracowników jest efektywniej wykorzystywany. Często pomijanym aspektem związanym ze sprawdzianami jest dystrybucja wyników. W przypadku tradycyjnych kolokwium zwykle odbywa się ona poprzez wydrukowanie ocen wraz z numerami albumów zdających studentów. Można mieć wątpliwości, czy jest to odpowiednia ochrona danych osobowych, gdyż część studentów zna numery indeksów swoich kolegów. Czasami nawet upublicznia się imienne listy studentów z numerami albumów. W przypadku systemów takich jak Moodle student po zalogowaniu widzi

w panelu *Oceny* wyłącznie swoje rezultaty, natomiast wgląd do wszystkich wyników ma jedynie prowadzący zajęcia i administrator kursu. Niektóre uczelnie przyjmują, że przez cały okres studiów student powinien mieć wgląd do swoich prac. W przypadku kolokwium papierowych rodzi to problemy związane ze składowaniem prac, w systemach komputerowych kopia wszystkich prac studentów z jednego roku akademickiego (archiwum ZIP) nie przekracza rozmiarami jednego gigabajta, a w bazie danych oprócz tego mogą znaleźć się dodatkowe informacje, dotyczące np. czasu pisania kolokwium czy testów próbnych rozwiązywanych przez studenta.

Za główną wadę przyjętego systemu uznaje się często fakt, że nie śledzi on drogi rozwiązania problemu, lecz ocenia sam wynik końcowy. Warto jednak zaznaczyć, że student zyskuje nieograniczoną możliwość rozwiązywania zadań próbnych w testach przygotowawczych z algebry: może sprawdzić własne rozwiązanie, zobaczyć rozwiązanie problemu przedstawione „krok po kroku” lub wygenerować nowy zestaw zmiennych. Natomiast podczas e-kolokwium zaliczeniowego osoba, która ma uzyskać w przyszłości tytuł magistra inżyniera, powinna podać wynik bezbłędnie, ponieważ od poprawności i staranności obliczeń może zależeć realizacja przyszłych projektów. Niestety część studentów uważa, że punktowane powinno być poprawne napisanie wzoru, a nie przywiązuje większej wagi do staranności i poprawności obliczeń.

Samoocena

Znakomitym wsparciem procesu dydaktycznego mogą być odpowiednio przygotowane zadania, umożliwiające studentom samodzielną pracę i samoocenę umiejętności. Dobrze sprawdzają się tutaj rozwiązania komputerowe, gdyż umożliwiają one natychmiastowe sprawdzenie testów i przesłanie właściwego komentarza.

We wspomnianym kursie *Algebra z Geometrią Analityczną* studenci mogą rozwiązywać różnorodne zadania, korzystając z bogatej biblioteki zagadnień, poczynawszy od rozwiązywania macierzy, skończywszy na rysowaniu wykresu funkcji. Dzięki elektronicznym testom student może wielokrotnie ćwiczyć rozwiązywanie zadań dotyczących określonej partii materiału, uzyskując informacje o poziomie przygotowania do egzaminu. Jednocześnie możliwe jest opracowanie problemów, w których wprowadzane są wyniki pośrednie, umożliwiające przejście do kolejnych etapów zadania, dzięki czemu student, śledząc analizę rozwiązania problemu, może aktywnie uczestniczyć online w rozwiązaniu zadania. W przypadku kursów odbywających się na wielu poziomach zaawansowania (np. kursy językowe) test komputerowy może także wskazać studentowi, do jakiej grupy powinien się zapisać. Rozwiązując testy wstępne, abiturient może sam ocenić, jakie są jego predyspozycje do uczestniczenia w danych zajęciach i czy powinien zapisać się na kursy wyrównawcze,

istniejące w bazie kursów Politechniki Wrocławskiej⁵. Ponadto zadania do samooceny mogą być istotnym wsparciem konsultacji, gdyż umożliwiają studentom sprecyzowanie problemów, których nie są w stanie samodzielnie rozwiązać. Z drugiej strony, jeśli nauczyciel ma wgląd w prace studentów, może łatwo zdiagnozować najbardziej problematyczne zadania i poświęcić im więcej uwagi podczas zajęć.

W przypadku Politechniki Częstochowskiej studenci mogą podejmować wiele form aktywności i sprawdzać w ten sposób poziom przyswojenia przedstawionej w modułach wiedzy. Dzięki zróżnicowanym formom aktywności studentów zajęcia e-learningowe są bardziej atrakcyjne. Do modułów często dołączane są dodatkowe materiały w postaci artykułów, fragmentów z własnych książek wykładowców czy prezentacji Power Point. Takie zasoby umożliwiają studentom poszerzenie wiedzy bez konieczności odwiedzania czytelnicy czy biblioteki lub kupowania książek.

Zapisy

Aby przeprowadzanie egzaminów odbyło się sprawnie, konieczne jest odpowiednie przypisanie studentów do poszczególnych sal egzaminacyjnych. Podział można narzucić arbitralnie, stosując jako kryterium numer indeksu, porządek alfabetyczny nazwisk bądź numer grupy zajęciowej. Jeśli jednak egzamin odbywa się w innym czasie niż zajęcia z danego przedmiotu, część studentów może mieć problemy z dostosowaniem się do wyznaczonych terminów. Rozwiązaniem stosowanym w praktyce od kilku lat na Politechnice Wrocławskiej okazał się moduł *Zapisy* (rys. 4).

Korzystając z niego, prowadzący informuje, w której sali będzie odbywał się egzamin, podaje jego termin, liczbę osób, które mogą w nim uczestniczyć, oraz określa czas, w którym studenci mogą się zapisywać. Studenci mogą wskazać tylko jeden

termin przystąpienia do kolokwium z danego przedmiotu, mogą też sami przenosić swoje rezerwacje w ramach dostępnych terminów – założenie to radykalnie zmniejszyło liczbę osób, które zgłaszały się do prowadzących z prośbą o przepisanie ich do innej grupy. Jednocześnie umożliwiono studentom zapisywanie się na „listę rezerwową”. Jeśli któraś z osób wcześniej zapisanych zrezygnuje z danego terminu kursu, kolejna osoba z listy rezerwowej zajmuje jej miejsce, o czym dodatkowo powiadamiana jest pocztą elektroniczną.

Moduł *Zapisy* znakomicie sprawdził się w przypadku terminów poprawkowych i egzaminów przeznaczonych dla większej liczby studentów. W przypadku egzaminów poprawkowych kolejne terminy uruchamiane są po zapelnieniu wcześniejszych list. Dzięki temu liczbę dostępnych terminów można dostosować do liczby studentów zgłaszających chęć przystąpienia do egzaminu, jednocześnie równomiernie zapelniając wszystkie sale. Natomiast w przypadku egzaminów przeznaczonych dla większej liczby studentów, jak np. e-kolokwium z fizyki, które zdaje ponad 700 osób, studenci sami mogą wybrać jeden z 25 terminów egzaminu.

Rysunek 4. Moduł *Zapisy* – widok autora kursu

The screenshot shows the 'Zapisy' module interface for course management. The interface is in Polish and shows settings for a 'Kolokwia z Obliczeń z Fizyki II' exam. It includes fields for 'Nazwa terminu', 'Opis terminu' (with a rich text editor), 'Maksymalna liczba studentów', 'Maksymalna liczba punktów', 'Pokój', 'Termin', and 'Rejestracja kończy się'. The user is logged in as Piotr Wojciechowski.

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

⁵ Bezpłatne kursy wyrównawcze z matematyki i fizyki dla studentów przyjętych na studia stacjonarne I stopnia na Politechnice Wrocławskiej zostały utworzone w 2008 roku w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (<http://pwr-2005.wroc.pl/200722.xml>). Obecnie pod adresem <http://www.matematyka-reaktywacja.pl> udostępniony jest bezpłatny kurs wyrównawczy z matematyki z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

PLATON U3

Niezwykle ważna dla osób uczestniczących w laboratoriach komputerowych jest możliwość realizacji projektów z wykorzystaniem programów omawianych na zajęciach. Niestety problemem jest dystrybucja oprogramowania wśród studentów Politechniki Wrocławskiej – zwykle wiąże się to ze znacznymi kosztami, a doświadczenie wskazuje, że licencje studenckie często są wykorzystywane i powielane w nieautoryzowany sposób. Rozwiązaniem jest nowy projekt usług kampusowych noszący

nazwę PLATON U3⁶ (rys. 5). Dzięki niemu możliwa jest zdalna praca z aplikacjami interaktywnymi oraz zestawienie wirtualnego klastra na potrzeby danej grupy użytkowników.

Usługi kampusowe zbudowane są w oparciu o innowacyjną infrastrukturę obliczeniowo-usługową, o zasięgu ogólnokrajowym, dostarczającą aplikacji na żądanie, zdolną zapewnić szerokiemu gronu użytkowników ze środowisk akademickich i badawczych elastyczny, skalowalny dostęp do specyficznych aplikacji, zarówno w systemie MS Windows, jak i Linux, z uwzględnieniem potrzeb określonych grup zawodowych w tych środowiskach.

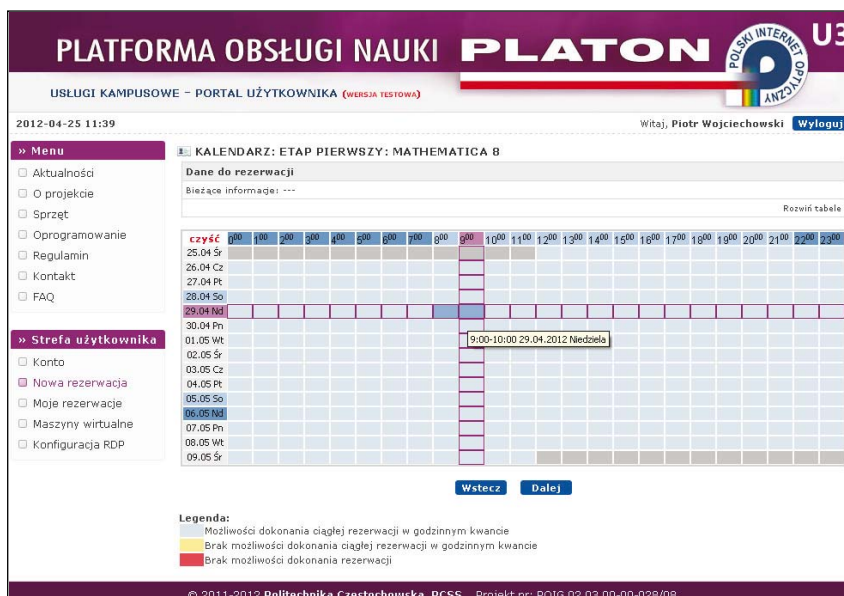
Należy podkreślić, że dzięki usłudze kampusowej Platon U3 te same licencje mogą być wykorzystywane zarówno do prowadzenia zajęć w laboratorium i wykonywania projektów studenckich, jak też do prowadzenia prac naukowych. Przykładowo w przypadku wykupienia 30 licencji na dany program może być on zarezerwowany do wykorzystania podczas zajęć komputerowych. Co ważne, jeśli poszczególne zajęcia, na których wykorzystywany jest dany program, odbywają się w różnych laboratoriach komputerowych, nie ma konieczności jego wielokrotnej instalacji, gdyż dostęp do oprogramowania jest zdalny – poprzez internet dzięki protokołowi RDP (w wersji co najmniej 6.1, a zalecana wersja to 7.1). Istnieje też możliwość rezerwacji dla studentów zdalnego dostępu do oprogramowania po zajęciach (rys. 6). Studenci mogą wykonywać zadane im projekty, używając tego samego oprogramowania i tych samych licencji, które były wykorzystywane podczas zajęć laboratoryjnych. Jednocześnie w godzinach nocnych oprogramowanie może być zarezerwowane do wykonywania obliczeń naukowych.

Rysunek 5. Wybór aplikacji w usłudze PLATON U3



Źródło: Platforma Obsługi Nauki PLATON U3 (dostęp po zalogowaniu)

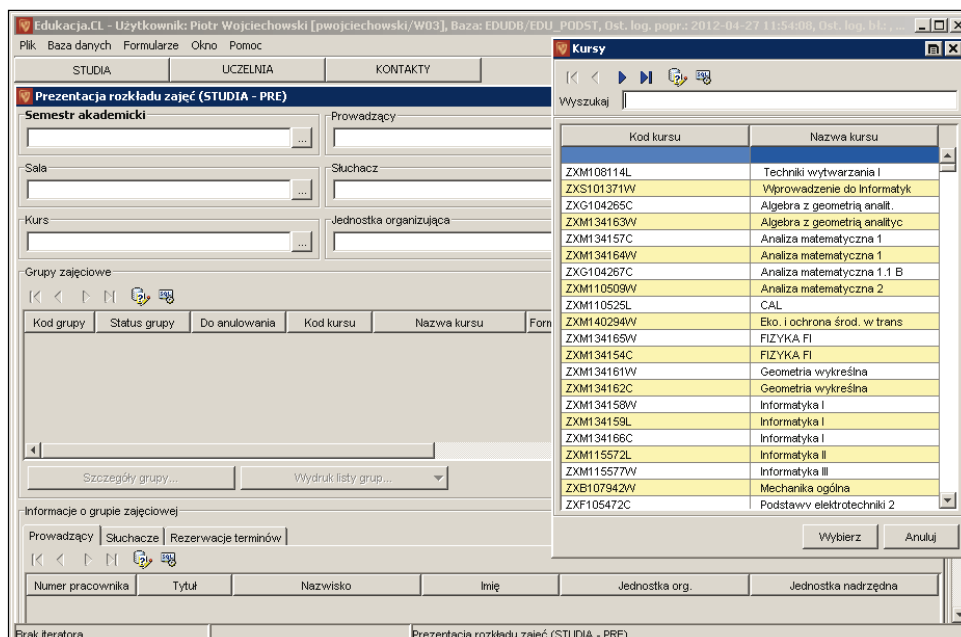
Rysunek 6. Rezerwacja terminu dostępu do aplikacji w usłudze PLATON U3



Źródło: Platforma Obsługi Nauki PLATON U3 (dostęp po zalogowaniu)

⁶ Projekt nr: POIG.02.03.00-00-028/08, <http://cloud.pionier.net.pl>.

Rysunek 7. E-dziekanat – rozwiązanie Edukacja.CL firmy Sygnity SA



Źródło: e-dziekanat.pwr.wroc.pl (dostęp po zalogowaniu)

Elektroniczny dziekanat

Wsparcie dydaktyki to także proces zapisywania się studentów na zajęcia oraz szereg prac administracyjnych związanych z ich obsługą. Już sama rekrutacja na Politechnice Wrocławskiej związana jest z koniecznością wypełnienia przez abiturientów odpowiedniego formularza, wczytywanego bezpośrednio do bazy danych. Także możliwość wygenerowania rozkładu zajęć z uwzględnieniem kursów, sal wykładowych lub osób prowadzących zajęcia może być znacznym ułatwieniem w pracy dziekanatu i obsłudze studentów (rys. 7). Niewątpliwie pożądane byłoby przeniesienie części zadań do internetu, a jednocześnie odciążenie obsługi dziekanatów i zautomatyzowanie ich pracy. Przykładowo w przypadku powtórzenia kursu student powinien złożyć w dziekanacie odpowiednie podanie. Potencjalnie istnieje też alternatywa, aby wypełniał odpowiedni formularz poprzez stronę WWW. Dzięki temu skróciłyby się kolejki przed dziekanatami, a student mógłby za pośrednictwem poczty elektronicznej lub po zalogowaniu na stronę WWW automatycznie otrzymać informację o statusie jego podania. Przeszkodą w stworzeniu e-dziekanatu są na ogół przyzwyczajenia oraz aspekty prawne, np. wątpliwości, czy podanie nie musi być własnoręcznie podpisane przez studenta. Jednak już teraz na uczelniach wdrażane są rozwiązania pozwalające na komunikację studentów z dziekanatami oraz na weryfikację online ocen i zaliczeń z przedmiotów.

Inna kwestia, która budzi wiele emocji, związana jest z zapisywaniem studentów na zajęcia. Niestety nie ma w pełni sprawiedliwego kryterium pozwalającego ustalić kolejność zapisów, jednak na Politech-

nice Wrocławskiej przyjęto, iż pierwszeństwo mają studenci z najwyższą średnią ocen, co ma dodatkowo premiować najlepszych studentów. Największe wady „otwartego” systemu zapisów online to możliwość ataku z zewnątrz oraz wystąpienia przeciążenia systemu związanego z przekroczeniem limitu połączeń pomiędzy serwerem a komputerami klientów. Skutecznym rozwiązaniem okazało się zawężanie ruchu internetowego, wyłączanie określonej puli adresów IP lub – w skrajnych przypadkach – zawężenie możliwości dokonywania zapisów tylko do komputerów z domeny Politechniki Wrocławskiej. Istnieje świadomość konieczności poprawy niezawodności i przepustowości systemu zapisów, jednak w przypadku ataków DDoS (*Distributed Denial of Service* – rozproszona odmowa usługi) lub spoofingu ograniczenie połączeń do domeny PWr wydaje się najskuteczniejszą obroną. Należy podkreślić, że mimo tych problemów studenci dysponują znacznie większą liczbą stanowisk komputerowych na terenie kampusu niż można by uruchomić miejsc „tradycyjnych” zapisów na kursy z wykorzystaniem papierowych list, stosowanych powszechnie do końca ubiegłego wieku.

Podsumowanie

Wbrew obiegowej opinii nowoczesna edukacja to nie tylko sam proces nauczania za pośrednictwem internetu, ale także wsparcie dydaktyki – począwszy od umieszczania w sieci materiałów dydaktycznych, skończywszy na organizacji zajęć, dystrybucji ocen oraz dokumentacji przebiegu studiów (*educational assessment*). Wszystkie te zagadnienia związane są w mniejszym lub większym stopniu z nauczaniem i sta-

nowią o jakości, atrakcyjności oraz dostępności zajęć. Elastyczność systemów komputerowych pozwala na ich dostosowanie do zadań i potrzeb poszczególnych uczelni, a także umożliwia wsparcie procesu nauczania na wielu poziomach. Komputeryzacja na uczelniach już

od dłuższego czasu obejmuje także w fazę organizacji zajęć oraz kontroli kompetencji. Ponadto rozwiązania komputerowe umożliwiają studentom samodzielną pracę zgodną z indywidualnym tokiem nauki, co wydatnie podnosi jakość i możliwości kształcenia.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Piotr Wojciechowski jest pracownikiem Wydziału Chemicznego Politechniki Wrocławskiej. Od kilku lat zajmuje się m.in. tematyką nauczania na odległość oraz administruje z poziomu systemu Moodle serwer dydaktyczny Wydziału Chemicznego Politechniki Wrocławskiej. Jest zaangażowany w szereg prac związanych z nauczaniem przez internet – od przygotowywania materiałów elektronicznych poprzez przeprowadzanie e-kollokwium po promocję elektronicznego wspomaganie dydaktyki. Opublikował około 15 opracowań z zakresu e-edukacji.

Joanna Rosak-Szyrocka jest pracownikiem Instytutu Inżynierii Produkcji Politechniki Częstochowskiej. Jest koordynatorką programu Erasmus oraz członkiem Komitetu Naukowego konferencji *Human potential management in a company*. Główny obszar jej pracy dydaktycznej to przedmioty: *Zarządzanie jakością (TQM)*, *Zarządzanie jakością w ochronie zdrowia*, *Zarządzanie produkcją i usługami* oraz *Procedury uzyskiwania znaków jakości*. Od 2011 roku autorka prowadzi zajęcia w trybie e-learningowym.

POLECAMY

The screenshot shows the 'Learning Perspectives' website. The main heading is 'Pobieranie raportu' (Download report). Below it, there are three sections: 'Executive summary', 'Pełna wersja raportu' (Full version of the report), and a form titled 'Informacje do pobrania raportu' (Information for report download). The form includes fields for 'Imię i nazwisko' (Name and surname), 'Adres e-mail', and 'Wyślij' (Send) button. There is also a search bar and navigation menu at the top.

Raport *Learning problems* – *e-solutions 2012*, XY Learning Team



Ukazał się raport z badania *Learning problems – e-solutions* poświęconego zagadnieniom związanym z wprowadzaniem e-learningu korporacyjnego. W ramach badania przeprowadzono wywiady pogłębione z menedżerami HR reprezentującymi duże organizacje. Respondenci wypowiedzieli się na temat korzyści płynących z wykorzystania ICT w rozwoju pracowników, możliwości zastosowania różnych form rozwojowych w polskich organizacjach, barier i szans

rozwoju e-learningu w przedsiębiorstwach oraz przyszłości e-learningu w Polsce.

Publikacja dostępna w wersji elektronicznej na stronie: <http://www.xylearningperspectives.pl/pobierz-raport-lpes>.

Zarządzanie wiedzą w kontekście CSR. Wyzwania, możliwości, trendy, Forum Odpowiedzialnego Biznesu

Prezentujemy broszurę poświęconą zarządzaniu wiedzą w kontekście odpowiedzialnego biznesu. Znajdują się w niej wyniki badań prowadzonych wśród przedsiębiorstw, które zadeklarowały stosowanie zasad CSR, a także wypowiedzi przedstawicieli firm (m.in. Microsoft, LOTOS, Tchibo, PwC), którzy omawiają swoje doświadczenia w tym obszarze.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: http://odpowiedzialnybiznes.pl/public/files/Zarządzanie_wiedza_CSR.pdf.

Zarządzanie informacją w nauce 28–29 listopada 2012 r., Katowice

Zapraszamy na konferencję poświęconą zagadnieniom funkcjonowania informacji w nauce. Spotkanie będzie okazją do wymiany doświadczeń oraz zapoznania się z wynikami badań odnoszących się do procesów informacyjnych zachodzących w systemie nauki, wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu poprawy dostępu do informacji naukowej i unowocześnienia komunikacji naukowej.

Organizatorem konferencji jest Polskie Towarzystwo Informacji Naukowej, a współorganizatorami: Zakład Bibliografii i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego oraz Zakład Zarządzania Informacją Uniwersytetu Jagiellońskiego. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.ptin.org.pl/>.



Platformy e-learningowe w działalności dydaktycznej bibliotek publicznych uczelni akademickich

Ewa Jadwiga Kurkowska

Działalność dydaktyczna jest ważnym elementem pracy bibliotek akademickich. Coraz częściej do jej prowadzenia wykorzystuje się internet – w tym platformy e-learningowe. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy stosowanie nowoczesnych narzędzi e-learningowych przez polskie biblioteki akademickie jest zjawiskiem incydentalnym, czy staje się praktyką. Zostały w nim także przedstawione sposoby wprowadzania kursów internetowych do oferty dydaktycznej bibliotek akademickich.

Prowadzenie działalności dydaktycznej należy do podstawowych funkcji każdej biblioteki akademickiej. Już w XVII wieku w niektórych niemieckich bibliotekach funkcjonujących przy uniwersytetach organizowano zajęcia, podczas których uczono, jak korzystać z biblioteki i jakie informatory są w niej dostępne, a także przybliżano techniki studiowania¹. W bibliotekach uczelni amerykańskich podobne zajęcia prowadzono już w wieku XIX – chociaż miały one wówczas charakter raczej okazjonalny i nie były powszechne. W Polsce na konieczność prowadzenia działań edukacyjnych przez biblioteki akademickie zwrócono uwagę w latach dwudziestych XX w. – pewne ich formy pojawiły się m.in. w bibliotekach uniwersytetów w Krakowie, Lwowie, Poznaniu, Warszawie².

Obecnie działalność dydaktyczna bibliotek akademickich zyskuje coraz większe znaczenie – zwłaszcza w kontekście włączenia się tych instytucji do działań w zakresie edukacji informacyjnej. Realizuje się je w różny sposób w różnych krajach. W praktyce polskiej nie są jeszcze powszechne. Natomiast biblioteki nadal są zaangażowane w przygotowywanie zajęć najczęściej określanych jako „przysposobienie biblioteczne” czy „szkolenie biblioteczne”. W Polsce ich realizacja jest uzależniona w dużym stopniu od władz uczelni czy wydziałów. W wielu szkołach wyższych zajęcia te są traktowane jako obowiązkowe, ale nie jest to powszechna praktyka. Wydaje się jednak, że ta forma

kształcenia jest bardzo ważna, gdyż osoby zaczynające swoją edukację w szkole wyższej powinny zapoznać się z zasobami informacyjnymi uczelni oferowanymi przez bibliotekę. Takie wprowadzenie w świat informacji naukowej wspomaga proces studiowania. Przygotowanie do korzystania z uczelnianej biblioteki – zwłaszcza na początku studiów – jest ważne także dlatego, że pozwala przezwyciężyć tzw. *library anxiety* (lęk przed biblioteką). Młodzi ludzie oswiają się z biblioteką inną niż ta, z której dotychczas korzystali. Zapoznają się z jej poszczególnymi działami, kolekcjami oraz usługami, uczą się zamawiać i wypożyczać potrzebne dokumenty. Działalność dydaktyczna wielu polskich bibliotek akademickich nie ogranicza się jednak tylko do szkoleń z zakresu przysposobienia bibliotecznego. Poszerzają one swoją ofertę, proponując zajęcia dotyczące np. wyszukiwania informacji związanej z określoną dziedziną wiedzy czy kierunkiem studiów. Niewątpliwie jednak przygotowanie szkoleń jest dla bibliotek sporym wysiłkiem organizacyjnym.

W ostatnich latach biblioteki akademickie w wielu krajach do prowadzenia szkoleń dla użytkowników zaczęły wykorzystywać internet – w tym narzędzia typowe dla e-learningu, np. platformy takie jak Moodle czy Ilias. W polskich bibliotekach akademickich także zaczęto dostrzegać możliwości, jakie w rozwijaniu oferty dydaktycznej daje internet. Oferowanie kursów online pociąga za sobą konieczność przygotowania odpowiednio zredagowanych materiałów, przeszkolenia pracowników, rozwiązania problemów natury technicznej. Jednak przynosi też wiele korzyści. Rafał Moczadło wymienił wśród nich: skrócenie czasu realizacji szkolenia, zmniejszenie liczby zajmujących się nim osób, wygodniejszą dla studentów formę zdawania egzaminu, elastyczność czasu i miejsca, uniezależnienie od zmieniającej się liczby użytkowników do przeszkolenia, jasność procedur funkcjonujących na platformie³.

¹ M.F. Salony, *The History of Bibliographic instruction: Changing Trends from Books to the Electronic World*, „The Reference Librarian” 1995, t. 24, nr 51/52, s. 31–51.

² T. Łapacz, *Rozwój koncepcji kształcenia użytkowników informacji naukowej w szkołach podstawowych, średnich i wyższych w Polsce 1925–1985*, „Roczniki Biblioteczne” 1986, R. 30, z. 1–2, s. 179–228.

³ R. Moczadło, *Kurs online z przysposobienia bibliotecznego – studium przypadku*, „e-mentor” 2008, nr 2 (24), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/535>, [28.04.2012].

Platformy e-learningowe w działalności dydaktycznej...

Analizując ofertę dydaktyczną polskich bibliotek akademickich, można zauważyć, że większość z nich próbuje zastosować jakieś rozwiązanie z wykorzystaniem internetu, które umożliwi dostarczenie treści dydaktycznych użytkownikom. Są to prezentacje, pliki tekstowe, czasami pomoc w postaci odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania – FAQ. Biblioteki akademickie zaczęły także wykorzystywać platformy do kształcenia zdalnego. Czy jest to zjawisko powszechne? Aby móc odpowiedzieć na to pytanie, autorka przeprowadziła badanie. Jego rezultaty zostaną zaprezentowane w dalszej części artykułu.

Cele badania. Charakterystyka badanej grupy

Aby określić, w jakim stopniu biblioteki uczelni akademickich wykorzystują narzędzia kształcenia zdalnego, przeanalizowano ich ofertę dydaktyczną dostępną w internecie. Założono, że jeżeli biblioteka prowadzi tego typu działania, to są one zaprezentowane na jej witrynie WWW, jako że internet wydaje się dziś najpopularniejszym kanałem informowania użytkownika o tym, co się w bibliotece dzieje. Wzięto również pod uwagę możliwość zaistnienia sytuacji, w której biblioteka nie informuje na swoich stronach o szkoleniach bibliotecznych z wykorzystaniem platformy do zdalnego nauczania. Dlatego, jeśli stwierdzono, że takie platformy są wykorzystywane na uczelni, starano się sprawdzić, czy wśród proponowanych kursów występują te związane z przysposobieniem bibliotecznym.

Podczas badania wzięto pod uwagę biblioteki główne, zakładając, że to one zazwyczaj koordynują działania dydaktyczne. Uwzględniono biblioteki uczelni wymienionych na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁴ oraz biblioteki uczelni medycznych (w tym Collegium Medicum w Bydgoszczy i Krakowie). W sumie było ich 70. Za stroną Ministerstwa przyjęto również podział na kategorie: uniwersytety, uczelnie techniczne, uczelnie ekonomiczne, uczelnie pedagogiczne, uczelnie rolnicze/przyrodnicze, uczelnie wychowania fizycznego, uczelnie teologiczne oraz dodano uczelnie medyczne. Badania prowadzono w kwietniu 2012 roku. Zestawiono je z wynikami podobnych badań przeprowadzonych na przełomie lutego i marca 2011 roku oraz w marcu 2010 roku⁵. Dzięki takiemu zabiegowi możliwe było uzyskanie pewnych informacji o dynamice zjawiska powstawania szkoleń bibliotecznych na platformach e-learningowych.

W pierwszej kolejności sprawdzano, czy w konkretnej bibliotece oferta szkolenia z wykorzystaniem platformy e-learningowej w ogóle istnieje. Następnie badano, jak jest ono zorganizowane, tzn. czy jest publicznie dostępne, czy zarezerwowane tylko dla studentów, czy całość jest dostępna tylko na platformie, czy także za pośrednictwem witryny biblioteki. Uwzględniono także liczbę kursów proponowanych przez każdą z księżnic oraz ich tematykę.

Wyniki badań

Jak już wspomniano, zdecydowana większość bibliotek posiada na swoich stronach internetowych wydzielone zasoby, które mają charakter *stricte* szkoleniowy. Funkcjonują one jako: szkolenie biblioteczne online, e-szkolenia, przysposobienie biblioteczne online, przewodniki dla czytelników, naukowa informacja medyczna (w przypadku bibliotek uczelni medycznych). Przybierają różną postać: wydzielonych serwisów, zawierających materiały szkoleniowe, prezentacji – także multimedialnych, plików tekstowych (najczęściej PDF), odsyłaczy do innych serwisów, zawierających treści dydaktyczne. W bibliotekach akademickich zaczęto też korzystać z platform do prowadzenia szkoleń przez internet. Wiosną 2012 r. bibliotek, które stosowały takie rozwiązanie, było 21, co stanowi 30 procent bibliotek uwzględnionych w badaniu. Dla porównania w roku 2011 platformy e-learningowe wykorzystywało 16 bibliotek akademickich (22,8 proc.), a w 2010 r.: 10 (14,2 proc.).

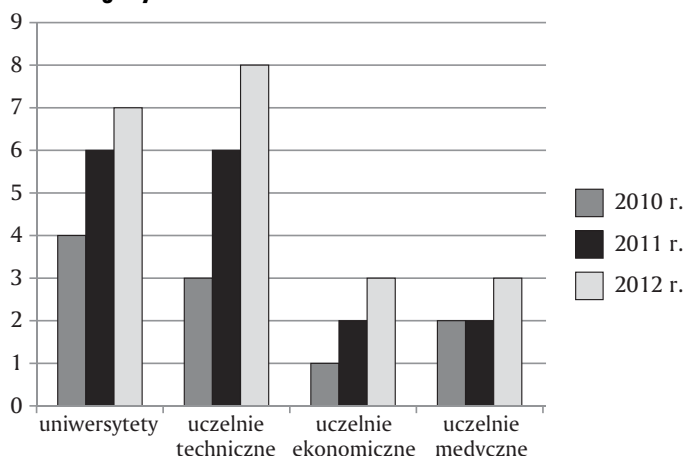
Zdecydowanie najpopularniejszą platformą jest Moodle – w 2012 r. 19 spośród 21 wykorzystujących platformy e-learningowe bibliotek bazowało na tym projekcie. Inne rozwiązania to: e-sgh w Bibliotece Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz studies4u.net w Bibliotece Politechniki w Koszalinie. Powszechność korzystania z Moodle przez biblioteki wynika z faktu, że właśnie tę platformę w wielu przypadkach wybierają uczelnie, a biblioteki wprowadzają na nią tylko własne kursy.

Jeśli chodzi o kategorie szkół wyższych, których biblioteki wykorzystują platformy e-learningowe, obecnie (w 2012 r.) najwięcej jest wśród nich uczelni technicznych i uniwersytetów⁶, co zrozumiałe, gdyż tego typu placówek jest najwięcej. Jednak gdy zwrócimy uwagę na to, ile spośród bibliotek konkretnego typu wykorzystuje platformę, wysoką pozycję zyskują uczelnie ekonomiczne. Sytuację w kolejnych trzech latach obrazuje wykres 1.

⁴ Publiczne uczelnie akademickie, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelnii-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego/publiczne-uczelnie-akademickie/>, [12.04.2012].

⁵ Wyniki badań zostały przedstawione podczas konferencji *Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej. Funkcje i wyzwania w XXI wieku*, Kraków, 16–17 maja 2011 r.; E.J. Kurkowska, *E-learning w działalności dydaktycznej bibliotek polskich publicznych uczelni akademickich i medycznych*, http://www.up.krakow.pl/biblio/konferencja/pdf/Kurkowska_E.-E-learning_w_dzialalnosci_dydaktycznej_bibliotek.pdf, [25.04.2012].

⁶ Biblioteki uczelni medycznych częściej wykorzystują specjalną aplikację na potrzeby przysposobienia bibliotecznego online, stworzoną w Bibliotece Głównej Uniwersytetu Medycznego w Gdańsku.

Wykres 1. Liczba bibliotek akademickich korzystających z platform e-learningowych

Źródło: opracowanie własne

Kolejną kwestią, na którą zwrócono uwagę w analizach, była dostępność informacji o szkoleniu na stronie biblioteki. Na 21 bibliotek tylko jedna nie umieściła tej informacji na swojej witrynie – była to biblioteka SGH. Niewykluczone jednak, że tego typu komunikaty ukazują się tu na początku roku akademickiego, kiedy zaczynają się szkolenia. Badanie przeprowadzono w kwietniu, być może więc dlatego nie odnaleziono informacji na stronie biblioteki. Odpowiednie materiały przygotowane przez bibliotekę były jednak dostępne na platformie e-sgh.

Jeśli chodzi o dostęp do kursu, to analizując serwisy internetowe omawianych bibliotek, dostrzeżono dwa rozwiązania. Odpowiednie przekierowanie do platformy e-learningowej może znajdować się już na stronie głównej biblioteki i jest wówczas często graficznie wyróżnione. Drugi sposób kierowania użytkowników do odpowiednich zasobów to zamieszczenie informacji o kursie bądź kursach wraz z łączem w części witryny poświęconej szkoleniom prowadzonym przez bibliotekę. Oczywiście informacja o kursach e-learningowych prowadzonych przez bibliotekę jest również dostępna bezpośrednio na platformie.

Jak zorganizowane są kursy? Otóż w większości przypadków (16 bibliotek) są one dostępne tylko na platformie kształcenia zdalnego. Znajdują się tu zarówno treści, jak i testy końcowe. Aby z nich skorzystać, należy stworzyć konto, zazwyczaj podając numer legitymacji studenckiej i własne hasło. Kursy są generalnie zarezerwowane dla studentów konkretnej uczelni – w 2012 r. było tak w przypadku 10 bibliotek. Niektóre jednostki (6) udostępniają jednak swoje szkolenia także osobom spoza uczelni – czasami wymaga to rejestracji (np. platforma Pegaz na UJ czy e-szkolenia w Bibliotece Politechniki Śląskiej), a czasem można przechodzić do kursu bez konieczności rejestracji – jako gość (np. Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu). Pojawia się także inne rozwiązanie – otóż materiały szkoleniowe umieszczone są zarówno na platformie, jak i w witrynie biblioteki, ma więc do nich dostęp każdy. Natomiast sama platforma

zdalnego kształcenia jest wykorzystywana przede wszystkim do przeprowadzania testu końcowego, stanowiącego podstawę zaliczenia przedmiotu – jeśli taki jest wymóg uczelni (np. Biblioteka Uniwersytecka w Toruniu, Biblioteka Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy, Biblioteka Główna UMCS).

Stawianie wymogu rejestracji przy zapisie na kurs jest dość powszechną praktyką, jednak część bibliotek umożliwia korzystanie z materiałów szkoleniowych także osobom spoza uczelni. To dobre rozwiązanie – z zasobów bibliotecznych mogą zechcieć skorzystać osoby niezwiązane z konkretną szkołą wyższą i dostęp do takiego kursu z pewnością im pomoże. Jest to tym bardziej uzasadnione, że większość kursów ma charakter samokształceniowy.

Ostatnimi elementami, na które zwrócono uwagę podczas badania oferty dydaktycznej bibliotek uczelni akademickich, były: liczba szkoleń proponowanych przez biblioteki oraz ich tematyka. We wszystkich przypadkach stosowania platformy e-learningowej do prowadzenia szkoleń przez bibliotekę oferowano przede wszystkim kurs z zakresu przysposobienia bibliotecznego. Kursy zawierają informacje o tym, jak korzystać z biblioteki, jakie oferuje ona usługi, jakie zasoby informacji są w niej dostępne. Ponadto prezentowane są informacje o katalogach bibliotecznych i zasadach wypożyczeń, a także ogólne wskazówki odnośnie sprawnego wyszukiwania informacji – dotyczy to zwłaszcza bibliotek uczelni technicznych. Można więc uznać, że kursy takie stanowią elektroniczny odpowiednik tradycyjnych szkoleń bibliotecznych prowadzonych dla studentów pierwszego roku. Niektóre biblioteki wykorzystały jednak możliwości kształcenia w środowisku internetowym w większym stopniu. 7 spośród 21 bibliotek oprócz kursu z przysposobienia bibliotecznego oferuje inne szkolenia. Najbogatszą ofertę posiada Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu. Proponuje szkolenia, takie jak: *Zbiory specjalne Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu*, *Korzystanie z czasopism elektronicznych*, *Bibliografia załącznikowa*, *Wyszukiwanie i lokalizacja materiałów do pracy naukowej*, *Wirtualne zasoby*, *Konfiguracja Proxy*, *PROXY – dostęp do licencjonowanych zasobów elektronicznych Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu*, *Usage of Wrocław University Library*. Jest to jedyna biblioteka uniwersytecka posiadająca taką ofertę. Pozostałe biblioteki proponujące dodatkowe kursy są związane z uczelniami technicznymi i medycznymi. Biblioteka Politechniki Warszawskiej proponuje: *E-kurs chemia*, kursy ogólne: *RefWorks*, *Ebrary* oraz dziedzinowe: *SciFinder*; Biblioteka Politechniki Śląskiej: *Przewodnik po zasobach elektronicznych, dotyczący efektywnego wyszukiwania informacji w zasobach elektronicznych biblioteki*; Biblioteka Politechniki Gdańskiej: *Kurs z podstaw normalizacji*; Biblioteka Politechniki Krakowskiej: *Informacja naukowa dla doktorantów – moduł podstawowy*, *Warsztat studenta – przyszłego inżyniera*, *Informacja naukowa dla*

Platformy e-learningowe w działalności dydaktycznej...

pracowników naukowych i dydaktycznych – moduł podstawowy, Informacja naukowa dla pracowników naukowych i dydaktycznych – moduł specjalistyczny. Biblioteka Uniwersytetu Medycznego w Łodzi udostępnia kurs: Informacja naukowa dla doktorantów, Biblioteka Uniwersytetu Medycznego w Lublinie, korzystając z platformy Konsorcjum Lubelskich Uczelni, proponuje tylko jeden kurs: Podstawy naukowej informacji medycznej dla doktorantów (gdy szkolenie biblioteczne jest dostępne ze strony biblioteki jako oddzielna aplikacja).

Podsumowanie

Badania przeprowadzone w kwietniu 2012 r. miały charakter wprowadzający i wymagają kontynuacji, niemniej dzięki nim udało się zaobserwować pewne prawidłowości. Wykorzystanie platform e-learningowych przez biblioteki staje się coraz popularniejsze, chociaż wiele z nich dostarcza użytkownikom materiały o charakterze szkoleniowym w inny sposób. Stosowanie tego typu narzędzi przez biblioteki w dużej mierze zależy od tego, czy na danej uczelni prowadzone są kursy e-learningowe bądź czy wspomaga się nauczanie przy pomocy platformy e-learningowej. Nie jest to jednak warunek jedyny. Zdarza się, że na uczelni

funkcjonuje platforma kształcenia zdalnego, ale nie jest ona wykorzystywana przez bibliotekę (tak jest np. w przypadku Biblioteki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej czy Biblioteki Uniwersytetu Rolniczego im. H. Kołłątaja w Krakowie). Na szkolenia z wykorzystaniem platform e-learningowych zdecydowały się zwłaszcza duże uczelnie: przede wszystkim uniwersytety i politechniki. Wydaje się, że ze względu na dużą liczbę osób studiujących organizowanie szkoleń online stanowi rozwiązanie pewnych problemów organizacyjnych w zakresie realizacji przysposobienia bibliotecznego. Pojawiają się jednak także inne szkolenia, które wzbogacają ofertę dydaktyczną bibliotek akademickich i dotyczą zwłaszcza efektywnego wyszukiwania informacji związanych z określoną dziedziną bądź rodzajem materiałów. Można mieć nadzieję, że takich kursów będzie coraz więcej – zwłaszcza tam, gdzie korzysta się z platformy do kształcenia online. Osoby odpowiedzialne za działalność dydaktyczną w bibliotekach proponujących kursy internetowe posiadają już pewne doświadczenie, mogą więc wykorzystać je do poszerzenia oferty. Jeżeli utrzyma się tendencja obserwowana w ciągu trzech ostatnich lat, liczba bibliotek wykorzystujących platformy e-learningowe do realizowania szkoleń bibliotecznym wzrośnie.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień edukacji informacyjnej oraz zastosowania e-learningu w działalności bibliotek. Pracowała przy realizacji kursów e-learningowych *Bibweb* oraz *Login: BIBLIOTEKA*.

POLECAMY

Edukacja – wczoraj, dziś i jutro
26 listopada 2012 r., Siedlce

Zapraszamy na konferencję poświęconą kształceniu ustawicznemu. Doskonalenie procesu kształcenia ustawicznego staje się coraz istotniejszym wyzwaniem edukacyjnym. W zakres doskonalenia wchodzi nie tylko przygotowywanie bogatych ofert edukacyjnych, lecz również wychowywanie do edukacji całościowej.

Główne obszary tematyczne proponowane przez organizatorów to:

1. kształcenie ustawiczne w Polsce i na świecie;
2. rola instytucji oświatowych w kształceniu ustawicznym;
3. metody i formy wspierające rozwój i upowszechnianie edukacji całościowej;
4. nauczyciel jako kreator przestrzeni edukacyjnej.

Więcej informacji na: <http://www.uph.edu.pl/index.php/pl/najblizsze-wydarzenia/2213-ogolnopolska-konferencja-naukowa-qedukacja-wczoraj-dzi-i-jutroq-26-listopada-2012.html>.

The screenshot shows a website page for the 'Edukacja - wczoraj, dziś i jutro' conference. At the top, there is a navigation bar with links for 'WYDARZENIA', 'KANDYDACI', 'STUDENCI', 'PRACOWNICY', 'BIBLIOTEKA', 'NAUKA', 'O UCZELNI', and 'ODNOŚNIKI'. The main content area features the logo of the 'UNIWERSYTET PRZYRODNICZO-HUMANISTYCZNY W BIELSKU-BIAŁEJ' and the logo of 'STN BIELSKIE TOWARzystwo NAUKI'. Below the logos, the text reads: 'Komitet Organizacyjny ma zaszczyt zaprosić na Ogólnopolską Konferencję Naukową na temat: Edukacja – wczoraj, dziś i jutro'. The date of the conference is listed as 'Termin konferencji: 26 LISTOPADA 2012 r.'. A detailed description of the conference follows, discussing the importance of lifelong learning and the role of institutions. At the bottom, there is a list of the organizing committee members: Prof. zw. dr hab. Julian Auleybnar (IM Rektor WSP TWP), Prof. zw. dr hab. Ryszard Bera (UMCS w Lublinie), Prof. zw. dr hab. Janusz Szepka (NFS w Warszawie), and Prof. zw. dr hab. Zdzisław P. Pająk (PWSZ w Siedlcach).

POLECAMY



Jędrzej Trajer, Alfred Paszek, Stanisław Iwan
Zarządzanie wiedzą
 Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2012

Polecamy kompendium prezentujące w pogłębiony sposób wiele zagadnień z obszaru zarządzania wiedzą. Pierwsze dwa rozdziały stanowią wprowadzenie w zakres i istotę zagadnienia. Rozdział trzeci poświęcony jest projektowaniu systemów ekspertowych, z kolei rozdział czwarty dotyczy zastosowania logiki rozmytej w budowie systemów zarządzania wiedzą. Następnie przedstawiono metodykę tworzenia złożonych systemów informatycznych drążenia danych (rozdział piąty) oraz systemów hybrydowych (rozdział szósty). Metody konstruowania systemów pomiaru wiedzy zaprezentowano w rozdziale siódmym. W ostatnim, ósmym rozdziale, autorzy dają wskazówki co do podstawowych zasad wdrażania i użytkowania w przedsiębiorstwie systemów opartych na wiedzy. Książka wydana jest w ramach cyklu podręczników akademickich dla kierunku *zarządzanie i inżynieria produkcji*. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.pwe.com.pl>.

Marek Wirkus, Anna Lis (red.)
Zarządzanie projektami badawczo-rozwojowymi
 Difin, Warszawa 2012

Ukazała się publikacja poświęcona wybranym aspektom zarządzania projektami w kontekście obszaru badań i rozwoju. Poruszono w niej m.in. zagadnienia metodyki zarządzania projektami, oceny dojrzałości technologii, zarządzania zespołem badawczym, zarządzania jakością, audytu (w tym kontroli przy projektach współfinansowanych przez Unię Europejską) oraz ochrony własności intelektualnej. Autorzy odwołują się do wiedzy teoretycznej, ale prezentują także doświadczenia praktyczne, dzięki czemu książka jest przydatna osobom realizującym w praktyce projekty badawcze. Polecamy ją również studentom, menedżerom i inwestorom pracującym przy projektach innowacyjnych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.difin.pl/>.



Andrzej Klimczuk
Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok
 Wiedza i Edukacja, Lublin 2012

Polecamy wyjątkową publikację poświęconą kapitałowi społecznemu ludzi starych. W rozdziale pierwszym autor charakteryzuje starość w ujęciu socjologicznym i przybliża zagadnienie kapitału społecznego. Rozdział drugi opisuje metodologię podjętych przez autora badań wśród mieszkańców Białegostoku. Wyniki zaprezentowano w ostatnim, trzecim rozdziale. Dotyczą one takie m.in. zagadnień, jak: pozycja ludzi starych w strukturze społecznej, szanse i bariery aktywności ekonomicznej, wizerunek seniorów w mediach masowych. Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/56817>.

Jan Fazlagić, Jakość szkoleń w oświacie
 Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Gniezno 2012

Ukazała się publikacja poświęcona jakości szkoleń organizowanych dla pracowników oświaty. W dwóch pierwszych rozdziałach omówiono teoretyczne aspekty tego zagadnienia, m.in. definicje jakości szkoleń i metody badawcze. Kolejne trzy rozdziały to prezentacja wyników badań empirycznych realizowanych przez autora w latach 2009–2011 w grupie pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli, szkoleniowców i pracowników administracji samorządowej. Rozdział szósty zawiera wnioski wypływające z realizowanych badań oraz rekomendacje dla MEN i samorządów lokalnych. W ostatnim rozdziale autor zamieścił praktyczne wskazówki dla osób i instytucji prowadzących szkolenia dla pracowników oświaty. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://milenium.edu.pl/Candidate/Library/OurPublicationShowDetails/34/?tID=10130392>.



Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli



Jan Fazlagić

Na początku każdego roku szkolnego rodzice martwią się, czy ich dziecko otrzyma w szkole należytą opiekę i czy zdobędzie potrzebne do dalszego życia wiedzę, kompetencje i umiejętności. Aby było to możliwe, w systemie oświaty powinni znajdować zatrudnienie kompetentni nauczyciele. Ich kompetencja zaś w pierwszej kolejności zależy od systemu rekrutacji do zawodu: im bardziej będzie on rygorystyczny, tym lepszej jakości będzie kapitał ludzki w oświacie. W najlepszych systemach edukacji na świecie (np. w Finlandii czy Singapurze)¹ do zawodu nauczyciela rekrutowani są jedynie absolwenci uniwersytetów osiągający najwyższe wyniki w nauce. Potrafią oni przyswajać nową wiedzę i są dzięki temu w stanie przez całe życie skutecznie doskonalić swoje umiejętności psychopedagogiczne.

Na dalszym etapie ścieżki kariery nauczyciela (tzn. po zakończonej sukcesem selekcji do tego zawodu) istotną rolę odgrywa efektywny system doskonalenia zawodowego. Niniejsze opracowanie dotyczy właśnie tego elementu systemu oświaty, a prezentowane wyniki badań empirycznych autora należą do nielicznych tego typu opracowań badawczych dotyczących polskiej oświaty².

Kontekst i uzasadnienie wyboru obszaru badawczego

Powszechnie uważa się, że promowanie jakości w kształceniu nauczycieli jest kluczowym elementem decydującym o jakości oświaty. Jednym z głównych celów słynnej amerykańskiej ustawy *No Child Left Behind* („Żadne dziecko nie [będzie] pozostawione samotnie [bez opieki]”) było umieszczenie nauczy-

ciela o wysokich kwalifikacjach w każdej klasie lekcyjnej. Program ten nie zakończył się spektakularnym sukcesem – Stany Zjednoczone, które są jednym z najbogatszych państw na świecie, nie mogą się poszczycić najlepszym systemem edukacji. Pomimo wieloletnich badań naukowych nie udało się uzyskać konsensusu odnośnie tego, jakie czynniki zwiększają efektywność pracy nauczyciela³. Z wielu analiz wynika, że jakość formalnej edukacji nie jest tak istotnym determinantem jakości pracy nauczyciela, jak by się mogło wydawać⁴. Konstatacja ta nadaje tym większego sensu badaniom nad jakością systemu doskonalenia nauczycieli (*in-service*) po uzyskaniu dyplomu uprawniającego do pracy w szkole. Chodzi o to, aby nauczyciel potrafił sprawnie posługiwać się pewnymi technikami pracy w klasie, np. potrafił utrzymać tempo prowadzenia zajęć, prowadził zajęcia „wolne od nudy”, miał jakieś pasje i zainteresowania. Tego typu nauczycieli bardzo trudno „ukształtować” za pomocą trwającego nawet 1500–2000 godzin programu akademickiego. Złotym środkiem jest poprawa jakości procesu selekcji do zawodu nauczyciela – w Polsce, jak wiadomo, wymagania stawiane kandydatom na studia pedagogiczne nie są wysokie.

Istnieją trzy metodologiczne przeszkody utrudniające pomiar wpływu jakości szkoleń nauczycieli na wyniki nauczania w szkole⁵:

- 1) Bardzo trudno jest zdefiniować produktywność pracy nauczyciela. Duży wpływ na wyniki nauczania mają zdolności ucznia, oddziaływanie grupy rówieśniczej, a także cechy samej szkoły, takie jak liczebność klas, kultura organizacyjna

¹ W Finlandii w zawodzie nauczyciela pracują absolwenci rekrutowani spośród 10 proc. najlepszych absolwentów uniwersytetów. Zob. *How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company, 2007, http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf, [21.09.2012].

² Wyniki w szerszym zakresie zaprezentowano w książce pt. *Jakość szkoleń w oświacie* wydanej przez Gnieźnieńską Szkołę Wyższą Milenium (w roku 2012). Badania zostały przeprowadzone w ramach grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pt. *Jakość szkoleń dla pracowników polskiej oświaty* nr N115 159437 zrealizowanego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu w latach 2009–2011.

³ D.N. Harris, T.R. Sass, *Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement*, National Center For Analysis of Longitudinal in Educational Research, 2007, s. 2.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

itp. Dobór nauczycieli do odpowiednich klas nie jest losowy⁶, co sprawia, że pojawić się mogą korelacje pomiędzy możliwymi do zaobserwowania cechami nauczyciela (np. talent do nauczania geometrii) i niediagnozowanymi w takich badaniach cechami uczniów (np. może się okazać, że „lubiący” geometrię uczniowie będą w danej szkole przydzielani do klasy, w której naucza „lubiący geometrię” nauczyciel). Wówczas wyniki nauczania w takiej klasie będą prawdopodobnie ponadprzeciętne. Oczywiście opisane tutaj zjawisko ma swoją negatywną stronę: słabi uczniowie mogą być przydzielani do słabych nauczycieli. Tak czy inaczej trzeba pamiętać, że system klasowy w szkołach sam w sobie ma właściwość polegającą na tym, że dostęp do szans na zdobycie wiedzy nie jest równy dla wszystkich uczniów.

- 2) Wrodzone talenty nauczyciela mają wpływ na efektywność jego pracy. Trudno jest więc określić, w jakim stopniu efekty swojej pracy nauczyciel zawdzięcza własnym cechom osobowościowym, a w jakim stopniu są one pochodną szkoleń, w których uczestniczył.
- 3) Brakuje danych empirycznych dotyczących wpływu różnego rodzaju szkoleń na produktywność pracy nauczyciela, a także na wyniki osiągnięte przez uczniów.

Szkolenia dla nauczycieli powinny skutecznie podwyższać ich kompetencje. Według UNESCO jakość w edukacji obejmuje następujące obszary⁷:

1. uczniów, którzy są zdrowi, dobrze odżywieni i gotowi do aktywnej nauki, wspierani przez rodziców i społeczność lokalną;
2. środowisko, które zapewnia zdrowy rozwój, jest bezpieczne, gwarantuje równouprawnienie płci oraz odpowiednią bazę i zasoby potrzebne do nauki;
3. treść programów nauczania, która jest odzwierciedlona w programie nauczania i w szczególności sposób uwzględnia naukę czytania, liczenia, umiejętności życiowe i wiedzę w takich obszarach jak równouprawnienie płci, zdrowie, zdrowe żywienie, zapobieganie HIV/AIDS oraz pokój na świecie;
4. procesy, w których dobrze wykształceni nauczyciele stosują metody nauczania skoncentrowane na uczniu w dobrze zarządzanych klasach i szkołach oraz stosują odpowiednie metody oceniania w celu wspierania procesów uczenia się i redukcji nierówności;

5. wyniki nauczania, a wśród nich wiedzę, umiejętności i postawy, które wiążą się z polityką edukacyjną danego kraju oraz z pozytywnym uczestnictwem w życiu społecznym.

Szczególnie istotną rolę szkolenia dla nauczycieli odgrywają w obszarze treści programów nauczania oraz procesów zarządzania. Szkolenia te wpisują się silnie w ogólnoświatowy trend związany z uczeniem się przez całe życie. Nauczyciele są jedną z tych grup zawodowych, w przypadku których uczestniczenie w kształceniu ustawicznym (LLL) jest szczególnie intensywne. OECD proponuje, aby nowoczesne uczenie się przez całe życie (LLL) organizować w taki sposób, aby⁸:

1. zastosować podejście systemowe, tzn. uwzględniające popyt i podaż na usługi edukacyjno-szkoleniowe oraz różne formy uczenia się (także nieformalne) w całym okresie życia beneficjentów;
2. osoba ucząca się znajdowała się w centrum systemu – oznacza to przesunięcie akcentów ze strony podażowej (podmioty i instytucje świadczące usługi edukacyjno-szkoleniowe) na stronę popytową (potrzeby osób uczących się);
3. motywować do uczenia się – wymaga to rozwijania zdolności do „uczenia się, jak się uczyć”;
4. uznawać, że kształcenie przez całe życie nie jest jedynie celem ekonomicznym, lecz spełnia wiele celów pozaekonomicznych (kulturowych i społecznych), takich, jak: rozwój osobisty, wzbogacanie wiedzy. Znaczenie tych celów w życiu każdego człowieka zmienia się z wiekiem.

Szkolenia dla nauczycieli można opisywać także za pomocą aparatu pojęciowego nauk o organizacji i zarządzaniu, a w szczególności marketingu usług. Wśród cech specyficznych edukacji rozumianej jako „produkt usługowy” można wymienić następujące właściwości:

1. Usługi szkoleniowe są homogeniczne, tzn. stanowią hybrydę wielu cząstkowych produktów usługowych.
2. W szkoleniach ogromną, aczkolwiek niedocenianą rolę pełnią interakcje między klientami (*customer-to-customer relationships*)⁹, tzn. uczestnikami szkoleń.
3. Aby przekazać wiedzę (merytoryczną), osoby prowadzące szkolenie powinny stać się ekspertami w zakresie andragogiki.
4. Na jakość szkoleń duży wpływ ma proces zarządzania usługami szkoleniowymi (w tym marketingu i dystrybucji tych usług). Za ten aspekt jakości odpowiadają instytucje organizujące

⁶ Istnieją dowody naukowe na to, że lepiej wyszkoleni i bardziej doświadczeni nauczyciele są przydzielani do pracy z bardziej uzdolnionymi uczniami oraz uczniami sprawiającymi mniej problemów wychowawczych. W efekcie dobre wyniki w nauczaniu wynikają nie tyle z jakości szkolenia nauczycieli, co z ponadprzeciętnych uzdolnień uczniów, z którymi przyszło pracować danemu nauczycielowi. Zob. np. Ch. Clotfelter i in., *Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness*, „Journal of Human Resources” 2006, nr 41 (4), s. 778–820.

⁷ Zob. *Defining Quality In Education*, United Nations Children's Fund, Nowy Jork 2000, s. 4.

⁸ *Education Today. The OECD Perspective*, Paryż 2009, s. 60.

⁹ Zob. R.F. Nicholls, *Interactions between service customers: managing on-site, customer-to-customer, interactions for service advantage*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2005.

szkolenia. W obecnym systemie są to przede wszystkim publiczne ośrodki doskonalenia nauczycieli podległe marszałkom województw, a także gęsta sieć niepublicznych ośrodków doskonalenia nauczycieli.

5. Wiedza, jaką otrzymują na szkoleniach nauczyciele, jest dobrem publicznym¹⁰. Dobra publiczne cechuje to, że:
- a) kilku beneficjentów może je konsumować w tym samym czasie (*non-rivalry*) bez szkody dla jakości procesu konsumpcji;
 - b) nie można wyłączyć beneficjenta z procesu konsumpcji (*non-excludability*).

Szkolenia stanowią kategorię usług opartych na wiedzy (*knowledge-intensive*) – w dodatku takich, w których kontakt między usługodawcą a usługobiorcą jest intensywny (*high-touch*). Pomiar jakości szkoleń powinien uwzględniać specyfikę tego produktu. Istotą szkoleń jest organizacja procesu nauczania osób dorosłych (nauczycieli) – nauczanie osób dorosłych jest dyscypliną wiedzy naukowej; andragogiki. Jest to o tyle istotne stwierdzenie, że istnieje wiele różnic, jeśli chodzi o metody nauczania dzieci i osób dorosłych. Na szkolenia w oświacie można także patrzeć przez pryzmat inwestycji w innowacyjność. Wydatki na szkolenia w systemie oświaty powinny być traktowane jako odpowiednik nakładów na badania i rozwój w przemyśle (obok wydatków na badania nad oświatą, jakie prowadzi na przykład Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie).

Jakość szkoleń jest wypadkową subiektywnych bezpośrednich odczuć uczestników (głównie nauczycieli), realizatora szkoleń (usługodawcy) oraz pozostałych interesariuszy. W przeciwieństwie do szkoleń realizowanych w przedsiębiorstwach grono beneficjentów jest niezwykle zróżnicowane pod względem potrzeb i zdolności percepcji wiedzy. Korzyści z wysokiej jakości szkoleń odnoszą różne grupy beneficjentów zarówno w okresie następującym tuż po zakończeniu szkolenia (np. poprawa wyników na egzaminie zewnętrznym w szkole, z której pochodzi uczestniczący w szkoleniu nauczyciel), jak i w dalszej perspektywie (zwiększenie produktywności pracowników – absolwentów systemu edukacji).

Pomiar jakości usług szkoleniowych jest trudniejszy w realizacji niż pomiar jakości produktów materialnych, ponieważ:

- usługodawca może nie rozumieć kryteriów, jakimi posługują się klienci w ocenie usług, np. dyrektor szkoły może nie rozumieć, dlaczego jego szkoła ma złą reputację, pomimo że zatrudnia wykwalifikowaną kadrę;

- klienci nie oceniają jakości usług wyłącznie w oparciu o wynik, lecz także w oparciu o proces – a najważniejsze kryteria oceny jakości usług są formułowane przez klientów; o tym, co stanowi jakość usługi, co liczy się dla klienta, usługodawca dowiaduje się najczęściej w czasie rozmów, spotkań panelowych (*focus groups*), z opinii zasłyszanych od osób trzecich itp.; zatem pomiar jakości musi mieć wszelkie znamiona anonimowości, względnie należy zlecić go osobom z zewnątrz – naturalna niechęć do konfrontacji, z jaką spotykamy się u ludzi, utrudnia im wyrażanie opinii negatywnych; rodzice mogą się obawiać, że ich konfrontacja z dyrektorem może utrudnić dzieciom relacje z nauczycielami.

Opis badanej próby i metody badawczej

W polskim systemie oświaty na różnego rodzaju stanowiskach nauczycielskich zatrudnionych jest kilkaset tysięcy osób. Jest to grupa niezwykle liczna i zróżnicowana pod wieloma względami (wiek, wykształcenie, sytuacja materialna, miejsce zatrudnienia, cechy osobowościowe, aspiracje, system wartości). Stworzenie w pełni reprezentatywnego badania opisującego populację polskich nauczycieli jest możliwe tylko teoretycznie. W praktyce – dla zapewnienia pełnej reprezentatywności badania należałoby zdefiniować i zbadać kilkaset warstw w badanej próbie. Gdybyśmy znali wszystkie kryteria różnicujące tę populację, prawdopodobnie reforma oświaty byłaby znacznie łatwiejszym zadaniem.

Autorowi udało się zebrać znaczącą liczbę kilkuset ankiet, (N=535)¹¹, która pozwala na wnioskowanie statystyczne przy zastrzeżeniu, że nie jest to próba reprezentatywna. Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariuszy online, przy wsparciu ze strony Kuratoriów Oświaty, które wyraziły zgodę na umieszczenie linków do ankiety na swoich – często odwiedzanych przez nauczycieli – stronach internetowych. Ankiety były zbierane w okresie od maja do listopada 2010 roku. Nauczyciele zostali poproszeni o wypowiedzenie się na temat różnych istotnych aspektów związanych z jakością szkoleń.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wybrane wnioski wynikające z badania ankietowego wśród nauczycieli, lecz cały projekt badawczy dotyczył także ankietyzacji innych grup interesariuszy związanych ze szkoleniami w polskiej oświacie. Przeprowadzono m.in. 25 wywiadów pogłębionych z pracownikami jednostek samorządu terytorialnego odpowiedzial-

¹⁰ Nie istnieją czyste dobra publiczne (z wyjątkiem obrony narodowej), ale edukacja jest bliska tej definicji. Zob. m.in.: P.A. Samuelson, *Diagrammatic Exposition of a Theory of Public Expenditure*, „Review of Economics and Statistics” 1955, nr 37, s. 350–356; S. Vakinin, *Is Education a Public Good?*, „Global Politician”, 03.12.2005.

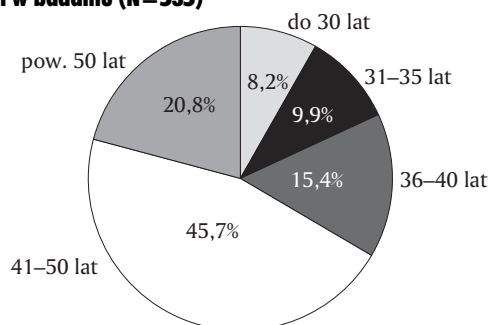
¹¹ Na początku ankiety znajdowało się pytanie filtrujące: Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczył/a Pan/i w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego pracowników oświaty, takich jak wewnątrzszkolne formy doskonalenia nauczycieli, kursy, konferencje, seminaria, warsztaty i inne, podobne? Odpowiedziało na nie 547 osób, z czego uzyskano 95,4 proc. pozytywnych odpowiedzi od respondentów (535 osób).

nymi za finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jakość szkoleń zbadano także z kilku innych perspektyw. Przeprowadzono dwa niezależne badania ankietowe wśród:

- dyrektorów szkół (którzy na poziomie szkoły pełnią istotną rolę decyzyjną w zakresie rozwoju zawodowego podległych im nauczycieli),
- wykładowców – osób, które zawodowo zajmują się prowadzeniem szkoleń dla nauczycieli.

Wśród nauczycieli, którzy wypełnili ankiety, dominowały osoby w wieku 41–50 lat. Biorąc pod uwagę fakt, że uczestnictwo w badaniu było dobrowolne, można wysnuć wniosek, że nauczyciele należący do tej grupy wiekowej są najbardziej otwarci na udział w tego rodzaju studiach, co z kolei może wskazywać na ich większą refleksyjność na tle innych grup wiekowych. Na wykresie 1 przedstawiono strukturę wiekową grupy nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu.

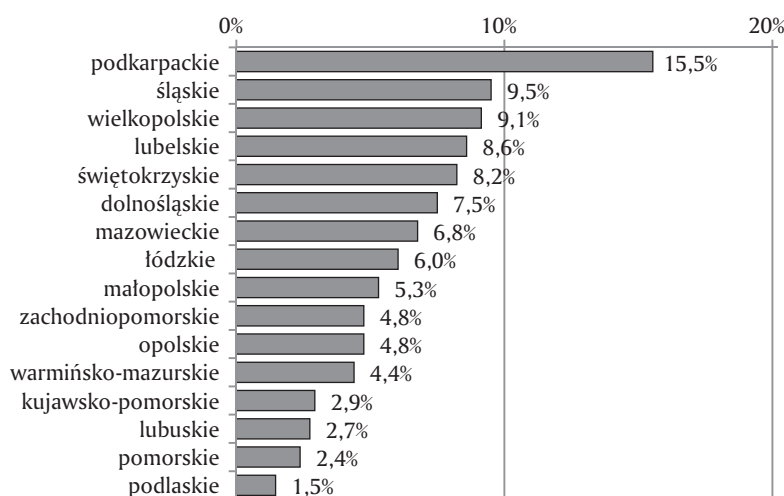
Wykres 1. Struktura wiekowa grupy nauczycieli uczestniczących w badaniu (N=535)



Źródło: opracowanie własne

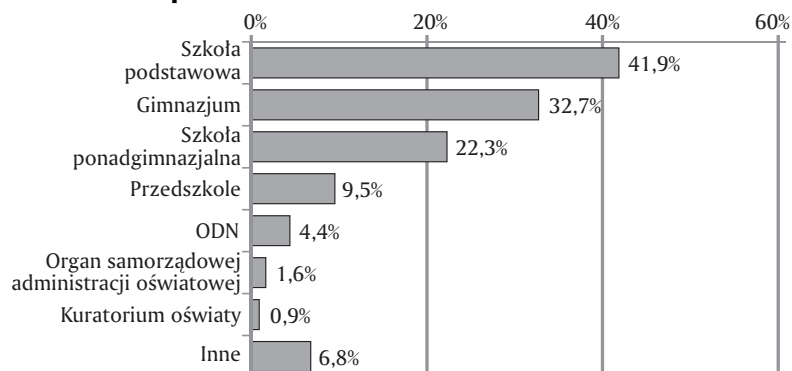
Najwięcej respondentów pochodziło z województwa podkarpackiego (wykres 2). Biorąc pod uwagę fakt, że populacja tego województwa jest niewielka,

Wykres 2. Struktura grupy nauczycieli uczestniczących w badaniu wg województw



Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Struktura grupy nauczycieli uczestniczących w badaniu wg rodzaju placówki oświatowej



Źródło: opracowanie własne

oraz dobrowolność uczestnictwa, należy pozytywnie na tle pozostałych województw ocenić poziom motywacji podkarpackich nauczycieli do uczestniczenia w badaniach naukowych. Ich ponadprzeciętne zaangażowanie było także zauważalne przy innym badaniu przeprowadzonym przez autora¹². Z kolei liczny udział w badaniu nauczycieli z województwa śląskiego można wytłumaczyć dużą liczbą mieszkańców tego województwa, a także znaczną liczbą placówek oświatowych na Śląsku. W tym kontekście na uwagę zasługuje znaczący udział nauczycieli z województwa świętokrzyskiego, którego populacja jest niemal cztery razy mniejsza niż województwa śląskiego.

Ponad 40 proc. nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, pracowało w szkołach podstawowych (wykres 3)¹³.

Większość respondentów (52,8 proc.) pochodziła z miejscowości liczących mniej niż 20 tys. mieszkańców. Pozostali pochodzili z miast zamieszkiwanych przez więcej niż 100 tys. mieszkańców (22,7 proc.) oraz miast o populacji liczącej 20–100 tys. mieszkańców (24,5 procent). Pod tym względem struktura próby w przybliżeniu odzwierciedla strukturę ludnościową kraju.

¹² Patrz: J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie – diagnoza i perspektywy zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2009.

¹³ Pozostali respondenci pochodzili z innego rodzaju placówek oświatowych. Odpowiednio: zespół szkół (10), poradnia psychopedagogiczna (8), placówka kształcenia specjalnego (3), biblioteka (8), szkoła wyższa (1), bursa (2), szkoła językowa (1).

Pytania badawcze

Celem prezentowanych w niniejszym opracowaniu badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania (oznaczenia rzymskie pytań występują w dalszej części tekstu w celu ułatwienia odszukania odpowiedzi):

- I. Jaka jest intensywność uczestnictwa w szkoleniach?
- II. Jaka jest dynamika tego zjawiska (na podstawie deklaracji co do zamiarów na przyszłość)?
- III. Jaka jest dynamika tego zjawiska? (na podstawie oceny zmian w latach 2005–2010)?
- IV. Jak nauczyciele oceniają dostępność informacji na temat szkoleń?
- V. Jaki jest „popyt” na szkolenia – w ilu szkoleniach uczestniczą co roku nauczyciele?
- VI. Czy nauczyciele z mniejszych miejscowości uczestniczą w szkoleniach rzadziej niż ci z większych ośrodków?
- VII. Jakie formy szkoleń są najbardziej popularne?
- VIII. Jakie właściwości cechują najlepsze szkolenia?
- IX. Jak nauczyciele oceniają wpływ uczestnictwa w szkoleniach na swoje życie?
- X. Jak respondenci oceniają wybrane atrybuty szkoleń, w których uczestniczyli?

Odpowiedzi na pytania badawcze

Na pytanie *Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczył(-a) Pan(-i) w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego pracowników oświaty, takich jak wewnętrzne formy doskonalenia nauczycieli, kursy, konferencje, seminaria, warsztaty i inne podobne?* (w dalszej części opracowania w skrócie będą one nazywane „szkoleniami”) pozytywnie odpowiedziało 95,4 proc. respondentów, co oznacza, że mniej niż 5 proc. nauczycieli nie brało udziału w szkoleniach (I). Przeważająca większość respondentów – 90,1 proc. – zadeklarowała również, że ciągu najbliższego roku zamierza wziąć udział w wymienionych formach

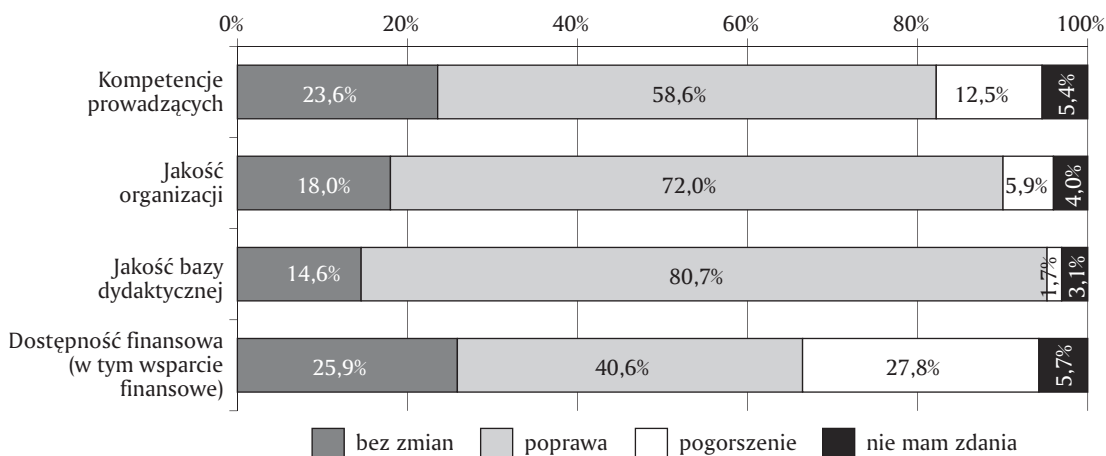
szkoleń dla pracowników oświaty (II). Na pytanie, czy respondenci uczestniczą wszystkich formach szkoleń, których tematykę uznają za atrakcyjną i przydatną, 2/3 respondentów udzieliło odpowiedzi negatywnej (345 osób).

Respondenci zostali poproszeni o ocenę zmian dokonujących się w jakości szkoleń w okresie 5 lat poprzedzających badanie (tzn. lata 2005–2010). Na wykresie 4 przedstawiono strukturę odpowiedzi na pytanie: *Spoglądając wstecz, jak ocenia Pan/i zmiany jakości szkoleń w ciągu ostatnich 5 lat? Proszę wyrazić swoje odczucia* (III). Aż 80 proc. badanych potwierdziło poprawę w tym zakresie w ciągu ostatnich 5 lat. Respondenci zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat ogólnej percepcji jakości szkoleń. W odpowiedzi ponad 25 proc. badanych zwróciło uwagę na pogorszenie się dostępności finansowej szkoleń. Spora grupa (12,5 proc.) respondentów uznała, że nastąpił spadek kompetencji prowadzących, ale jednocześnie 58,6 proc. wskazało, że nastąpiła w tym zakresie poprawa. Generalnie rzecz biorąc, we wszystkich czterech ocenianych w ramach tego pytania aspektach poprawę zauważyło od 40 do 80 proc. respondentów.

Prawie połowa respondentów (44,4 proc.) stwierdziła, że system dystrybucji informacji o szkoleniach funkcjonuje bez zarzutu (wykres 5). Tylko 7,3 proc. badanych miało istotne zastrzeżenia do tego aspektu systemu szkoleń. Można więc wysnuć wniosek, że brak wiedzy o dostępnych szkoleniach nie jest istotnym czynnikiem hamującym rozwój zawodowy polskich nauczycieli (IV).

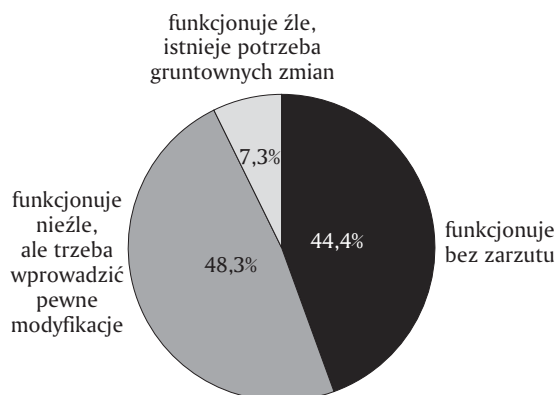
Osoby, które zadeklarowały chęć uczestniczenia w szkoleniach dla nauczycieli (N=535), zostały poproszone o wskazanie liczby szkoleń, w których zamierzają wziąć udział. Najczęściej deklarowany był przedział 3–4 (wykres 6), w sumie 75 proc. respondentów stwierdziło, że chce wziąć udział w 1–4 szkoleniach w perspektywie 12 miesięcy, co oznacza, że zapotrzebowanie na szkolenia w przypadku zdecydowanej większości nauczycieli to jedno szkolenie na kwartał (V).

Wykres 4. Ocena zmian w jakości szkoleń w okresie 2005–2010 w opinii nauczycieli



Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Ocena funkcjonowania systemu dystrybucji informacji o szkoleniach dla pracowników oświaty

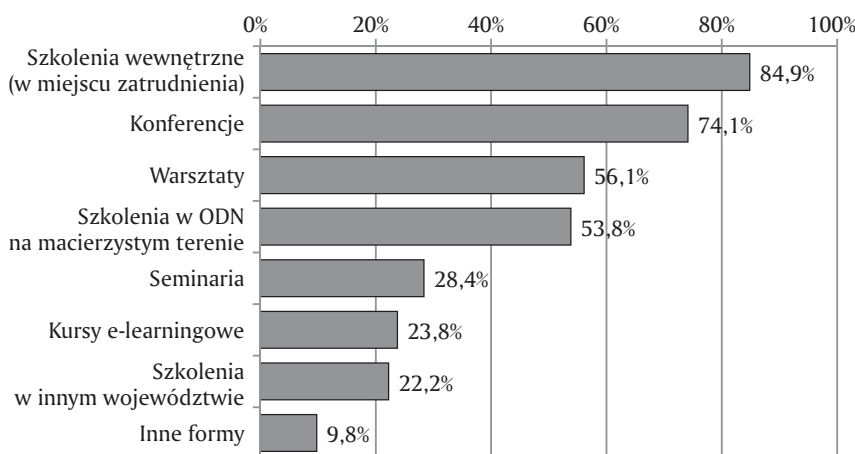


Źródło: opracowanie własne

Można zastanowić się nad pytaniem, kim są osoby deklarujące większą aktywność szkoleniową w ciągu najbliższego roku. Okazuje się, że zmienne takie jak: miejsce zamieszkania i wiek respondenta nie wpływają znacząco na deklarowaną przez niego chęć uczestniczenia w szkoleniach. Młodszy nauczyciele deklarują jedynie nieco większe zainteresowanie szkoleniami niż nauczyciele starsi. Natomiast nauczyciele z większych miejscowości nie deklarują większego zainteresowania szkoleniami niż ich koledzy i koleżanki z mniejszych miejscowości (VI). Dla lepszego zilustrowania zróżnicowania aktywności szkoleniowej nauczycieli ze względu na wiek w tabeli 1 przedstawiono porównanie średnich liczonych z przyznanych kodów (1–2 szkolenia to „1”, powyżej 10 szkoleń to „6” – im wyższa średnia, tym więcej respondenci planują szkoleń). Widać, że grupy młodsze (do 40 lat) charakteryzują wyższe średnie niż grupy starsze. Najwyższa jest średnia dla grupy wiekowej do 35 lat, ale różnice nie są duże.

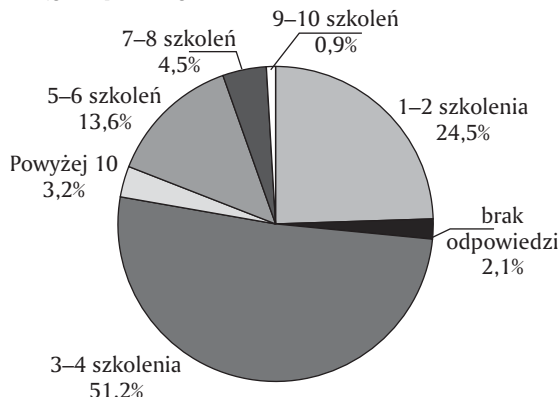
Nauczyciele mogą uczestniczyć w wielu formach doskonalenia zawodowego. Najpopularniejszą (wykres 7) okazały się szkolenia wewnętrzne – w miejscu

Wykres 7. Formy doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli respondenci w ciągu ostatnich 12 miesięcy (szkolenia formalne)



Źródło: opracowanie własne

Wykres 6. Deklarowana chęć uczestnictwa w szkoleniach w ciągu najbliższego roku



Źródło: opracowanie własne

Tabela 1. Średnia aktywność szkoleniowa a wiek

Wiek	Średnie	Ważnych odpowiedzi
do 35 lat	2,27	90
36–40 lat	2,18	82
41–50 lat	2,09	243
pow. 50 lat	2,11	109
ogół grupy	2,14	524

Źródło: opracowanie własne

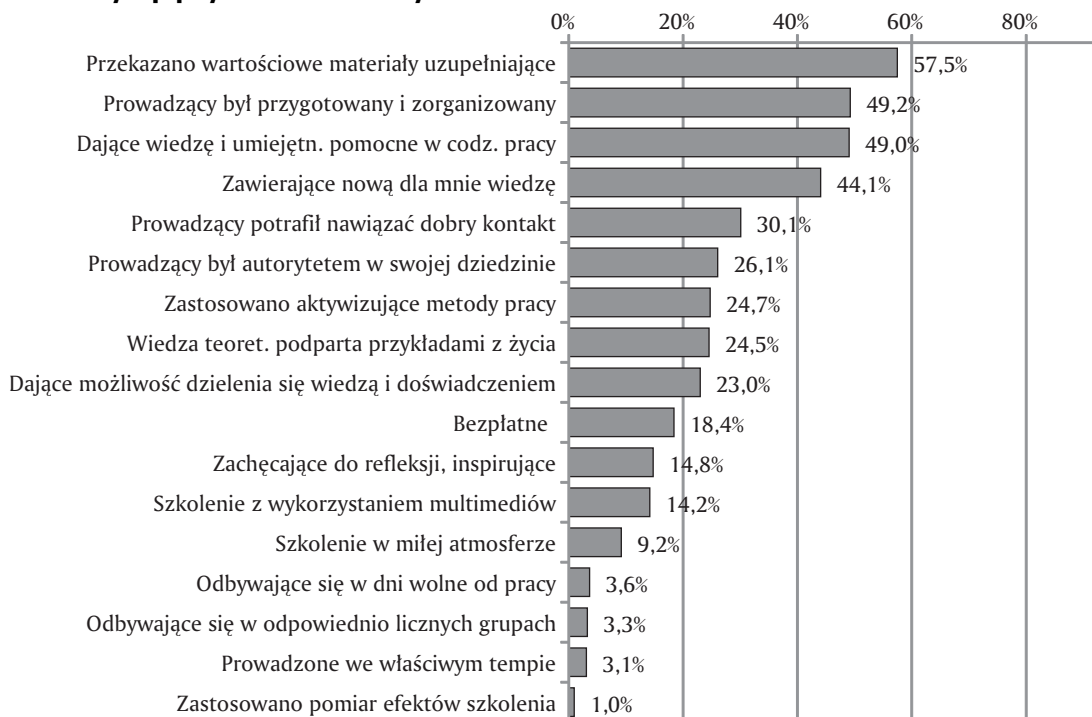
zatrudnienia (VII). Uczestniczyło w ich 84,9 proc. badanych. Uwagę zwraca również spora popularność e-edukacji (e-learningu). Ponad 50 proc. badanych skorzystało z usług ośrodka doskonalenia w swoim regionie, co jest dowodem na przydatność tego typu instytucji. Wśród odpowiedzi „inne” dominowały przede wszystkim studia podyplomowe (33 proc.) oraz kursy kwalifikacyjne (12 procent).

Nauczyciele zostali też poproszeni o wskazanie cech idealnego szkolenia (VIII). Każdy respondent mógł wskazać cztery najważniejsze jego zdaniem elementy z podanej listy – najczęściej wskazywali odpowiedzi „wartościowe materiały uzupełniające” oraz „przygotowani i zorganizowani prowadzący”. Uwagę zwraca relatywnie niska ranga (18,4 proc. wskazań) czynnika, jakim jest nieodpłatność szkoleń – jak widać dostępność finansowa nie stanowi istotnej bariery ograniczającej partycypację w szkoleniach (wykres 8).

Uczestniczenie w szkoleniach ma sens tylko wówczas, gdy przynosi pozytywne zmiany w życiu nauczycieli – najlepiej, jeśli

Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli

Wykres 8. Cechy najlepszych szkoleń dla nauczycieli



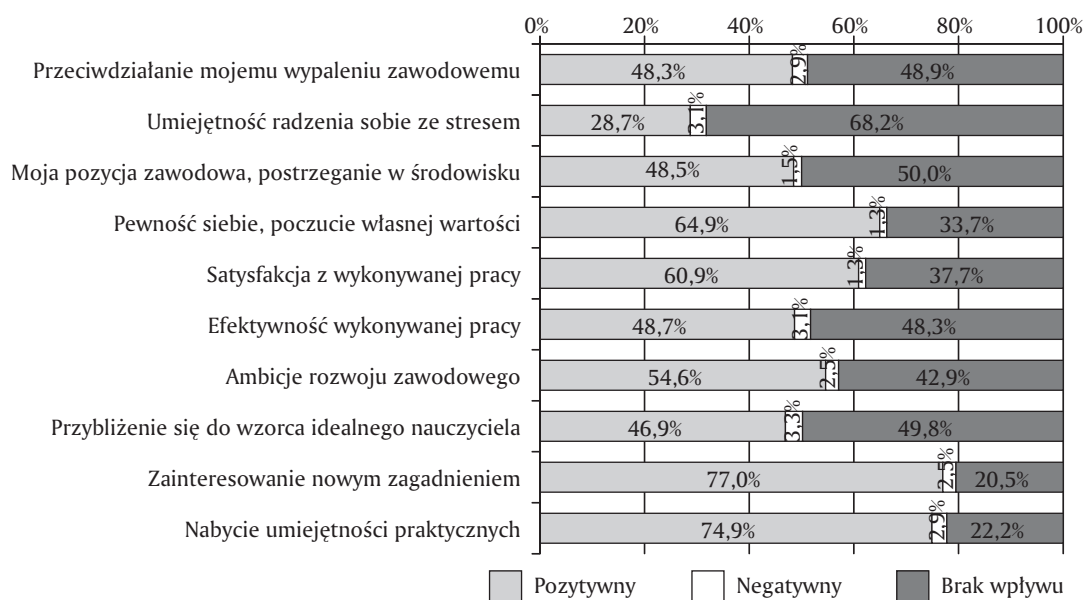
Źródło: opracowanie własne

te zmiany miałyby bezpośredni pozytywny wpływ na jakość nauczania. Respondenci zostali poproszeni o ogólną ocenę wpływu na ich życie szkoleń, w których uczestniczyli w ciągu roku poprzedzającego badanie (IX). Odpowiedzi wskazują, że największe oddziaływanie mają w tym zakresie szkolenia umożliwiające „zdobycie praktycznych umiejętności” oraz „zainteresowanie się nowym zagadnieniem”. Zastanawia jednak duży odsetek odpowiedzi wskazujących,

że szkolenia nie mają wpływu na efektywność wykonywanej pracy.

Kolejnym pytaniem badawcze dotyczyło tego, jak nauczyciele postrzegają jakość szkoleń – czym jest dla nich „dobre szkolenie” (X). To istotna kwestia, ponieważ w przeciwieństwie do oceny produktów materialnych ocena jakości usług podlega w większym stopniu czynnikom subiektywnym. Należy przy niej brać pod uwagę zarówno jakość procesu realizacji, jak i jakość

Wykres 9. Wpływ uczestniczenia w szkoleniach na życie nauczycieli



Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Atrybuty dobrych szkoleń

Cecha szkolenia	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
1. Prowadzący potrafił nawiązać dobry kontakt z uczestnikami	0,6%	4,2%	22,6%	64,8%	7,9%
2. Szkolenie odbywało się z wykorzystaniem multimediiów	0,8%	4,0%	15,1%	57,5%	22,6%
3. Zastosowano aktywizujące metody pracy (eksperymenty, ćwiczenia, dyskusje)	1,0%	11,7%	37,7%	45,4%	4,2%
4. Przekazano wartościowe materiały uzupełniające	1,9%	18,4%	38,3%	33,3%	8,0%
5. Szkolenie odbywało się w miłej atmosferze (uśmiech, humor)	0,6%	2,7%	20,3%	54,8%	21,6%
6. Umożliwiono dzielenie się wiedzą i doświadczeniami z innymi uczestnikami	1,1%	12,1%	37,7%	37,4%	11,7%
7. Prowadzący był dobrze przygotowany i dobrze zorganizowany	1,0%	4,6%	24,7%	57,9%	11,9%
8. Zawierało nową dla mnie wiedzę	1,5%	13,4%	39,5%	42,5%	3,1%
9. Wiedza teoretyczna została mocno podparta przykładami z życia	2,1%	19,5%	39,8%	35,6%	2,9%
10. Zachęcało do refleksji, było inspirujące	2,5%	18,2%	41,4%	33,9%	4,0%
11. Przekazało wiedzę i umiejętności pomocne w codziennej pracy	2,1%	15,1%	34,5%	42,3%	5,9%
12. Odbywało się w dni wolne od pracy (weekendy, ferie)	10,3%	25,1%	35,2%	24,3%	5,0%
13. Było bezpłatne	8,2%	35,8%	30,8%	19,5%	5,6%
14. Odbywało się w odpowiednio licznych grupach	1,5%	13,4%	32,6%	43,1%	9,4%
15. Było prowadzone we właściwym tempie	0,6%	7,9%	31,2%	53,8%	6,5%
16. Prowadzący był autorytetem w swojej dziedzinie	1,5%	11,1%	38,1%	41,8%	7,5%
17. Zastosowano pomiar efektów szkolenia	5,6%	19,0%	25,5%	29,1%	20,9%

Źródło: opracowanie własne

wyniku. Postrzegana jakość szkoleń jest pochodną wielu czynników – takich jak np. oczekiwania usługobiorcy, jakość projektu usługi szkoleniowej, jakość jej realizacji. Szkolenia można ogólnie ocenić, analizując rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie dotyczące opisujących je cech. Na podstawie wstępnych badań jakościowych wyróżniono listę siedemnastu pozytywnych atrybutów szkoleń. Trzeba przy tym pamiętać, że ocena ta jest wypadkową dotyczącą wielu szkoleń, w których uczestniczył każdy respondent. W tabeli 2 zawarto oceny dotyczące częstotliwości występowania szkoleń charakteryzujących się każdym z tych atrybutów. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, jak często szkolenia, w których brali udział, cechowały dane atrybuty.

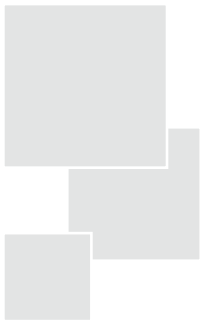
Na podstawie wyników zawartych w tabeli 2 można stwierdzić, że najpowszechniejszą pozytywną cechą szkoleń w Polsce jest „miła atmosfera” (*prowadzący potrafił nawiązać dobry kontakt z uczestnikami*: niemal 80 proc. wskazań „często” i „zawsze”). Jest to oczywiście dobra wiadomość, bowiem brak stresu i poczucie komfortu są niezbędne, aby środowisko sprzyjało uczeniu się. Można jedynie zastanawiać się, czy tworzenie miłej atmosfery na szkoleniach nie służy (czasami) kompensowaniu braku innych cech (np. braku kompetentnego prowadzącego, braku innowacyjnej wiedzy w sylabusie szkolenia). Pesymizmem napawa niski – zaledwie 3 proc. – odsetek wskazań „zawsze” dla cechy *zawierało nową dla mnie wiedzę*. Nawet w połączeniu z odsetkiem odpowiedzi

„często”, który wyniósł 45 proc., nadal daje to wynik mniejszy niż 50 procent.

Podsumowanie

Większość działań „projakościowych” prowadzonych jest na poziomie poszczególnych podmiotów organizujących szkolenia, np. poprzez wdrożenie systemów ISO w ośrodkach doskonalenia nauczycieli. Jednak takie działania nie są wystarczające. Potrzebna jest bardziej skoordynowana polityka zapewniania jakości szkoleń dla nauczycieli. Obecnie w systemie oświaty mamy do czynienia z pewną dychotomią: posiadamy istotnie zcentralizowany system nauczania dla uczniów i równolegle funkcjonujący – istotnie zdecentralizowany system szkoleń dla nauczycieli. Taka rozbieżność powoduje wiele potencjalnych problemów.

Jakość szkoleń dla nauczycieli jest istotnym determinantem jakości polskiego systemu edukacji. Pomimo wagi zagadnienia, nie jest ono dobrze rozpoznane w skali całego kraju. Koszt funkcjonowania polskiego systemu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli jest istotnym składnikiem budżetu oświatowego. Warto zastanowić się nad optymalizacją wykorzystania tych środków. Wszelkie działania optymalizujące powinny być oparte na wynikach odpowiednich badań. Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu podejście badawcze wychodzi naprzeciw takim potrzebom.



E-konsumentów portret własny



Marzena Feldy

Stopniowo wzrasta liczba Polaków dokonujących zakupów online. W ramach indywidualnych wywiadów pogłębionych ustalono, jak postrzegają oni samych siebie. Wizerunek ten został skonfrontowany z obrazem e-konsumentów wyłaniającym się z dostępnych danych statystycznych. Pozwoliło to sformułować kilka istotnych wskazówek marketingowych dla e-detaliistów.

E-konsument, czyli kto?

Aby dowiedzieć się, co myślą na swój temat e-konsumenci, najpierw trzeba odpowiedzieć na pytanie, kto właściwie zalicza się do tej grupy. Ponieważ określenie jej w precyzyjny sposób jest dość trudne, zasadne wydaje się sformułowanie dwóch definicji. W ujęciu szerokim za e-konsumenta można uznać każdą osobę, która korzysta z internetu dla ułatwienia sobie procesu konsumpcji (tj. identyfikacji potrzeb, wyszukania rozwiązań bądź zakupu produktów)¹. Takie spojrzenie pozwala rozciągnąć omawiany termin na konsumentów, którzy wykorzystują zasoby internetowe jedynie w celu pozyskiwania informacji i oceny możliwych wariantów wyboru, a ostatecznie zakupu danego produktu dokonują w świecie realnym. Natomiast w wąskim rozumieniu mianem e-konsumenta należy określić osobę nabywającą dobra i usługi w sieci.

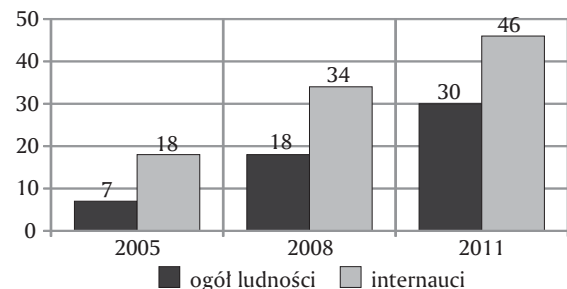
Tę intuicyjną interpretację omawianego terminu można rozwinąć, modyfikując definicję konsumenta zaproponowaną przez M. Bartosik-Purgat². E-konsument to zatem każda jednostka, która – znajdując się pod wpływem uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych – podejmuje decyzję o zakupie dóbr lub usług, korzystając z internetu, a następnie dokonuje zakupu online, by w końcu dane dobro lub usługę skonsumentować. W szczególnym przypadku za e-konsumenta można uznać osobę dokonującą wyboru w sieci i płacącą za produkt, ale niekoniecznie ostatecznie dobro to konsumującą. Na miano e-konsumenta nie zasługuje zaś osoba, która co prawda sama wybierze w sieci produkt, który

chce kupić, ale nie dokona samodzielnie płatności za wybrany towar, a przynajmniej nie wskaże formy zapłaty za niego, co stanowi integralną część doświadczenia kupującego w internecie.

Obecnie w sieci można nabyć praktycznie wszystkie artykuły dostępne w tradycyjnych punktach sprzedaży, a nawet więcej. Dzieje się tak, gdyż e-detaliści, nieograniczani jeśli chodzi o miejsce na „wirtualnych półkach”, często sprzedają produkty niszowe, których dystrybucja w innej formie byłaby nieopłacalna. W porównaniu z pierwszymi sklepami internetowymi nie tylko został rozszerzony asortyment, ale również udoskonalono formy płatności elektronicznych i wprowadzono udogodnienia w zakresie dostawy zamówionych produktów. Ponieważ dotarcie do oferty w sieci jest stosunkowo łatwe i nie wymaga ponoszenia tak dużych nakładów, jak ma to miejsce w tradycyjnym handlu, sukcesywnie przybywa osób, które traktują internet zarówno jako źródło wiedzy o produktach, jak i miejsce dokonywania zakupów.

Według danych Eurostatu w 2011 roku na e-zakupy zdecydowało się prawie 8,64 mln Polaków, czyli 30 proc. całej populacji. Wśród internautów zakupy online robi zaś już blisko połowa osób (wykres 1)³. Wyniki

Wykres 1. Odsetek e-konsumentów w Polsce w latach 2005–2011



Źródło: Eurostat, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information_society/data/database, [04.05.2012]

¹ M. Janoś-Kresło, *Cechy konsumentów i gospodarstw domowych jako podmiotów konsumpcji*, [w:] M. Janoś-Kresło, B. Mróz (red.), *Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006, s. 18.

² M. Bartosik-Purgat, *Kulturowe uwarunkowania zachowań konsumentów na przykładzie młodych Europejczyków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2011, s. 46.

³ Eurostat, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information_society/data/database, [04.05.2012].

niektórych badań są jeszcze bardziej optymistyczne. Przykładowo według szacunków World Internet Project w Polsce kupuje online aż 59 proc. internautów⁴.

Jak się widzą?

W celu poznania wizerunku e-konsumentów przeprowadzono 20 indywidualnych wywiadów pogłębionych (*individual in-depth interviews* – IDI), w ramach których zastosowano techniki projekcyjne. Respondenci poddani tym technikom „rzutują” własne doświadczenia i odczucia na inne osoby (bądź przedmioty). Z tego powodu o ich prawdziwych uczuciach wnioskuje się na podstawie tego, co mówią o innych. Dzięki wykorzystaniu symboliki badani skłonni są wyłączyć „wewnętrznego cenzora” w postaci racjonalizacji. W efekcie w pośredni sposób wyrażają swoje opinie, których nie chcą lub nie mogą zwerbalizować, gdy są pytani wprost. Do zbadania, jak e-konsumenci postrzegają samych siebie, przydatna okazała się technika określana jako „planeta”. Każdy z uczestników został poproszony o twórcze wyobrażenie sobie i opisanie świata sklepu internetowego (np. barw, klimatu, atmosfery, nastroju).

Ze względu na fakt, że z możliwości dokonywania e-zakupów najchętniej korzystają młode osoby z dużych miast⁵, do badania zaproszono mieszkańców Warszawy z dwóch przedziałów wiekowych: 18–24 oraz 25–34 lata. Jako kluczowe kryterium selekcyjne przyjęto dokonanie zakupu w sklepie internetowym co najmniej dwa razy w ciągu minionych 12 miesięcy. Schemat badania, które zrealizowano w drugiej połowie 2010 r., przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Schemat badania jakościowego

Wiek respondentów	Płeć respondentów	
	Kobiety	Mężczyźni
18–24 lata	5	5
25–34 lata	5	5
Razem	20 wywiadów	

Źródło: badanie własne

Przykłady wypowiedzi uczestników wywiadów na temat mieszkańców planety „Sklep internetowy” zawarto w tabeli 2. Na tej podstawie można wnioskować, jak badani postrzegają klientów tego typu sklepów.

Tabela 2. Charakterystyka mieszkańców planety „Sklep internetowy”, czyli postrzeganie e-konsumentów przez badanych*

		Cechy demograficzne	
		Przewaga mężczyzn	Brak znaczenia
Centone wartości	Przyjemność	Odwiedzają tę planetę ludzie, którzy lubią szukać, poznawać, którzy lubią podróże, którzy lubią fajne rzeczy, komfort i harmonię, jak ja. Demograficznie to bardzo różnie – wszyscy, naprawdę, najczęściej faceci między 30 a 40 z miasta – Warszawa. (M)	Kierują się w życiu wartościami wyniesionymi z domów, jednak skorygowanymi o nowoczesny styl życia nastawiony na hedonizm i konsumpcjonizm. Lubią tę planetę za to, że mogą zapomnieć się podczas zakupów i zrobić sobie przyjemność, wydając ciężko zarobione pieniądze. (m) Przeróżni – lubią spędzać czas, wybierając fajne rzeczy. Zakupy są dla nich przyjemnością. Mogą je sobie spokojnie zrobić i nikt im nie przeszkadza. (K) Dążą do minimalizowania przykrych doświadczeń. Są nastawieni na sukces. Lubią nowości. (K)
	Użyteczność	Chyba więcej mężczyzn, zdecydowanie, bo oni starają się dotrzeć do taniej rzeczy – taniej, ale dobrze wybranej. Cenią tę planetę za to, że daje im spore oszczędności. Daje też możliwość wyboru tego produktu, który chcą rzeczywiście, a nie tego, który im wciskają tradycyjne sklepy. (M) Zabiegani, aktywni zawodowo, trochę zmęczeni pracą. Mają pewnie jakiś business, pracę w banku, agencji reklamowej, dużej spółce. Mysłę, że 60 proc. to faceci, 40 proc. – kobitki. Lubią tę planetę za możliwość kupna nawet najprostszego towaru, bez wychodzenia z domu. Ważna jest jakość i czas. Nie tracą go na chodzenie po sklepach i czekanie w kolejkach. (k) Więcej mężczyzn, na pewno, kilka babek też jest, miastuchy same, taka klasa od średniej niższej do wyższej. Ci z klasy średniej niższej to kierują się relacją cena – jakość, a Ci z wyższej wygodą. (k)	Jest tam cały przegląd populacji, są zarówno młodzi, jak i starsi, kobiety i mężczyźni, robotnicy, jak i księgowi. Lubią tę planetę za jej dostępność, łatwość w poruszaniu się i przejrzystość. (m) Cenią tę planetę za to, że jest oderwaniem od codzienności, czymś innym, rzadkim, pewną frajdą, ale przede wszystkim za jej użyteczność, niezawodność, skuteczność. (K) Pół na pół, jeśli chodzi o płeć. Głównie z miast, młodzi, nastawieni konsumpcyjnie, dobrze zarabiający. Kierują się potrzebą polepszenia swojego statusu materialnego. Lubią tę planetę za łatwą dostępność wszystkich towarów, szybkość dostępu, niższe ceny. (k)

* W nawiasach podano oznaczenia grup, z których pochodzą wypowiedzi; odpowiednio: m – mężczyźni 18–24 lata, M – mężczyźni 25–34 lata, k – kobiety 18–24 lata, K – kobiety 25–34 lata.

We wszystkich cytowanych w opracowaniu wypowiedziach respondentów zachowano oryginalną stylistykę (łącznie z ewentualnymi błędami).

Źródło: badanie własne

⁴ World Internet Project Polska, Agora S.A. i Grupa TP, Warszawa 2011, s. 61.

⁵ Por. Wykorzystanie technologii informacyjno-(tele)komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2011 r., GUS, <http://www.stat.gov.pl/>, [23.04.2012].

Chociaż respondenci twierdzili, iż zakupów w e-sklepach dokonują wszyscy, niezależnie do płci, to jednak szczególnie silnie w grupie mężczyzn i nieco słabiej w grupie kobiet ujawniło się przekonanie, iż typowy e-konsument to mężczyzna. Co więcej, za klientów sklepów internetowych uważane były raczej osoby młode, wykształcone, zamieszkujące w miastach i wykonujące lepiej płatne prace umysłowe. Charakteryzowano ich również jako ambitnych oraz nastawionych na sukces zawodowy i aktywne spędzanie czasu wolnego. Według badanych e-konsument preferują nowoczesny styl życia, są otwarci na nowe doświadczenia i chętnie korzystają z nowinek technologicznych.

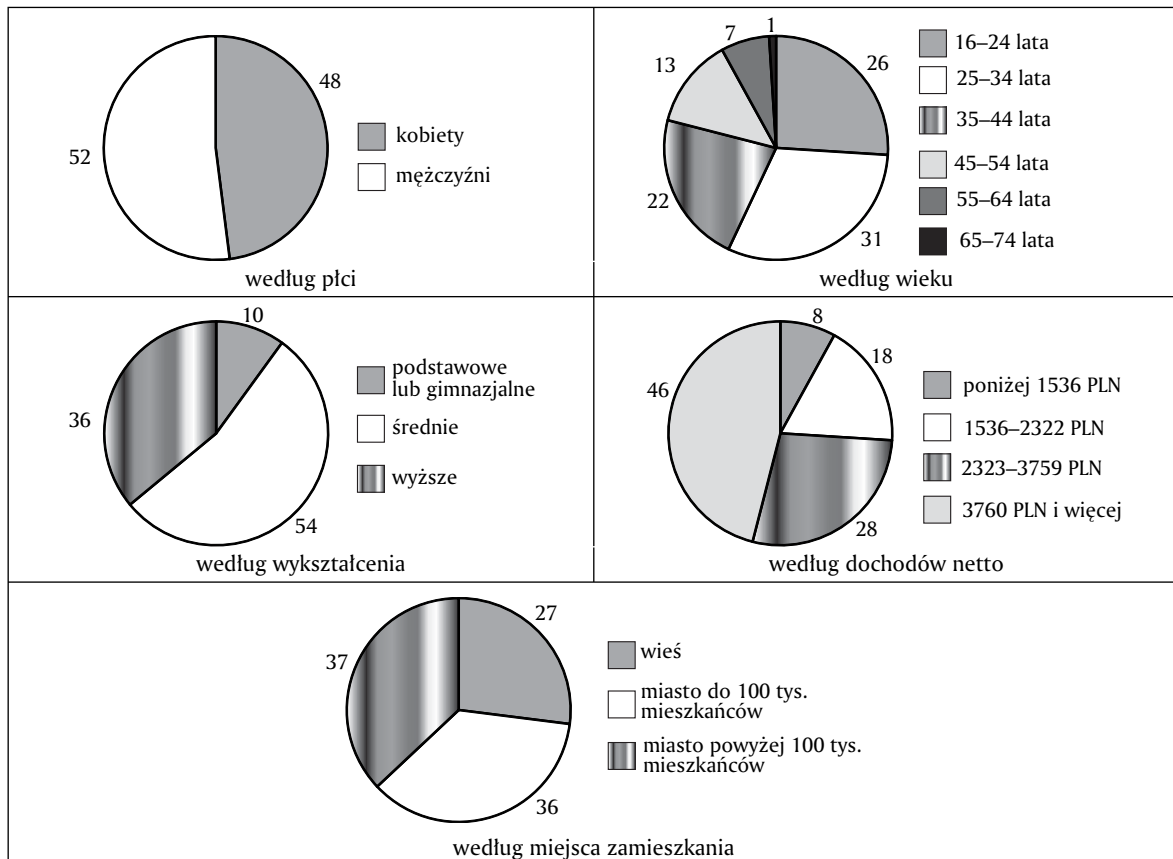
Z kolei w zakresie wartości wyznawanych przez klientów sklepów internetowych w wypowiedziach respondentów można doszukać się dwóch znaczących tendencji. Z jednej strony opisywani użytkownicy e-sklepów ulegają konsumpcjonizmowi i kierują się w życiu hedonizmem oraz zasadą własnej przyjemności. Ważne jest dla nich bycie „na czasie” oraz wyjątkowość kupowanych produktów. Zakupy w sieci uważają za interesujące, gdyż pozwalają w nowatorski sposób zaspokajać potrzeby konsumpcyjne. W związku z tym, iż dużo czasu poświęcają pracy, a czasami bywają

nawet nią przytłoczeni, kupowanie w e-sklepach traktują jako sposób na rozładowanie stresu zawodowego i źródło przyjemności. Z drugiej strony e-konsument to osoby praktyczne, które dokonują zakupów online z uwagi na ich użyteczność i efektywność. Wysoko cenią swój czas i pieniądze, a także własny komfort. Kupują w sklepach internetowych, gdyż są one łatwo dostępne i umożliwiają szybkie i wygodne zaspokajanie potrzeb konsumpcyjnych. Ponadto przywiązują wagę do dużego wyboru oraz atrakcyjnych cen, które gwarantują oszczędność.

Jacy są w rzeczywistości?

Wizerunek e-konsumentów uzyskany w ramach wywiadów pogłębionych warto skonfrontować z danymi pochodzącymi z badań ilościowych. Pozwoli to odpowiedzieć na pytanie, na ile jest on zbliżony z faktami (tab. 3). Według uczestników wywiadów wśród klientów sklepów internetowych przeważają mężczyźni. Z szacunków Eurostatu wynika, że w zakupy online angażuje się średnio co trzeci Polak i co czwarta Polka⁶. Niektóre analizy struktury grupy klientów sklepów internetowych ze względu na płeć

Tabela 3. Udział osób robiących zakupy w internecie według cech społeczno-demograficznych w 2011 r. (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wykorzystanie technologii informacyjno-(tele)komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2011 r., GUS, <http://www.stat.gov.pl/>, [23.04.2012]

⁶ Eurostat, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information_society/data/database, [04.05.2012].

wykazują jednak, iż wśród kupujących przeważają kobiety. Według porównywarki Nokaut.pl już w 2009 roku kobiety stanowiły 60 proc. klientów e-sklepów⁷. Z kolei według danych GUS za 2011 rok twierdzenie, iż to „kobiety rządzą zakupami w internecie”, wydaje się przedwczesne. Szacunki Urzędu wskazują bowiem co najwyżej na względną równowagę obu płci wśród korzystających z usług e-detalistów. Tym samym dominujące wśród uczestników wywiadów przekonanie, iż kupujący online to przeważnie mężczyźni, okazuje się niezgodne z prawdą.

Tak więc o ile pomiędzy liczbą kobiet i mężczyzn dokonujących zakupów online nie występują duże różnice, o tyle nie sposób postawić analogicznej tezy w odniesieniu do poszczególnych grup wiekowych e-konsumentów. Większość z nich to osoby młode z przedziałów wiekowych: 25–34 oraz 16–24 lata. Łącznie młodzi stanowią ponad połowę kupujących online. Im starsza grupa wiekowa, tym mniej licznie jest reprezentowana wśród klientów e-sklepów. Zdecydowanie najrzadziej można spotkać w internecie konsumentów w wieku 65–74 lata – stanowią oni zaledwie 1 proc. ogółu kupujących. Oznacza to, iż uczestnicy wywiadów nie pomylili się, uznając za e-konsumentów głównie ludzi młodych.

Analiza struktury grupy kupujących online ze względu na poziom ich wykształcenia wskazuje, iż ponad połowa to osoby, które ukończyły szkołę średnią, a nie absolwenci studiów wyższych, jak sądzili uczestnicy wywiadów. Ci ostatni zajmują dopiero drugą pozycję pod względem liczebności wśród e-konsumentów.

Uczestnicy wywiadów mieli natomiast rację, zakładając, iż wśród kupujących online najsilniej reprezentowana jest grupa osób posiadających najwyższe dochody. Im niższe zarobki, tym mniejszy jest udział osób z danej grupy dochodowej w strukturze e-konsumentów. Wyjątkowo niewielu klientów online, bo zaledwie 8 proc., posiada najniższe dochody, nieprzekraczające 1536 złotych. Z uwagi na fakt, iż zakupy w sieci dość powszechnie kojarzą się z niższymi cenami, można było spodziewać się zależności odwrotnej. Wydaje się jednak, iż barierą dla rozwoju takiego scenariusza wciąż mogą stanowić koszty dostępu do sieci.

Jak przypuszczali uczestnicy wywiadów, większość e-konsumentów pochodzi z miast. Nie odnotowano jednak przewagi osób z miast o największej liczbie mieszkańców. Relatywnie wysoką skłonność do dokonywania zakupów w sieci jednostek z regionów charakteryzujących się wyższym stopniem urbanizacji w porównaniu do mieszkańców wsi można tłumaczyć większą dostępnością infrastruktury internetowej.

Co więcej, z badań przeprowadzonych w latach 2009–2010 na próbie 1350 e-konsumentów wynikało, iż najważniejszą wartością w ich życiu jest rodzina (27 proc.), na drugim miejscu – miłość (20 proc.), a na trzecim – wartości absolutne (17 procent). Blisko połowa (48 proc.) rodzinę wymieniła również jako autorytet⁸. Na tej podstawie można wnioskować, iż klienci online, choć postrzegani jako ludzie nowoczesni, wykazują silne przywiązanie do wartości tradycyjnych.

Co z tego wynika?

Zaprezentowane badanie wskazuje, iż wizerunek e-konsumentów jest pozytywny. Klient sklepu internetowego postrzegany jest jako osoba młoda, dobrze wykształcona i majątna, a ponadto aktywna i nowoczesna. Na podstawie przeprowadzonego porównania można wywnioskować, iż e-konsumentów oceniani są nawet korzystniej niż wynikałoby to z danych statystycznych na ich temat. W związku z tym, aby popularyzować zakupy online i zachęcać do częstszego korzystania z usług e-detalistów, warto posługiwać się wizerunkiem typowego klienta sklepów internetowych, który może wywoływać u konsumentów chęć utożsamienia się z tą grupą bądź pretendowania do niej.

W przypadku kobiet problemem może okazać się jednak fakt, iż kupowanie w internecie nadal jest postrzegane stereotypowo jako zajęcie męskie. Dlatego też, aby przekonać konsumentki do e-zakupów, konieczne wydaje się rozszerzenie wizerunku typowego klienta sklepu online na kobiety. W tym celu można posłużyć się przykładami kobiet znanych z mediów i cieszących się ogólnym zaufaniem, zaspokajających swoje potrzeby konsumpcyjne w e-sklepach. Powinno to wpłynąć na postrzeganie sklepów internetowych jako miejsc zakupu przyjaznych klientkom i ocieplenie wizerunku. Dopóki bowiem zakupy online nie przestaną być uważane za domenę mężczyzn, a kobiety wchodzące do sklepu internetowego nie będą czuły się jak „u siebie”, dopóty ta forma kupowania nie zostanie przez nie w pełni zaakceptowana i nie będzie dostarczała im prawdziwej satysfakcji.

Ponadto w kampaniach stawiających sobie za cel zachęcenie kobiet i mężczyzn do kupowania w internecie warto posługiwać się odmienną argumentacją. Na podstawie wypowiedzi badanych można przypuszczać, iż konsumentki bardziej będzie przekonywał komfort tego rodzaju zakupów, a konsumentów – ich efektywność.

⁷ S. Czubkowska, *Kobiety rządzą zakupami w internecie: zobacz profil prawdziwej e-konsumentki*, „Gazeta Prawna”, 08.03.2011, http://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/493663,kobiety_rzadza_zakupami_w_internecie_zobacz_profil_prawdziwej_e_konsumentki.html, [23.05.2011].

Bibliografia

M. Bartosik-Purgat, *Kulturowe uwarunkowania zachowań konsumentów na przykładzie młodych Europejczyków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2011.

M. Jaciow, R. Wolny, *Polski e-konsument: typologia, zachowania*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011.

M. Janoś-Kresło, *Cechy konsumentów i gospodarstw domowych jako podmiotów konsumpcji*, [w:] M. Janoś-Kresło, B. Mróz (red.), *Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006.

World Internet Project Polska, Agora S.A. i Grupa TP, Warszawa 2011.

Netografia

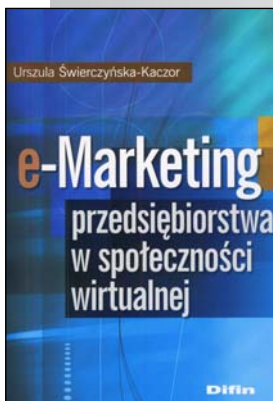
S. Czubkowska, *Kobiety rządzą zakupami w internecie: zobacz profil prawdziwej e-konsumentki*, „Gazeta Prawna”, 08.03.2011, http://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/493663,kobiety_rzadza_zakupami_w_internecie_zobacz_profil_prawdziwej_e_konsumentki.htm.

Eurostat, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information_society/data/database.

Wykorzystanie technologii informacyjno-(tele)komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2011 r., GUS, <http://www.stat.gov.pl/>.

Autorka jest doktorem nauk ekonomicznych i absolwentką studiów doktoranckich w Kolegium Zarządzania i Finansów SGH. Wcześniej ukończyła studia magisterskie w SGH na kierunkach: zarządzanie i marketing oraz stonksunki międzynarodowe, a także na Wydziale Psychologii UW, zdobywając specjalizacje z: psychologii ekonomicznej i psychometrii stosowanej. Autorka jest stypendystką rządu chińskiego w ramach programu EU Window. Doświadczenia międzynarodowe zdobywała również w UNESCO w Bangkoku, gdzie odbywała staż w Dziale Statystyki. Jest autorką artykułów z zakresu e-commerce. Zawodowo pozostaje związana z branżą public relations.

POLECAMY



Urszula Świerczyńska-Kaczor, *e-Marketing przedsiębiorstwa w społeczności wirtualnej*, Difin, Warszawa 2012

Polecana publikacja z jednej strony ukazuje teoretyczną analizę przebiegu procesów marketingowych, które zachodzą w społecznościach wirtualnych, a z drugiej prezentuje przykłady zrealizowanych działań marketingowych. Autorka skupiła się na analizie serwisów społecznościowych i wirtualnych światów, uznając je za trend przyszłościowy internetu, także w rozumieniu kreowania *metaverse*, czyli odzwierciedlenia rzeczywistego świata w postaci wirtualnej wioski. W książce zaprezentowano m.in. wyniki trzyletnich badań w zakresie np. postaw wobec marek czy też interakcji marketingowej, prowadzonych wśród użytkowników serwisu społecznościowego Facebook oraz wirtualnego świata Second Life.

Książka adresowana jest do środowiska naukowego oraz praktyków marketingu i studentów. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.difin.pl>.

Akademia e-biznesu – cykl konferencji

25 września br. rozpoczął się cykl 16 konferencji pt. *Akademia E-biznesu*, realizowanych w formie tradycyjnej oraz transmitowanych online. Tematy konferencji obejmują różnorakie zagadnienia związane z przygotowaniem i wdrożeniem e-usług (13 spotkań) oraz technologii B2B (3 spotkania). Wystąpienia ekspertów e-biznesu oparte będą na studiach przypadku.

Organizatorzy zapraszają do udziału przedstawicieli przedsiębiorstw (szczególnie MSP), studentów kierunków technicznych, przedstawicieli instytucji otoczenia biznesu oraz inne osoby zainteresowane e-biznesem i technologiami ICT.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: http://www.web.gov.pl/aktualnosci/19_1996_akademia-e-biznesu-sprawdz-kiedy-bedziemy-w-twoim-miescie.html.

The screenshot shows the 'WEB.GOV.PL' website with a navigation menu including 'Aktualności', 'Publikacje', 'Dotacje', 'Publino/Promocje', and 'Forum'. The main content area is titled 'Aktualności' and features a section for 'Akademia e-biznesu – sprawdź kiedy będziemy w twoim mieście'. It includes a calendar for the year 2012, highlighting the start of the conference cycle on September 25th. A list of dates and locations for the conferences is provided, such as '25 września, Białystok' and '26 września, Bydgoszcz'.

Publikacja e-wzorów krok po kroku



Marta
Matuszewska-Maron



Karolina Oskory

W niniejszym opracowaniu przedstawione zostały zasady publikacji wzorów dokumentów elektronicznych w Centralnym Repozytorium Dokumentów na platformie ePUAP. Artykuł jest swoistą instrukcją, która opisuje poszczególne kroki, jakie należy podjąć, by opublikować elektroniczny wzór dokumentu w tymże repozytorium. Ponadto w opracowaniu omówiono charakter prawny wzorów dokumentów elektronicznych oraz wyjaśniono, w jaki sposób organy mogą uzyskać bezpłatną pomoc przy ich tworzeniu.

Centralna baza e-wzorów

Zgodnie z ustawą o informatyzacji minister właściwy do spraw informatyzacji w ramach ePUAP prowadzi centralne repozytorium wzorów dokumentów elektronicznych (CRD). Jego funkcjonowanie uregulowano m.in. w Rozporządzeniu Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011 r. w sprawie sporządzania pism w formie dokumentów elektronicznych, doręczania dokumentów elektronicznych oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych¹, które weszło w życie 30 października 2011 roku.

Organy administracji publicznej mają obowiązek przekazywać do CRD oraz udostępniać w Biuletynie Informacji Publicznej wzory pism w postaci dokumentów elektronicznych. Dostęp do repozytorium jest bezpłatny i umożliwia pobranie dowolnego opublikowanego tam wzoru dokumentu. W praktyce oznacza to utworzenie centralnej bazy wzorów akceptowanych przez polskie urzędy, która stanowi bezpieczne źródło informacji o dokumentach elektronicznych administracji publicznej. Niezależnie od obowiązku wynikającego z ustawy o informatyzacji organy administracji publicznej mogą posiadać własne repozytoria wzorców tychże dokumentów lub prowadzić je wspólnie z innymi organami administracji publicznej.

Jak się poruszać po stronie CRD

CRD mieści się na platformie ePUAP na stronie: http://epuap.gov.pl/wps/portal/E2_CRD. Przejście do CRD ze strony głównej znajduje się w sekcji *Podmioty publiczne* pod linkiem *Wzory dokumentów* (rys. 1).

Dominującą część podstrony CRD zajmuje tabela zawierająca chronologicznie ułożoną listę opublikowanych wzorów dokumentów (rys. 2). Wykaz ten

Rysunek 1. Widok strony głównej platformy ePUAP

The screenshot shows the ePUAP main page with a search bar at the top. Below the search bar, there are several columns of service categories with 'więcej' links. On the right side, there are several informational boxes: 'Do czego służy ta strona?', 'Profil zaufany', 'Potrzebujesz pomocy?', and 'Chcesz wiedzieć więcej?'. At the bottom, there are logos for 'INNOWACYJNA GOSPODARKA', 'POLSKA ADMINISTRACJA PUBLICZNA', and 'UNIA EUROPEJSKA'.

Źródło: <http://epuap.gov.pl/wps/portal/>

¹ Dz.U. z 2011 r. Nr 206 poz. 1216, zwane dalej rozporządzeniem w sprawie dokumentów elektronicznych.

można sortować według każdej z kolumn, czyli: *Nr wzoru*, *Data publikacji*, *Nazwa instytucji*, *Dotyczy*, *Czy aktualny*².

Numer wzoru to unikalny identyfikator wzorca danego dokumentu elektronicznego. Składa się z liczb oddzielonych znakiem „/”. Pierwsze cztery cyfry tworzą rok publikacji, następne dwie to miesiąc, dalej dzień, a ostatnia liczba przypisywana jest w sposób narastający od początku istnienia repozytorium każdemu pojawiającemu się tam wzorcowi. *Data publikacji* odpowiada dniowi, w którym administrator CRD upublicznił dany wzór w repozytorium. *Nazwa instytucji* to pełna nazwa uprawnionej do publikacji jednostki administracji publicznej, która złożyła wniosek o opublikowanie konkretnego wzoru dokumentu elektronicznego. Nasuwa się tu wątpliwość, czy wskazywanie nazwy instytucji jest zasadne, gdyż z punktu widzenia prawnego powinna się tam znaleźć nazwa organu, czyli np. zamiast Ministerstwo Finansów – minister właściwy ds. finansów.

Kolumna *Dotyczy* tak naprawdę odnosi się do nazwy dokumentu, którego wzór ma być opublikowany. Należałoby bardziej usystematyzować nomenklaturę, gdyż obecnie każdy organ może nazwać dany wzór jak chce. Powinny zostać ustalone wytyczne, by zachować spójność terminów oraz by użytkownik mógł w prosty sposób odnaleźć interesujący go dokument. Ostatnia informacja, *Czy aktualny*, może przybierać dwie wartości T (tak) lub N (nie) i określa, czy wzorzec jest w danym momencie prawnie aktualny. Wydaje się to informacją niepotrzebną, gdyż w CRD powinny znajdować się tylko najaktualniejsze wzory – w momencie gdy któryś z nich traci ważność, należałoby przenosić go do archiwum, którego ewidentnie brakuje w strukturze CRD.

Repozytorium można również przeszukiwać na wiele sposobów (rys. 3) zgodnie z informacjami omawianymi powyżej, które musi określić każdy podmiot publikujący.

Przejdźcie na *Szczegółowe informacje* (rys. 4) umożliwiają, oprócz wyświetlenia informacji podstawowych,

Rysunek 2. Widok podstrony CRD

Nr wzoru	Data publikacji	Nazwa instytucji	Dotyczy	Czy aktualny
2012/03/23/807	2012-03-23	BIURO GŁÓWNEGO INSPEKTORA OCHRONY DANYCH OSOBOWYCH	Wzór dla pisma myślnego przez GIOODO stanowiącego odpowiedź lub kasystanie	T
2012/03/23/806	2012-03-23	MINISTERSTWO FINANSÓW	VAP-1(1) DEKLARACJA DLA PODATKU OD TOWARÓW I USŁUG, o której mowa w art. 129a ustawy z dnia 11 marca 2004 r. o podatku od towarów i usług (Dz. U. z 2011 r. Nr 177, poz. 1034)	T
2012/03/22/805	2012-03-22	BIURO GŁÓWNEGO INSPEKTORA OCHRONY DANYCH OSOBOWYCH	Wzór dla pisma stanowiącego decyzję administracyjną GIOODO dotyczącą przywrócenia stanu zgodnego z prawem. Dodatkowa praca: art. 18 ust. 1 ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych	T
2012/03/22/805	2012-03-22	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY DANYCH OSOBOWYCH	Wzrostu dotyczący przywrócenia stanu zgodnego z prawem. Dodatkowa praca: art. 18 ust. 1 ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych	T
2012/03/21/804	2012-03-21	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY NA PRAWACH POWIATU	Wzór wniosku o wykreślenie wpisu z rejestru przedsiębiorców... prowadzących ośrodki szpitala kierowców	T
2012/03/16/803	2012-03-16	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY NA PRAWACH POWIATU	Wzór wniosku o wydanie kolejnych wyjazdów z licencji na wykonywanie krajowego transportu drogowego rzeczy/osób	T
2012/03/16/802	2012-03-16	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY NA PRAWACH POWIATU	Wzór wniosku o zmianę licencji na wykonywanie krajowego transportu drogowego rzeczy/osób	T
2012/03/16/801	2012-03-16	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY NA PRAWACH POWIATU	Wzór wniosku o wydanie zaświadczenia z powodu utraty dowodu rejestracyjnego/karty pojazdu	T
2012/03/16/800	2012-03-16	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY NA PRAWACH POWIATU	Wzór wniosku o wydanie kopii dowodu rejestracyjnego/pozwoleń... czasowego zatrzymanego przez organy karne/rubru	T
2012/03/16/799	2012-03-16	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY NA PRAWACH POWIATU	Wzór wniosku o wydanie uśrednionej nalegali kontrolnej	T
2012/03/16/798	2012-03-16	OMIAR MIĘDZKA OKRĘGOWY NA PRAWACH POWIATU	Wzór wniosku o zamknięcie uśrednionej tablicy(rejestracyjnej)	T

Źródło: http://epuap.gov.pl/wps/portal/E2_CRD

zapoznanie się z innymi elementami wzoru, takimi jak *Pliki wzoru* oraz *Wersje i atrybuty*. *Pliki wzoru* to: wyróżnik (XML), który zawiera podstawę prawną do określenia danego wzorca, nazwę instytucji publikującej oraz krótki opis dokumentu; schemat (XSD) określający strukturę dokumentu; styl (XSL) pozwalający na wizualizację danego formatu XML. *Wersjonowanie* ukazuje poprzednią wersję wzoru, o ile taka istniała, natomiast *Atrybuty* wskazują ewentualne dodatkowe informacje.

Rysunek 3. Wyszukiwanie zaawansowane

Formularz wyszukiwania zaawansowanego z następującymi polami tekstowymi:

- Nr wzoru
- Data publikacji
- Nazwa instytucji
- Dotyczy
- Czy aktualny

Przyciski: Filtruj, Wyczyść

Źródło: http://epuap.gov.pl/wps/portal/E2_CRD

² Więcej o strukturze strony: zob. M. Matuszewska-Maróń, J. Góral-Kaczmarek, *Centralna baza e-wzorów w świetle nowych przepisów – ułatwienie czy komplikacja?*, „e-mentor” 2011, nr 5 (42), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/42/id/890>, [27.09.2012].

Rysunek 4. Szczegółowe informacje o wzorze

Jesteś w: [Strona główna](#) > [Podmioty Publiczne](#) > [Repozytorium](#) > [Lista wzorów](#) > [Szczegóły wzoru](#)

Szczegóły wzoru

[Powrót do listy wzorów](#)

Dane wzoru

ID wzoru	Nr wzoru	Data publikacji	Czy aktualny
807	2012/03/23/807	2012-03-23	T

Nazwa instytucji
BIURO GENERALNEGO INSPEKTORA OCHRONY DANYCH OSOBOWYCH

Dotyczy
Wzór dla pisma wysłanego przez GIODO stanowiącego odpowiedź lub zapytanie

Pliki wzoru

Pliki wzoru:

XML: <http://crd.gov.pl/wzor/2012/03/23/807/wroznic.xml>

XSD: <http://crd.gov.pl/wzor/2012/03/23/807/schemat.xsd>

XSL: <http://crd.gov.pl/wzor/2012/03/23/807/styl.xsl>

Załączone materiały:

Załączone materiały:

Wersje i atrybuty

Wersjonowanie

Wersja wzoru

Jest wersją: [2012/03/01/785](#)
Powód zmiany: poprawa stylu wzoru aby dokument był w całości wizualizowany w składzie ePUAP
[Opis](#) zmiany: zmodyfikowanie rozmieszczenia danych adresata oraz poprawieniu prawego marginesu dokumentu
Status: Drobna

Atrybuty

Słownik	Wartość

Źródło: <http://epuap.gov.pl>

Czym jest e-wzór? Charakter prawny wzorów dokumentów elektronicznych

ePUAP udostępnia wzory dokumentów oraz inne artefakty, które uzyskały status rekomendowanych w procesie standaryzacyjnym w ramach organizacji interoperacyjności³. Jeżeli wzór podania określają odrębne przepisy, to umieszczenie wzoru dokumentu elektronicznego przez organy administracji publicznej w centralnym repozytorium jest równoznaczne z określeniem wzoru wnoszenia podań, o których mowa w art. 63 § 3a Ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego⁴. Podanie wniesione w formie dokumentu elektronicznego powinno jednak:

- zostać uwierzytelnione przy użyciu mechanizmów określonych w art. 20a ust. 1 albo ust. 2⁵ ustawy o informatyzacji oraz
- zawierać dane w ustalonym formacie, zawartym we wzorze podania określonym w odrębnych przepisach, jeżeli przepisy te nakazują wnoszenie podań według określonego wzoru.

W rozporządzeniu w sprawie sporządzania pism w formie dokumentów elektronicznych doprecyzowano, które organy są odpowiedzialne za publikację poszczególnych rodzajów wzorów. Przepisy § 19 oraz § 27 ust. 1 i 2 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych uszczegółwiają art. 19b ustawy o informatyzacji, wskazując organy administracji publicznej obowiązane przekazać do CRD wzory pism w postaci dokumentów elektronicznych. Zgodnie z rozporządzeniem organem właściwym do publikacji wzoru dokumentu elektronicznego na podstawie § 27 ust. 1 jest organ wska-

³ ePUAP, Repozytorium Wzorów Dokumentów, http://epuap.gov.pl/wps/portal/E2_CRD.

⁴ Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2000 r. Nr 98 poz. 1071 ze zm.), zwana dalej Kodeksem postępowania administracyjnego.

⁵ Art. 20a. 1. Identyfikacja użytkownika systemów teleinformatycznych udostępnianych przez podmioty określone w art. 2 następuje poprzez zastosowanie kwalifikowanego certyfikatu przy zachowaniu zasad przewidzianych w ustawie z dnia 18 września 2001 r. o podpisie elektronicznym (Dz.U. Nr 130 poz. 1450 ze zm.) lub profilu zaufanego ePUAP. 2. Podmiot publiczny, który używa do realizacji zadań publicznych systemy teleinformatyczne, może umożliwić użytkownikom identyfikację w tym systemie przez zastosowanie innych technologii, chyba że odrębne przepisy przewidują obowiązek dokonania czynności w siedzibie podmiotu publicznego.

zany w przepisach prawa jako właściwy do określenia wzoru. Z kolei § 27 ust. 2 omawianego rozporządzenia przewiduje, iż w przypadku, gdy w przepisach prawa nie został wskazany organ właściwy do określenia wzoru, wzór dokumentu elektronicznego może zostać przekazany do centralnego repozytorium (CRD) przez podmiot publiczny⁶ właściwy dla załatwiania danego rodzaju spraw. W praktyce może pojawić się więc kilka bądź kilkanaście wzorów dokumentów do tych samych procedur administracyjnych, realizowanych przez różne organy. Ich forma i treść (oprócz określonych ustawowo elementów) może się znacznie różnić, w zależności od tego, który organ właściwy miejscowo opublikował wzór dokumentu w CRD. Dla przykładu wójt gminy może opublikować w CRD stworzony przez siebie wzór wniosku o wydanie jednorazowego zezwolenia na sprzedaż napojów alkoholowych przeznaczonych do spożycia w miejscu sprzedaży i poza nim. W tym czasie wójt sąsiedniej gminy lub prezydent sąsiedniego miasta może również opublikować swój wzór tego wniosku. Doprowadzi to do sytuacji, w której np. na terenie jednego powiatu w dwóch sąsiadujących gminach będą obowiązywały dwa różne wzory wniosków do załatwienia tego samego rodzaju sprawy⁷.

Wobec powyższego istotna jest kwestia możliwości wykorzystania wzoru opublikowanego przez jeden organ przez inny organ właściwy dla przeprowadzenia tych samych procedur administracyjnych. Jest to możliwe ze względu na fakt, iż wzory dokumentów nie są utworami. Zgodnie bowiem z art. 4 Ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych⁸ urzędowe dokumenty nie stanowią przedmiotu prawa autorskiego. Pojęcie „dokumentu urzędowego” należy interpretować w świetle przepisów art. 244 § 1 i 2 Kodeksu postępowania cywilnego⁹ oraz art. 76 § 1 i 2 Kodeksu postępowania administracyjnego. Z zawartych tam definicji wynika, że dokumentem urzędowym jest dokument sporządzony w przepisanej formie

przez powołane do tego organy państwowe w ich zakresie działania. Dokumenty urzędowe stanowią dowód tego, co zostało w nich urzędowo stwierdzone lub zaświadczone¹⁰. Agata Niżnik-Mucha w głosie do wyroku WSA z dnia 21 lutego 2006 r.¹¹ podkreśla, że o ile pojęcie „dokumentu urzędowego” jest dość ściśle określone, o tyle termin „materiał urzędowy” jest niedookreślony i niezwykle pojemny. Wobec braku jakiegokolwiek regulacji prawnej, która wyznaczałaby zakres tego pojęcia, cały ciężar ustalenia zakresu jego desygnatów spoczął na sądach. Na gruncie orzecznictwa podkreśla się, że w zakresie pojęcia „materiał urzędowy” mieści się wszystko to, co – nie będąc dokumentem – jest „urzędowe”¹². Materiałem urzędowym jest to, co pochodzi od urzędu lub innej instytucji państwowej bądź dotyczy sprawy urzędowej albo powstało w rezultacie zastosowania procedury urzędowej¹³.

Ratio legis postawienia poza zakresem przedmiotu prawa autorskiego urzędowych dokumentów, materiałów i aktów normatywnych związane jest z interesem publicznym, wyrażającym się w swobodzie dostępu i korzystania z tego rodzaju materiałów, mimo że w wielu przypadkach można by je uznać za rezultaty pracy twórczej zasługujące na autorsko-prawną ochronę¹⁴. W orzecznictwie stwierdzono, że treść wszelkiego rodzaju dokumentów w jakikolwiek sposób dotyczących organu, bez względu na to, co jest ich przedmiotem, jest informacją publiczną. Przy czym nie chodzi tylko o dokumenty wytworzone przez organ, ale i takie, których organ używa przy realizacji przewidzianych prawem zadań (także te, które tylko w części dotyczą organu), nawet gdy nie pochodzą wprost od niego. Są to więc materiały niezbędne do wykonywania zadań publicznych przez organy władzy publicznej, skierowane do tych organów i wykorzystywane przy załatwianiu konkretnych spraw, co przesądza o uznaniu ich za informację publiczną¹⁵. Tymczasem, zgodnie z Konstytucją¹⁶, prawo do uzyskiwania informacji obejmuje dostęp

⁶ Podmiotami publicznymi – zgodnie z art. 2 ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (Dz.U. z 2005 r. Nr 64 poz. 565) – są:

- 1) organy administracji rządowej, organy kontroli państwowej i ochrony prawa, sądy, jednostki organizacyjne prokuratury, a także jednostki samorządu terytorialnego i ich organy,
- 2) jednostki budżetowe i samorządowe zakłady budżetowe,
- 3) fundusze celowe,
- 4) samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej oraz spółki wykonujące działalność leczniczą w rozumieniu przepisów o działalności leczniczej,
- 5) Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Kasy Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego,
- 6) Narodowy Fundusz Zdrowia,
- 7) państwowe lub samorządowe osoby prawne, utworzone na podstawie odrębnych ustaw w celu realizacji zadań publicznych.

⁷ M. Matuszewska-Maróń, J. Góral-Kaczmarek, dz.cyt., s. 86.

⁸ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2006 r. Nr 90 poz. 631 j.t.), zwana dalej ustawą o prawach autorskich.

⁹ Ustawa z dnia 17 listopada 1964 roku – Kodeks postępowania cywilnego (Dz.U. z 1964 r. Nr 43 poz. 296).

¹⁰ Wyrok NSA w Warszawie z dnia 10 grudnia 1997 r., III SA 889/96.

¹¹ II SA/Gd 897/05, „Przebieg Sejmowy” 2008, nr 1 (84), Teza nr 2, <http://www.sejm.gov.pl/wydarzenia/przebieg/teksty/ps84.pdf>, [28.09.2012].

¹² Wyrok NSA z dnia 19 lutego 1997 r., sygn. SA/Kr 1062/96.

¹³ Wyrok SN z dnia 26 września 2001 r., sygn. IV CKN 458/00.

¹⁴ Por. J. Barta, R. Markiewicz (red.), *Komentarz do art. 4 ustawy o prawach autorskich i prawach pokrewnych*, LEX.

¹⁵ Wyrok WSA w Opolu z dnia 17 stycznia 2008 r., II SAB/Op 20/07, LEX nr 505255.

¹⁶ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78 poz. 483).

do dokumentów, a na podstawie ustawy o dostępie do informacji publicznej¹⁷ podmiot udostępniający informację publiczną jest zobowiązany zapewnić możliwość kopiowania informacji publicznej, jej wydruku, przesłania bądź przeniesienia jej na odpowiedni, powszechnie stosowany nośnik informacji.

Należy jednak podkreślić, że do przedmiotu prawa autorskiego należy środowisko informatyczne, na którym „działają” wzory – oprogramowanie komputerowe, aplikacje itd. Dlatego należy odróżnić wzór urzędowy, elektroniczny wzór urzędowy oraz formularz elektroniczny. O ile wzór urzędowy, w tym również elektroniczny, nie jest utworem (na podstawie art. 4 pkt. 2 ustawy o prawie autorskim), o tyle formularz elektroniczny może już stanowić utwór.

Formularz elektroniczny to oprogramowanie, które jest wykorzystywane do utworzenia poprawnego dokumentu elektronicznego zgodnego ze wzorem. Formularze mogą przybierać różne formy – od prostych interaktywnych blankietów po złożone kreatory zadające stosowne pytania i generujące na podstawie odpowiedzi konkretne dokumenty. Jednakże typowy formularz, tworzony na przykład za pomocą edytora platformy ePUAP, składa się m.in. z pól tekstowych i edycyjnych, pól wyboru typu *Check* lub *RadioButton*, list rozwijanych oraz przycisków z poleceniem *Załącz*.

Ponieważ wzory mają charakter publiczny i nie są przedmiotem prawa autorskiego, opublikowany przez jeden organ (np. wójta jednej gminy) wzór może być wykorzystany przez inny organ właściwy (np. wójta drugiej gminy). Istotne jest, by organ, który publikował wzór (wójt pierwszej gminy) nie wpisywał na stałe swojego adresu, ponieważ wtedy kolejny organ nie wykorzysta już tego wzoru. Z zasady wzór danego dokumentu ma mieć charakter ogólny – nie powinien zawierać danych identyfikujących konkretny organ, lecz umożliwiać wykorzystanie go przez wiele instytucji tego samego typu, np. urzędy marszałkowskie. Centralna baza wzorów, jaką jest CRD, ma służyć do ujednoczenia dokumentów elektronicznych, tak by dążyć do spójnego na skalę państwową wzorca dla konkretnej sprawy administracyjnej.

Struktura dokumentów elektronicznych

Zgodnie z ustawą o informatyzacji przy sporządzaniu wzorów pism stosuje się międzynarodowe standardy dotyczące sporządzania dokumentów elektronicznych przez organy administracji publicznej, z uwzględnieniem konieczności podpisywania ich bezpiecznym podpisem elektronicznym.

W CRD umieszczają się, przechowuje i udostępnia wzory pism, które uwzględniają niezbędne elementy

struktury dokumentów elektronicznych określone w przepisach wydanych na podstawie art. 5 ust. 2a Ustawy z dnia 14 lipca 1983 r. o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach¹⁸.

Niezbędne elementy struktury dokumentów elektronicznych, powstałych i gromadzonych w organach państwowych i państwowych jednostkach organizacyjnych, w organach jednostek samorządu terytorialnego oraz samorządowych jednostkach organizacyjnych, określa Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 30 października 2006 r. w sprawie niezbędnych elementów struktury dokumentów elektronicznych¹⁹.

Niezbędnymi elementami struktury dokumentów elektronicznych są następujące metadane²⁰:

- 1) *identyfikator* – jednoznaczny w danym zbiorze dokumentów znacznik dokumentu, który umożliwia jego identyfikację;
- 2) *twórca* – podmiot odpowiedzialny za treść dokumentu, z podaniem jego roli w procesie tworzenia lub akceptacji dokumentu;
- 3) *tytuł* – nazwa nadana dokumentowi;
- 4) *data* – data zdarzenia związanego z tworzeniem dokumentu;
- 5) *format* – nazwa formatu danych zastosowanego przy tworzeniu dokumentu;
- 6) *dostęp* – określenie, komu, na jakich zasadach i w jakim zakresie można udostępnić dokument;
- 7) *typ* – określenie podstawowego typu dokumentu (np. tekst, dźwięk, obraz, obraz ruchomy, kolekcja) w oparciu o listę typów Dublin Core Metadata Initiative i jego ewentualne dookreślenie (np. prezentacja, faktura, ustawa, notatka, rozporządzenie, pismo);
- 8) *relacja* – określenie bezpośredniego powiązania z innym dokumentem i rodzaju tego powiązania;
- 9) *odbiorca* – podmiot, do którego dokument jest adresowany;
- 10) *grupowanie* – wskazanie przynależności do zbioru dokumentów;
- 11) *kwalifikacja* – kategoria archiwalna dokumentu;
- 12) *język* – kod języka naturalnego zgodny z normą ISO-639-2 lub inne określenie języka, o ile nie występuje w normie;
- 13) *opis* – streszczenie, spis treści lub krótki opis treści dokumentu;
- 14) *uprawnienia* – wskazanie podmiotu uprawnionego do dysponowania dokumentem.

Umieszczanie w strukturze dokumentu elektronicznego innych metadanych niż określone w przedmiotowym rozporządzeniu nie może wpływać na zmianę wartości niezbędnych metadanych ani utrudniać ich automatycznego wyodrębniania. Dokumenty elektroniczne przygotowane do przesyłania za pomocą

¹⁷ Art. 12 ust. 2 Ustawy z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz.U. z 2001 r. Nr 112 poz. 1198).

¹⁸ Ustawa z dnia 14 lipca 1983 r. o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach (Dz.U. z 2006 r. Nr 97 poz. 673 ze zmianami).

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 30 października 2006 r. w sprawie niezbędnych elementów struktury dokumentów elektronicznych (Dz.U. z 2006 r. Nr 206 poz. 1517).

²⁰ Metadane w rozumieniu rozporządzenia to zestaw logicznie powiązanych z dokumentem elektronicznym, usystematyzowanych informacji opisujących ten dokument, ułatwiających jego wyszukiwanie, kontrolę, zrozumienie i długotrwałe przechowanie oraz zarządzanie nim.

środków komunikacji elektronicznej sporządza się w formacie XML i zapisuje się w strukturze umożliwiającej automatyczne wyodrębnienie treści dokumentu oraz poszczególnych metadanych. Aby dany wzór dokumentu elektronicznego został opublikowany w CRD i stał się wzorem wiążącym dla konkretnej procedury administracyjnej realizowanej drogą elektroniczną, należy poprawnie zbudować jego wyróżnik. Wzór w CRD może umieścić jedynie organ wskazany w przepisach prawa do określenia takiego wzoru lub organ właściwy do załatwiania danej sprawy.

Bezpłatna pomoc w ramach projektu UEPA

Wzory dokumentów elektronicznych są niezbędne do przeprowadzenia procedur administracyjnych drogą elektroniczną. Każdy dokument funkcjonujący w obiegu elektronicznym musi posiadać swój wzór opublikowany w repozytorium. Jeżeli bowiem wzór podania określają odrębne przepisy, to umieszczenie wzoru dokumentu elektronicznego przez organy administracji publicznej w centralnym repozytorium jest równoznaczne z określeniem wzoru wnoszenia podań, o których mowa w art. 63 § 3a Ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego²¹. Ponadto można skorzystać ze wzoru pisma ogólnego opublikowanego przez ministra właściwego ds. informatyzacji. Ogólny wzór elektroniczny przeznaczony do tworzenia pism w postaci elektronicznej, wnoszonych za pomocą elektronicznej skrzynki podawczej lub doręczanych może być wykorzystywany przez podmioty publiczne za poświadczaniem doręczenia, w przypadkach gdy spełnione są łącznie następujące warunki:

- w przepisach odrębnych nie został określony organ właściwy do określenia wzoru,
- podmiot publiczny, do którego kierowane jest podanie, żądanie, wyjaśnienie lub inna czynność w postaci elektronicznej, nie określił wzoru dokumentu elektronicznego umożliwiającego załatwienie danej sprawy w tym podmiocie,
- przepisy prawa nie wskazują jednoznacznie, że jedynym skutecznym sposobem przekazania informacji jest jej doręczenie na piśmie w postaci papierowej.

Wymóg zapewnienia usługodawcom dopełnienia procedur i formalności koniecznych do podjęcia działalności usługowej drogą elektroniczną nakłada na państwa członkowskie Unii Europejskiej Dyrektywa 2006/123/WE Parlamentu Europejskiego i Rady

z dnia 12 grudnia 2006 r. dotycząca usług na rynku wewnętrznym²². Dostęp do informacji o wymogach niezbędnych do realizacji procedur administracyjnych oraz możliwość dopełnienia procedur i formalności koniecznych do uzyskania zezwolenia niezbędnego do prowadzenia usługowej działalności ma zapewnić usługodawcom elektroniczny Punkt Kontaktowy (ePK)²³. ePK jest swoistą „nakładką” na platformę ePUAP, która zawiera opisy procedury oraz instrukcję dla wnioskodawców, co należy krok po kroku uczynić, by skutecznie przeprowadzić daną procedurę administracyjną. Natomiast gdy wnioskodawca zamierza przeprowadzić procedurę w sposób elektroniczny, zostaje przekierowany na platformę ePUAP, na której znajdują się odpowiednie mechanizmy umożliwiające realizację procedury online.

Ministerstwo Gospodarki (MG), w celu wsparcia organów administracji publicznej w realizacji zadań wynikających z Ustawy z dnia 4 marca 2010 roku o świadczeniu usług na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej²⁴ oraz Ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej²⁵, które są podstawą funkcjonowania ePK, realizuje projekt *Uproszczenie procedur związanych z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej poprzez ich elektroniczność* (w skrócie UEPA)²⁶. Pomoc w zakresie tworzenia elektronicznych wzorów dokumentów świadczy partner projektu UEPA – Instytut Logistyki i Magazynowania (ILiM), z siedzibą w Poznaniu. Tworzone wzory spełniają wymagania określone w rozporządzeniu w sprawie dokumentów elektronicznych, a więc zawierają:

- określenie struktury pism zdefiniowane w formacie danych XSD,
- określenie sposobu wizualizacji pism zdefiniowane w formacie danych XSL,
- metadane w formacie XML jako wyróżnik opisujący wzór dokumentu elektronicznego (twórca wzoru, podstawa prawna, tytuł wzoru oraz opis).

Zgodnie z obowiązującym prawem organem właściwym umocowanym do stworzenia wzoru jest organ wskazany w delegacji ustawowej do jego określenia, co ostatecznie obliży organ do wydania aktu wykonawczego ustalającego wygląd danego dokumentu. Wówczas podstawą prawną określoną w wyróżniku musi być ustawa zawierająca konkretną delegację do stworzenia wzoru dokumentu. Jeżeli natomiast takiej nie ma, uprawniony staje się podmiot publiczny realizujący daną procedurę administracyjną. Może to

²¹ Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2000 r. Nr 98 poz. 1071 ze zmianami).

²² Dyrektywa 2006/123/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 grudnia 2006 r. (Dz.Urz. 2006 L 376/36), zwana dalej dyrektywą usługową.

²³ Pojedynczy Punkt Kontaktowy, <http://www.eu-go.gov.pl/>.

²⁴ Ustawa z dnia 4 marca 2010 roku o świadczeniu usług na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2010 r. Nr 47 poz. 278).

²⁵ Ustawa z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej (Dz.U. z 2007 r. Nr 155 poz. 1095 ze zm.), zwana dalej *ustawą o sdg*.

²⁶ Projekt UEPA realizowany w ramach Priorytetu V POKL – Dobre rządzenie (Działanie 5.3. – Wsparcie na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej), którego liderem jest Ministerstwo Gospodarki, a partnerami Instytut Logistyki i Magazynowania w Poznaniu oraz Krajowa Izba Gospodarcza.

być np. wójt, burmistrz lub prezydent miasta, marszałek województwa, wojewoda, starosta, wojewódzki lekarz weterynarii, dyrektor izby celnej. W takim przypadku jako podstawę prawną należy wskazać §27 ust. 2 Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011 r. w sprawie sporządzania pism w formie dokumentów elektronicznych, doręczania dokumentów oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych, który stanowi:

W przypadku gdy w przepisach prawa nie został wskazany organ właściwy do określenia wzoru, wzór dokumentu elektronicznego może przekazać do centralnego repozytorium podmiot określony w art. 2 ustawy, zwany dalej „podmiotem publicznym”, jeżeli w tym wzorze jest określony zakres użytkowy dokumentów elektronicznych właściwych dla załatwiania przez ten podmiot danego rodzaju spraw.

Aby tworzyć od podstaw wzorec elektronicznego dokumentu, należy zaznajomić się z szerokim spektrum obostrzeń prawnych i wszelkich przepisów uprawniających dany podmiot do publikacji. Jest to zadanie czasochłonne i wymagające stosownej wiedzy oraz biegłości w danej tematyce. Stąd inicjatywa w postaci projektu UEPA, którego jednym z celów jest wdrożenie procedur elektronicznych związanych z działalnością gospodarczą.

Publikacja w CRD krok po kroku

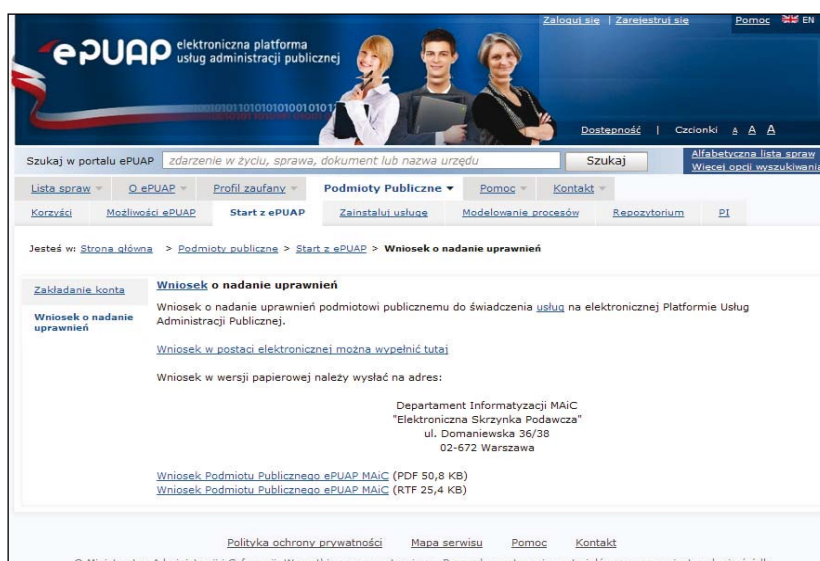
Aby wzór dokumentu elektronicznego zaistniał w prawnym obiegu, musi zostać prawidłowo opublikowany w CRD. Żeby osiągnąć ten cel – móc złożyć wniosek dotyczący publikacji wzorca – jednostka administracji publicznej przede wszystkim musi posiadać konto na platformie ePUAP z uprawnieniami podmiotu publicznego (rys. 5). Aktywowanie tychże uprawnień następuje po poprawnym wysłaniu wniosku do Ministra Administracji i Cyfryzacji drogą tradycyjną bądź za pośrednictwem plat-

formy ePUAP w sposób elektroniczny. Przy wyborze drugiej ścieżki należy pamiętać, aby podpisać dokument bezpiecznym podpisem elektronicznym weryfikowanym ważnym certyfikatem kwalifikowanym.

Po przyznaniu stosownych uprawnień podmiot kieruje do Ministra Administracji i Cyfryzacji właściwy wniosek w sprawie opublikowania danego wzoru dokumentu elektronicznego. Należy w tym celu załogować się na platformie ePUAP²⁷.

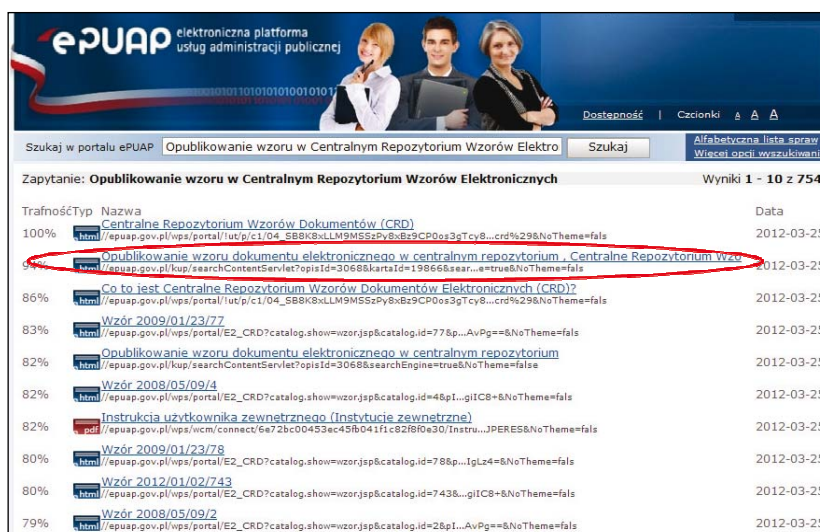
Następnie na stronie głównej w polu Szukaj w portalu ePUAP, należy wpisać: *Opublikowanie wzoru w Centralnym Repozytorium Wzorów Elektronicznych* i uruchomić wyszukiwanie poleceniem Szukaj. Z listy

Rysunek 5. Wniosek o nadanie uprawnień podmiotowi publicznemu



Źródło: <http://epuap.gov.pl>

Rysunek 6. Lista wyników



Źródło: <http://epuap.gov.pl>

²⁷ ePUAP, www.epuap.gov.pl.

wyników wyszukiwania należy wybrać usługę publikowania wzoru dokumentu (rys. 6).

Użytkownik zostaje przeniesiony stroną zawierającą formularz wniosku o nazwie *Opublikowanie wzoru dokumentu elektronicznego w centralnym repozytorium* (rys. 7). Usługa ta jest udostępniona przez ministra właściwego ds. informatyzacji, którą to funkcję sprawuje obecnie Minister Administracji i Cyfryzacji (MAiC).

W sekcji *Gdzie chcesz załatwić sprawę* powinno być wpisane „miasto Warszawa”, gdyż wskazuje ona siedzibę organu udostępniającego daną usługę, którym jest MAiC, rezydujący właśnie w stolicy. Poniżej

wyświetlana jest ramka zawierająca nazwę danego formularza oraz przycisk *Przejdź do formularza*.

Kolejną informacją prezentowaną na karcie usługi jest *Urząd, w którym załatwisz sprawę* wraz ze wskazaniem adresu, telefonów oraz ewentualnych uwag. Punkt *Kogo dotyczy* określa podmioty, które z mocy prawa mogą skorzystać z przedmiotowego formularza i zgłosić do publikacji wzór dokumentu elektronicznego. *Czas realizacji* wskazuje maksymalny czas, jaki zastrzeżę sobie adresat wniosku na jego rozpatrzenie i udzielenie stosownej odpowiedzi, którą może być informacja o zgodzie na publikację danego wzorca lub odmowa określająca błędy i uchybienia do ewentualnego usunięcia i ponownego przesłania wniosku. W sekcji *Wymagane dokumenty* opisano pliki będące załącznikami do wniosku. Są one wymagane przepisami prawa i stanowią najważniejszą część wniosku. Mowa o plikach wspomnianych wcześniej w artykule, czyli wyróżniku, schemacie oraz stylu. *Opłaty* informują potencjalnego wnioskodawcę o kosztach, jakie pociąga za sobą rozpoczęcie danej sprawy administracyjnej – w tym przypadku nie ma żadnych opłat, gdyż złożenie przedmiotowego wniosku do MAiC jest bezpłatne. W punkcie *Tryb odwoławczy* użytkownik informowany jest o możliwościach wniesienia odwołań od decyzji, jednakże przy wniosku o publikację wzorca dokumentu takiej procedury się nie przewiduje.

Jako ostatnia wskazywana jest *Podstawa prawna świadczenia danej e-usługi*. Przy publikacji wzorów w CRD jest to § 30 Rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych, który stanowi:

1. Minister określa i umieszcza w centralnym repozytorium wzór dokumentu elektronicznego wniosku, o którym mowa w § 29.
2. Minister udostępni na ePUAP formularz elektroniczny umożliwiający złożenie tego wniosku za pomocą środków komunikacji elektronicznej.
3. Minister umieszcza w BIP odwołanie do formularza elektronicznego, o którym mowa w ust. 2.

Formularz elektroniczny wniosku do MAiC o opublikowanie wzoru dokumentu elektronicznego w Centralnym Repozytorium zawiera 4 główne sekcje (rys. 8).

Pierwszą z nich jest *Podmiot publiczny zgłaszający wzór do publikacji*. Sekcja zostaje automatycznie wypełniona danymi pobranymi z profilu organizacji. Wszelkie dane wpisane podczas rejestracji konta migrują do formularza i podlegają jedynie ewentualnym uzupełnieniom oraz weryfikacji przez użytkownika.

Rysunek 7. Usługa MAiC

The screenshot shows the MAiC service page for publishing electronic document templates. The page is titled "Opublikowanie wzoru dokumentu elektronicznego w centralnym repozytorium" and includes a description of the service, a list of links for more information, and several sections: "Gdzie chcesz załatwić sprawę" (Warszawa (miasto), Warszawa), "Urząd, w którym załatwisz sprawę" (Centralne Repozytorium Wzorów Dokumentów, 02-591 Warszawa (miasto), ul. Stefana Batorego 5), "Kogo dotyczy" (Organy właściwe do określenia wzorów), "Czas realizacji" (Do 14 dni), "Wymagane dokumenty" (Wniosek o opublikowanie wzoru w centralnym repozytorium z załączonymi plikami), "Opłaty" (Brak opłat), "Tryb odwoławczy" (Nie dotyczy), and "Podstawa prawna" (§ 30 ust. 1 Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011r. w sprawie sporządzania pism w postaci dokumentów elektronicznych).

Źródło: <http://epuap.gov.pl>

Rysunek 8. Formularz elektroniczny wniosku do MAiC

Treść dokumentu

**Wniosek do Ministra Administracji i Cyfryzacji
o opublikowanie wzoru dokumentu elektronicznego
w Centralnym Repozytorium**

Miejscowość:
Data:

Podmiot publiczny zgłaszający wzór do publikacji:

Nazwa podmiotu:

Adres:

Rodzaj ulicy:
Ulica:
Budynnek:
Lokal:
Miasto:
Kod pocztowy:
Poczta:

Treść Wniosku:

Proszę o opublikowanie wzoru dokumentu w Centralnym Repozytorium Wzorów. Wzór jest nową wersją opublikowanego wzoru o identyfikatorze * Powodem publikowania nowego wzoru jest * Zmiana jest

*Należy wykasować jeśli publikacja nie dotyczy publikacji nowej wersji wzoru.

Jedynolity identyfikator np.: 2010/07/02/390 (identyfikator nadany poprzedniemu wzorowi podczas publikacji).
Należy ogólnie określić powód publikacji nowej wersji wzoru.
Należy określić wagę zmiany w stosunku do poprzedniej wersji wzoru używając słów: istotna, średnia, mała.

Pracownik publikujący wzór:

Imię:
Nazwisko:
PESEL:

Załączniki:

Plik wyróżnika wzoru (XML):

Całkowita wielkość załączników dołączonych do dokumentu nie może przekroczyć 3,5 MB

Plik schematu wzoru (XSD):

Całkowita wielkość załączników dołączonych do dokumentu nie może przekroczyć 3,5 MB

Plik wizualizacji wzoru (XSL):

Całkowita wielkość załączników dołączonych do dokumentu nie może przekroczyć 3,5 MB

Plik Przykładu (XML):

Całkowita wielkość załączników dołączonych do dokumentu nie może przekroczyć 3,5 MB

Załączniki do dokumentu

Sprawę, którą próbujesz załatwić wymaga podania następujących dokumentów:

1. Wniosek o opublikowanie wzoru w centralnym repozytorium z załączonymi plikami o których mowa w § 18 - rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011r. w sprawie sporządzania pism w postaci dokumentów elektronicznych, doręczania dokumentów elektronicznych oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych (DZ.U. 2011r. nr. 206 poz.1216)

Jeśli wypełniłeś wszystkie pola formularza oraz dodałeś załączniki, przejdź dalej.

Źródło: http://epuap.gov.pl/wps/portal/E2_OpisUslugi; dostęp po zalogowaniu się

W Treści wniosku standardowy tekst jest już wpisany, natomiast wnioskodawca uzupełnia szczegółowe informacje. Trzeba określić, czy wnioskowany wzór jest aktualizacją już istniejącego, czy też jest nowym tworem, który po raz pierwszy będzie publikowany w CRD. Przy modyfikacji wzoru należy wprowadzić identyfikator zmienianego wzorca oraz wpisać wagę transformacji, używając słów: *istotna*, *średnia* lub *mała*. W momencie zgłaszania nowego wzoru podaje się powód wprowadzenia pierwszej wersji w prawny obrót, np. wejście w życie nowego rozporządzenia określającego wzór wniosku.

Trzecia sekcja dotyczy *Pracownika publikującego wzór*, który identyfikowany jest poprzez wpisanie imienia, nazwiska oraz numeru PESEL.

Ostatnia, a zarazem najważniejsza sekcja to *Załączniki*. Tutaj zamieszczone powinny zostać trzy

charakterystyczne pliki określające dany wzór dokumentu elektronicznego. Mowa o wyróżniku w formacie XML, który opisuje wzorzec za pomocą nazwy, podstawy prawnej i podmiotu publikującego oraz o schemacie w formacie XSD, niezbędnym do zdefiniowania struktury dokumentu i stylu, będącego wizualizacją wyglądu danego wzorca. Dodatkowym załącznikiem może być tzw. przykład (XML), który pokazuje wypełniony przykładowymi danymi dokument elektroniczny – jest to swoisty „podgląd wydruku”, jednakże nie jest wymagany przy składaniu przedmiotowego wniosku.

Wszystkie wymienione pliki należy załączyć, a następnie przejść na dół dokumentu, gdzie znajdują się przyciski *Wyjdź bez zapisywania*, *Zapisz* oraz *Zapisz i przejdź dalej*. Aby prawidłowo przesłać wniosek, trzeba wybrać trzecią opcję, czyli *Zapisz i przejdź dalej*.

Końcowym etapem jest podpisanie uprzednio wypełnionego wniosku elektronicznego. W przypadku składania podania do MAiC w celu publikacji wzoru dokumentu podmiot publiczny musi podpisać wniosek profilem zaufanym lub podpisem elektronicznym weryfikowanym ważnym certyfikatem kwalifikowanym.

Na zakończenie użytkownik zobaczy stosowny komunikat potwierdzający wysłanie wniosku. Tak sporządzony, podpisany dokument przesyłany jest do skrzynki podawczej MAiC, gdzie zostanie przeanalizowany wraz z załącznikami, a następnie przekazany do rozpatrzenia.

Podsumowanie

Publikacja wzorca dokumentu elektronicznego nie jest skomplikowana, należy jednakże pamiętać o kilku zasadach opisanych w niniejszym artykule, a wirtualny świat e-administracji będzie stał otworem zarówno dla obywateli i przedsiębiorców chcących dopełnić procedur drogą elektroniczną, jak i dla pracowników administracji publicznej, którzy uproszczą i zautomatyzują procedury, by jak najefektywniej oraz w jak najłatwiejszy sposób świadczyć e-usługi. Tym samym ułatwią oni komunikację pomiędzy obywatelami czy przedsiębiorcami a administracją oraz w obrębie samych instytucji publicznych.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY

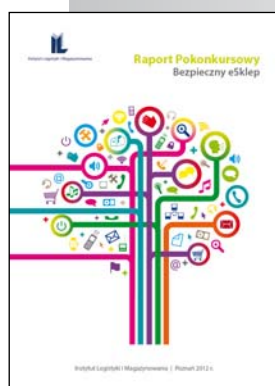


Mikołaj Olszański, Krzysztof Piech (red.) *E-biznes – innowacje w usługach. Teoria, praktyka, przykłady* Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012

Polecamy obszerną publikację poświęconą innowacjom w usługach e-biznesowych. Dwie pierwsze części prezentują teoretyczne aspekty innowacji w sektorze usług oraz e-biznesu. W trzech kolejnych przedstawiono studia przypadków 26 organizacji działających w obszarze e-biznesu w podziale na: portale i systemy sprzedaży online (m.in. eBay, Allegro.pl, Amazon), wyszukiwarki i systemy rozwijania kontaktów społecznych (np. Facebook, Wikipedia, Skype) oraz systemy na rzecz ułatwiania życia, komfortu i rozrywki (m.in. YouTube, FourSquare, Nike+). Ciekawostką stanowi fakt, że autorami 3/4 opracowań są studenci SGH.

Publikacja dostępna w wersji elektronicznej na stronie:

http://www.pi.gov.pl/PARPFfiles/file/INNOWACYJNA_FIRMA/KIP/Publikacje/E-biznes-innowacje_w_uslugach.pdf.



Raport *Bezpieczny eSklep 2012* Instytut Logistyki i Magazynowania

Zachęcamy do zapoznania się z raportem z badań prowadzonych w 2012 roku, dotyczących ponad 450 sklepów internetowych oraz niemal 4 tys. klientów takich sklepów. W ramach badań analizowano m.in. ochronę danych osobowych i bezpieczeństwo e-commerce. Sprawdzano zapisy znajdujące się w regulaminach sklepów internetowych oraz certyfikaty SSL, którymi posługują się sklepy, sposoby obsługi koszyka zamówień, informacje dotyczące reklamacji.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie:

<https://bezpiecznyesklep.pl/raport>.

Raport *Rozwój sektora e-usług na świecie – II edycja* Instytut Logistyki i Magazynowania Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości

Polecamy niemal 200-stronicowy raport poświęcony sektorowi e-usług. Autorzy prezentują w nim aktualny stan i perspektywy rozwoju e-usług w Polsce i na świecie. Najciekawszą (i najobszerniejszą) część raportu stanowi *Katalog usług świadczonych drogą elektroniczną*. Można w nim znaleźć konkretne przykłady (wraz z odnośnikami internetowymi) usług z zakresu m.in. komunikacji, edukacji, pracy, zdrowia, handlu, rozrywki, finansów, zarządzania czy też turystyki.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: http://www.web.gov.pl/e-booki/272_1789_rozwoj-sektora-e-uslug-na-swiecie-ii-edycja.html.



e-Kreator innowacyjności

Osoby poszukujące informacji na temat innowacyjności, kreatywności i innowatyki mogą korzystać z zasobów e-Kreatora Innowacyjności. Znajduje się tam zestaw pożytecznych linków prowadzących do stron z materiałami, przykładami, czy też stron instytucji zajmujących się tą tematyką. Dostępny jest również schemat postępowania w przypadku chęci dokonania zgłoszenia patentowego oraz spis publikacji polskich i zagranicznych poświęconych innowacjom.

Więcej informacji można znaleźć na stronie:

<http://inko.wsb-nlu.edu.pl/e-kreator.html>.

Sometimes Shorter Is Better, But Not Always: A Case Study

Thomas Urban, Nathan D. Smith

It is not common to think that shorter college courses produce better learning outcomes, but a recent, local study of over three years of data in Introduction to Philosophy courses at Houston Community College suggests that this may in fact be the case. In this study, we compare various term-lengths, from the traditional 16-week semester down to 5-week summer sessions and 3-week mini-sessions in both their Online and On-Campus „web-enhanced” formats.

The initial impetus for this review was to evaluate the effectiveness of Online, 3-week mini-sessions that had been offered, but which were viewed with skepticism by some faculty members on the Program Committee, which has curriculum oversight. So, the review of courses covers only those terms during which these online mini-sessions were offered. In order to provide adequate context for our review, we gathered data for all Introduction to Philosophy (PHIL 1301) courses, sorted by term length, for the period in question, from Fall 2007 to Summer 2011. The raw data were then analyzed using some very simple comparative arithmetic. We focused on *success rates* (the number of students receiving a C average or greater as a percentage of total students enrolled) and *completion rates* (number of students receiving a final grade as a percentage of total students enrolled) for all courses, comparing these rates across term lengths and delivery methods. On the basis of this comparison, we find that online courses fair worse than On-campus, though they exhibit a similar trend when like courses are compared across different term lengths. In particular, we find that shorter courses generally perform better than longer courses (with the exception of the 12-week term). However, this trend diverges when it comes to the controversial 3-week mini-sessions. In these cases, On-campus courses far outpace their counterparts, while online courses lag far behind. In other words, while the shortest term lengths seem to improve student success and retention in the case of On-campus courses, the opposite is true for online courses. When the two delivery methods are compared against each other, our data show students achieving average success rates of 30 percentage points worse and completion rates of 22 percentage points worse

in online 3-week courses versus On-campus for the same term length.

This somewhat surprising result has not only left our HCC Philosophy Program Committee pondering possible reasons for the wide disparity, but also questioning whether there is anything that can be done to erase it. For now, the committee has voted to prohibit offering 3-week Online courses in Philosophy until these concerns can be addressed.

HCC's Philosophy program has offered Online classes for over a decade and our faculty have been leaders in incorporating Online components into their On-Campus courses since the late 1990s. In support of this, HCC's *Center for Teaching and Learning Excellence* offers a free, robust, two-tiered certification program for all Online learning modes, i.e., distance, hybrid (blended), and web-enhanced. Three years ago, our department at HCC/Northwest College made „web-enhanced” instruction mandatory for all faculty teaching On-campus, both fulltime and adjunct. Concurrently, our Program Committee has promoted an increase in the selection and number of different Online courses and raised the annual number of courses offered across the entire HCC district to seven, with multiple sections of each scheduled each semester. An eighth course is in the preliminary stages of development. At the same time, there are no „hybrid” or „50/50 blended” courses available to students in philosophy at HCC, though a shortage of classroom resources suggest that we will have no choice but to add them as enrollments continue to grow at their current pace.

Generally, our view is this. The question for all who have embraced technology for the sake of cultivating an increase in quality learning by today's students present a complex array of concerns that defy conventional approaches. Our data show the learning of 3-week Online students to be significantly deficient when compared to their On-Campus counterparts, but they do not tell us where the problem lies. One survey of data for all 3-week courses at HCC shows only 10 percentage points difference in success rates of Online courses as compared to On-Campus. What are the reasons for the disparity in the case of philosophy: the subject of Philosophy; the instructor; or student preparedness? These are questions for further study. For now, we will

Sometimes Shorter Is Better, But Not Always: A Case Study

present the report that examined data on term lengths and success and persistence numbers as it was used to assess the online 3-week mini-session.

Review of 3-week DE Mini-term Sessions

This report is intended to allow us to conclude our investigation into whether or not to permit 3-week mini-term courses to be delivered as Distance Education (DE) Online courses in philosophy. The question that prompted this review came from accreditation concerns, namely, „Does an Online course offered in this short length of time match-up in both content and quality with our On-Campus classes?“ Southern Association (SACS) guidelines demand that this match be made.

In addition to this report, we have the raw data provided by the HCC Office of Institutional Research on success and completion rates for all DE and On-Campus sections of PHIL 1301 from Fall 2007 – Summer 2011. We also have preliminary data from our first full year of our course Student Learning Outcomes assessment report, however while it separates DE from On-Campus sections, it does not show a separate comparison according to term-lengths and is not part of this assessment.

The Office of Institutional Research data is differentiated by term length and delivery method, and the summary and analysis of these data. As reported, it provides grades, success numbers, and persistence numbers both in raw form and as a percentage of total students for PHIL 1301 courses from Fall 2007 to Summer 2011, distinguished by delivery method and length of term. I have color-coded both the DE and On-Campus results to differentiate them.

While the raw data are of interest, I have also provided a supplement by way of a summary and analysis, focusing on success and persistence as a function of method of instruction and length of term. In this table, you will find the total numbers for these courses and the total success and persistence numbers, but also the rate of success and persistence, defined as success or persistence number divided by total number of students, multiplied by 100. Additionally, the difference between the success and persistence rates of DE and On-Campus courses is given as the success or persistence rate of On-Campus courses minus success or persistence rate of DE courses. Finally, a „difference to average“ score has been calculated in order to provide a basis for comparison across term lengths. This is defined as the success or persistence rate of a particular term of DE or On-Campus delivery minus the average of success or persistence rates for all like courses. This way we can compare the success and persistence rates of any type of course against courses of the same length and different delivery as well as against the average of all courses with the same delivery. (NB: In calculating the average persistence and success rates for On-Campus courses, I have omitted BOTH the 10 week and the 8-week terms because of insufficient data.)

What we find when we compare these data is that, in general, On-Campus courses outperform DE courses in both success and persistence rates. The difference between On-Campus and DE courses becomes much more significant as the delivery term is shorter. Whereas shorter delivery terms improve the success and persistence rates of On-Campus courses, this is not the case for DE courses. Instead, what we find is that shorter terms improve success and persistence in DE courses up to and including the 5-week term. At this point, there is a significant drop-off in both success and persistence when the 3-week term is compared to the 5-week term. This seems to show that while students in DE courses for PHIL 1301 at HCC are less successful or persistent than their counterparts in On-Campus courses, this difference becomes increasingly significant as terms shorten and is very pronounced where the 3-week mini-term is concerned. In the case of the DE mini-term, student success and persistence are significantly lower than they are for any other course.

Now, there are a number of warnings that ought to be noted regarding both the data that we have used and the methods of analysis provided. First, we do not have similar sample sizes for course delivery methods and terms. Most significantly, we have many more students for the 16-week RT and the 12-week SS terms for On-Campus than any other type of course and almost no data on 10-week and 8-week On-Campus courses. Second, the difference to average figure is possibly skewed as a result of these differences in data sets. Surely, we do not have enough data for some of the figures. It is difficult to determine how many data points would be enough, but at the very least the comparison ought to be normalized by the total number of students in each course type. We have not done this yet in the present analysis. This concern is somewhat mitigated by the fact that our primary interest is in the delivery of 3 week mini-terms as DE courses. Here, we have roughly the same number of total students in DE courses as in On-Campus courses which give us some confidence that the numbers represented are accurate projections of the differences between these two delivery methods. And those differences are stark. Third, these data present numbers over the course of 3.5 years with no markers for improvement over those years. It is possible that instructors have improved their technique for delivering content over this time and the data are not refined enough to point to this improvement.

This report culminated in the following conclusion: Given the information provided, we believed it sufficient to make a reasonable decision on whether or not to continue to offer PHIL 1301 or any other philosophy courses in a 3-week term through Distance Education.

Following this review, the committee members discussed the issues pointed to, both pro and con, and then voted to suspend approval for any DE course shorter than 5-weeks. This was accomplished without closing the door on the possibility that an effective

Table 1. Houston Community College System, Grade Distribution Report, PHIL 1301 by Session Code – Distance Education vs Non-Distance Education

SUBJECT	CATALOG_NBR	SESSION_CODE	TERM_DESCR	DELIVERY_METHOD	A	%	B	%	C	%	Success Number	Rate	D	%	F	%	I	%	IP	%	Persistence Number	Rate	W	%	Total Headcount
PHIL	1301	8W	Fall 2007	Non-Distance Education	3	33,3%	0	,0%	2	22,2%	5	55,6%	1	11,1%	2	22,2%	1	11,1%	0	,0%	9	100,0%	0	,0%	9
			Summer 2008	Distance Education	2	15,4%	4	30,8%	5	38,5%	11	84,6%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	11	84,6%	2	15,4%	13
			Summer 2009	Distance Education	10	32,3%	9	29,0%	5	16,1%	24	77,4%	2	6,5%	2	6,5%	0	,0%	0	,0%	28	90,3%	3	9,7%	31
			Summer 2010	Distance Education	10	31,3%	9	28,1%	3	9,4%	22	68,8%	1	3,1%	1	3,1%	0	,0%	0	,0%	24	75,0%	8	25,0%	32
		MIN	Fall 2007	Non-Distance Education	15	62,5%	7	29,2%	0	,0%	22	91,7%	1	4,2%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	23	95,8%	1	4,2%	24
			Fall 2008	Distance Education	12	20,0%	13	21,7%	8	13,3%	33	55,0%	0	,0%	15	25,0%	0	,0%	0	,0%	48	80,0%	12	20,0%	60
				Non-Distance Education	6	46,2%	5	38,5%	1	7,7%	12	92,3%	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	13	100,0%	0	,0%	13
			Fall 2009	Distance Education	4	6,3%	21	32,8%	6	9,4%	31	48,4%	0	,0%	1	1,6%	0	,0%	0	,0%	32	50,0%	32	50,0%	64
				Non-Distance Education	6	40,0%	7	46,7%	0	,0%	13	86,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	13	86,7%	2	13,3%	15
			Fall 2010	Non-Distance Education	6	22,2%	14	51,9%	3	11,1%	23	85,2%	1	3,7%	2	7,4%	0	,0%	0	,0%	26	96,3%	1	3,7%	27
			Spring 2008	Distance Education	16	32,0%	17	34,0%	3	6,0%	36	72,0%	0	,0%	3	6,0%	0	,0%	0	,0%	39	78,0%	11	22,0%	50
				Non-Distance Education	10	33,3%	8	26,7%	5	16,7%	23	76,7%	1	3,3%	0	,0%	1	3,3%	0	,0%	25	83,3%	5	16,7%	30
			Spring 2009	Distance Education	3	7,7%	14	35,9%	3	7,7%	20	51,3%	6	15,4%	1	2,6%	0	,0%	0	,0%	27	69,2%	12	30,8%	39
				Non-Distance Education	24	48,0%	10	20,0%	9	18,0%	43	86,0%	1	2,0%	5	10,0%	0	,0%	0	,0%	49	98,0%	1	2,0%	50
			Spring 2010	Distance Education	12	21,4%	9	16,1%	13	23,2%	34	60,7%	2	3,6%	8	14,3%	0	,0%	0	,0%	44	78,6%	12	21,4%	56
				Non-Distance Education	11	18,0%	20	32,8%	5	8,2%	36	59,0%	3	4,9%	19	31,1%	1	1,6%	0	,0%	59	96,7%	2	3,3%	61
			Spring 2011	Distance Education	6	22,2%	8	29,6%	5	18,5%	19	70,4%	2	7,4%	4	14,8%	0	,0%	0	,0%	25	92,6%	2	7,4%	27
		RT	Fall 2007	Distance Education	7	14,6%	20	41,7%	7	14,6%	34	70,8%	2	4,2%	3	6,3%	0	,0%	0	,0%	39	81,3%	9	18,8%	48
				Non-Distance Education	93	24,9%	118	31,6%	53	14,2%	264	70,8%	8	2,1%	31	8,3%	11	2,9%	0	,0%	314	84,2%	59	15,8%	373
			Fall 2008	Distance Education	7	12,7%	16	29,1%	6	10,9%	29	52,7%	1	1,8%	6	10,9%	1	1,8%	0	,0%	37	67,3%	18	32,7%	55
				Non-Distance Education	123	30,7%	119	29,7%	67	16,7%	309	77,1%	12	3,0%	27	6,7%	12	3,0%	0	,0%	360	89,8%	41	10,2%	401
			Fall 2009	Distance Education	57	48,7%	17	14,5%	15	12,8%	89	76,1%	3	2,6%	11	9,4%	1	0,9%	0	,0%	104	88,9%	13	11,1%	117
				Non-Distance Education	144	29,4%	146	29,8%	69	14,1%	359	73,3%	20	4,1%	38	7,8%	16	3,3%	0	,0%	433	88,4%	57	11,6%	490
			Fall 2010	Distance Education	30	25,2%	32	26,9%	14	11,8%	76	63,9%	7	5,9%	19	16,0%	1	0,8%	0	,0%	103	86,6%	16	13,4%	119
				Non-Distance Education	207	33,1%	187	29,9%	87	13,9%	481	76,8%	24	3,8%	55	8,8%	5	0,8%	0	,0%	565	90,3%	61	9,7%	626
			Spring 2008	Distance Education	6	10,2%	22	37,3%	8	13,6%	36	61,0%	1	1,7%	11	18,6%	0	,0%	0	,0%	48	81,4%	11	18,6%	59
				Non-Distance Education	136	29,6%	139	30,2%	53	11,5%	328	71,3%	23	5,0%	35	7,6%	4	0,9%	0	,0%	390	84,8%	70	15,2%	460
			Spring 2009	Distance Education	9	10,1%	23	25,8%	12	13,5%	44	49,4%	6	6,7%	19	21,3%	1	1,1%	0	,0%	70	78,7%	19	21,3%	89
				Non-Distance Education	143	31,0%	117	25,3%	43	9,3%	303	65,6%	24	5,2%	72	15,6%	13	2,8%	0	,0%	412	89,2%	50	10,8%	462
			Spring 2010	Distance Education	69	56,6%	23	18,9%	6	4,9%	98	80,3%	3	2,5%	9	7,4%	0	,0%	0	,0%	110	90,2%	12	9,8%	122
				Non-Distance Education	148	33,1%	111	24,8%	59	13,2%	318	71,1%	20	4,5%	42	9,4%	17	3,8%	0	,0%	397	88,8%	50	11,2%	447
			Spring 2011	Distance Education	57	39,0%	26	17,8%	9	6,2%	92	63,0%	7	4,8%	14	9,6%	0	,0%	0	,0%	113	77,4%	33	22,6%	146
				Non-Distance Education	208	34,4%	147	24,3%	74	12,2%	429	70,9%	26	4,3%	58	9,6%	10	1,7%	0	,0%	523	86,4%	82	13,6%	605

Table 1 (continued)

	S1	Summer 2008	Non-Distance Education	107	54,3%	69	35,0%	10	5,1%	186	94,4%	1	5%	8	4,1%	1	5%	0	0,0%	196	99,5%	1	5%	197
		Summer 2009	Non-Distance Education	106	50,2%	60	28,4%	25	11,8%	191	90,5%	8	3,8%	5	2,4%	3	1,4%	0	0,0%	207	98,1%	4	1,9%	211
		Summer 2010	Non-Distance Education	139	58,4%	54	22,7%	24	10,1%	217	91,2%	4	1,7%	9	3,8%	3	1,3%	0	0,0%	233	97,9%	5	2,1%	238
		Summer 2011	Distance Education	22	35,5%	21	33,9%	9	14,5%	52	83,9%	3	4,8%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	56	90,3%	6	9,7%	62
			Non-Distance Education	117	48,1%	84	34,6%	20	8,2%	221	90,9%	4	1,6%	8	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	233	95,9%	10	4,1%	243
	S10	Summer 2008	Distance Education	30	28,6%	32	30,5%	17	16,2%	79	75,2%	2	1,9%	9	8,6%	0	0,0%	0	0,0%	90	85,7%	15	14,3%	105
		Summer 2009	Distance Education	36	37,9%	26	27,4%	14	14,7%	76	80,0%	3	3,2%	4	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	83	87,4%	12	12,6%	95
		Summer 2010	Distance Education	37	26,1%	29	20,4%	23	16,2%	89	62,7%	10	7,0%	15	10,6%	0	0,0%	0	0,0%	114	80,3%	28	19,7%	142
		Summer 2011	Distance Education	48	52,7%	15	16,5%	7	7,7%	70	76,9%	2	2,2%	4	4,4%	0	0,0%	0	0,0%	76	83,5%	15	16,5%	91
	S2	Summer 2008	Non-Distance Education	62	56,4%	33	30,0%	8	7,3%	103	93,6%	2	1,8%	2	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	107	97,3%	3	2,7%	110
		Summer 2009	Distance Education	5	16,7%	7	23,3%	7	23,3%	19	63,3%	2	6,7%	7	23,3%	0	0,0%	0	0,0%	28	93,3%	2	6,7%	30
			Non-Distance Education	48	41,7%	29	25,2%	26	22,6%	103	89,6%	4	3,5%	1	9%	0	0,0%	0	0,0%	108	93,9%	7	6,1%	115
		Summer 2010	Non-Distance Education	68	42,0%	42	25,9%	15	9,3%	125	77,2%	5	3,1%	10	6,2%	8	4,9%	0	0,0%	148	91,4%	14	8,6%	162
		Summer 2011	Distance Education	13	39,4%	11	33,3%	2	6,1%	26	78,8%	0	0,0%	2	6,1%	0	0,0%	0	0,0%	28	84,8%	5	15,2%	33
			Non-Distance Education	77	47,2%	44	27,0%	16	9,8%	137	84,0%	11	6,7%	8	4,9%	6	3,7%	0	0,0%	162	99,4%	1	6%	163
	SS	Fall 2007	Distance Education	3	12,5%	7	29,2%	3	12,5%	13	54,2%	0	0,0%	3	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	16	66,7%	8	33,3%	24
			Non-Distance Education	28	20,7%	37	27,4%	19	14,1%	84	62,2%	3	2,2%	30	22,2%	1	7%	0	0,0%	118	87,4%	17	12,6%	135
		Fall 2008	Distance Education	15	24,2%	14	22,6%	10	16,1%	39	62,9%	4	6,5%	4	6,5%	0	0,0%	0	0,0%	47	75,8%	15	24,2%	62
			Non-Distance Education	19	21,1%	25	27,8%	7	7,8%	51	56,7%	6	6,7%	23	25,6%	3	3,3%	0	0,0%	83	92,2%	7	7,8%	90
		Fall 2009	Distance Education	36	39,6%	18	19,8%	6	6,6%	60	65,9%	6	6,6%	11	12,1%	0	0,0%	0	0,0%	77	84,6%	14	15,4%	91
			Non-Distance Education	48	24,0%	53	26,5%	28	14,0%	129	64,5%	9	4,5%	20	10,0%	14	7,0%	0	0,0%	172	86,0%	28	14,0%	200
		Fall 2010	Distance Education	16	55,2%	4	13,8%	1	3,4%	21	72,4%	1	3,4%	1	3,4%	0	0,0%	0	0,0%	23	79,3%	6	20,7%	29
			Non-Distance Education	23	16,1%	44	30,8%	22	15,4%	89	62,2%	10	7,0%	19	13,3%	12	8,4%	0	0,0%	130	90,9%	13	9,1%	143
		Spring 2008	Distance Education	24	27,3%	29	33,0%	5	5,7%	58	65,9%	2	2,3%	7	8,0%	0	0,0%	0	0,0%	67	76,1%	21	23,9%	88
			Non-Distance Education	27	25,0%	21	19,4%	15	13,9%	63	58,3%	9	8,3%	21	19,4%	1	9%	0	0,0%	94	87,0%	14	13,0%	108
		Spring 2009	Distance Education	20	21,7%	15	16,3%	10	10,9%	45	48,9%	6	6,5%	22	23,9%	0	0,0%	0	0,0%	73	79,3%	19	20,7%	92
			Non-Distance Education	26	17,8%	32	21,9%	27	18,5%	85	58,2%	10	6,8%	32	21,9%	4	2,7%	0	0,0%	131	89,7%	15	10,3%	146
		Spring 2010	Distance Education	37	39,4%	12	12,8%	8	8,5%	57	60,6%	4	4,3%	13	13,8%	0	0,0%	0	0,0%	74	78,7%	20	21,3%	94
			Non-Distance Education	61	25,6%	46	19,3%	21	8,8%	128	53,8%	10	4,2%	32	13,4%	28	11,8%	0	0,0%	198	83,2%	40	16,8%	238
		Spring 2011	Distance Education	28	30,8%	18	19,8%	4	4,4%	50	54,9%	5	5,5%	16	17,6%	2	2,2%	0	0,0%	73	80,2%	18	19,8%	91
			Non-Distance Education	59	25,7%	37	16,1%	29	12,6%	125	54,3%	11	4,8%	36	15,7%	21	9,1%	0	0,0%	193	83,9%	37	16,1%	230

Source: authors' own elaboration

Table 2. Houston Community, Summary and Analysis Data for Review of DE Mini-Session in Philosophy, Period Under Review: Fall 2007 – Summer 2011, Course: PHIL 1301 – Introduction to Philosophy

Term	Delivery	Total Number of Students	Success Number	Success Rate	Difference to Average	Persistence Number	Persistence Rate	Difference to Average
3-Week Term	DE	296	173	58,4459459	-9,8196515	215	72,6351351	-9,1018155
	Face to Face	220	195	88,6363636	11,5173728	208	94,5454545	3,04572758
			Difference:	30,1904177		Difference:	21,9103194	
5-Week Term	DE	125	97	77,6	9,3344026	112	89,6	7,86304939
	Face to Face	1439	1283	89,1591383	12,0401475	1394	96,8728284	5,37310139
			Difference:	11,5591383		Difference:	7,27282835	
8-Week Term	DE	76	57	75	6,7344026	63	82,8947368	1,15778623
	Face to Face	9	5	55,5555556	-21,563435	9	100	8,50027303
			Difference:	-19,444444		Difference:	17,1052632	
10-Week Term	DE	433	314	72,517321	4,25172362	363	83,8337182	2,09676763
	Face to Face	0	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
12-Week Term	DE	571	343	60,0700525	-8,1955449	450	78,8091068	-2,9278438
	Face to Face	1290	754	58,4496124	-18,669378	1119	86,744186	-4,7555409
			Difference:	-1,6204401		Difference:	7,93507922	
16-Week Term	DE	755	498	65,9602649	-2,3053325	624	82,6490066	0,91205601
	Face to Face	3864	2791	72,2308489	-4,8881419	3394	87,8364389	-3,663288
			Difference:	6,27058396		Difference:	5,1874323	

Source: authors' own elaboration

shorter course might be developed in the future, but not until such time that all possible reasons for the disparity shown are thoroughly vetted. Meanwhile, new challenges related to Online learning and term lengths had already introduced themselves that promise to aid that process.

Until Fall 2008, no Online section of Philosophy was offered in less than the 10-week Summer term. Before that time, the full 10-week Summer term was considered to be the shortest time-frame in which it was possible to assure student success in Online courses. This view was predominant, despite the fact HCC regularly offered 5-week On-Campus Summer courses as well as 3-week On-Campus mini-sessions (one in December, the other in May) going back several years. In December 2008, our Program Committee discovered that two On-Campus mini-sessions of *Introduction to Philosophy* had been rescheduled as Online without our knowledge committee approval. The issues raised by the 3-week Online course and our attempt to retroactively administer the proper review

and oversight of such courses has been our primary concern.

Administratively, Philosophy does not have its own departments or department chairs at HCC's six autonomous colleges. Across the HCC system, our courses are offered through five of those six colleges. Oversight of these courses is shared by a system-wide Program Committee of fulltime Philosophy faculty and five department chairs, none of whom are philosophers. The department chairs schedule our courses. While our Program Coordinator works closely with them, the chairs often find themselves under pressure from administrators to offer courses in formats that do not necessarily agree with committee standards or previously established precedents. This has been particularly true with Online learning, where the demand for shorter courses has prompted many programs to offer sections of not only 3-week mini-sessions, but also 5-week, 8-week, and „Ready When You Are” courses. Philosophy has offered 8-week Online course in the past and, in Summer 2012, changes in

Sometimes Shorter Is Better, But Not Always: A Case Study

HCC Distance Learning scheduling guidelines resulted in all Online summer courses being either 5-weeks or 8-weeks. A similar drift toward shorter courses is evident in On-Campus scheduling with the announcement in January 2011 that some core courses will be offered in 8-week sessions, with two such sessions being offered concurrently over the 16-week regular term. These shifts in the delivery methods of our courses should prompt similar reviews. The administration may well argue for scrapping longer terms as a way to serve a greater number of students over the calendar year, a move that would also significantly raise revenue. Without the proper review and analysis of empirical differences between delivery methods, we have little grounds for deciding which methods are most effective. These shifts pose an additional challenge for instructors to devise effective ways to deliver the same content that is currently delivered in upwards of 16-weeks in shorter time periods. Our informed analysis of differences in outcomes can help instructors improve their delivery learning objectives.

While some may question the wisdom and reasons underlying this demand for shorter course formats and greater flexibility, the fact is that all of these courses tend to fill up early during registration, particularly the Online sections. From the perspective of administrators and some department chairs, short to medium term Online courses are a win-win on all counts. Nevertheless, it is appropriate for us to ask whether it is a win for our students, which is the primary concern in Program Committee oversight. While students and some administrators may be interested in achieving degree completion as soon as possible, the Program Committee is charged with assuring that established quality benchmarks and best practices are part of that achievement.

As indicated at the beginning of this article, our Program Committee has consistently promoted the use of technology in the delivery of our courses. Across the system, most Philosophy courses are web-enhanced with an LMS presence, supplemented by customized Learning Web pages maintained by faculty. Most of those sections also include a component for online course credit. We actively encourage our entire faculty to complete HCC's required „Certificate in Teaching Technology” courses that permit them to teach Online sections. In addition, no new version of any of our Online courses can go „live” without a thorough review by the Program Coordinator, who himself has completed the training and teaches Online. Finally, three of the four developers of a Humanities Online „Master Course” were members of our Program Committee, including the lead developer. In other words, our concern is not a question of rejecting new uses of technology on principle. However, we do not support the careless or haphazard use of technology. This is what we feared was the case when we discovered the two mini-session sections of *Introduction* in an

Online format. The committee, following established HCC standards, believed that Online courses ought to be every bit as rigorous as our On-Campus sections, while some members of the committee were very concerned that such standards were not being met in these cases.

One potential problem related to the committee's review of this mini-session is due to an insufficient number of 3-week Online instructors and sections compared to On-Campus during the period in question. With only one instructor in the first cohort, there is a real possibility that the poor showing is directly attributable to that individual's approach to Online teaching. The sample size is insufficient to warrant broad generalizations. One can clearly see this in the raw data which show no 3-week Online courses offered during Fall 2010 when our sole instructor was away on sabbatical leave. Nevertheless, the differences between outcomes are so stark that we feel we have sufficient grounds for arriving at the conclusion we do. For instance, during the December 2008 mini-session, 20% received „A”, 22% „B”, and 13% „C”, while 45% of the students either failed, or withdrew. These outcomes compare to 46%, 39%, 8%, and 0% for the On-campus courses offered at the same time. Similar percentages can be seen for subsequent 3-week sessions; with one Online term showing that over 50% of the students enrolled did not complete the courses.

Obviously, grade distributions and retention rates alone do not give a complete picture of what's going on here. Our question was and continues to be whether there is a better approach by which to design a 3-week Online course, the aim being to improve the numbers. While students must bear responsibility for failing to successfully complete courses in which they enroll, there is a correlative responsibility for instructors and institutions not to set them up for failure or withdrawal by promising fast learning opportunities without simultaneously underwriting those opportunities with effective learning strategies. The counter argument, advanced by those who see nothing wrong with the Online outcomes, is that it's the students' responsibility to successfully complete the courses as offered, an argument our Program Committee rejects.

This review of 3-week Online mini-sessions is part of a larger assessment of learning across the program. Integral to our ongoing review of the Philosophy Program is implementation of course-based student learning outcomes (SLOs) that allow for clear and consistent assessment of student learning and, we believe, will result in a more engaging student-centered learning environment regardless of delivery method. Each course in our twenty-course inventory has five course-specific Student Learning Outcomes (SLOs). We conceive of outcomes in a way that is largely informed by a process called „backwards design”¹. Learning outcomes under our assessment plan are measured by individual instructors according to Standard Form

¹ G.P. Wiggins, J. McTighe, *Understanding by Design*, Hawker Brownlow Education, Cheltenham 2005.

rubrics and then reported to the Program Coordinator for the collection and appraisal of system-wide data. Learning outcomes are not necessarily correlative with grades, though we encourage outcomes assessment to work in conjunction with existing grading practices. We continue to improve our assessment and collection of data by educating our faculty on how to not only conduct their assessments, but also how to use that information to improve their student's learning environment. This is being accomplished by conducting workshops and other less formal gatherings throughout the year. The objective is to „close the loop” so that assessment doesn't run into a dead-end, but informs teaching and learning.

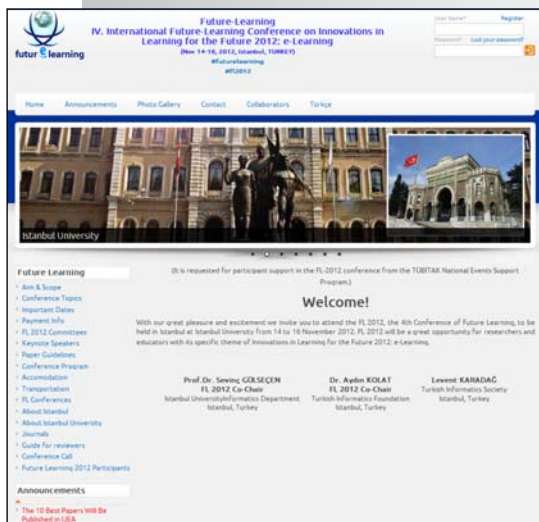
Since we have only recently fully implemented our assessment plan, the jury is still out as to whether it will be useful in developing a 3-week Online course that meets our Program Committee's standards and

expectations. For now, we believe prohibiting the scheduling of 3-week Online courses at this time to be a fair-minded judgment. However, as we move forward with the implementation of our on-going comprehensive course-based outcomes assessment plan, and follow-up employment of the principles of backwards-design for creating a more student-centered learning environment, the lessons learned by our course developers may well make it possible to create a viable 3-week Online course that compares favorably to the success rates of our 3-week On-Campus classes and all other terms of Online sections. The key to accomplishing this will be to devise tools and strategies that not only provide an effective delivery of content, but also the means necessary to engage student interest and thinking along philosophical lines. The integrity and future of our Philosophy program depends on it.

Thomas Urban is Professor and Assistant Department Chair for Philosophy and Humanities at HCC/Northwest College, and served as the HCC District Philosophy Program Coordinator from 2001–2011. He is currently Associate Chair of the American Philosophical Association's Committee for Philosophy in Two-Year Colleges.

Nathan D. Smith is Professor of Philosophy at HCC/Northwest College and the current HCC District Philosophy Program Coordinator.

POLECAMY



Innovations in Learning for the Future 2012: e-Learning 14–16 listopada 2012 r., Istanbul, Turcja

Zapraszamy na konferencję *IV. International Future-Learning Conference on Innovations in Learning for the Future 2012: e-Learning*. Jej celem jest podjęcie dyskusji nad innowacjami w obszarze nauczania. Analizowane będą strategie rozwoju najskuteczniejszych metod, technik i technologii wspierających proces kształcenia ustawicznego. Tematyka spotkania obejmuje m.in. projektowanie treści, wirtualne klasy, *mobile learning*, problemy zabezpieczeń w e-learningu, wymiar socjologiczny i psychologiczny nauczania.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://futurelearning.istanbul.edu.tr/>.

Global Conference on Education 16–17 listopada 2012 r. Ontario, Kalifornia, Stany Zjednoczone

Zapraszamy na konferencję *Global Conference on Education* podejmującą tematykę edukacji na poziomie globalnym. Celem spotkania jest umożliwienie edukatorom z różnych obszarów wymiany myśli i doświadczeń, a także promowania badań i rozwoju pedagogiki. Temat przewodni tegorocznej konferencji brzmi: „Nowe media, multimodalność i uczenie się”. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.uofriverside.com/edconference.html>.



e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Z satysfakcją informujemy, że „e-mentor” po raz kolejny uzyskał pozytywną ocenę Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i znalazł się w najnowszym wykazie czasopism punktowanych, ogłoszonym 17 września 2012 roku. Za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można obecnie uzyskać 8 punktów, a więc o 2 punkty więcej niż dotychczas.

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

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przekształcenie tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



Zapraszamy na IX konferencję

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

22 listopada 2012 r.

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

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 12 listopada br.**

www.e-edukacja.net

Tematy przewodnie Konferencji:

- wartość dodana e-learningu – jak ją wykorzystać,
- otwarte uniwersyteckie kursy internetowe,
- e-podręczniki – koncepcje i praktyka,
- narzędzia współczesnej edukacji,
- jakość dydaktyki i badań w e-learningu,
- internet społecznościowy a edukacja.

Organizatorzy:



Zapraszamy na stronę: **www.e-edukacja.net** – skąd można pobrać najnowszą publikację pt.

E-learning – narzędzia i praktyka.

Na stronie dostępne są również wersje elektroniczne publikacji z poprzednich edycji konferencji, treści wszystkich referatów oraz filmy z wystąpień.

