

Dwumiesięcznik wydawany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie
Współwydawcą pisma jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

e-mentor

Numer 4 (51) Październik 2013

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 Postępowania habilitacyjne według znowelizowanych przepisów – analiza wielowymiarowa
Waldemar Walczak
- 14 „Ekonomia przyda się w dorosłym życiu”, czyli nauka ekonomii oczami nastolatków
Małgorzata Marchewka, Wioletta Nogaj
- 23 Kierunek kształcenia a planowana kariera zawodowa – studium empiryczne kierunków związanych z turystyką
Marlena Bednarska
- 27 Bariery komercjalizacji prac badawczych w Polsce
Katarzyna Kilian-Kowerko
- 32 Człowiek w dobie konwergencji mediów – relacja z konferencji
Małgorzata Kowalska, Przemysław Krysiński

e-edukacja w kraju

- 34 Wykorzystanie potencjału interaktywnych technologii w procesie dydaktycznym w oparciu o audiowizualną metodę uczenia się Edgara Dale’a
Agnieszka Klej
- 39 E-podręcznik w ramach projektu *Cyfrowa szkoła*
Roman Lorens
- 44 Platforma e-learningowa jako element wspomagający przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela
Małgorzata Bartoszewicz, Hanna Gulińska
- 50 Wykorzystanie funkcji Hotspot narzędzia Xerte do budowania prezentacji interaktywnych
Grzegorz Kosmala, Luiza Ochnio, Arkadiusz Orłowski, Marian Rusek

zarządzanie wiedzą

- 60 Polska Akcja Humanitarna jako organizacja ucząca się w świetle badań własnych
Anna Matusiak

kształcenie ustawiczne

- 72 Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce
Andrzej Klimczuk
- 78 XV Letnia Szkoła Andragogów i Poradzoznawców
Alicja Szostkiewicz

e-biznes

- 81 Portal e-Justice jako element budowy społeczeństwa informacyjnego Unii Europejskiej
Lucyna Łuczak

e-edukacja na świecie

- 91 MOOCs, Ethics and the Economics of Higher Education
Frank McCluskey, Melanie Winter

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
prof. Maria Aluchna
prof. Piotr Bołtuć
prof. Ilona Buchem
prof. Wojciech Dyduch
prof. Luciano Floridi
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Macioł
dr Frank McCluskey
dr Krzysztof Piech
prof. Marek Rocki
prof. Maria Romanowska
prof. Waldemar Rogowski
dr Piotr Wachowiak
dr Maria Zajac
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

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”,

witając Państwa w nowym roku akademickim, z przyjemnością prezentuję październikowe wydanie naszego dwumiesięcznika. Znalazło się w nim bardzo wiele interesujących artykułów, których lekturę gorąco rekomenduję – od analizy nowych procedur związanych z postępowaniem habilitacyjnym po opracowanie poświęcone realizacji masowych otwartych kursów online. Tym razem, korzystając z okazji, zamiast omawiania we wstępie poszczególnych tekstów, chciałbym przybliżyć Państwu trzy środowiskowe inicjatywy koncentrujące się na rozwoju e-edukacji w społeczności akademickiej.

Po pierwsze miło mi zapowiedzieć dziesiątą, jubileuszową konferencję *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, która odbędzie się 21 listopada br. (czwartek) na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Jubileusz stał się dobrą sposobnością do udoskonalenia i rozwinięcia formuły konferencji, dzięki czemu jej uczestnicy mogą spodziewać się nowych koncepcji sesji i wystąpień, a referaty do publikacji będą mogli zgłosić wszyscy obecni na obradach. Zachęcam do odwiedzenia strony www.e-edukacja.net, na której można zapoznać się ze szczegółami organizacyjnymi i dokonać zapisu na konferencję.

Chciałbym również polecić dwie inicjatywy Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego. W ostatnim czasie Stowarzyszenie przygotowało i przedłożyło Polskiej Komisji Akredytacyjnej opracowanie pt. *Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*. Jest to środowiskowa propozycja sposobu dokonywania przez zespoły PKA oceny e-nauczania. Dokument został przygotowany w odpowiedzi na zapytanie Komisji i stanowi oficjalne stanowisko Stowarzyszenia, z którego korzystać może nie tylko PKA, ale również każdy ośrodek akademicki i jednostka odpowiedzialna za rozwój e-learningu. Ponadto Stowarzyszenie ogłosiło rozpoczęcie realizacji II edycji postępowania certyfikacyjnego dla metodyków zdalnego nauczania. To doskonała okazja dla specjalistów zajmujących się metodyką kształcenia na odległość do formalnego potwierdzenia posiadanych kompetencji. Zgłoszenia na egzamin przyjmowane są do dnia 17 listopada br. Ze wspomnianym dokumentem dla PKA, jak i z opisem procedury certyfikacyjnej można zapoznać się na stronie internetowej www.sea.edu.pl.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

edu.tvp.pl: Portal Edukacyjny Telewizji Polskiej

Prawie tysiąc odcinków czterdziestu najciekawszych serii edukacyjnych Telewizji Polskiej oraz mnóstwo znakomych tekstów i informacji dostępnych jest od pierwszego dnia roku szkolnego na Portalu Edukacyjnym Telewizji Polskiej, nowej i nowoczesnej odsłonie projektu tworzonego od niedawna we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

pl.wikipedia.org: Milion haseł w polskojęzycznej Wikipedii

Polskojęzyczna edycja Wikipedii, wielojęzycznej encyklopedii internetowej działającej na zasadzie otwartej treści, ma już ponad milion haseł! Milionowe hasło, które pojawiło się 24 września 2013 roku o godz. 14:24, opisuje Barcragujn chumb (2013/2014).

Rzeczpospolita: Niebezpieczny e-podręcznik

Zanim elektroniczne książki trafią do polskich szkół, potrzebne są rzetelne badania na temat ich wpływu na zdrowie uczniów – ostrzegają eksperci.

Bloomberg Businessweek: Przeróżające widmo darmowego e-podręcznika

Co tam niż demograficzny, prawdziwa próba ognia czeka wydawców w 2015 roku. Rządowe e-książki mogą zdominować uczniowskie plecaki. Także w postaci drukowanej.

The New York Times: Master's Degree Is New Frontier of Study Online

Next January, the Georgia Institute of Technology plans to offer a master's degree in computer science through massive open online courses for a fraction of the on-campus cost, a first for an elite institution. If it even approaches its goal of drawing thousands of students, it could signal a change to the landscape of higher education.

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



Specjalnie dla Czytelników „e-mentora” przygotowaliśmy zniżkę:
20% rabatu na całą ofertę wydawnictwa Poltext po wpisaniu przy zakupie kodu rabatowego ementor20.
Promocja obowiązuje od 3 listopada do 31 grudnia 2013 roku.



Postępowania habilitacyjne według znowelizowanych przepisów – analiza wielowymiarowa

Waldemar Walczak

Procedury oraz kryteria stosowane w postępowaniach awansowych pracowników nauki w ostatnich latach stały się w Polsce przedmiotem ożywionych dyskusji i sporów. Przygotowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego rozwiązania oraz przeprowadzona w 2011 roku nowelizacja przepisów prawnych przede wszystkim miały doprowadzić do wypracowania przejrzystych i merytorycznych zasad oceny kandydatów, w szczególności tych aspirujących do miana samodzielnych pracowników nauki. Biorąc pod uwagę fakt, że od 1 października 2013 r. postępowania awansowe w nauce są prowadzone wyłącznie na podstawie znowelizowanej ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym, zasadne wydaje się podjęcie próby podsumowania dotychczasowych postępowań, które były realizowane według nowych zasad.

Celem opracowania jest wyjaśnienie i omówienie uwarunkowań organizacyjno-prawnych postępowań habilitacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem stosowanych przez recenzentów kryteriów oceny dorobku i osiągnięć kandydatów. Rozważania rozpoczyna przybliżenie aspektów teoretycznych poruszanej problematyki (z odniesieniem do konkretnych aktów prawnych), a kolejna część artykułu zawiera syntetycznie ujęte najważniejsze spostrzeżenia i wnioski, które są pokłosiem badań przeprowadzonych w przedmiotowym zakresie.

Wszczęcie procedury habilitacyjnej – podstawy prawne

Znowelizowane przepisy prawa wprowadzone Ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach

naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 84 poz. 455, ze zmianami)¹, zakładają m.in. wprowadzenie kilku istotnych zmian dotyczących procedur, według których są prowadzone postępowania awansowe w nauce². Podstawowe wymagania formalno-prawne, jakie musi spełniać osoba zamierzająca wystąpić z wnioskiem o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego, zostały zdefiniowane w art. 16 ust. 1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65 poz. 595, ze zm.)³. Zgodnie z brzmieniem art. 16 ust. 1. *do postępowania habilitacyjnego może zostać dopuszczona osoba, która posiada stopień doktora oraz osiągnięcia naukowe lub artystyczne, uzyskane po otrzymaniu stopnia doktora, stanowiące znaczny wkład autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej lub artystycznej oraz wykazuje się istotną aktywnością naukową lub artystyczną*. Oznacza to, że kandydaci posiadający stosowny dorobek mają jednakowe prawo ubiegania się o wszczęcie procedury habilitacyjnej, a na wstępnym etapie rozpatrywania wniosku brane są pod uwagę trzy kluczowe przesłanki, które muszą być spełnione łącznie. Warto podkreślić, że ustawodawca nie doprecyzował, iż stopień doktora musi być uzyskany w tej samej dyscyplinie naukowej, w której osoba ubiega się o nadanie stopnia doktora habilitowanego, ponieważ rozstrzygające znaczenie ma zdobyty dorobek naukowy. *Osiągnięcie, o którym jest mowa w ust. 1, może stanowić:*

- *dzieło opublikowane w całości lub w zasadniczej części, albo jednotematyczny cykl publikacji,*

¹ Zob. szerzej: ujednolicony tekst ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164 poz. 1365, ze zm.), <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/szkolnictwo-wyzsze/artukul/ujednolicony-tekst-ustawy-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym/>, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20110840455>, [12.09.2013].

² W okresie od 1 października 2011 r. do 31 września 2013 r. przewody doktorskie i habilitacyjne oraz postępowania o nadanie tytułu profesora mogły być prowadzone na podstawie wcześniejszych przepisów, tj. obowiązujących przed nowelizacją ustawy o stopniach i tytule naukowym z 14 marca 2003 roku. Natomiast od dnia 1 października 2013 r. postępowania awansowe w nauce (przewody doktorskie i habilitacyjne, a także postępowania o nadanie tytułu profesora) mogą być prowadzone wyłącznie w oparciu o znowelizowaną ustawę o stopniach i tytule naukowym.

³ Zob. szerzej: ujednolicony tekst ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65 poz. 595, ze zm.), <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/tekst-ujednolicony-ustawa-o-stopniach-naukowych-i-tytule-naukowym-oraz-o-stopniach-i-tytule-w-zakresie-sztuki/>, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20030650595>, [12.09.2013].

- zrealizowane oryginalne osiągnięcie projektowe, konstrukcyjne, technologiczne lub artystyczne,
- część pracy zbiorowej, jeżeli opracowanie wydzielonego zagadnienia jest indywidualnym wkładem osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego.

Należy w tym miejscu zauważyć, że ustawodawca nie wprowadza żadnych ograniczeń czasowych, jeśli chodzi o daty publikacji dzieła lub innych prac, które habilitant uznaje za jednotematyczny cykl publikacji. Najważniejsza zmiana w porównaniu do poprzednich przepisów polega na tym, że *postępowanie habilitacyjne wszczyna się na wniosek osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego, skierowany wraz z autoreferatem do Centralnej Komisji* (art. 18a ust. 1). We wniosku habilitant wskazuje wybraną przez siebie jednostkę organizacyjną, która posiada stosowne uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w danej dyscyplinie naukowej (art. 18a ust. 2). Wniosek wraz z autoreferatem, a także recenzje są udostępniane do wiadomości publicznej na stronie internetowej Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów⁴.

W obiektywnej ocenie nowe procedury zmiernają do zapewnienia jawności i przejrzystości prowadzonych postępowań, co jest niepodważalnym elementem pozytywnych reform w systemie polskiej nauki. Dodatkowo ich wdrożenie jest dowodem transparentności przedsięwzięć finansowanych z pieniędzy publicznych, dzięki umożliwieniu zainteresowanym osobom zapoznania się z dokumentacją prowadzonych postępowań i monitorowania tych procesów, co w efekcie znacząco pogłębia zaufanie do państwa i jego organów. Lektura dostępnych autoreferatów i recenzji habilitacyjnych jest bez wątpienia cennym źródłem wiedzy oraz inspiracji dla młodych pracowników nauki, którzy mogą nie tylko poznać aktualne trendy i dokonania w danej dyscyplinie naukowej, ale także lepiej zrozumieć stosowane w praktyce kryteria oceny dorobku naukowego. Przeprowadzenie pogłębionych – wszechstronnych i wnikliwych – analiz porównawczych upublicznionych dokumentów może prowadzić do interesujących spostrzeżeń oraz wniosków.

Szczegółowe zasady oceniania dorobku naukowego i kryteria, jakie są brane pod uwagę, zostały określone w stosownych rozporządzeniach wykonaw-

czych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁵. Warto jednakże zauważyć, że ustawodawca, wskazując wiele różnorodnych czynników branych pod uwagę przy dokonywaniu oceny dorobku naukowego i aktywności badawczej habilitantów, kierował się przede wszystkim dążeniem do ograniczenia potencjalnej uznaniowości sporządzanych recenzji, wzmacniając jednocześnie potrzebę bezstronności oraz argumentacji merytorycznej. Można zatem sądzić, że znowelizowane przepisy prawne powstały w celu wyeliminowania subiektywizmu dokonywanych ocen, jak również systematycznego zwiększania wymagań stawianych kandydatom na samodzielnych pracowników nauki, co z pewnością można postrzegać jako korzystne rozwiązanie, będące przejawem dbania o wysoką jakość awansów zawodowych i rozwój nauki w Polsce.

Recenzje w postępowaniach habilitacyjnych w dziedzinie nauk ekonomicznych – stosowane kryteria oceniania dorobku

Jak wspomiano wcześniej, kryteria oceny dorobku naukowego zostały zdefiniowane w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku. Istotnym elementem, który ma również wpływ na prawidłowe sporządzanie recenzji, jest publikacja opracowana przez Zespół do spraw Etyki w Nauce, zatytułowana *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*⁶, która jest wyrazem *głębokiej odpowiedzialności uczonych za pielęgnowanie i propagowanie w środowisku przejrzystego, rzetelnego, uczciwego i pozbawionego protekcyjności uprawiania nauki*⁷. W rekomendacjach zawartych w omawianej publikacji można przeczytać między innymi, że prawidłowo przygotowana recenzja powinna być *logicznie spójna i utrzymana w tonie rzeczowym, nie może być zdawkowa, a jej konkluzje powinny być jasne i jednoznaczne*. Dodatkowo, recenzja ma *rzetelnie odzwierciedlać zawartość recenzowanego dorobku naukowego, a także zawierać wyraźne i dobrze uzasadnione oceny poszczególnych składników przedstawionej recenzentowi dokumentacji*⁸. Oznacza to, że podstawowym oczekiwaniem wobec recenzentów jest sprawiedliwość i bezstronność w formułowaniu sądów wartościujących oraz ocen.

⁴ Zob. szerzej: <http://www.ck.gov.pl/index.php/postepowania-awansowe/postepowania-habilitacyjne/dziedzina-nauk-ekonomicznych>, [12.09.2013].

⁵ Zob. szerzej: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz.U. Nr 196 poz. 1165) oraz Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 września 2011 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz.U. Nr 204 poz. 1200), http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=117&layout=1&page=0, [12.09.2013].

⁶ Zob. szerzej: *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20110216_MNISW_broszura_210x210.pdf, [04.09.2013].

⁷ *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, dz.cyt., s. 3–4.

⁸ Tamże, s. 16.

Warto w tym miejscu podkreślić, że w postępowaniach habilitacyjnych rozstrzygające znaczenie ma podsumowująca ocena recenzenta, która w jednoznaczny sposób przesądza o tym, czy dany kandydat ma osiągnięcia *stanowiące znaczny wkład autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej*. Na tym tle rodzi się uzasadnione pytanie: według jakich mierników można dokonać obiektywnej, rzetelnej i sprawiedliwej oceny faktu, czy zdobyty dorobek naukowy może być uznany za znaczny wkład w rozwój danej dyscypliny naukowej? Bardzo ważnym elementem jest rozumienie słów „wkład” oraz „znaczny”, które w pewnych dyscyplinach naukowych mogą być subiektywnie postrzegane, niedookreślone i wieloznaczne.

Wydaje się, że w pierwszej kolejności należy się odwołać do rozumienia terminu nauka⁹. Może być ona pojmowana jako *system wiedzy gwarantujący obiektywne poznanie rzeczywistości*¹⁰. Jerzy Apanowicz dodaje, że nauka w aspekcie czynnościowym (funkcjonalnym) obejmuje również *przedstawianie twierdzeń i praw naukowych za pomocą metod badawczych zapewniających prawdziwe, zasadne, pełne, ścisłe i uporządkowane poznanie danego przedmiotu lub obszaru badań*. Oznacza to, że tworzenie i rozwijanie nauki można utożsamiać z działalnością badawczą przybliżającą do wyjaśnienia i lepszego zrozumienia badanych zjawisk oraz procesów, które występują w rzeczywistości. Nauka w aspekcie treściowym jest *systemem należycie uzasadnionych pojęć, twierdzeń i hipotez zawierających możliwie obiektywną i adekwatną na danym etapie rozwoju poznania naukowego oraz praktyki społeczno-gospodarczej wiedzę o zjawiskach, procesach, strukturach, zależnościach i prawidłowościach w określonej dziedzinie nauki*¹¹. Wynikiem dociekań naukowych będzie m.in. formułowanie nowych twierdzeń, które będą odzwierciedlały zdiagnozowane związki i dostrzeżone wzajemne współzależności pomiędzy badanymi elementami, zjawiskami, procesami¹². Na podstawie zacytowanych poglądów można uznać, że wkładem w rozwój nauki są osiągnięcia badawcze oraz publikacje, które systematyzują i wzbogacają wiedzę teoretyczną, a także zawierają konkretne rozwiązania (wskazówki, zalecane metody działań) dla praktyki gospodarczej – istotne i przydatne z punktu widzenia zakresu problematyki badawczej, która jest domeną danej dyscypliny naukowej.

Podobnego zdania jest Bogdan Nogalski, który w sporządzanych recenzjach habilitacyjnych formułuje następujące rekomendacje – *postępowanie habilitacyjne ma odpowiedzieć na pytanie: czy habilitant osiągnął poziom rozwoju naukowego i posiadał sprawność badawczą umożliwiającą samodzielne wyznaczanie celów naukowo-badawczych i realizowanie badań naukowych*. W dalszej części autor stwierdza, że *dorobek naukowy kandydata do stopnia doktora habilitowanego można ocenić z punktu widzenia jego wkładu w rozwój teorii i/lub praktyki na podstawie jego przydatności do rozwiązywania – na gruncie określonej teorii naukowej – ważnego problemu praktycznego*¹³. W praktyce oznacza to, że recenzenci również oceniają umiejętności habilitanta w zakresie samodzielnego formułowania problemów badawczych oraz planowania i realizowania procesów badawczych, których efektem jest wygenerowanie wiedzy mającej istotne walory teoriopoznawcze, jak również aplikacyjne. Istotnym elementem oceny osiągnięć naukowych kandydatów jest zdolność zauważania aktualnych przeobrażeń zachodzących w realnym świecie, wytyczania interesujących problemów badawczych, trafność identyfikacji i diagnozy elementów tworzących wybrany fragment opisywanej rzeczywistości oraz podejmowania wszechstronnych analiz, przybliżających do lepszego poznania badanych zjawisk. Biorąc pod uwagę dostarczenie konkretnych argumentów, które stanowią potwierdzenie spełnienia wymagań określonych w art. 16 ust. 1 (tj. *znaczącego wkładu w rozwój dyscypliny naukowej*), B. Nogalski w swoich recenzjach najczęściej podaje m.in. takie merytoryczne przesłanki:

- wskazanie nowych obszarów i możliwości badawczych,
- dostarczenie nowych narzędzi do identyfikacji i diagnozowania danej problematyki,
- dostarczanie nowej wiedzy na temat danej problematyki,
- dzieło stanowi ważny głos w dyskusji nad istotą i kierunkami rozwoju określonej koncepcji,
- nowatorstwo dzieła.

Można sądzić, iż zacytowane fragmenty stanowią dobry przykład konkretyzacji i uszczegółowienia merytorycznych przesłanek, wyrażających obiektywną i rzeczową argumentację dla rozpatrywania znaczącego wkładu w rozwój danej dyscypliny naukowej. Jest

⁹ Według definicji przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne PAN: *nauka, obejmująca swoim zakresem nauki ścisłe, przyrodnicze, społeczne i ekonomiczne, stanowi usystematyzowaną wiedzę uzyskiwaną przez obserwację i eksperymentowanie, badanie i rozmyślanie*. Przyjmuje się, że mimo występujących pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami nauki istotnych różnic w zakresie stosowanych metod, jak i przyjętych praktyk, *wszystkie nauki posiadają podstawową cechę wspólną: opierają się na racjonalnej argumentacji i przedstawianiu sprawdzalnych dowodów materialnych lub rozumowych, a więc polegają na obserwacji przyrody lub ludzi oraz badaniu ich działań i wytworów*. Zob. *Kodeks etyki pracownika naukowego*, załącznik do uchwały nr 10/2012 z 13.12.2012 r., Warszawa 2012, s. 4.

¹⁰ J. Apanowicz, *Charakterystyka wiedzy o zarządzaniu*, [w:] B. Nogalski, J. Apanowicz, R. Rutka, A. Czermiński, M. Czerska, *Zarządzanie organizacjami*, Dom Organizatora TNOiK, Toruń 2002, s. 20.

¹¹ Tamże, s. 19–21.

¹² J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 2000, s. 21.

¹³ Zob. szerzej: Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów, <http://www.ck.gov.pl/index.php/postepowania-awansowe/postepowania-habilitacyjne/dziedzina-nauk-ekonomicznych>, [04.09.2013].

ważne, aby pamiętać, że zgodnie z ustawą recenzent ocenia „osiągnięcia naukowe”, co oznacza, że zadaniem habilitanta jest wskazanie we wniosku, które z jego publikacji naukowych w jego przekonaniu spełniają wymagania ustawowe (tj. wnoszą wkład w rozwój dyscypliny naukowej) oraz w jakiej dyscyplinie naukowej ma być prowadzone postępowanie¹⁴. W praktyce okazuje się, że w zdecydowanej większości przypadków kandydaci nadal przedstawiają do oceny jako osiągnięcie naukowe monografię habilitacyjną, a nie jednotematyczny cykl publikacji.

Uważne zapoznanie się z publicznie dostępnymi recenzjami skłania do zauważenia, że istotne znaczenie mają nie tylko sama liczba publikacji i ich walory merytoryczne. Dużą uwagę zwraca się również na miejsce wydania artykułów oraz umiędzynarodowienie przedstawianych wyników badań. Recenzenci szczególnie podkreślają fakt, że artykuły naukowe są publikowane w prestiżowych czasopismach o zasięgu krajowym¹⁵, co sprawia, że dorobek jest „komunikacyjnie nośny”. Zdarzają się jednak przypadki, gdy w niektórych recenzjach zawarte w monografii habilitacyjnej rozważania o podobnej treści co w pozostałych artykułach są odbierane negatywnie jako powielanie dotychczasowego dorobku¹⁶, podczas gdy w ocenie innych recenzentów takie rozwiązanie może przemawiać na korzyść autora. Jeśli bowiem część z tych publikacji zawiera własne wyniki badań habilitanta – oznacza to, że przeszły one z sukcesem przez sito recenzji czasopism i są szerzej znane w środowisku naukowym.

Analizując pozostałe kryteria, jakie są brane pod uwagę w procesie oceniania, warto zwrócić uwagę na fakt, że spełnienie niektórych z nich jest niestety w mniejszym stopniu zależne od samych habilitantów, ponieważ rozstrzygające znaczenie mają uwarunkowania instytucjonalne, tj. miejsce pracy i sytuacja panująca na danej uczelni. Do tych kryteriów można zaliczyć m.in. możliwość aktywnego uczestniczenia w konferencjach krajowych i międzynarodowych (bądź członkostwo w komitetach organizacyjnych),

wyjazdy na zagraniczne staże, możliwość udziału w projektach realizowanych z funduszy strukturalnych i kierowanie zespołami projektowymi, kierowanie projektami realizowanymi we współpracy z naukowcami z innych ośrodków polskich i zagranicznych, nawiązywanie kontaktów z zagranicznymi partnerami, udział w konsorcjach i sieciach badawczych, pełnienie określonych funkcji w uczelni czy zasiadanie w komitetach redakcyjnych i radach czasopism naukowych. Brak osiągnięć kandydata w tym zakresie i fakt, że nie wykazuje on odpowiedniej aktywności (zaangażowania w te przedsięwzięcia), nie zawsze wynika wyłącznie z braku predyspozycji intelektualnych i zainteresowania ze strony pracownika naukowego¹⁷, a znacznie częściej ma swoje podłoże w innych uwarunkowaniach instytucjonalnych, o czym warto wspomnieć. Co więcej, samo postępowanie habilitacyjne jest czynnością administracyjną, z którą wiąże się określony koszt. Oznacza to, że jednostka wyrażająca zgodę na taką procedurę musi otrzymać stosowną opłatę za przeprowadzane czynności, jeśli nie dotyczą one osoby zatrudnionej na etacie w tej jednostce. Tak więc w przypadku osób, które pracują na wydziałach nieposiadających uprawnień do prowadzenia tego typu postępowań, konieczne jest uzyskanie zapewnienia, iż macierzysta jednostka (wydział, uczelnia) będzie skłonna pokryć te koszty, w przeciwnym razie kandydatom pozostaje sfinansowanie habilitacji z własnych środków.

Powszechną akceptację zyskuje pogląd, że każdy proces oceniania w swojej istocie wiąże się z pewną dozą subiektywizmu, co sprawia, że zawsze można dokonać szczególnego uwypuklenia zalet i walorów danej publikacji, jak również skoncentrować się głównie na wadach bądź pominięciu pewnych aspektów – możliwych perspektyw oraz ujęć danej problematyki niepoddanych wystarczająco wnikliwej eksploracji. Należy pamiętać, że nie ma dzieła idealnego, które by w swojej bezgranicznej doskonałości zawierało wszystkie możliwe analizy, rozważania, przemyślenia¹⁸. Gdyby tak było – nie powstawałyby kolejne

¹⁴ Jest ważne, aby pamiętać, że określenie dyscypliny naukowej, w której ma być prowadzone postępowanie, jest zadaniem habilitanta, natomiast recenzent ocenia zgodność problematyki badawczej oraz osiągnięć naukowych z zakresem i obszarem badań w danej dyscyplinie.

¹⁵ Uważa się, że trudno mówić o znacznym dorobku naukowym, jeżeli jest on niedostępny dla szerokiego kręgu specjalistów z danej dziedziny. Stąd coraz więcej wydawnictw decyduje się również na publikowanie czasopism naukowych w wersji internetowej, co znacząco poszerza możliwość zapoznania się z nimi przez zainteresowane osoby.

¹⁶ Zaskakujące może być to, iż przy tych samych zastrzeżeniach oceny końcowe dorobku bywają w recenzjach różnicowane, tj. są zarówno pozytywne, jak i negatywne.

¹⁷ Należy pamiętać, że spełnienie niektórych kryteriów nie jest zależne wyłącznie od wiedzy, umiejętności, osiągnięć naukowych i zaangażowania pracownika, lecz stanowi odzwierciedlenie decyzji, jakie podejmują inne osoby.

¹⁸ W literaturze przedmiotu można natrafić na pewne zalecenia i podpowiedzi dotyczące tego, jakimi cechami, które tworzą pewien wzorzec, powinna się charakteryzować rozprawa habilitacyjna. Taka standaryzacja może być jednak również odebrana jako brak oryginalności. Przyjmuje się, że *praca powinna być wąskim, zamkniętym i wyizolowanym przedsięwzięciem badawczym*, co można również postrzegać w kategorii zbyt wąskiego zakresu prowadzonych analiz, a także niedostrzegania innych istotnych zależności związanych z omawianą problematyką badawczą. Z jednej strony mamy więc do czynienia z rekomendacją dotyczącą zawężania obszaru dociekań, a z drugiej strony interdyscyplinarność problemów badanych przez nauki o zarządzaniu w logiczny sposób przemawia na rzecz potrzeby prowadzenia bardziej wszechstronnych i wielopłaszczyznowych rozważań, które wydają się zasadne z punktu widzenia lepszego poznania badanej rzeczywistości. Por. M. Ciesielski, *Model rozprawy habilitacyjnej w naukach o zarządzaniu*, „Przegląd Organizacji” 2011, nr 10, s. 3–5.

opracowania z danego zakresu, a nauka po prostu by się nie rozwijała. Dlatego też recenzenci w swoich ocenach powinni wykazywać wyczulenie i wrażliwość na drugiego człowieka, wszak to od ich arbitralnej decyzji często zależą dalsze losy zawodowe pracowników nauki. Wprowadzone zmiany, dzięki którym recenzje w postępowaniach awansowych są jawne i publicznie dostępne, mogą sprawić, że wyrażane sądy wartościujące i formułowane końcowe opinie będą bardziej wyważone oraz obiektywne, ponieważ dokumenty, w których są zawarte, ujrzą światło dzienne¹⁹.

Czasami, choć – trzeba przyznać – bardzo rzadko, zdarzały się w recenzjach sformułowania i oceny, które nie miały relewantnych cech naukowej, merytorycznej argumentacji, a poczynione we wstępie negatywne komentarze odnosiły się np. do dojrzałego wieku habilitanta bądź jego miejsca pracy. Szanując prawo recenzenta do swobodnego wyrażania swoich myśli i poglądów, trzeba jednak zauważyć, że czynienie na wstępie niefortunnej uwagi, iż kandydat jest w określonym wieku (zbliżonym do wieku emerytalnego), może być oceniane negatywnie z dwóch powodów. Po pierwsze, w środowisku naukowym przywiązuje się dużą wagę do uroczystego celebrowania jubileuszów wieloletniej pracy naukowej, a doświadczonych pracowników traktuje się z należnym szacunkiem i powagą. Po drugie, osiągnięcie wieku emerytalnego dla wielu naukowców nie jest przesłanką wykluczającą ich z możliwości kontynuowania aktywności zawodowej.

Inny przykład dotyczy używania w recenzjach zwrotów nacechowanych emocjonalnie, np. pisanie, że dana osoba wyraża „bałwochwalcze” opinie na temat swoich publikacji. Takie sformułowanie w większym stopniu może być wyrazem lekceważącego negowania dorobku drugiej osoby, niż odzwierciedleniem obiektywnej oraz merytorycznej argumentacji. Pokora, krytyka i umiejętność jej przyjmowania są zdecydowanie potrzebne mniej doświadczonym pracownikom nauki, ale wyrażane pod ich adresem zastrzeżenia muszą być konstruktywne i nie mogą wywoływać bezpodstawnego zaniżenia poczucia własnej wartości oraz przydatności zawodowej czy – co więcej – całkowicie deprecjonować wysiłku włożonego w wiele lat pracy naukowo-badawczej.

Istnienie wskazanych we wcześniejszych rozważaniach obiektywnych trudności związanych ze spełnieniem wygórowanych ustawowych kryteriów, potwierdza fakt, że dotychczas na stronie internetowej Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów nie

znalazły się żadne dokumenty będące podstawą przeprowadzenia w Polsce – według znowelizowanych procedur – postępowania o nadanie tytułu profesorskiego w jakiegokolwiek dziedzinie naukowej. Warto przy tym zauważyć, iż dokładnie tożsamą opinię wyraża Centralna Komisja, stwierdzając w swoim oficjalnym sprawozdaniu z działalności, że *tak niewielkie zainteresowanie kandydatów do tytułu profesora procedurą przewidzianą w nowelizacji ustawy wynika najprawdopodobniej z wprowadzenia bardzo trudnych do spełnienia dla kandydatów wymogów proceduralnych, a w szczególności do tytułu naukowego (np. posiadanie doświadczenia w kierowaniu zespołami badawczymi realizującymi projekty finansowane w drodze konkursów krajowych i zagranicznych; odbycie staży naukowych i prowadzenie prac naukowych w instytucjach naukowych, w tym zagranicznych)*²⁰.

Wnioski z przeprowadzonych badań

Wnikliwej analizie oraz pogłębionej interpretacji zostały poddane dokumenty źródłowe (autoreferaty, recenzje, uchwały rad wydziałów) dostępne na stronie internetowej Centralnej Komisji, co pozwala sądzić, iż sformułowane wnioski i konkluzje są dobrze umotywowane w oparciu o wiarygodne i łatwe do potwierdzenia informacje. Przedmiotem badania były objęte wszystkie wnioski habilitantów, które wpłynęły do sekcji II Centralnej Komisji (nauki ekonomiczne) od chwili obowiązywania nowych przepisów i zostały zamieszczone na stronie internetowej CK do dnia 12 maja 2013 roku. Sformułowanie częściowych problemów badawczych miało służyć znalezieniu odpowiedzi na pytania dotyczące między innymi takich kwestii jak: liczba pozytywnie zakończonych postępowań, źródła finansowania prowadzonych badań, przyczyny negatywnych ocen, liczba publikacji naukowych, która w ocenie recenzentów stanowi bogaty dorobek naukowy, liczba lat od chwili uzyskania stopnia doktora przez poszczególne osoby, miejsca pracy i wieloletowość habilitantów (uczelnie publiczne i niepubliczne), szanse i możliwości rozwoju zawodowego, zasady i kryteria oceniania stosowane przez recenzentów. Syntetyczną charakterystykę postępowań awansowych przedstawiono w tabeli 1.

Na podstawie zebranych informacji o charakterze ilościowym można zauważyć, że na 34 sfinalizowane postępowania tylko 23 z nich (co stanowi 67,64 proc.) zakończyły się pozytywnym rozpatrzeniem wniosków,

¹⁹ Przyjęty podczas Zgromadzenia Ogólnego PAN w dniu 13 grudnia 2012 r. *Kodeks etyki pracownika naukowego* akcentuje zasady etyczno-moralne, jakie powinny obowiązywać w nauce – są to m.in. *poszanowanie godności człowieka, prawdomówność, uczciwość, uznanie prawa do wolności przekonań*. Bardzo krytyczne poglądy, a ponadto poważne zarzuty prezentuje w swoim opracowaniu Lilia Moroz-Grzelak, twierdząc, że *anonimowość recenzentów w konkursach na środki do realizacji badań czyni ich bezkarnymi, a ich działania odbiegają od norm etycznych przypominanych w kolejnych dokumentach*. Por. L. Moroz-Grzelak, *Etyka w badaniach naukowych a bezkarność anonimowych recenzentów*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 77–79. Dlatego też jawność i przejrzystość w nowych postępowaniach habilitacyjnych nabiera istotnego znaczenia także z punktu widzenia promowania etycznych wzorców zachowań w nauce, co przyczynia się do tego, że recenzenci formułują swoje osądy (zarówno te pozytywne, jak i te negatywne) z większą ostrożnością, dążąc do tego, aby były wyrażane w przemyślany i uzasadniony sposób.

²⁰ Zob. sprawozdanie z działalności Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów w 2012 roku, <http://www.ck.gov.pl/index.php/sprawozdania/sprawozdanie-z-dzialalnosci-w-2011-roku>, [04.09.2013].

Tabela 1. Zestawienie prowadzonych postępowań habilitacyjnych w naukach ekonomicznych

Liczba wszystkich złożonych i opublikowanych wniosków w dziedzinie nauk ekonomicznych na stronie CK w badanym okresie: 70 (wnioski złożone przez kobiety 30, przez mężczyzn 40)					
Podstawowe miejsce pracy kandydatów					
Uczelnia publiczna: 55		Uczelnia niepubliczna: 12		Jednostki badawczo-rozwojowe/ /instytuty badawcze: 3	
Postępowania habilitacyjne prowadzone według znowelizowanych przepisów					
Ogółem liczba zakończonych postępowań – 34 (na dzień 12.05.2013 r.)		Postępowania rozpatrzone pozytywnie 23		Postępowania rozpatrzone negatywnie 11	
Zakończone postępowania habilitacyjne w poszczególnych dyscyplinach					
Nauki o zarządzaniu 16		Ekonomia 11		Finanse 7	
Rozpatrzone pozytywnie:	Rozpatrzone negatywnie:	Rozpatrzone pozytywnie:	Rozpatrzone negatywnie:	Rozpatrzone pozytywnie:	Rozpatrzone negatywnie:
12	4	7	4	4	3
Pozytywnie zakończone postępowania habilitacyjne					
Czas, jaki upłynął od momentu uzyskania stopnia doktora	4 lata	5–8 lat	9–12 lat	13–16 lat	powyżej 16 lat
Liczba habilitantów	kobiety: 1 mężczyźni: –	kobiety: 2 mężczyźni: 3	kobiety: 6 mężczyźni: 9	kobiety: – mężczyźni: 1	kobiety: 1 (24 l.) mężczyźni: –
Negatywnie zakończone postępowania habilitacyjne					
Czas, jaki upłynął od momentu uzyskania stopnia doktora	4 lata	5–8 lat	9–12 lat	13–16 lat	powyżej 16 lat
Liczba habilitantów	kobiety: – mężczyźni: –	kobiety: 3 mężczyźni: –	kobiety: 3 mężczyźni: 3	kobiety: – mężczyźni: –	kobiety: 1 (22 l.) mężczyźni: 1 (27 l.)
Pozytywnie zakończone postępowania habilitantów	Podstawowe miejsce pracy uczelnia publiczna/instytut naukowy: 21 osób uczelnia niepubliczna: 2 osoby*				
Negatywnie zakończone postępowania habilitantów	uczelnia publiczna: 5 osób** uczelnia niepubliczna: 6 osób				

* Na podstawie innych źródeł można wskazać kolejną osobę reprezentującą niepubliczną uczelnię, która otrzymała habilitację (jest to macierzysta uczelnia habilitanta, która jako jedyna w Polsce posiada uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w zakresie nauk o zarządzaniu i ekonomii). <http://www.kozminski.edu.pl/pl/kadra-i-badania/wyszukiwarka-pracownikow-wizytowka/?id=1929>, [04.09.2013].

** Można dodatkowo zauważyć, że dwie z tych osób wcześniej były zatrudnione na etacie w szkole prywatnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji umieszczonych na stronie Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów (według stanu na dzień 12.05.2013 r.)

a tym samym podjęciem uchwały przez stosowne rady wydziałów o nadaniu kandydatom stopnia naukowego doktora habilitowanego. Najwięcej pomyślnie rozpatrzonych wniosków (w odniesieniu do ogólnej liczby zakończonych postępowań w badanym okresie) przypada na dyscyplinę nauk o zarządzaniu – 30 proc. przewodów habilitacyjnych zakończyło się niepowodzeniem, podczas gdy najsłabiej wypadają awanse w dyscyplinie finanse, gdzie na 7 zakończonych postępowań, aż 3 (czyli 42 proc.) miały wynik negatywny.

Są to jednak wyłącznie dane liczbowe, które nie przybliżają w sposób istotny do właściwego zdiagnozowania, wyjaśnienia i zrozumienia procesu awansu

zawodowego w nauce oraz stosowanych w praktyce metod oceniania. Niezbędnym uzupełnieniem jest poszerzenie dociekań o wnioski z wnikliwej lektury treści autoreferatów oraz analizy charakterystycznych sformułowań zawartych w recenzjach, ze szczególnym uwzględnieniem czynników o charakterze jakościowym, które są trudno mierzalne, a mogą mieć kluczowe znaczenie dla prawidłowego zrozumienia końcowych konkluzji.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można zauważyć określone wspólne cechy wyróżniające grupę osób kończących z sukcesem postępowania habilitacyjne. Są to – z nielicznymi wyjątkami – osoby

pracujące ponad 10 lat na pierwszym etapie w renomowanej publicznej uczelni wyższej (a jednocześnie na uczelniach prywatnych), które bezpośrednio po studiach uzyskiwały szansę etatowego zatrudnienia na macierzystej uczelni na stanowisku asystenta. Zdecydowanie mniej liczną kategorię w tej grupie stanowią osoby posiadające doświadczenia zawodowe poza światem nauki²¹. Asystenci znajdowali zatrudnienie w katedrach, których kierownikami byli ich promotorzy, posiadający tytuł naukowy profesora. Najważniejsze jest jednak to, że ich promotorzy wykazywali ogromną życzliwość i przychyłność, starając się ułatwiać rozwój naukowy swoim podwładnym. Co więcej, po zakończeniu doktoratu stawali się dla nich tzw. „opiekunami naukowymi”²², zapraszającymi do udziału we wspólnych projektach badawczych, wspólnego pisania referatów, redakcji monografii, zabierali na konferencje naukowe, umożliwiali nawiązywanie kontaktów i współpracy z innymi renomowanymi ośrodkami naukowymi (w Polsce jak również za granicą) – innymi słowy habilitant miał swojego przyjaznego i życzliwego mentora, który dzielił się z nim swoją wiedzą, służył radą i pomocą, aktywnie wspierając jego dalszy rozwój naukowy. Potwierdzenie wdzięczności za udzielane wsparcie i okazywaną przychyłność ze strony promotora bądź innych wybitnych autorytetów naukowych można odnaleźć w wielu autoreferatach, gdzie habilitanci z imienia i nazwiska wymieniają osoby, którym dużo zawdzięczają, jeśli chodzi o pomoc na swojej drodze rozwoju naukowego.

Takie stwierdzenia są argumentem potwierdzającym tezę, że ważnym czynnikiem determinującym możliwości i szanse rozwoju są wskazówki, podpowiedzi, rekomendacje oraz aktywne wsparcie uzyskiwane od wybitnych przedstawicieli świata nauki, a także uwarunkowania instytucjonalne stwarzające możliwość nawiązywania współpracy z innymi wiodącymi ośrodkami naukowymi²³. W praktyce okazuje się, że bariery i utrudnienia w tym zakresie mogą stanowić istotną przeszkodę na drodze awansu, której pokonanie nie zawsze jest możliwe dla osoby planującej karierę naukową, bowiem zależy to od czynników zewnętrznych.

Kolejne spostrzeżenie odnosi się do źródeł finansowania badań. Za wyjątkiem kilku przypadków przeważająca większość habilitantów finansowała swoje badania ze środków publicznych – grantów MNiSW bądź projektów badawczych finansowanych przez NCN²⁴. Potwierdza to pogląd, że polskie państwo docenia rangę i znaczenie badań naukowych, a także podejmuje szereg cennych inicjatyw na rzecz inwestycji w szkolnictwo wyższe. Warto w tym miejscu zacytować słowa minister Barbary Kudryckiej, która podkreśla, że *państwo inwestuje w szkolnictwo wyższe ponad 10 miliardów złotych rocznie, by zagwarantować młodym Polakom jak najlepsze wykształcenie. Należy zgodzić się z opinią, że zbudowaliśmy prawo, które sprzyja odpowiedzialnej edukacji wyższej, a wiele zależy teraz od tego, jak z tych nowych możliwości skorzystają autonomiczne uczelnie wyższe*²⁵.

Szacując liczbę publikacji, jaka w ocenie recenzentów stanowi bogaty dorobek naukowy, trzeba zauważyć, że w wymiarze ilościowym opublikowanie po doktoracie łącznie ponad 30 opracowań naukowych jest postawą pozytywnej oceny – dobrym wynikiem. Takie kryterium liczbowe ma również swoje potwierdzenie w postępowaniach habilitacyjnych prowadzonych według dotychczasowej procedury²⁶. W zdecydowanej większości habilitanci posiadają w swoim dorobku powyżej 50 publikacji, a zdarzają się także przypadki, że jest to ponad 100 artykułów. Samo kryterium ilościowe nie jest jednak podstawą oceny, ponieważ – jak wspomniano wcześniej – liczą się również miejsce publikacji, a przede wszystkim jakość i walory merytoryczne opracowań. Do najczęściej używanych zastrzeżeń formułowanych przez recenzentów można zaliczyć następujące ogólnikowe zwroty: „opracowanie ma charakter przeglądowy”, „informacyjny”, „dydaktyczny”, „popularyzatorski”. W tym znaczeniu niektóre opracowania naukowe są uznawane za posiadające wyłącznie walory dydaktyczne, niewnoszące istotnego wkładu w rozwój nauki. O ile publikacje mające faktycznie charakter publicystyczny, ukazujące się na łamach gazet czy portali internetowych bądź tzw. poradników dla biznesu, należy bez wątpienia

²¹ Można ponadto zauważyć interesującą zależność, że postępowania awansowe osób posiadających wcześniejsze doświadczenia zawodowe poza uczelniami z reguły kończyły się negatywnie.

²² Stwierdzenia, że osoba sprawowała opiekę naukową nad habilitantami, można m.in. odnaleźć w treści laudacji z okazji jubileuszu pracy zawodowej profesorów w okolicznościowych monografiach. Por. W. Błaszczuk, I. Bednarska-Wnuk, P. Kuźbik (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. 50 lat pracy naukowej prof. zw. dr hab. Zofii Mikołajczyk*, Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica nr 234, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

²³ W recenzjach habilitacyjnych za kryteria istotnej aktywności naukowej uważa się m.in. kontakty z wiodącymi polskimi i zagranicznymi instytucjami naukowymi poprzez aktywne uczestnictwo w konferencjach. Trzeba jednak dodać, że udział w konferencjach nie jest wyłącznie zależny od możliwości intelektualnych, woli i przejawianego zaangażowania po stronie habilitanta, lecz przede wszystkim wiąże się z kwestią wniesienia często wysokich opłat, stąd brak wsparcia ze strony uczelni może mieć rozstrzygające znaczenie.

²⁴ Zob. szerzej: kryteria oceny wniosków – załącznik nr 2 do uchwały Rady NCN nr 66/2012 z dnia 13.09.2012 r., załącznik nr 1 do Regulaminu przyznawania środków na realizację zadań finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w zakresie projektów badawczych oraz staży po uzyskaniu stopnia naukowego doktora, <http://www.ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/dla-ekspertow>, [04.09.2013].

²⁵ Por. B. Kudrycka, *Deregulacja zawodów zaczęła się na uczelniach*, <http://forumakademickie.pl/fa/2012/04/deregulacja-zawodow-zaczela-sie-na-uczelniach/>, [04.09.2013].

²⁶ Por. przewody i postępowania habilitacyjne, <http://www.kozminski.edu.pl/pl/kadra-i-badania/stopnie-i-tytulynaukowe/przewody-i-postepowania-habilitacyjne/>, [04.09.2013].

uznać za osiągnięcia w zakresie działalności popularyzującej naukę, o tyle kwalifikacja i ocena monografii służących jednocześnie jako podręczniki nie zawsze wydaje się jednoznaczna i łatwa do zrozumienia. Z drugiej zaś strony pozytywnie zrecenzowane monografie habilitacyjne są właśnie polecane jako cenne opracowania o charakterze teoriopoznawczym i dydaktycznym, z których powinni korzystać nie tylko studenci i pracownicy naukowcy, ale również praktycy zarządzania. Jest zatem bardzo ważne, aby przygotowując artykuły naukowe czy książki, nie tylko dokonywać przeglądu dotychczasowego stanu wiedzy w danym obszarze, ale przede wszystkim starać się wypuklać problemy badawcze i zagadnienia, które nie były dotąd wnikliwie eksplorowane przez innych naukowców. Dlatego też warto prezentować nowe spojrzenia, wskazywać możliwe kolejne obszary dociekań, argumentując jednocześnie ich celowość, a także przedstawiać własne przemyślenia i wnioski – tj. rozwijać i wzbogacać dotychczas popularyzowane w literaturze teorie, ponieważ takie podejście może być uznane za przejaw twórczości wnoszącej istotny wkład w rozwój nauki. Można zatem powiedzieć, że oceniana jest również zdolność do kreowania nowych idei i przemyśleń naukowych, a także formułowania oryginalnych problemów czy odkrywania nowych obszarów badawczych²⁷. Analiza udostępnionych recenzji skłania ponadto do wniosku, że recenzenci kładą szczególny nacisk na ocenę wkładu w rozwój nauki, a nawet jeśli habilitant wykazuje ponadprzeciętne osiągnięcia organizacyjne bądź dydaktyczne, nie zawsze może to rekompensować niedociągnięcia w tym pierwszym obszarze.

Kolejnym czynnikiem związanym z publikacjami są tzw. indeksy bibliometryczne zawarte w raporcie MNiSW, m.in. sumaryczny *impact factor* według listy „Journal Citation Reports” (JCR), zgodnie z rokiem opublikowania, cytowania według bazy Web of Science (WoS) i wskaźnik Hirscha²⁸. Lektura recenzji w pozytywnie zakończonych postępowaniach pokazuje, że w zdecydowanej większości te kwestie nie były artykułowane i poddawane krytycznej ocenie recenzentów, ponieważ sami habilitanci w swoich

autoreferatach nie zawsze odnosili się do tych wskaźników. Trzeba zgodzić się z poglądem B. Nogalskiego, który na posiedzeniu plenarnym Centralnej Komisji stwierdził, że *procedury te [w postępowaniu habilitacyjnym] są „zdehumanizowane” – nie liczy się człowiek, lecz obróbka papierów*. W dalszej części swojej wypowiedzi zaapelował on o podjęcie działań na rzecz zmiany przepisów dotyczących postępowania w sprawie nadawania stopnia doktora habilitowanego²⁹. Trzeba bowiem pamiętać, że samodzielni pracownicy naukowcy nie tylko mają obowiązek prowadzenia badań, ale również są odpowiedzialni za dydaktykę³⁰ (prowadzenie zajęć i wykładów dla studentów) oraz wychowywanie przyszłych pokoleń kadry akademickiej. Jak wynika z przytoczonych stwierdzeń, nawet sami recenzenci dostrzegają pewne mankamenty nowych procedur, co przede wszystkim znajduje swoje potwierdzenie w opiniach uzyskanych od osób, które za wszelką cenę starały się wszcząć postępowania na starych zasadach.

Rozpoznanie przyczyn negatywnych ocen sformułowanych przez recenzentów wymaga szczególnie wnikliwych i analitycznych dociekań, które swoim zakresem powinny obejmować szereg relevantnych przesłanek i mogą być czasami trudne, ponieważ w pewnym stopniu również będą obarczone subiektywizmem. Można jednak wskazać kilka ważnych zastrzeżeń, niebudzących wątpliwości interpretacyjnych, np. jeśli opinia recenzenta zawiera merytoryczne uzasadnienie, iż dorobek naukowy nie pokrywa się z zakresem danej dyscypliny naukowej, zważywszy dodatkowo na fakt, że zakres został podany do publicznej wiadomości w Komunikacie CK. Podobnie jak w przypadku jasno wskazanych oczywistych błędów formalnych oraz merytorycznych zawartych w pracach, argumentacja może wydawać się uzasadniona i racjonalna. To właśnie pogłębiona i wnikliwa analiza komparatywna dostępnych autoreferatów, recenzji, a także ostatecznych rozstrzygnięć, powinna stanowić dla młodych pracowników nauki cenne źródło wiedzy i podpowiedzi, jakich błędów należy unikać, na co trzeba zwracać uwagę, a także w jaki sposób rozwijać i doskonalić umiejętności naukowo-badaw-

²⁷ Można sądzić, że pożądanym jest także dostrzeganie konkretnych zjawisk i widocznych problemów występujących w rzeczywistości organizacyjnej i poszukiwanie ich rozwiązań na gruncie naukowym.

²⁸ G. Racki i A. Drabek podkreślają, że wskaźniki cytowań są wnikliwie brane pod uwagę w procesie ewaluacji dorobku naukowego, co znajduje swoje odzwierciedlenie w procedurach konkursowych Narodowego Centrum Nauki. Zwracają ponadto uwagę na fakt, że *niezbyt precyzyjne kryteria oceny i różnorodne źródła danych odnośnie cytowań rzutują na nieporównywalność wielu informacji, a tym samym obniżają wiarygodność wszelkich tego typu statystyczno-porównawczych analiz*. Zob. szerzej: G. Racki, A. Drabek, *Cytowania i wskaźnik Hirscha: gdzie szukać, jak obliczać?*, <http://forumakademickie.pl/fa/2013/02/cytowania-i-wskaznik-hirscha-gdzie-szukac-jak-obliczac/>, [04.09.2013]. Pojawiają się także poradniki, które zawierają wskazówki i podpowiedzi, w jaki sposób upowszechnić informacje o swoim dorobku naukowym, teoretycznie zwiększając potencjalną szansę na cytowania. Zob. szerzej: E. Kulczycki, *Jak dodać prace do Google Scholar i zwiększyć liczbę cytowań oraz indeks Hirscha*, Stowarzyszenie EBIB, Poznań 2013, <http://ekulczycki.pl/poradnik/>, [04.09.2013].

²⁹ Zob. szerzej: Protokół z posiedzenia plenarnego Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, 30.01.2013 r., <http://www.ck.gov.pl/>, [04.09.2013].

³⁰ Samodzielni pracownicy w praktyce są przede wszystkim potrzebni do minimum kadrowego, aby uczelnia mogła prowadzić studia na określonym poziomie, a także do uzyskiwania uprawnień do nadawania stopni naukowych przez daną jednostkę organizacyjną.

cze. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że zapoznanie się z tymi dokumentami jest bardzo pomocne w zwiększaniu samoświadomości. Dodatkowo może skłaniać do pewnych refleksji, które mogą prowadzić do zauważenia interesujących koincydencji³¹. Cennym eksperymentem myślowym, będącym zarazem weryfikacją słuszności wyobrażeń na temat kryteriów oceny dorobku powstałych w rezultacie lektury upublicz-nionych dokumentów, może być podjęcie próby (po przeczytaniu autoreferatu) sformułowania predykcji dotyczącej konkluzji, jakie pojawią się w przyszłych recenzjach. W takim rozumowaniu niezwykle pomocne będą wykreowane w naszej świadomości przesłanki decyzyjne, ukształtowane na bazie wnikliwej lektury dotychczasowych autoreferatów i końcowych rozstrzygnięć. Zbadanie trafności naszego procesu analitycznego myślenia i umiejętności wyciągania wniosków jest łatwe do potwierdzenia, bowiem za jakiś czas na stronie internetowej CK udostępnione zostaną recenzje i ostateczna decyzja – uchwała organu kolegialnego w sprawie nadania (lub odmowy nadania) stopnia naukowego.

Jeśli chodzi o problem wieloletowości osób ubiegających się o stopień doktora habilitowanego, wyniki badań potwierdzają, że to zjawisko jest również dla nich charakterystyczne, bowiem zdecydowana większość prowadzi zajęcia na kilku uczelniach, chociaż nie zawsze jest to zatrudnienie na etacie. Znamienne jest to, że podstawowe miejsce ich pracy stanowi uczelnia publiczna, a uczelnia niepubliczna jest źródłem dodatkowych przychodów finansowych. Z kolei przedstawiciele uczelni prywatnych (w tym również osoby, które z sukcesem zakończyły postępowanie awansowe) najczęściej łączą etatową pracę i stanowiska funkcyjne w dwóch niepublicznych szkołach wyższych.

Podsumowanie

Postępowania habilitacyjne zawsze wywoływały i będą wywoływać duże zainteresowanie i uzasadnione emocje, niemniej jednak trzeba wyraźnie zaznaczyć,

że wprowadzone zmiany bez wątpienia wnoszą jawność i przejrzystość procedur, co należy oceniać ze wszech miar pozytywnie. Z drugiej strony można zauważyć, że zniesienie kolokwium habilitacyjnego tak naprawdę nie spowodowało uproszczenia bądź ułatwienia ścieżki rozwoju zawodowego, ponieważ podwyższono znacząco wymagania związane z dorobkiem naukowym i inne wymogi, których spełnienie nie jest zależne wyłącznie od samego habilitanta, gdyż kluczowe znaczenie ma miejsce pracy i wsparcie ze strony uczelni.

Zaprezentowane rozważania nie wyczerpują złożoności omawianego zagadnienia, lecz mogą stanowić punkt wyjścia oraz inspirację do dalszych analiz, wskazując możliwe kierunki, cząstkowe problemy badawcze, czynniki i uwarunkowania, które warto dostrzegać. Interesującym zagadnieniem (wyzwaniem dla innych badaczy) może być przeprowadzenie porównywalnych analiz w odniesieniu do innych dziedzin nauki lub np. zbadanie rozbieżności pomiędzy rekomendacjami zawartymi w recenzjach z ostateczną decyzją podejmowaną przez radę wydziału. Z perspektywy minionego okresu (tj. od początku obowiązywania nowych procedur) wydaje się, że przedstawione analizy mogą być przydatne dla osób, które będą się w przyszłości starały o przeprowadzenie postępowań według znowelizowanych przepisów, a więc dla wszystkich habilitantów składających wnioski po 30 września 2013 roku.

Polemiczny charakter zawartych w opracowaniu wypowiedzi może ponadto zachęcić do pozytywnych przemyśleń, że warto równać do najlepszych i uczyć się na błędach innych. Jest jednak ważne, aby nie zatracić z pola widzenia tego, co jest naprawdę ważne i priorytetowe w nauce, tj. dążenia do własnego rozwoju intelektualnego, odkrywania sposobów i metod lepszego poznawania złożonej rzeczywistości organizacyjnej, i przede wszystkim dochodzenia do prawdy jako wartości nadrzędnej³². Do tego potrzebna jest harmonia i równowaga aktywności w ramach obowiązków dydaktycznych oraz pracy naukowej, a także świadomość, że rozwój naukowy

³¹ Zdarzyło się kilka (5) przypadków, kiedy osoby wskazane we wniosku przez habilitantów do przeprowadzenia postępowania nie mogły wyrazić zgody na otwarcie przewodu, ponieważ procedury były prowadzone przez inną radę wydziału. W takich sytuacjach zdarzało się, iż druga rada wydziału podejmowała decyzję negatywną, ale wystąpiły również przypadki pomyślnego zakończenia postępowania. Charakterystyczne dla większości habilitantów było to, że jeśli wskazywali inną radę wydziału do przeprowadzenia habilitacyjnego niż na macierzystej uczelni, miało to przede wszystkim związek z faktem braku posiadania stosownych uprawnień przez uczelnię macierzystą. Tylko w jednym przypadku osoba pracująca na uczelni publicznej, na wydziale posiadającym stosowne uprawnienia, wskazała do przeprowadzenia procedury inną jednostkę organizacyjną (to postępowanie zakończyło się negatywnie). Można zatem powiedzieć, że osoby, które zdecydowały się na wybór nowej procedury, uczyniły to dlatego, że w ich miejscu pracy wydział nie posiadał odpowiednich uprawnień, a dodatkowo nie miały poparcia i zgody innej jednostki organizacyjnej na przeprowadzenie postępowania na dotychczasowych zasadach.

³² Podstawowym celem nauki jest dążenie do prawdy. Jerzy Marian Brzeziński, zgadzając się z poglądami Kazimierza Twardowskiego i Leszka Kołakowskiego, uważa, że poznawanie prawdy jest *naczelną wartością wyznaczającą sens istnienia takich instytucji jak Uniwersytet czy Akademia*. Dążeniu ku prawdzie powinna być podporządkowana działalność badawcza naukowców i (szeroko pojmowana) działalność dydaktyczna: *przekazywanie nowej wiedzy, kształtowanie umiejętności oraz formowanie nowych pokoleń*. Zob. J.M. Brzeziński, *Po co Akademia? O dostojeństwie nauki*, „Nauka” 2012, nr 2, Polska Akademia Nauk, Warszawa, s. 29.

następuje wraz ze zdobywaniem doświadczenia i każdy powinien wypracować swoją drogę, która będzie najbardziej zbliżona do jego zainteresowań, potrzeb i oczekiwań.

Bibliografia

J. Apanowicz, *Charakterystyka wiedzy o zarządzaniu*, [w:] B. Nogalski, J. Apanowicz, R. Rutka, A. Czermiński, M. Czerska, *Zarządzanie organizacjami*, Dom Organizatora TNOiK, Toruń 2002.

J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 2000.

W. Błaszczak, I. Bednarska-Wnuk, P. Kuźbik (red.), *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. 50 lat pracy naukowej prof. zw. dr hab. Zofii Mikołajczyk*, Acta Universitatis Lodzianis, Folia Oeconomica nr 234, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

J.M. Brzeziński, *Po co Akademia? O dostojności nauki*, „Nauka” 2012, nr 2.

M. Ciesielski, *Model rozprawy habilitacyjnej w naukach o zarządzaniu*, „Przegląd Organizacji” 2011, nr 10.

L. Moroz-Grzelak, *Etyka w badaniach naukowych a bezkarność anonimowych recenzentów*, „Nauka” 2013, nr 1.

Netografia

Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20110216_MNISW_broszura_210x210.pdf.

Kodeks etyki pracownika naukowego, załącznik do uchwały nr 10/2012 z 13.12.2012r, Warszawa 2012, http://www.instytucja.pan.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=174&Itemid=205.

B. Kudrycka, *Deregulacja zawodów zaczęła się na uczelniach*, <http://forumakademickie.pl/fa/2012/04/deregulacja-zawodow-zaczela-sie-na-uczelniach/>.

E. Kulczycki, *Jak dodać prace do Google Scholar i zwiększyć liczbę cytowań oraz indeks Hirscha*, Stowarzyszenie EBIB, Poznań 2013, <http://ekulczycki.pl/poradnik/>.

Postępowania awansowe w dziedzinie nauk ekonomicznych, <http://www.ck.gov.pl/index.php/postepowania-awansowe/postepowania-habilitacyjne/dziedzina-nauk-ekonomicznych>.

Protokół z posiedzenia plenarnego Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, 30 stycznia 2013 r., <http://www.ck.gov.pl/>.

Przewody i postępowania habilitacyjne, <http://www.kozminski.edu.pl/pl/kadra-i-badania/stopnie-i-tytuly-naukowe/przewody-i-postepowania-habilitacyjne/>.

G. Racki, A. Drabek, *Cytowania i wskaźnik Hirscha: gdzie szukać, jak obliczać?*, <http://forumakademickie.pl/fa/2013/02/cytowania-i-wskaznik-hirscha-gdzie-szukac-jak-obliczac/>.

Regulamin przyznawania środków na realizację zadań finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w zakresie projektów badawczych oraz staży po uzyskaniu stopnia naukowego doktora, <http://www.ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/dla-ekspertow>.

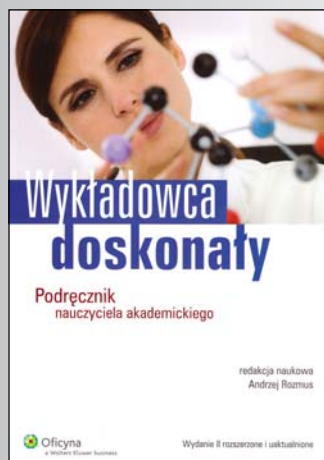
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz.U. Nr 196 poz. 1165), http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=117&layout=1&page=0.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 września 2011 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz.U. Nr 204 poz. 1200), http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=117&layout=1&page=0.

Sprawozdanie z działalności Centralnej Komisji, <http://www.ck.gov.pl/index.php/sprawozdania/sprawozdanie-z-dzialalnosci-w-2011-roku>. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20110840455>.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz. 595, ze zm.), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20030650595>.

POLECAMY



Andrzej Rozmus (red.)

Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego, wyd. II
Wolters Kluwer, Warszawa 2013

Polecamy wyjątkową na polskim rynku publikację adresowaną do nauczycieli akademickich. Zespół autorów opisuje w niej zagadnienia związane z codzienną pracą nauczycieli: przygotowanie do zajęć, kwestie komunikacji, głosu, wymowy, styl prowadzenia zajęć, metody oceniania czy też pracę ze studentami niepełnosprawnymi. W książce zamieszczono wiele zestawień, przykładów, modeli, motywatorów i porad. Zawiera także zestawy ćwiczeń oraz wykaz rekomendowanej literatury pomocnej w dalszym samodzielnym doskonaleniu się. Czytelnicy odnajdą w niej odpowiedzi na wiele nurtujących ich pytań dotyczących dydaktyki i pracy ze studentami.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.profinfo.pl>.



Małgorzata
Marchewka

„Ekonomia przyda się w dorosłym życiu”, czyli nauka ekonomii oczami nastolatków



Wioletta
Nogaj

Raport przedstawia wyniki czwartej edycji badania dotyczącego świadomości i dojrzałości ekonomicznej dzieci oraz młodzieży. Badanie zostało przeprowadzone – podobnie jak w poprzednich edycjach – w oparciu o anonimową ankietę, a respondentami byli uczniowie ze szkół podstawowych i gimnazjów uczestniczący w programach pozaszkolnej edukacji ekonomicznej – Ekonomicznym Uniwersytecie Dziecięcym (EUD)¹ i Akademii Młodego Ekonomisty (AME)². Ankieta została skonstruowana w taki sposób, aby uzyskać dane dotyczące trzech głównych obszarów badawczych, a mianowicie wiedzy, umiejętności i postaw związanych z ekonomią, finansami i przedsiębiorczością.

W każdym z ww. obszarów badawczych dokonano analizy uzyskanych wyników. Porównano odpowiedzi dziewczynek i chłopców w obrębie każdej grupy badawczej (EUD i AME) oraz przeprowadzono porównanie obu badanych grup zgodnie z przyjętym podziałem funkcjonalnym.

Grupa badawcza

Badaniem objęto grupy młodzieży, które uczestniczyły w programach pozaszkolnej edukacji ekonomicznej w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcogo (EUD) z Warszawy (121 osób), Rzeszowa (85 osób), Poznania (44 osoby), Białegostoku (78 osób), Katowic (76 osób), Lublina (69 osób) i Kielc (62 osoby). 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 (71 osób), Katowicach (48 osób), Białymstoku (41 osób), Kielcach (22 osoby) i Poznaniu (50 osób). Łącznie w badaniu wzięło udział 767 uczniów: 535 uczestników programu EUD oraz 232 uczestników programu AME. Wśród uczniów szkół podstawowych przebadano 277 chłopców i 221 dziewczynek (37 osób nie odpowiedziało na pytanie

o płeć), zaś w grupie gimnazjalistów 127 chłopców i 102 dziewczynki (3 osoby nie odpowiedziały na pytanie o płeć). Średnia wieku młodszej grupy to 11,9 lat, natomiast starszej – 14,5. Dzieci ze szkół podstawowych brały udział w zajęciach średnio przez 1,8 semestru, podczas gdy gimnazjaliści średnio przez 2,2 semestru.

Konstrukcja badania

Ankieta, którą wypełniali uczniowie, składała się z siedmiu pytań i zadań o różnym charakterze. Do obszaru badawczego wiedza zaliczono trzy zadania. Dwa z nich miały na celu sprawdzenie deklarowanej i rzeczywistej wiedzy ankietowanych. W ramach tych zadań uczniowie oceniali (subiektywnie) swoją znajomość czternastu podanych pojęć ekonomicznych, a następnie samodzielnie wybierali i definiowali dwa z nich. Przy dokonywaniu oceny poprawności definicji przyjęto liberalne kryteria, głównie ze względu na młody wiek ankietowanych.

Dla celów niniejszego opracowania pojęcia te przypisano do kategorii według poniższego klucza:

- obszar I (*gospodarka*) zawierał pojęcia: PKB, dług publiczny, stopa bezrobocia, polityka fiskalna, inflacja;
- obszar II (*finanse*) zawierał pojęcia: podatek VAT, parobank, procent składany, pieniądz elektroniczny, akcyza, spirala zadłużenia;
- obszar III (*przedsiębiorczość*) zawierał pojęcia: spółka akcyjna, koszt stały, prywatyzacja.

Ponadto, w obszarze funkcjonalnym wiedza dokonano analizy odpowiedzi uczniów na pytanie dotyczące źródeł pozyskiwania wiedzy ekonomicznej. W obszarze funkcjonalnym umiejętności uwzględniono odpowiedzi na pytania dotyczące oceny umiejętności radzenia sobie w codziennych sytuacjach, w których

¹ Program edukacyjny popularyzujący wiedzę ekonomiczną wśród piąto- 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>.

² 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.

przydatna jest wiedza z zakresu ekonomii i przedsiębiorczości (*umiejętności praktyczne*), oraz oceny umiejętności wyjaśnienia wybranych problemów ekonomicznych (*umiejętności teoretyczne*). Z kolei w obszarze funkcjonalnym *postawy* badano poglądy uczniów na temat celowości i zasadności nauki ekonomii, a także na temat wybranych problemów ekonomicznych.

Wiedza, czyli „coś, co jest potrzebne, by zrozumieć dorosłych”

Analizując wyniki młodszycy uczniów (EUD) w zakresie deklarowanej znajomości pojęć ekonomicznych z wyróżnionych trzech obszarów badawczych (*gospodarka, finanse i przedsiębiorczość*), można stwierdzić, iż w każdym obszarze występują terminy, które większość uczniów potrafi w swojej subiektywnej ocenie wyjaśnić. Są jednak także takie, których znajomość deklaruje zdecydowana mniejszość respondentów.

Przedstawione wykresy obrazują deklarowaną znajomość poszczególnych terminów związanych z gospodarką, finansami i przedsiębiorczością. Dla porównania przedstawiono także rozkład odpowiedzi udzielanych przez uczniów AME.

Badani deklaruwali swoją znajomość poszczególnych pojęć, a następnie wybierali dwa terminy, które definiowali. Na wykresach, w formie wskaźnika procentowego pod odpowiednimi kolumnami, oznaczono poziom rzeczywistej znajomości pojęć, który należy interpretować jako odsetek poprawnych definicji, przedstawionych przez osoby wybierające dany termin do zdefiniowania. Dodatkowo, tam, gdzie róż-

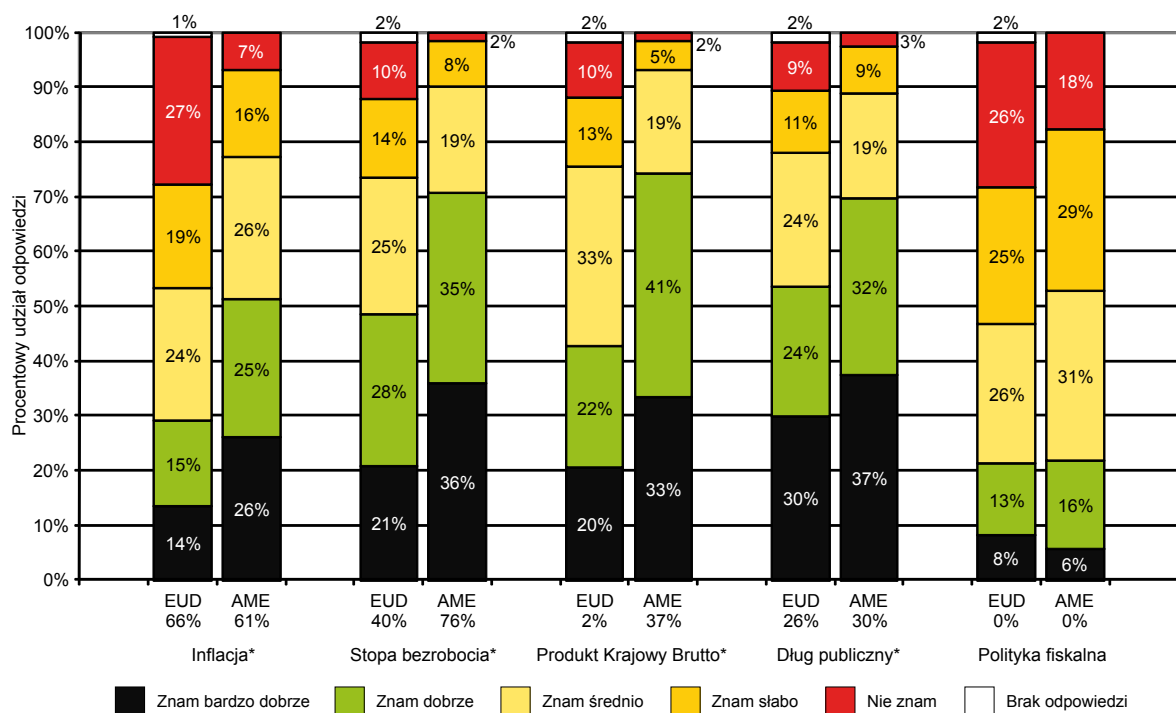
nica (pomiędzy EUD i AME) dotycząca deklarowanej i rzeczywistej znajomości danego terminu była istotna statystycznie (test t-Studenta, założony poziom istotności = 0,05), na wykresach dodano symbol (*).

Jak widać na wykresie 1, w obszarze *gospodarka* uczniowie EUD deklaruwali najniższą znajomość pojęć *inflacja* i *polityka fiskalna*, co przełożyło się także w oczywisty sposób na małą „popularność” tych pojęć, jeśli chodzi o ich wybór do definiowania. W przypadku pojęcia *polityka fiskalna* tylko 2 osoby zdecydowały się na jego zdefiniowanie (obie definicje błędne). Natomiast te osoby, które zdecydowały się wyjaśnić definicję *inflacji* (48 osób, co stanowi 9 proc. ogółu badanych), z reguły czyniły to prawidłowo (ogólnie 66 proc. – 76 proc. i 50 proc. poprawnych odpowiedzi odpowiednio u chłopców i dziewczynek).

Największą popularnością cieszyły się pojęcia *stopa bezrobocia* (13 proc. ogółu badanych wybrało to pojęcie do zdefiniowania) i *dług publiczny* (12 procent). Niemniej jednak odsetek poprawnych definicji tych pojęć był niższy niż deklarowana ich znajomość. Szczególnie widoczne jest to w przypadku pojęcia *dług publiczny*, gdzie ponad 50 proc. uczniów zadeklarowało bardzo dobrą lub dobrą jego znajomość, a prawidłowo zdefiniowało je łącznie 26 proc. osób (29 proc. chłopców i 24 proc. dziewczynek).

Osobnego potraktowania wymaga znajomość pojęcia *PKB*, którego dobrą lub bardzo dobrą znajomość zadeklarowało około 40 proc. respondentów. Do zdefiniowania tego pojęcia przystąpiło jednakże jedynie 3 proc. badanych (22 osoby), z czego zaledwie 1 osoba odpowiedziała prawidłowo.

Wykres 1. Deklarowana i rzeczywista znajomość pojęć z obszaru *gospodarka* (EUD i AME)



Źródło: opracowanie własne

Dla grupy uczniów starszych (AME), podobnie jak dla grupy młodszej, najtrudniejszym pojęciem do zdefiniowania w obszarze *gospodarka* (wykres 1) było pojęcie *polityki fiskalnej*. Zaledwie 2 osoby zdecydowały się na jego zdefiniowanie, ale obie odpowiedzi były błędne. Najczęściej wybierane do zdefiniowania pojęcia to: *inflacja* (12 proc. badanych), *stopa bezrobocia* (12 proc.) i *PKB* (10 procent). Rzeczywista znajomość wymienionych pojęć kształtowała się na dość wysokim poziomie (wykres 1). Wyjątkiem było pojęcie *PKB*, którego wielu badanych (szczególnie chłopców), pomimo deklaracji jego znajomości, nie potrafiło zdefiniować.

W obszarze *finanse* (wykres 2), respondenci deklarowali najlepszą znajomość pojęć *podatek VAT* oraz *pieniądz elektroniczny*. Najczęściej także wybierano je do definiowania. Jednak ich rzeczywista znajomość jest niższa niż deklarowana i dla pojęcia *pieniądz elektroniczny* wynosi 52 proc. wśród uczniów EUD i 58 proc. wśród uczniów AME, a dla pojęcia *podatek VAT* 32 proc. wśród uczniów EUD i 56 proc. wśród uczniów AME.

Uczniowie AME deklarowali najlepszą znajomość pojęć *podatek VAT* oraz *pieniądz elektroniczny*. Pojęcia te także najczęściej wybierano do definiowania (odpowiednio 17 proc. i 15 proc. badanych). Rzeczywista znajomość tych pojęć jest nieco niższa niż deklarowana, aczkolwiek wyniki (zarówno chłopców, jak i dziewczynek), mieszczące się w przedziale 50–60 proc. prawidłowych odpowiedzi, są zadowalające. Najtrudniejszym pojęciem z tego obszaru był *procent składany*, którego dobrą lub bardzo dobrą znajomość zadeklarowało jedynie 20 proc. respon-

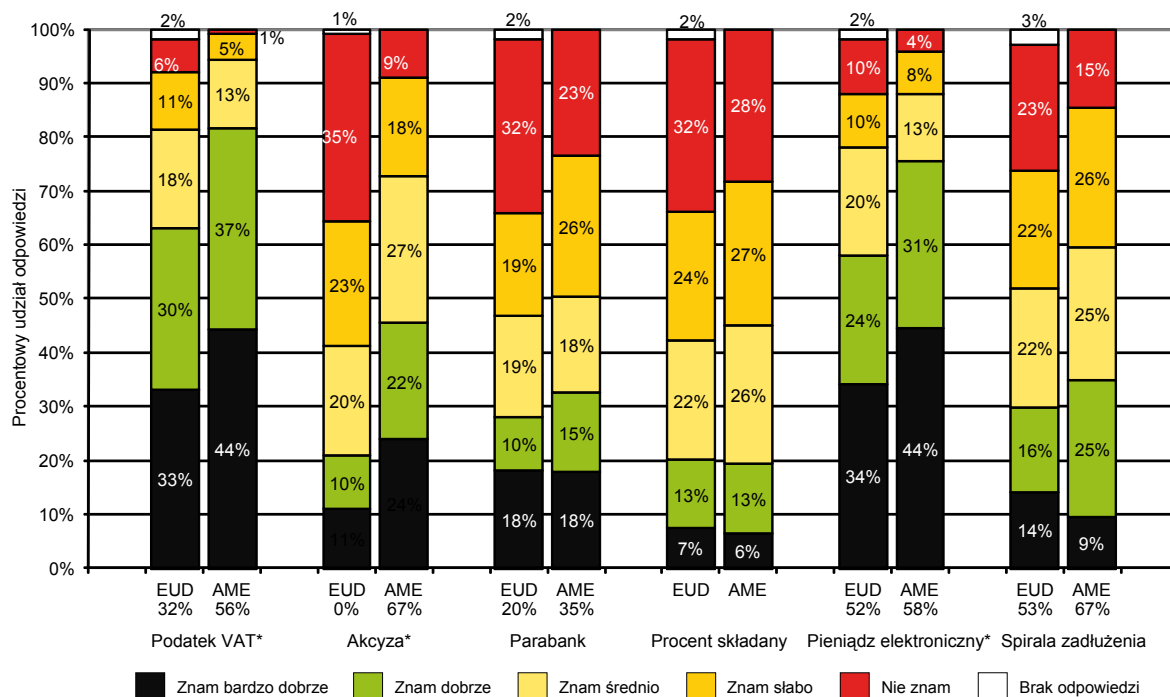
dentów, przy czym nikt nie zdecydował się na jego zdefiniowanie.

Obszar *przedsiębiorczość* (wykres 3) zawierał jedynie trzy pojęcia. Badani z obu grup deklarowali stosunkowo dobrą (łącznie odsetek wskazań „znam bardzo dobrze” i „znam dobrze” oscylował wokół 50 proc.) znajomość pojęć *koszt stały* i *spółka akcyjna*. Rzeczywista wiedza badanych była na niższym poziomie, szczególnie w przypadku pojęcia *koszt stały* wyniki młodszych uczniów zdecydowanie odbiegały od deklaracji. Najczęstszym błędem (szczególnie chłopców) było w tym przypadku mylenie kosztu stałego ze stałą wysokością kosztu.

Uczniowie AME (zarówno chłopcy jak i dziewczynki) deklarowali w tym obszarze dobrą i bardzo dobrą (łącznie odsetek wskazań powyżej 50 proc.) znajomość wszystkich trzech pojęć. Zdecydowanie najczęściej do definiowania wybierane było pojęcie *prywatyzacja*, a jego rzeczywista znajomość sięgała 80 procent. Świadczy to o dobrym rozeznaniu starszej młodzieży w posiadanej przez siebie wiedzy. Na zadowalającym poziomie definiowano pojęcie *spółka akcyjna*, a najmniej prawidłowych odpowiedzi dotyczyło pojęcia *koszt stały*. W tym ostatnim przypadku, podobnie jak u młodszych uczniów, często mylono koszt występujący stale ze stałą wysokością kosztu.

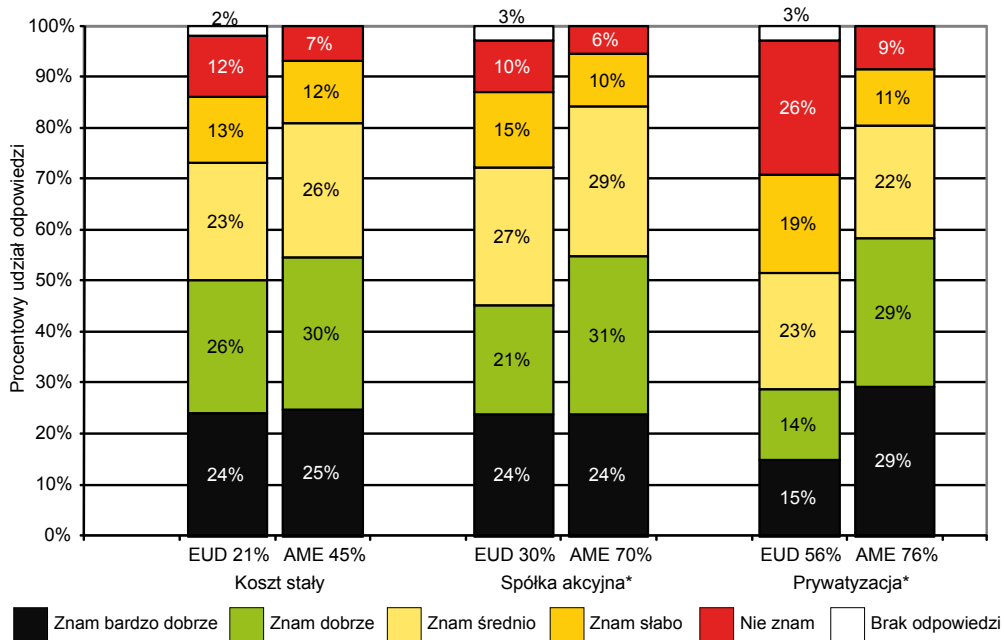
Dość istotnym wnioskiem z przeprowadzonej analizy dotyczącej poziomu deklarowanej i rzeczywistej wiedzy młodszych uczniów jest fakt, iż na 14 pojęć ekonomicznych przedstawionych badanym do oceny, w aż 13 przypadkach chłopcy deklarowali ich lepszą znajomość niż dziewczynki (procent deklaracji „znam bardzo dobrze” i „znam dobrze”), jednak w większości

Wykres 2. Deklarowana i rzeczywista znajomość pojęć z obszaru *finanse* (EUD i AME)



Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Deklarowana i rzeczywista znajomość pojęć z obszaru przedsiębiorczość (EUD i AME)



Źródło: opracowanie własne

różnice te nie były istotne statystycznie. Co ciekawe, we wszystkich tych przypadkach rzeczywisty wynik chłopców mierzony odsetkiem poprawnych odpowiedzi okazał się lepszy niż wynik dziewczynek. Trudno na podstawie dostępnych danych przesądzać o przyczynach takiego stanu rzeczy.

Natomiast w odróżnieniu od grupy młodszej wśród starszych uczniów nie ma wyraźnych różnic pomiędzy chłopcami a dziewczynkami w zakresie rzeczywistej znajomości wybranych pojęć. Można zaryzykować stwierdzenie, iż dłuższy okres nauki ekonomii sprzyja wyrównywaniu początkowych różnic (zidentyfikowanych w tym badaniu) pomiędzy płciami.

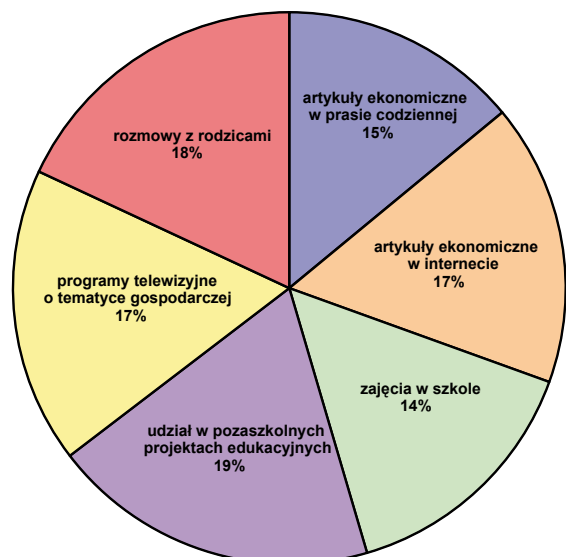
Analiza wykresów 1–3 nie pozostawia wątpliwości, że grupa starsza (AME) prezentuje zdecydowanie wyższy poziom wiedzy rzeczywistej (czego naturalnie należało oczekiwać). Na 14 definiowanych pojęć w 11 przypadkach grupa ta osiągnęła lepsze wyniki niż młodszy uczniowie. Najbardziej spektakularna różnica wystąpiła w przypadku pojęcia *akcyza* – 67 proc. uczniów AME, którzy je wybrali, przedstawiło prawidłowe definicje, podczas gdy z grupy EUD tylko pojedyncze osoby podjęły próbę „zmierzenia” się z tą definicją – niestety bez sukcesu.

Jedynym pojęciem, w przypadku którego grupa młodsza „pokonała” starszych kolegów, to *inflacja* (66 proc. prawidłowych definicji EUD w stosunku do 61 proc. AME). Dla obu grup pojęciami zbyt trudnymi okazały się *procent składany* i *polityka fiskalna*. Ich znajomość zadeklarowało jedynie około 20 proc. badanych z obu grup, aczkolwiek brak wyboru tych pojęć do definiowania pozwala przypuszczać, że w rzeczywistości zna je dużo mniejszy odsetek uczniów.

Integralną częścią obszaru *wiedza* było pytanie o źródła wiedzy ekonomicznej. Badani mogli wskazać

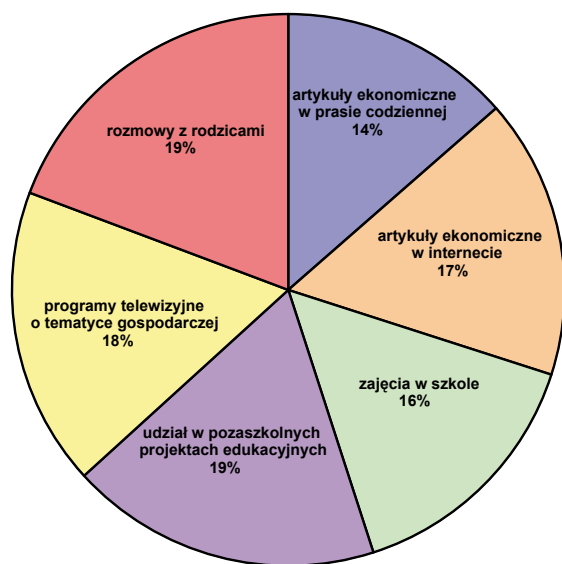
tutaj kilka źródeł pozyskiwania wiedzy (katalog zamknięty), przypisując im pozycje od 1. do 5. Wyniki dla obu grup przedstawiono na wykresach 4 i 5. W obu grupach ważnym źródłem pozyskiwania wiedzy były pozaszkolne zajęcia edukacyjne (19 proc. i 18 proc. odpowiednio dla EUD i AME), niemniej jednak pozostałe źródła wiedzy również wskazywane były często, a rozrzut procentowy pomiędzy najpopularniejszym a najmniej popularnym źródłem wiedzy był bardzo niewielki (5 procent). W obu grupach nieco mniej wskazań jako źródło wiedzy ekonomicznej otrzymała szkoła.

Wykres 4. Źródła wiedzy ekonomicznej (EUD)



Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Źródła wiedzy ekonomicznej (AME)



Źródło: opracowanie własne

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

dziennej, 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.

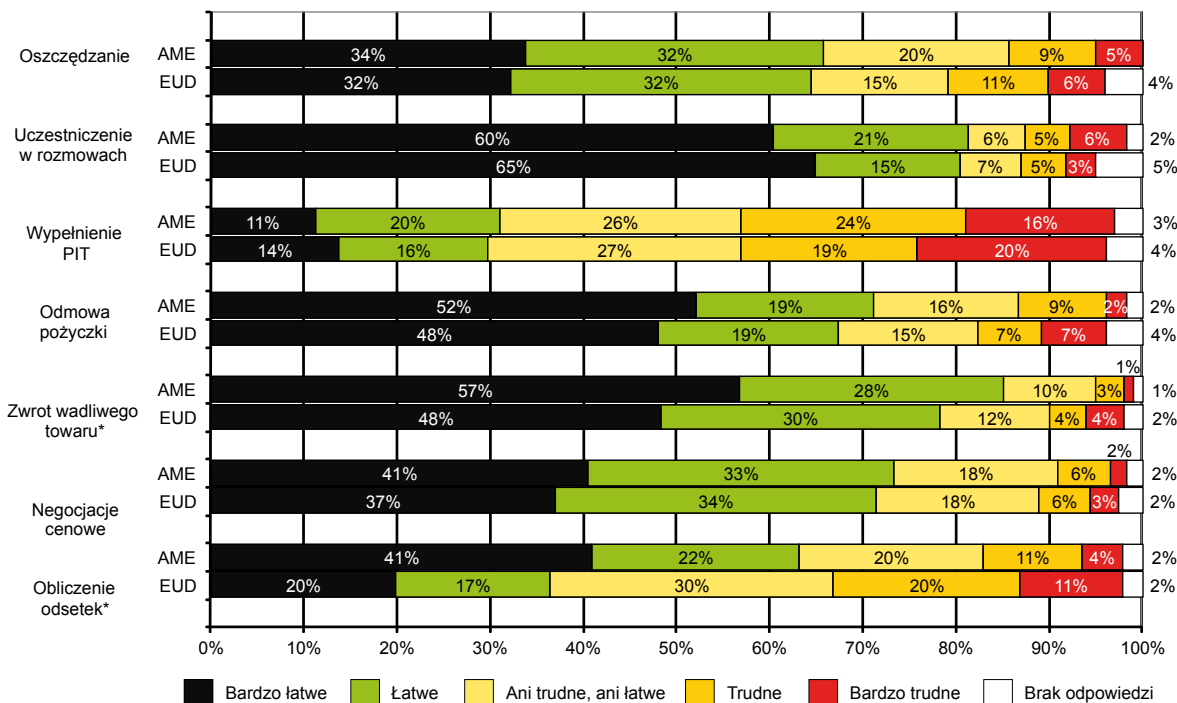
Umiejętności, czyli między innymi „jak poradzić sobie z założeniem i prowadzeniem własnej firmy w przyszłości”

Drugi obszar funkcjonalny, w ramach którego analizowano odpowiedzi badanych, to *umiejętności*.

Badani odpowiadali na dwa pytania: dotyczące oceny własnych umiejętności radzenia sobie w codziennych sytuacjach, w których przydatna jest wiedza z zakresu ekonomii (*umiejętności praktyczne*), oraz oceny umiejętności wyjaśnienia wybranych problemów ekonomicznych (*umiejętności teoretyczne*). Każdy z przedstawionych problemów i sytuacji należało ocenić w pięciostopniowej opisowej skali (od *bardzo trudne* do *bardzo łatwe*).

Młodszy uczniowie najmniej kłopotów mieli z najprostszymi czynnościami praktycznymi, takimi jak uczestnictwo w rozmowach na tematy ekonomiczne czy odmowa pożyczki pieniędzy koledze. Interesujące jest także to, że około połowa badanych za bardzo łatwe uznaje zwrot wadliwego towaru, a niewiele mniej osób nie miało kłopotów z negocjacjami cenowymi. Świadczy to o dość dużym poziomie świadomości konsumenckiej i nie mniejszej dozie asertywności, co u tak młodych uczniów może

Wykres 6. Umiejętności praktyczne (EUD i AME)



Źródło: opracowanie własne

być pewnego rodzaju zaskoczeniem. Najwięcej kłopotów najmłodszy uczniowie mieli z wypełnieniem formularza PIT (tylko 14 proc. chłopców i dziewczynek uznaje to za *bardzo łatwe*) oraz z obliczeniem odsetek od lokaty. W tym zakresie (umiejętności obliczania odsetek) szczególnie krytycznie swoje umiejętności oceniają uczennice EUD, z których jedynie 12 proc. określiło tę czynność jako bardzo łatwą (u chłopców było to 26 procent).

W grupie uczniów starszych (AME) rozkład ocen trudności czynności praktycznych jest podobny jak w grupie młodszej. Interesujące są odpowiedzi ankietowanych dotyczące tzw. trudnych sytuacji (*odmowa pożyczki, zwrot wadliwego towaru czy negocjacje cenowe*) – podobnie jak w młodszej grupie starsi uczniowie deklarują, iż nie mieli problemu z poradeniem sobie w takich sytuacjach. Zaskakujący może wydawać się fakt, iż dziewczynki czułyby się w takich sytuacjach o wiele lepiej od chłopców. Przewaga odpowiedzi *bardzo łatwe* wynosi 8 punktów procentowych proc. na korzyść dziewczynek (*odmowa pożyczki*), 10 proc. (*zwrot wadliwego towaru*) i aż 18 proc. (*negocjacje cenowe*). Z wyników tych można wysnuć wniosek, iż to dziewczynki są lepiej przygotowane od chłopców do radzenia sobie w tzw. trudnych sytuacjach. Próba wyjaśnienia tej tendencji obarczona jest dużym ryzykiem pomyłki, ale z obserwacji własnych można wysnuć wniosek, że dziewczynki w tym wieku (13–14 lat) towarzyszą już wielokrotnie swoim rodzicom w zakupach i mają liczniejsze niż chłopcy okazje do zbierania doświadczeń, obserwując zachowania dorosłych we wspomnianych sytuacjach.

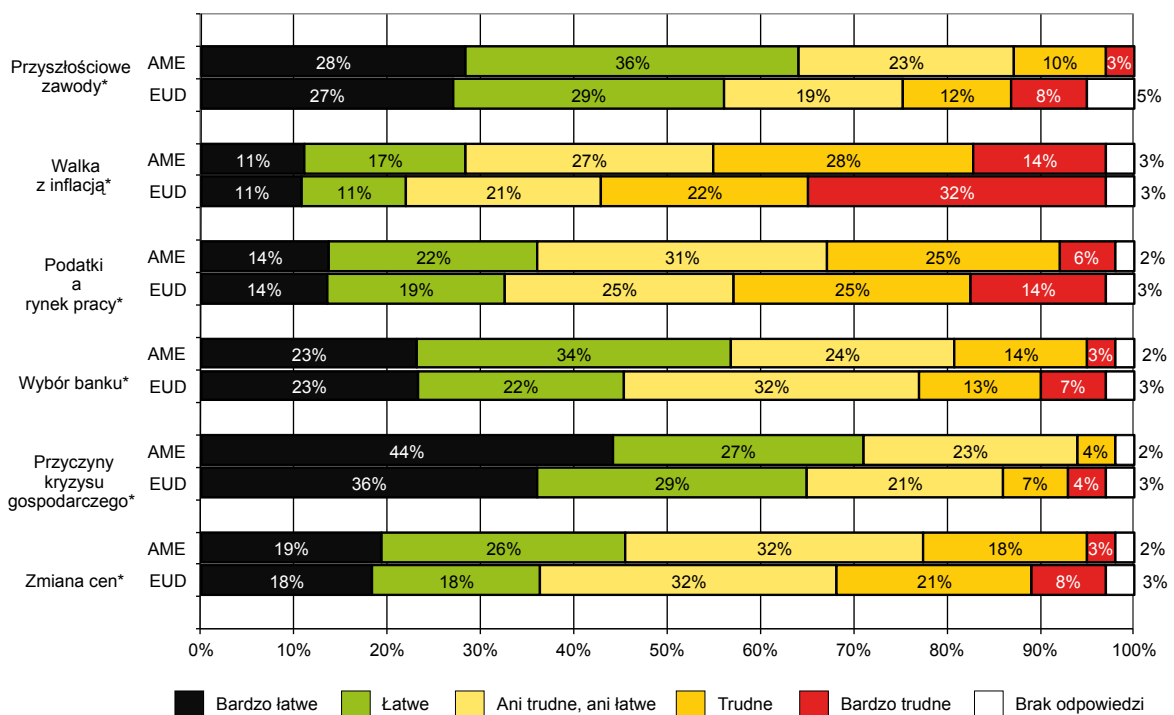
W części sprawdzającej deklarowane umiejętności teoretyczne uczniów (wykres 7) badani mieli za zadanie wyobrazić sobie, że należy wyjaśnić pewne mechanizmy ekonomiczne (np. wpływ zmiany podatków na rynek pracy) lub też podjąć próbę uzasadnienia dokonanego wyboru (np. odpowiedzieć na pytanie, czym należy się kierować, wybierając bank).

Najmłodszy uczniowie byli najbardziej pewni swojej wiedzy w zakresie wyjaśnienia przyczyn kryzysu gospodarczego (38 proc. chłopców i 35 proc. dziewczynek uważa ten problem za „bardzo łatwy” do wyjaśnienia). Nieco mniej osób potrafiłoby wskazać kryteria, jakimi należy się kierować przy wyborze perspektywnego zawodu. Największą trudność dla młodszych uczniów stanowiłoby niewątpliwie zaproponowanie strategii walki z inflacją (tylko 13 proc. chłopców i 8 proc. dziewczynek uznało to za bardzo łatwe) oraz wyjaśnienie związku pomiędzy wysokością podatków a rynkiem pracy (14 proc. chłopców i 13 proc. dziewczynek uznało to za bardzo łatwe).

W grupie uczniów starszych (AME), podobnie jak w grupie młodszej, badani za najłatwiejsze uznali wyjaśnienie przyczyn kryzysu gospodarczego (48 proc. dziewczynek i 41 proc. chłopców odpowiedziało, że jest to bardzo łatwe). Również pozostałe wskazania były zbieżne z uzyskanymi w grupie młodszej. Podobny rozkład wyników w obu grupach obrazuje wykres 7. Jedynie w przypadku pytania o przyczyny kryzysu gospodarczego grupa starsza deklarowała wyraźnie częściej (o 8 proc.), że potrafi je wskazać.

Podsumowując obszar *umiejętności*, można stwierdzić, iż badani uczniowie z obu grup wiekowych

Wykres 7. Umiejętności teoretyczne (EUD i AME)



Źródło: opracowanie własne

znacznie częściej niż problemy teoretyczne oceniają problemy praktyczne jako bardzo łatwe do rozwiązania. Oczywiście wpływ na taki wynik ma sam charakter zagadnień ujętych w części praktycznej i teoretycznej. Młodym ludziom, stojącym na progu edukacji ekonomicznej, trudniej jest z oczywistych względów prawidłowo wskazać skomplikowane zależności pomiędzy zjawiskami ekonomicznymi. O wiele łatwiej jest im odnaleźć się w sytuacjach codziennych (zwrot towaru do sklepu, odmowa udzielenia pożyczki czy nawet wykazanie się umiejętnością oszczędzania).

Postawy, czyli „dlaczego warto uczyć się ekonomii”

Ostatni analizowany obszar funkcjonalny to *postawy*. W tej części ankiety badani odpowiadali na dwa pytania dotyczące powodów, dla których warto się uczyć ekonomii – w przypadku pierwszego wskazywali, dlaczego ich zdaniem generalnie nauka ekonomii jest przydatna, a w przypadku drugiego ujawniali własne motywacje do nauki tego przedmiotu. Ponadto mieli za zadanie odnieść się do kilku zaprezentowanych kwestii, określając w pięciostopniowej skali (od *zdecydowanie tak* do *zdecydowanie nie*), w jakim stopniu zgadzają się z przedstawionymi stwierdzeniami.

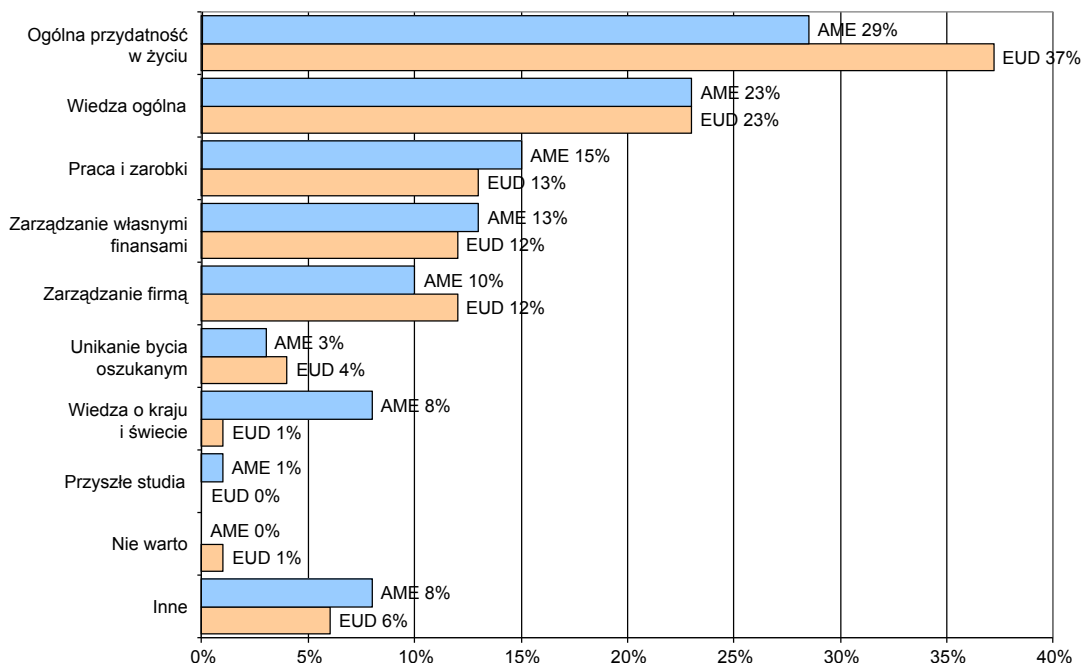
W grupie młodszych uczniów wśród powodów, dla których warto się uczyć ekonomii, dominowały względy poznawcze (*ogólna przydatność w życiu, wiedza ogólna*). Taką motywację wskazało 71 proc. dziewczynek i 54 proc. chłopców. Względy praktyczne przemawiające za nauką ekonomii (*praca i zarobki, zarządzanie własnymi finansami, zarządzanie firmą*)

były wskazywane rzadziej. Warto zwrócić uwagę na dość dużą różnicę pomiędzy odsetkiem chłopców i dziewczynek wskazujących w swych odpowiedziach praktyczne motywacje do nauki ekonomii. Chłopcy dwukrotnie częściej wskazali *dobrze zarobki* i *zarządzanie własnymi finansami* jako generalną korzyść z nauki ekonomii.

W grupie starszej młodzieży również przeważały względy poznawcze jako ogólna motywacja do nauki ekonomii (wskazania 54 proc. chłopców i 49 proc. dziewczynek). Jednak tu w stosunku do uczniów EUD można zauważyć przesunięcie akcentu na praktyczne korzyści z nauki ekonomii. Uwagę zwraca również fakt, iż w grupie AME w zasadzie nie ma różnic pomiędzy chłopcami a dziewczynkami, jeśli chodzi o wskazania na praktyczne motywacje do nauki tego przedmiotu. Określone powyżej praktyczne powody wskazało w sumie 40 proc. dziewczynek i 36 proc. chłopców. Widać, iż starsze dziewczynki prezentują o wiele bardziej pragmatyczne poglądy niż ich młodsze koleżanki, przynajmniej w kwestii ogólnej motywacji do nauki ekonomii.

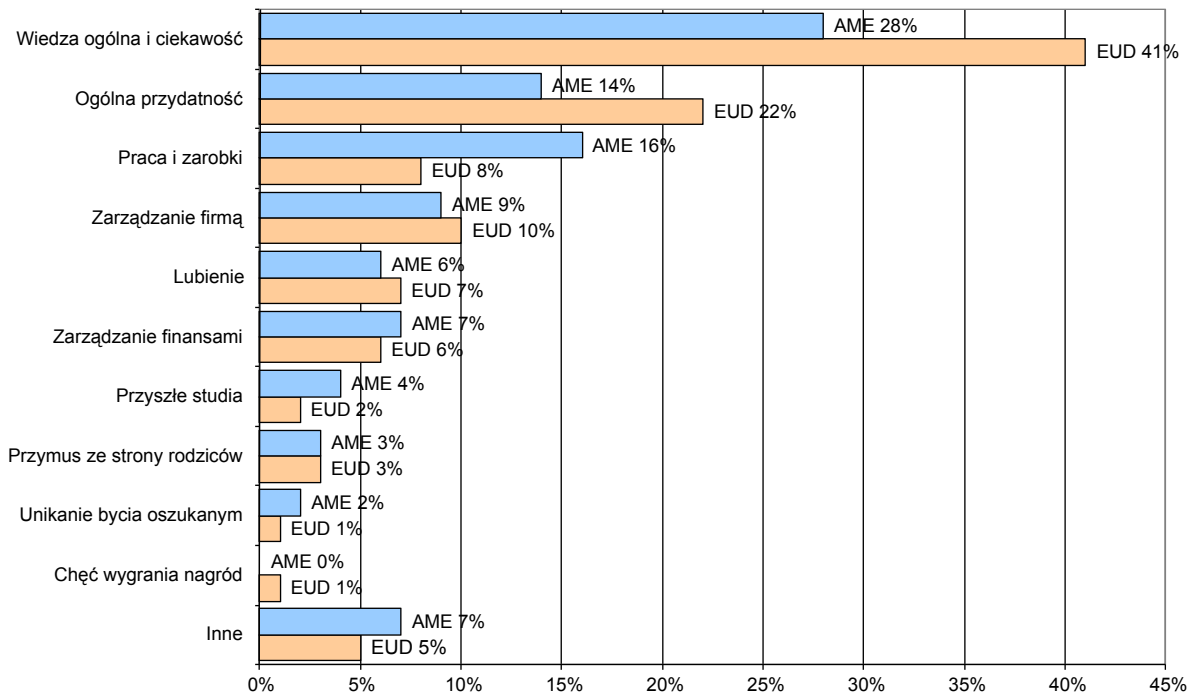
W odpowiedziach na drugie pytanie dotyczące nauki ekonomii – o osobiste motywacje badanych – wcześniejsze wskazania uczniów, dotyczące pytania o uniwersalne motywacje do nauki tego przedmiotu, znalazły potwierdzenie. Grupa młodsza w o wiele większym stopniu preferowała motywacje poznawcze, a starsza dostrzegała i wskazywała praktyczne powody oraz korzyści płynące z nauki ekonomii. Co ciekawe, około 3 proc. badanych z obu grup jako powód nauki podało przymus ze strony rodziców, a 1 proc. uczniów EUD przyznał, że liczy na atrakcyjne nagrody, które Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy przyznaje

Wykres 8. Dlaczego warto się uczyć ekonomii (EUD i AME)



Źródło: opracowanie własne

Wykres 9. Dlaczego uczysz się ekonomii (EUD i AME)



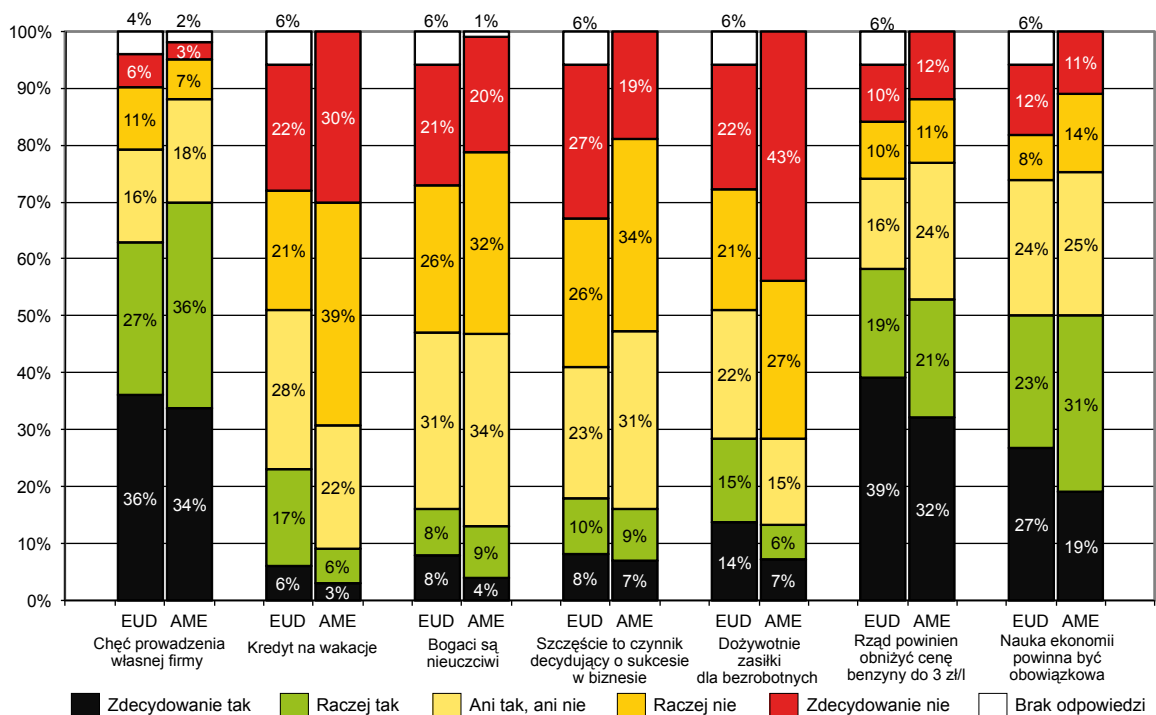
Źródło: opracowanie własne

najlepszym studentom. Z uwagi na zaobserwowane zależności (duże podobieństwo odpowiedzi) wydaje się zasadne, aby w przyszłych badaniach oba pytania zastąpić jednym, np. o osobistą motywację do nauki ekonomii.

Trzecim zadaniem w obszarze funkcjonalnym postawy było ustosunkowanie się badanych do przedstawionych zagadnień.

W grupie EUD uczniowie wykazali się nadszpejdzianiem dużą dojrzałością. Niewielki (jak na tak

Wykres 10. Opinie na temat wybranych zagadnień (EUD i AME)



Źródło: opracowanie własne

młode osoby) odsetek badanych zdecydowałby się na kredyt na wakacje (22 proc. chłopców i 25 proc. dziewczynek). Badani uczniowie nie ulegają także zbyt często iluzji, iż powodzenie w biznesie zależy od szczęścia (18 proc. chłopców i 17 proc. dziewczynek zgadza się z takim stwierdzeniem). Nie znajduje także uznania obiegowy pogląd, iż osoby bogate są nieuczciwe (zgadza się z nim 15 proc. chłopców i 17 proc. dziewczynek). Około jedna trzecia badanych postuluje, aby zasiłki dla bezrobotnych były dożywotnie, a ponad połowa chce, aby rząd obniżył cenę benzyny do 3 zł za litr. Ciekawą kwestią są pozytywne opinie na temat postulatu obniżenia cen benzyny, ponieważ 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 powielają obiegowe opinie i myślą życzeniowo. Optymizmem napawa fakt, że możliwość prowadzenia w przyszłości własnej firmy jest rozpatrywana jako realna przez duży odsetek ankietowanej młodzieży.

W grupie AME akceptacja najbardziej populistycznych haseł i nierozsądnych posunięć (*dożywotnie zasiłki dla bezrobotnych, kredyt na wakacje, bogaci są nieuczciwi*) jest jeszcze niższa niż wśród uczniów młodszego. Uwagę zwraca jedynie fakt, że dziewczynki z tej grupy (21 proc.) aż trzykrotnie częściej niż chłopcy (7 proc.) są skłonne do akceptacji postulatu dożywotnich zasiłków dla bezrobotnych.

Bardzo niską akceptacją cieszyło się natomiast 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.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując rezultaty przeprowadzonych badań, należy przede wszystkim podkreślić celowość i zasadność upowszechniania wiedzy ekonomicznej wśród młodzieży. Podobnie jak w latach poprzednich, wyniki tej części ankiety, w której oceniano obiektywną wiedzę, wskazują, iż gimnazjaliści lepiej sobie radzą z definiowaniem pojęć ekonomicznych niż ich młodszy kolekcja. Można założyć, iż takie zróżnicowanie w poziomie obiektywnej wiedzy obu grup jest efektem „dłuższego stażu” starszej młodzieży w nauce ekonomii. Ponadto sami zainteresowani, czyli młodzież uczestnicząca w programach EUD oraz AME, pozytywnie odnoszą się do nauki ekonomii i wysoko oceniają jej przydatność. Przemawia to zdecydowanie za dalszym rozwijaniem programów. Nie ulega wątpliwości, iż pobudzają one chęć zdobywania wiedzy, a tym samym lepszego rozumienia świata przez ich uczestników. Co więcej, udział w projektach edukacji pozaszkolnej jest w wielu przypadkach jedyną okazją dla uczniów do pozyskania wiedzy ekonomicznej od profesjonalistów. Badania z poprzednich lat wskazywały bowiem, iż młodzież czerpała swoją wiedzę ekonomiczną w dużej mierze z doświadczeń życia codziennego, co groziło utrwalaniem powierzchownego pojmowania wielu zagadnień ekonomicznych. Tegoroczne wyniki badań pokazują z kolei, iż dzieci czerpią swoją wiedzę właśnie z zajęć pozaszkolnych prowadzonych między innymi w formie Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego i Akademii Młodego Ekonomisty. Docieranie do najmłodszych odbiorców z fachową wiedzą ekonomiczną na wczesnym etapie ich edukacji jest w tym kontekście szczególnie istotne. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż młodzież obeznana z podstawami ekonomii będzie świadomym i krytycznym odbiorcą otaczającego ją świata.

POLECAMY

Portal edukacyjny TVP

Telewizja Polska we współpracy z Ministerstwem Edukacji stworzyła nowy portal edukacyjny adresowany do uczniów (obecnie jedynie klas IV–VI). Na portalu znaleźć można niemal tysiąc odcinków 40 serii edukacyjnych TVP, a dodatkowo teksty i informacje podzielone na kategorie tematyczne, m.in. języki, nauka i technologie, nauka o człowieku, kultura, przyroda. Wiedza przekazywana jest w interesującej, nowoczesnej formie: w postaci ekranizacji lektur, audiobooków i odpowiedzi na wnikliwe pytania, co pozwala łączyć naukę z zabawą. Partnerami Portalu Edukacyjnego TVP, oprócz MEN, są też m.in.: Cyfrowa szkoła, Muzykoteka szkolna, Ninateka, Fundacja Nowoczesna Polska, Scholaris i Centrum Fizyki Teoretycznej. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.edu.tvp.pl/>.

Kierunek kształcenia a planowana kariera zawodowa – studium empiryczne kierunków związanych z turystyką



Marlena Bednarska

Podstawę współczesnej kariery zawodowej stanowią kompetencje pracowników, które w znacznej mierze rozwijane są poprzez aktywność edukacyjną. Celem artykułu jest identyfikacja determinant zgodności planowanej przez studentów kariery zawodowej z kierunkiem kształcenia. Badania ankietowe przeprowadzone na grupie 353 słuchaczy studiów z zakresu turystyki w Poznaniu wykazały, że młodzież akademicka traktuje pracę w gospodarce turystycznej jako etap kariery. Skłonność do podjęcia zatrudnienia w obsłudze ruchu turystycznego zależy od wizerunku przedsiębiorstw turystycznych jako pracodawców, zadowolenia ze studiów, doświadczenia na rynku pracy, płci i roku studiów.

Przeobrażenia zachodzące we współczesnej gospodarce powodują istotne reperkusje w sferze realizowania karier zawodowych, dezaktualizując tradycyjny paradygmat ich przebiegu na rzecz modelu karier elastycznych – przekraczania granic organizacyjnych, branżowych, zawodowych czy przestrzennych¹. Osoby, których dotyczy zjawisko „kariery bez granic”, charakteryzują się, poza mobilnością, dużą zdolnością do bycia zatrudnionym (zatrudnialnością)².

Badacze problematyki są zgodni, że wyznacznikami sukcesu we współczesnej karierze zawodowej są kompetencje pracowników³, które uzyskuje się m.in. w toku kształcenia w systemie edukacji. Uznaje się zatem, że istotnym elementem planowania indywidualnej ścieżki kariery zawodowej jest wybór kierunku kształcenia⁴. Większość studentów nie doświadczyła jeszcze przejścia ze sfery edukacji do sfery pracy

zawodowej i znajduje się w fazie eksploracji lub we wczesnym stadium fazy zajęcia pozycji zawodowej. Charakterystyczne dla tych faz jest: identyfikowanie obszaru swojej przyszłej aktywności zawodowej, odkrywanie własnych predyspozycji, oczekiwań i potrzeb związanych z karierą, analizowanie opcji zawodowych, tworzenie wizji kariery, eksperymentowanie z różnymi typami pracy zawodowej, poszukiwanie możliwości zaspokojenia wspomnianych potrzeb⁵.

W tym kontekście za interesujące poznawczo uznano pytanie, czy studenci wyrażają zainteresowanie zatrudnieniem w obszarze związanym z kierunkiem studiów oraz jakie czynniki wpływają na stopień zgodności planowanej kariery zawodowej z wykształceniem kierunkowym. Do studium empirycznego wybrano studentów kierunków: turystyka i rekreacja oraz gospodarka turystyczna. Badania prowadzone wśród słuchaczy turystyki i kierunków pokrewnych w Europie, Ameryce, Azji i Australii pokazują, że problem niskiej skłonności do podjęcia pracy w sferze obsługi ruchu turystycznego jest powszechny⁶. Warto zatem sprawdzić, czy podobna sytuacja ma miejsce w polskich warunkach.

Metodyka badań

Osiągnięcie celu badania wymagało przeprowadzenia badań pierwotnych. Pomiarom objęto słuchaczy wszystkich uczelni w Poznaniu oferujących studia na kierunku turystyka i rekreacja lub gospodarka turystyczna. W 2012 r. kształcenie z tego zakresu

¹ P. Bohdziewicz, *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 7–9.

² M. Clarke, *Understanding and Managing Employability in Changing Career Contexts*, „Journal of European Industrial Training” 2008, t. 32, nr 4, s. 266.

³ R.J. DeFillippi, M.B. Arthur, *The Boundaryless Career: A Competency-Based Perspective*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, t. 15, nr 4, s. 308–310.

⁴ W. Duda, D. Kukła, *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2010, s. 69.

⁵ P. Bohdziewicz, dz.cyt., s. 141–145.

⁶ M. Tepeci, V.J. Wildes, *Recruiting the Best: A Study in Attracting Hospitality Management Students for Entry-Level Management Positions*, „Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism” 2002, t. 3, nr 1/2, s. 104; B. King, B. McKercher, R. Waryszak, *A Comparative Study of Hospitality and Tourism Graduates in Australia and Hong Kong*, „International Journal of Tourism Research” 2003, t. 5, nr 6, s. 417; P. Barron, G. Maxwell, A. Broadbridge, S. Ogdin, *Careers in Hospitality Management: Generation Y’s Experiences and Perceptions*, „Journal of Hospitality and Tourism Management” 2007, t. 14, nr 2, s. 124; T. Lu, H. Adler, *Career Goals and Expectations of Hospitality and Tourism Students in China*, „Journal of Teaching in Travel & Tourism” 2009, t. 9, nr 1–2, s. 72.

oferowało osiem uczelni w mieście, a łączna liczba uczestników studiów stacjonarnych i niestacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia wyniosła 4150. Przedmiot badań stanowiła skłonność do związania kariery zawodowej z gospodarką turystyczną oraz determinanty tej skłonności. Pomiaru źródeł dokonano na przełomie 2012 i 2013 roku.

Badania przeprowadzono na zbiorowości próbnej. Aby zapewnić możliwość uogólnienia wniosków na populację generalną, zastosowano jedną z metod doboru losowego – dobór zespołowy jednostopniowy (losowano grupy dziekańskie). Niezbędną liczebność próby wyznaczono na podstawie podejścia statystycznego opartego na przedziałach ufności frakcji elementów wyróżnionych w populacji generalnej. Przyjęto maksymalny błąd szacunku równy 5 proc. i poziom ufności wynoszący 95 proc. oraz nieznaną parametrami rozkładu frakcji w populacji. Przy takich założeniach minimalna wielkość próby z uwzględnieniem poprawki dla populacji skończonej wynosi 352 jednostki.

Metodą wykorzystaną w procesie zbierania danych ze źródeł pierwotnych była ankieta, narzędziem badawczym – kwestionariusz ankiety. W procesie tworzenia instrumentu pomiaru przyjęto podejście dedukcyjne – podstawę operacjonalizacji zmiennych stanowiły wyniki empirycznych badań determinant atrakcyjności pracodawcy⁷. Zmienną zależną w badaniu był zamiar długo- i krótkookresowego związania kariery zawodowej z gospodarką turystyczną, zmiennymi niezależnymi – postrzegana atrakcyjność gospodarki turystycznej jako pracodawcy, stosunek do podjętych studiów, doświadczenie zawodowe, a także cechy społeczno-demograficzne. Respondenci udzielili

informacji o skłonności do podjęcia pracy w obsłudze ruchu turystycznego, o pożądanym i postrzeganych cechach pracodawców na rynku turystycznym oraz zadowoleniu z podjętych studiów za pomocą siedmio-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało *zdecydowanie się nie zgadzam*, a 7 – *zdecydowanie się zgadzam*. Do pomiaru pozostałych zmiennych jakościowych zastosowano skale nominalne.

Próba liczyła 353 osoby, ze względu na kompletność informacji do dalszej analizy zakwalifikowano 347 kwestionariuszy. Wśród ankietowanych dominowały kobiety i słuchacze ostatniego roku studiów pierwszego i drugiego stopnia, a średnia wieku wyniosła 22 lata. Większość respondentów kształciła się na uczelniach publicznych, w trybie stacjonarnym, na studiach licencjackich. Ponad 70 proc. badanych zadeklarowało, że studia z zakresu turystyki były dla nich studiami pierwszego wyboru, a blisko połowa zdobyła doświadczenie zawodowe w gospodarce turystycznej. Szczegółowe informacje o strukturze zbiorowości próbnej zawiera tabela 1.

W ostatnim etapie fazy realizacji badań zgromadzone dane poddano analizie statystycznej. Analizę danych uzyskanych z pomiaru porządkowego przeprowadzono przy pomocy metod stosowanych w przypadku pomiaru przedziałowego⁸. Dla scharakteryzowania natężenia badanych zjawisk wykorzystano metody statystyki opisowej. Badaniu istotności różnic między obserwowanymi średnimi grupowymi posłużył test t-Studenta oraz analiza wariancji (ANOVA). Ilościowe ujęcie związków pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną umożliwiła regresja wieloraka. Analizę danych przeprowadzono za pomocą pakietu SPSS.

Tabela 1. Struktura próby

Zmienna	Kategoria	Udział [w %]
Płeć	kobiety	71,1
	mężczyźni	28,9
Wiek	20 lat i mniej	21,7
	21–22 lata	35,8
	23–24 lata	35,0
	25 lat i więcej	7,5
Studia pierwszego wyboru	tak	72,3
	nie	27,7
Doświadczenie zawodowe w turystyce	tak	47,4
	nie	52,6

Zmienna	Kategoria	Udział [w %]
Rodzaj studiów	licencjackie	58,5
	magisterskie	41,5
Tryb studiów	stacjonarne	72,3
	niestacjonarne	27,7
Rok studiów	pierwszy	18,6
	drugi	8,4
	trzeci	25,1
	czwarty	18,8
Typ uczelni	piąty	29,2
	publiczna	74,6
	niepubliczna	25,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań pierwotnych

⁷ S. Kuslivan, Z. Kuslivan, *Perceptions and Attitudes of Undergraduate Tourism Students Towards Working in the Tourism Industry in Turkey*, „Tourism Management” 2000, t. 21, nr 3, s. 258–260; P. Berthon, M.T. Ewing, L.L. Hah, *Captivating Company: Dimensions of Attractiveness in Employer Branding*, „International Journal of Advertising” 2005, t. 24, nr 2, s. 159–164; M. Bednarska, M. Olszewski, *Postrzeganie przedsiębiorstwa turystycznego jako pracodawcy w świetle badań empirycznych*, [w:] S. Tanaś (red.), *Nauka i dydaktyka w turystyce i rekreacji*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2010, s. 282; S. Richardson, G. Butler, *Attitudes of Malaysian Tourism and Hospitality Students' towards a Career in the Industry*, „Asia Pacific Journal of Tourism Research” 2012, t. 17, nr 3, s. 270.

⁸ Takie podejście jest często stosowane w badaniach społecznych, wymaga przyjęcia założenia, że odległości pomiędzy sąsiednimi klasami są równe (S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Metody i techniki*, PWE, Warszawa 2003, s. 91).

Rezultaty poznawcze

Sklonność studentów do podjęcia pracy zgodnej z kierunkiem wykształcenia ukazano w tabeli 2. W tabeli 3 zaprezentowano natomiast sumaryczne rezultaty testu t-Studenta oraz jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), które pozwoliły zidentyfikować czynniki istotnie różnicujące średnie ocen nastawienia respondentów do kariery zawodowej w gospodarce turystycznej.

Wyniki przeprowadzonego sondażu diagnostycznego wykazały relatywnie niewielkie zainteresowanie studentów długookresową karierą zawodową zgodną z kierunkiem podjętych studiów. Niespełna połowa respondentów zadeklarowała chęć pracy w obsłudze ruchu turystycznego w wieloletniej perspektywie. Wizja zatrudnienia w turystyce jako etapu kariery zawodowej cieszy się znacznie większą popularnością. Pozytywny stosunek do pracy w gospodarce turystycznej zarówno w długim, jak i krótkim horyzoncie czasu w większym stopniu cechuje kobiety, słuchaczy pierwszego roku stu-

diów, osoby zadowolone ze studiów oraz studentów, którzy mają doświadczenie zawodowe w turystyce.

W celu dokonania pomiaru wpływu postrzeganej atrakcyjności gospodarki turystycznej jako sektora zatrudnienia na chęć pracy w turystyce obliczono przeciętną lukę niedopasowania pomiędzy oczekiwaniami studentów wobec pracy a jej percepcją dla 19 cech⁹. W tabeli 4 zestawiono sumaryczne rezultaty analizy regresji, ukazujące determinanty zamiaru podjęcia pracy w turystyce przez badanych studentów.

Modele regresji wskazują na istotne zależności pomiędzy planami dotyczącymi kariery zawodowej – zarówno w długim, jak i krótkim horyzoncie czasowym – a postrzeganym stopniem spełnienia przez pracodawców oczekiwań wobec pracy, zadowoleniem z podjętych studiów, doświadczeniem na turystycznym rynku pracy i płcią. W obydwu przypadkach zarejestrowano relatywnie duży wpływ wizerunku pracodawcy na chęć podjęcia zatrudnienia w turystyce, poziom zadowolenia ze studiów okazał się silniejszym predykatorem zamiaru długoterminowego związania kariery

Tabela 2. Zamiar podjęcia pracy w turystyce

Zmienna zależna	Średnia	Odchylenie standardowe	Rozkład zmiennej [w %]		
			Stosunek negatywny	Stosunek neutralny	Stosunek pozytywny
Długookresowa kariera	4,02	1,38	31,7	21,6	46,7
Krótkookresowa kariera	5,11	1,35	12,1	10,7	77,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań pierwotnych

Tabela 3. Czynniki różnicujące zamiar podjęcia pracy w turystyce

Zmienna zależna	Płeć	Rok studiów ^a	Zadowolenie ze studiów ^b	Doświadczenie zawodowe
Długookresowa kariera	+	++	+++	+
Krótkookresowa kariera	+	++	++	+

^a pierwszy rok vs pozostałe lata studiów, ^b zadowoleni vs niezadowoleni z podjętych studiów
+ różnica średnich $d \leq 0,5$, ++ $0,5 < d \leq 1,0$, +++ $d > 1,0$; czynniki istotnie różnicujące na poziomie $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań pierwotnych

Tabela 4. Determinanty zamiaru podjęcia pracy w turystyce

Zmienna zależna	Zmienne niezależne	Beta	R ²
Długookresowa kariera	wizerunek pracodawcy (oczekiwania – percepcja)	-0,210 ^{***}	0,174
	zadowolenie ze studiów	0,255 ^{***}	
	doświadczenie zawodowe	0,104 [*]	
	płeć	-0,100 [*]	
	rok studiów	-0,626	
Krótkookresowa kariera	wizerunek pracodawcy (oczekiwania – percepcja)	-0,199 ^{***}	0,140
	zadowolenie ze studiów	0,142 ^{***}	
	doświadczenie zawodowe	0,146 ^{***}	
	płeć	-0,102 [*]	
	rok studiów	-0,138 [*]	

* zależności istotne na poziomie $p < 0,05$; ** zależności istotne na poziomie $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań pierwotnych

⁹ Luka niedopasowania została ustalona jako różnica pomiędzy oczekiwaniami a percepcją dla czynników pożądanых i jako różnica pomiędzy percepcją a oczekiwaniami dla czynników niepożądanych, zatem dodatnia wartość luki oznacza niekorzystną sytuację (zob. M. Bednarska, M. Olszewski, dz.cyt., s. 8).

zawodowej z gospodarką turystyczną, doświadczenie zawodowe zaś – zamiaru krótkoterminowego. W przypadku krótkookresowych planów znaczenie ma także rok studiów. Niskie współczynniki determinacji świadczą o istnieniu innych, nieuwzględnionych w badaniu zmiennych, które mają wpływ na decyzje młodzieży akademickiej o ubieganiu się o zatrudnienie w obszarze związanym z podjętym kierunkiem studiów.

Implikacje dla praktyki gospodarczej i systemu edukacji

Rosnąca świadomość rangi zasobów niematerialnych, zwłaszcza kapitału ludzkiego, w tworzeniu trwałej przewagi konkurencyjnej na współczesnym rynku stymuluje podmioty gospodarcze do zwrócenia uwagi na korzyści płynące z pozyskania i utrzymania kompetentnych i zmotywowanych pracowników. W interesie przedsiębiorstw leży aktywne kształtowanie własnego wizerunku jako miejsca pracy, w którym obecni i potencjalni pracownicy znajdą atrakcyjne środowisko dla rozwoju kariery zawodowej. Przekazując informacje o funkcjonalnych, ekonomicznych oraz psychologicznych korzyściach wynikających z zatrudnienia, można skutecznie wpływać na skojarzenia z firmą i postrzeganie jej atrakcyjności jako pracodawcy, a w konsekwencji na liczbę i jakość kandydatów do pracy. Dzięki znajomości opinii potencjalnych pracowników o oferowanych warunkach pracy oraz determinant ich skłonności do podjęcia zatrudnienia w określonym sektorze przedsiębiorcy mogą modyfikować praktyki związane z kształtowaniem środowiska pracy lub strategię rekrutacyjną, kładąc większy nacisk na te aspekty, które odgrywają znaczącą rolę w wyborze przyszłego pracodawcy, lub o których potencjalni pracownicy

mają mylne wyobrażenie. W ten sposób rozmiar luki pomiędzy oczekiwaniami pracowników a percepcją warunków zatrudnienia zostanie zredukowany.

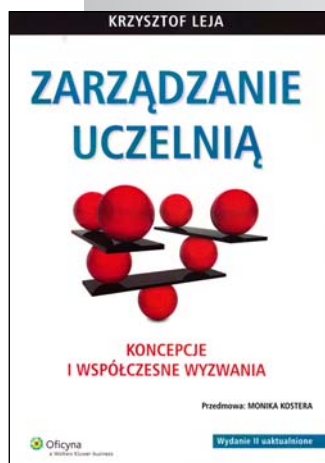
Obserwowane tendencje nie pozostają także bez wpływu na działania instytucji edukacyjnych w zakresie przystosowania sylwetki absolwenta do potrzeb rynku pracy. W świetle przedstawionych rezultatów wyższe uczelnie powinny wyposażać absolwentów zarówno w specyficzne kompetencje zawodowe (stanowiskowe), jak i w kompetencje uniwersalne, wśród których szczególne miejsce zajmuje elastyczność i adaptacyjność. Pierwsze są niezbędne do samodzielnej i efektywnej pracy w określonym zawodzie (na określonym stanowisku), drugie wiążą się z umiejętnością radzenia sobie w warunkach dynamicznych zmian w sferze życia zawodowego i są nieodzowne w realizacji współczesnego modelu kariery.

Podsumowanie

Dynamicznie zmieniające się warunki funkcjonowania na współczesnym rynku sprzyjają wzrostowi znaczenia modelu elastycznej kariery zawodowej. Model ten cechuje wysoka mobilność i budowanie własnej wartości rynkowej poprzez akumulowanie wiedzy i umiejętności. Przeprowadzone badania wskazują, że już w fazie eksploracji przyszli pracownicy rewidują swoje plany zawodowe i decydują się na poszukiwanie zatrudnienia niezgodnego z kierunkiem kształcenia. Tendencja ta wskazuje na konieczność uwzględniania w programach kształcenia szerokiego spektrum kompetencji profesjonalnych, zarówno tych specyficznych, niezbędnych do efektywnego angażowania się w realizację zadań zawodowych w określonym obszarze, jak i tych ogólnych, sprzyjających zwiększaniu poziomu zatrudnialności.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze obejmują problematykę jakości pracy, ekonomiki personelu i konkurencyjności w ujęciu mezoekonomicznym. Jest autorką i współautorką licznych publikacji z zakresu zarządzania przedsiębiorstwem turystycznym, jakości pracy w turystyce i konkurencyjności gospodarki turystycznej.



POLECAMY

Krzysztof Leja
Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania
wyd. II, Wolters Kluwer, Warszawa 2013

Celem publikacji jest prezentacja wybranych koncepcji zarządzania uniwersytetem (m.in. modelu uniwersytetu liberalnego Humboldta czy przedsiębiorczego Clarka) i zaproponowanie rozwiązań, które byłyby najwłaściwsze w warunkach turbulentnego otoczenia (autor przedstawił koncepcje uniwersytetu podporządkowanego wiedzy oraz społecznie odpowiedzialnego). W książce zawarto także rozważania nad paradoksami strategicznymi i wskazówki dotyczące praktycznego zastosowania przedstawionych koncepcji uniwersytetu. Prezentowane są w niej wyniki badań prowadzonych w polskich instytucjach akademickich, głównie na uczelniach technicznych.

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

Bariery komercjalizacji prac badawczych w Polsce



Katarzyna Kilian-Kowerko

W dobrej gospodarce opartej na wiedzy ważne jest, aby transfer wiedzy został w odpowiedni sposób usystematyzowany i odbywał się bez zakłóceń. W Polsce proces ten dopiero się kształtuje, dlatego nasz kraj zajmuje jedno z ostatnich miejsc w rankingu innowacyjności w Europie. Spośród wielu przyczyn tej sytuacji wybrano bariery komercjalizacji oraz skupiono się na zmianach, które powinny zostać dokonane w pierwszej kolejności, aby transfer wiedzy z nauki do biznesu stał się możliwy i bardziej powszechny.

Komercjalizacja wyników prac badawczych

Zapoznając się z wieloma publikacjami¹ aktualnie pojawiającymi się w sieci i w prasie, można odnieść wrażenie, że Polska „innowacjami stoi”, a polskie uczelnie prowadzą badania, które natychmiast znajdują zastosowanie w gospodarce. Rzeczywistość jest jednak nieco inna.

W rankingach innowacyjności Polska nie tylko zajmuje odległe miejsce, ale jej pozycja nawet pogarsza się. W marcu 2013 roku Komisja Europejska opublikowała ranking *Unijna tablica wyników innowacyjności 2013*, według którego nasz kraj spadł z 23 (2011 r.) na 24 miejsce w Europie² i znajduje się w grupie państw nazywanych *innowatorami o skromnych wynikach*³. Pojawia się zatem pytanie o przyczynę takiego stanu rzeczy. Czy ta niska pozycja jest związana z obowi-

zującym porządkiem prawnym, z uwarunkowaniami kulturowymi i historycznymi, a może z niskimi nakładami na badania, na które obecnie wydaje się około 0,8 proc. PKB⁴?

Innowacyjna gospodarka oparta na wiedzy wymaga specyficznego „paliwa”, którym są innowacje trafiające na rynek i do konsumentów w postaci nowych produktów i usług⁵. Można je rozumieć jako wprowadzenie do szerokiego użytku nowych produktów, technologii lub sposobów postępowania⁶. W opracowaniu zostały omówione bariery komercjalizacji wyników prac badawczych, ponieważ to od nich w głównej mierze zależy, czy wynalazek będzie miał zastosowanie w gospodarce, czy też nie, a w dalszej kolejności – czy przyczyni się do podwyższenia innowacyjności gospodarki.

Bariery w komercjalizacji wiedzy

Do czerwca br. Instytucja Zarządzająca Programem Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka zatwierdziła 14 854 projekty na kwotę 41,84 mld zł, co stanowi 97,68 proc. alokacji na Program⁷. PO Innowacyjna Gospodarka wśród ośmiu priorytetów tematycznych dotyczących innowacji zawiera np. badania sfery B+R, badania i rozwój nowoczesnych technologii oraz dyfuzję innowacji, które dotyczą m.in. współpracy sfery nauki i biznesu.

¹ *Polskie innowacje na targach CeBIT 2013*, <http://www.mg.gov.pl/node/17806>, [11.06.2013]; *Rząd chce powołać fundusz venture capital Innowacje Polskie*, http://wyborcza.biz/biznes/1,101562,12706003,Rzad_chce_powolac_fundusz_venture_capital_Innowacje.html, [11.06.2013]; *Zapraszamy na wycieczkę po „Polsce Innowacyjnej”*, http://www.poig.gov.pl/dzialaniapromocyjne/aktualnosci/Strony/Zapraszamy_na_wycieczke_po_Polsce_Innowacyjnej_021111.aspx, [11.06.2013].

² *Unijna tablica wyników innowacyjności 2013*, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-270_pl.htm, [11.06.2013].

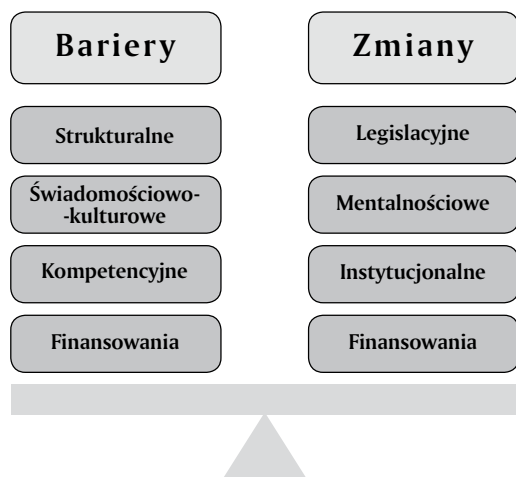
³ W odpowiedzi na *Unijną tablicę wyników innowacyjności 2013* przedstawiciele NCBiR i MNiSW wskazują, iż *raporty, takie jak ogłoszony ostatnio przez Komisję Europejską, z zasady nie odzwierciedlają stanu aktualnego i opisują sytuację sprzed kilku lat*; <http://www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,394723,mnisw-i-ncbr-w-rankingu-o-innowacyjnosci-nie-ma-jeszcze-nowych-danych.html>, [11.06.2013].

⁴ B. Kudrycka, *Odpowiedź ministra nauki i szkolnictwa wyższego – z upoważnienia prezesa Rady Ministrów – na interpelację nr 21994 w sprawie wydatków na badania i rozwój*, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/685B987C>, [11.06.2013].

⁵ K. Matusiak, J. Guliński, R. Banisch (red.), *Rekomendacje zmian w polskim systemie transferu technologii i komercjalizacji wiedzy*, PARP, Warszawa 2010, s. 20.

⁶ J.A. Schumpeter, *Business Cycles. A Theoretical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*, Nowy Jork–Londyn 1939, s. 87.

⁷ Informacja tygodniowa z wykorzystania Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka, dane z dnia 7 czerwca 2013 r., <http://www.poig.gov.pl/AnalizyRaportyPodsumowania/Strony/default.aspx>, [11.06.2013].

Rysunek 1. Bariery i zmiany w procesie komercjalizacji wiedzy

Źródło: opracowanie własne

Równoległe do realizacji programu POIG prowadzone były różne badania diagnozujące współpracę nauki i biznesu w Polsce. Obraz wyłaniający się z tych badań nie jest zadowalający ani dla przedsiębiorców, ani dla nauki⁸. Wskazuje się w nich wiele barier w systemie transferu technologii, które autorka podzieliła na cztery najważniejsze grupy: bariery strukturalne, świadomościowo-kulturowe, kompetencyjne⁹ i finansowania.

Do barier strukturalnych można zaliczyć przyjęty w Polsce schemat wydawania środków na innowację. Przy realizacji projektów innowacyjnych trzeba się liczyć z nadmierną formalizacją, biurokratyzacją i administracyjną „proceduralizacją” mechanizmów wsparcia, prowadzącą do wydawania środków zgodnie z procedurami, a nie – osiągnięcia celów rozwojowych¹⁰.

Schemat dystrybucji środków na innowacje w Polsce cechuje duża zachowawczość.

Z analizy statystycznej składanych wniosków o wsparcie przeznaczone na działania innowacyjne wynika, że kryteria przyznawania pomocy publicznej nie uwzględniają realnych potrzeb¹¹ wnioskodawców (przed-

siębiorców i naukowców) oraz różnic między nimi. Skutkiem tego jest przyznawanie pomocy bezzwrotnej przedsięwzięciom mało innowacyjnym, lecz spełniającym liczne kryteria formalne. W prowadzonych badaniach beneficjenci wskazują, że skomplikowane kwestie administracyjne zajmują im do 90 proc. czasu – kosztem działań merytorycznych. Z pola widzenia znika cel działania, a zastępuje go sporządzanie zestawień, rozliczeń, wyjaśnień i zbieranie podpisów¹². Obecnie znaczna część środków jest wydatkowana nieefektywnie z powodu błędów systemowych – niedopasowania zestawu działań do istniejących barier i potrzeb innowatorów oraz zbytnej zachowawczości przy finansowaniu nowatorskich przedsięwzięć. Wsparciem publicznym obejmowane są bezpieczne projekty inwestycyjne dużych przedsiębiorstw, co generuje znaczne efekty „wypierania” i „jałowej straty”¹³, czyli dystrybuowania środków w Polsce na projekty duże, kosztowne, które przynoszą relatywnie niewielkie rezultaty. Często przyznana dotacja nie jest traktowana jako pomoc rozwojowa, lecz jako wsparcie pozwalające przetrwać „trudne czasy”.

Do barier strukturalnych można zaliczyć również brak komunikacji między podmiotami na rynku innowacji (przedsiębiorstwami, administracją publiczną, instytucjami B+R, ośrodkami innowacji), które działają niejako w izolacji, niewiele wiedząc nawzajem o swojej ofercie i potrzebach pozostałych członków systemu, co prowadzi do dublowania działań. Ta sytuacja spowodowana jest brakiem zintegrowanego podejścia do nauki. Do poprawy skuteczności na tym polu konieczne jest opracowanie nowego podejścia i zmiana w wyznaczaniu przyszłych kierunków rozwoju. Dobrym przykładem zintegrowanego podejścia do nauki są takie kraje jak Szwecja lub Norwegia.

Dodatkowym problemem strukturalnym, z jakim polska nauka wyraźnie sobie nie radzi, jest brak współpracy z sektorem MSP. Z przeprowadzonych badań wynika, że w Polsce we współpracę z nauką zaangażowane są przede wszystkim duże firmy, jednak zakres tej współpracy jest niezadowalający¹⁴. Tymczasem w naszej gospodarce dominują przecież małe i średnie przedsiębiorstwa. Z danych GUS wynika, że w 2010 roku sektor MSP wytworzył aż 71,6

⁸ Por. K. Poznańska (red.), *Komercjalizacja wyników badań naukowych a ośrodki transferu technologii*, Ośrodek Przetwarzania Informacji, Warszawa 2011; *Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych* – raport opracowany przez MNiSW oraz *Wyniki badań dotyczących współpracy ośrodków naukowych i przedsiębiorstw w Polsce w roku 2008* – publikacja powstała jako efekt realizacji projektu *Efektywne wdrożenie Narodowej Strategii Spójności poprzez lepszą współpracę środowisk naukowych i biznesu*. Projekt został zrealizowany we współpracy z MRR i był współfinansowany ze środków UE w ramach PO Pomoc Techniczna; M. Bukowski, A. Szpor, A. Śniegocki, *Potencjał i bariery polskiej innowacyjności*, IBS, Warszawa 2012; P. Markiewicz, *Raport całościowy z pogłębionej analizy i diagnozy w ramach projektu INLAB*, cz. II, Bydgoszcz 2012; T. Baczko, *Raport o innowacyjności gospodarki Polski w 2011*, Warszawa 2012; *Go Global, Raport o innowacyjności polskiej gospodarki 2011*, raport opracowany przez zespół ekspertów Uczelni Vistula z okazji II Kongresu Innowacyjnej Gospodarki zorganizowanego przez Krajową Izbę Gospodarczą.

⁹ K. Matusiak, dz.cyt., s. 27.

¹⁰ Tamże, s. 28.

¹¹ M. Bukowski, A. Szpor, A. Śniegocki, dz.cyt., s. 27.

¹² Tamże, s. 27.

¹³ Tamże, s. 28.

¹⁴ M.A. Weresa, K. Poznańska, *Procesy tworzenia wiedzy oraz transferu osiągnięć naukowych i technologicznych do biznesu*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012, s. 325.

proc. wartości dodanej brutto¹⁵. Zatem ważne wydaje się zachęcenie przedsiębiorstw sektora MSP do współpracy z nauką, ponieważ stanowią one znaczną część polskiej gospodarki.

Kolejną grupą barier wymienianych w literaturze są bariery świadomościowo-kulturowe. Należą do nich: niechęć do współpracy, brak gotowości do ponoszenia ryzyka, niskie zaufanie przedsiębiorców do wiedzy wytwarzanej na polskich uczelniach i obawy przed współpracą z instytucjami naukowymi. W przytoczonych wcześniej raportach bariery te zostały bardzo dokładnie zdefiniowane, są to m.in.: rozbieżność interesów, długotrwałe procesy decyzyjne, skostniałość uczelni.

Przeprowadzone analizy wskazują, że uczelnie nierzadko mają błędne wyobrażenie o komercjalizacji badań i wychodzą z założenia, że kończy się ona na etapie upowszechnienia wyników, a nie na procesie wdrożeniowym. Brakuje też otwartości na zmiany oraz uregulowań i procedur wewnątrz uczelni, które wskazywałyby jasną drogę postępowania w przypadku, gdy przedsiębiorca nawiązuje kontakt z pracownikiem naukowym oraz gdy naukowiec chce nawiązać kontakt z przedsiębiorcą i podjąć działania wdrożeniowe. Trzeba jednak wspomnieć również o błędnym postrzeganiu uczelni przez przedsiębiorców, których oczekiwania nie są dopasowane do możliwości prawnych uczelni¹⁶.

Trzecią grupą są bariery kompetencyjne, odnoszące się do administracji publicznej, władz i administracji uczelni wyższych, przedsiębiorców oraz kadr i zarządów instytucji wsparcia. Problematyka pomocy publicznej, własności intelektualnej, usług proinnowacyjnych oraz nowych strumieni wsparcia finansowego często przerasta kompetencje uczestników transferu technologii¹⁷. W procesie rekrutacji nie przywiązuje się odpowiedniej wagi do kompetencji pracowników zatrudnianych w instytucjach przyznających środki na naukę oraz dla przedsiębiorców (MNiSW, NCBiR, MRR, Regionalne Agencje Przedsiębiorczości, urzędy marszałkowskie poszczególnych województw). Taka sytuacja powoduje, iż decyzje odnośnie trudnych procesów związanych z innowacjami podejmują zwykle osoby o niewystarczających kwalifikacjach, a to od nich w dużej mierze zależy zgoda na zmiany w realizowanym przedsięwzięciu.

Ponadto w Polsce w dalszym ciągu problem stanowią bariery finansowe, ponieważ nakłady na sferę B+R są niskie, a ich struktura nie jest zadowalająca¹⁸. Jednocześnie nakłady te, w głównej mierze w ostatnich latach, były napędzane przez fundusze europejskie.

Planuje się, iż do roku 2020 nasze nakłady na sferę B+R wzrosną do poziomu 1,45–1,9 proc PKB. Dla wskazania, jak mało ambitne są te prognozy, warto przytoczyć przykład Estonii, która tylko w roku 2010 wydała na badania i rozwój 1,63 proc PKB, a w roku 2020 planuje przeznaczyć na nie około 3 proc. PKB. Dodatkowo dobrym przykładem są nasi najbliżsi sąsiedzi – Czesi i Słowacy – którzy na sferę B+R wydają już dziś 1,5 proc. PKB¹⁹.

Wymagane zmiany

W wielu publikacjach i raportach dotyczących innowacji zadaje się wciąż to samo pytanie: dlaczego administracja polskich uczelni nie jest zdolna do formalizacji współpracy z biznesem i podziału wyników z tego korzyści?

W marcu 2011 roku znowelizowana została ustawa o szkolnictwie wyższym, która w art. 4 ust. 4 ma brzmienie: *Uczelnie współpracują z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w szczególności w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów gospodarczych, w wyodrębnionych formach działalności, w tym w drodze utworzenia spółki celowej, [...] a także przez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym*²⁰.

Oczywiście zapis ten nie wystarczy, aby zmienić oblicze współpracy nauki z biznesem. Potrzeba bardzo wielu działań na różnych płaszczyznach – wśród nich do najbardziej oczekiwanych zalicza się: zmiany legislacyjne, instytucjonalne, mentalnościowe oraz finansowania.

Zmiany legislacyjne

Szczególnie pożądanymi zmianami są te, które dotyczą prawa. Do zmian legislacyjnych zaliczyć można m.in. zmianę skomplikowanej ustawy o VAT, która przysparza trudności nie tylko prywatnym przedsiębiorcom, ale również uczelniom i innym instytucjom publicznym. Nie zawiera ona wskazań, jak wprowadzić wynalazek na rynek. W konsekwencji sytuacja jednostki wdrażającej wynalazek zwykle uzależniona jest od wielu czynników. W takiej sytuacji konieczne jest wystąpienie o indywidualną interpretację przepisów do Urzędu Skarbowego, co znacznie utrudnia podjęcie wielu decyzji, i to nie tylko księgowym, wiąże się też z wielomiesięcznym oczekiwaniem.

Potrzebne jest też ponadto nowe podejście do polityki regionalnej czy prawa zamówień publicznych (PZP). Polskie prawo zamówień publicznych nie jest dostosowane do realiów dzisiejszej nauki. Progi usta-

¹⁵ Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010–2011, <http://www.parp.gov.pl/files/74/75/76/479/15160.pdf>, s. 20, [11.06.2013].

¹⁶ Te bariery świadomościowo-kulturowe ukazywane są w przytoczanych już raportach (przypis 7).

¹⁷ K. Matusiak, dz.cyt., s. 45.

¹⁸ S. Marciniak (red.), *Innowacyjność i konkurencyjność gospodarki*, C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 101.

¹⁹ M. Bukowski, A. Szpor, A. Śniegocki, dz.cyt., s. 25.

²⁰ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r. Nr 84 poz. 455, <http://isap.sejm.gov.pl>, [11.06.2013].

nowione w ustawie bardzo utrudniają prowadzenie badań, a kupno aparatury naukowo-badawczej trwa miesiącami i nie zawsze kończy się pomyślnie, z wielu powodów formalno-prawnych. Ponadto procedury PZP urosły do absurdalnych już rozmiarów, w sieci można znaleźć mnóstwo przykładów tzw. „wiązania rąk nauce”, które polega na tworzeniu dokumentacji na zakup zapalek czy czekaniu jedenastu miesięcy na system operacyjny, obecnie dostępny w zasadzie od ręki.

Brakuje krytycznej refleksji nad praktyką działania programów publicznych stworzonych w obszarze nauki i biznesu w ostatnich latach. Instytucje finansujące różne projekty innowacyjne na bieżąco uzyskują informacje o trudnościach występujących w trakcie realizacji przedsięwzięcia, jednak nie podejmują kroków w celu ich zminimalizowania. Uczestnicy przedsięwzięć wieloletnich zmagają się z tymi samymi problemami przez cały okres trwania projektów. Zdolność do wyciągania wniosków z przeszłości i uczenia się na błędach będzie kluczowa dla sukcesu Polski w dziedzinie innowacji²¹.

Zmiany instytucjonalne

Zmiany instytucjonalne na uczelniach są w najbliższym czasie konieczne i pożądane. Michał Kleiber w swoim tekście *Mądra Polska* napisał: w *Polsce nie ma spójnego modelu wprowadzania innowacji na rynek – efekty znamy wszyscy*²². Wydawać by się mogło, że potrzeba przede wszystkim uznania, iż *współpraca z biznesem w obszarze wykorzystywania wyników badań to przyszłość i źródło korzyści, a nie problemów*²³. Z wielu prowadzonych badań wynika, iż uczelnie nie są chętne do nawiązywania współpracy z biznesem. Pomiędzy tymi dwoma światami wciąż odczuwalny jest dystans. Poprawa sytuacji wymaga usprawnienia komunikacji między uczelnią czy jednostką badawczo-rozwojową, a przedsiębiorcami. Ponadto zarówno po stronie uczelni, jak i przedsiębiorców istnieje realna potrzeba zatrudniania specjalistów w zakresie m.in. takich dziedzin jak prawo gospodarcze i podatkowe czy marketing i finanse. Dla usprawnienia procesów decyzyjnych konieczne jest, aby zespoły pracujące nad komercjalizacją miały nieograniczone możliwości decyzyjne, połączone z odpowiedzialnością za podejmowane ryzyko, a także powiązanie tego z systemem motywacyjnym i nadzorczym²⁴. Problemem, z jakim borykają się polskie uczelnie, jest *brak usystematyzowanego podejścia do kwestii komercjalizacji wyników prac badawczych*²⁵ oraz tzw. „dobrych praktyk”.

Zmiany mentalnościowe – podejście do współpracy i ryzyka

Potrzebna jest wizja i koncepcja współpracy z otoczeniem biznesowym, infrastruktura wspomagająca przedsiębiorczych pracowników, doktorantów i studentów oraz klimat wspierający rozwój przedsiębiorczości. Ponadto należy propagować wspomniane „dobre praktyki”, które pokazują, że ryzyko się opłaca – np. poprzez opracowanie na uczelni ścieżki komercjalizacji, która będzie krok po kroku prowadziła kolejnych naukowców przez zawile przepisy prawne. Choć niezwykle mało jest przykładów dobrych praktyk w komercjalizacji, to powoli sytuacja się poprawia, m.in. poprzez nagłaśnianie licznych konkursów dotyczących innowacji (np. *Polski wynalazek 2013* prowadzony przez TVP). W Polsce funkcjonuje opinia, że innowacyjność i działalność badawczo-rozwojowa to synonimy. Ponadto istnieje przekonanie, że to naukowcy powinni dostarczać nowe rozwiązania na rynek. Tymczasem takie twierdzenie jest bardzo mylące i w krajach wysoko rozwiniętych już dawno zostało zrewidowane²⁶. To właśnie przedsiębiorcy znają realia rynku, to oni mają wiedzę na temat tego, czego potrzebuje konsument, zatem od nich powinna wychodzić inicjatywa badawcza. Należy zrewidować podejście do innowacji, które zostało przyjęte w wielu dokumentach programowych leżących u podstaw ich finansowania. We wszystkich Programach Operacyjnych finansowanych z UE ważne oraz wysoko punktowane są rezultaty końcowe. A przedsięwzięciom innowacyjnym towarzyszy duże ryzyko na każdym etapie realizacji, właśnie ze względu na ich innowacyjny charakter. Specjaliści od innowacji mówią, że brak ryzyka wskazuje na fakt, iż przedsięwzięcie jest mało innowacyjne. Zatem obecnie finansuje się innowacje, które są bezpieczne i pewne pod każdym względem. Zmianie musi ulec podejście wszystkich uczestników procesu tworzenia innowacji.

Zmiany finansowania – środki publiczne a środki prywatne

W Polsce droga „od pomysłu do sukcesu rynkowego” jest bardzo skomplikowana. Nie trzeba nikogo przekonywać, że obok dobrego pomysłu kluczem do sukcesu innowacyjnego przedsięwzięcia jest znalezienie skutecznego sposobu na jego sfinansowanie w początkowej fazie. W krajach z czołówki listy krajów innowacyjnych występują różne sposoby finansowania innowacji. Wyróżnia się kapitał zasiewowy (*seed capital*), kapitał startowy (*start-up*) i wreszcie różnego rodzaju

²¹ M. Bukowski, A. Szpor, A. Śniegocki, dz.cyt., s. 20.

²² M. Kleiber, *Mądra Polska. Dekalog dla społeczeństwa wiedzy, umiejętności i przedsiębiorczości*, <http://www.aktualnoscipan.pl/images/stories/pliki/wydarzenia/2010/12/nagrody/MadraPolska.pdf>, [15.05.2013].

²³ T. Cichoński, G. Gromada, *Transfer wyników badań naukowych do gospodarki*, [w:] J. Koch (red), *Koncepcja Systemu Transferu Technologii w Politechnice Wrocławskiej*, Wrocławskie Centrum Technologii Politechniki Wrocławskiej, http://www.wcct.pl/site_media/upload/images/Transfer_wynikow_badan_naukowych_do_gospodarki.pdf, s. 89, [11.06.2013].

²⁴ Tamże, s. 89.

²⁵ U. Wnuk, *Struktury wsparcia procesu transferu technologii w Polsce na tle doświadczeń europejskich*, „e-mentor” 2013, nr 1 (48), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/48/id/986>, [11.06.2013].

²⁶ M. Kleiber, dz.cyt., s. 9.

Bariery komercjalizacji prac badawczych w Polsce

kapitały typu *venture*. Są one przeznaczone dla różnych faz powstawania innowacji, i tak: kapitał zasiewowy przeznaczony jest do opracowywania nowego pomysłu o *nieznanych jeszcze potencjale rynkowym i obciążony w związku z tym bardzo dużym ryzykiem*²⁷, a kapitał typu startowego służy do wprowadzenia produktu, usługi na rynek – *ciągle bez gwarancji znaczących zysków*²⁸. Na końcu znajdują się fundusze typu *venture*, które pomagają w uruchomieniu masowej produkcji lub zdobyciu nowych rynków²⁹. W Polsce wymienione formy finansowania innowacyjności dopiero powstają, ukazując nam z całą bezwzględnością jak wielki dystans dzieli Polskę od krajów innowacyjnych. Budowanie innowacyjnej gospodarki ze wszystkimi rodzajami kapitałów musi pociągnąć za sobą zmiany legislacyjne na poziomie kraju. Uzasadnia to konieczność zacieśnienia powiązań pomiędzy nauką, biznesem i agencjami rządowymi. Współpraca powinna obejmować różne formy: od doradztwa i szkoleń na potrzeby gospodarki, poprzez transfer kadr, po współpracę instytucjonalną, w tym tworzenie konsorcjów badawczych i parków technologicznych, czy wspieranie powstawania firm typu *spin-off*. Na koniec ważne wydaje się przeciwdziałanie zachowawczej postawie instytucji odpowiedzialnych za udzielanie wsparcia publicznego dla innowacji. Zmiany wymagają również procedury konkursowe oraz prakty-

ki oceniania, w wyniku których wsparcie omija rzeczywiście nowatorskie przedsięwzięcia, trafiając raczej do autorów projektów bezpiecznych, realizowanych przez silne rynkowo podmioty. Takie podejście jest sprzeczne z istotą i celem polityki proinnowacyjnej³⁰.

Podsumowanie

Bariery komercjalizacji prac badawczych w Polsce występują na każdym etapie transferu technologii i niestety jest ich wiele. Aby odpowiedzieć na pytanie, jakie mechanizmy organizacyjno-prawne pozwoliłyby zwiększyć liczbę badań, które zostaną poddane procesom komercjalizacji, należy przyjrzeć się barierom, jakie tym mechanizmom towarzyszą. Głównymi wyzwaniami stojącymi przed Polską są: redukcja barier blokujących efektywny transfer wiedzy i zapewnienie popytu na produkty³¹, które w przyszłości pozwolą zbudować gospodarkę opartą na wiedzy. Skoro przewiduje się, że w latach 2014–2020 Polska otrzyma z UE w sumie 105,8 mld euro³², z czego aż 19 proc.³³ planuje przeznaczyć na innowacje, to niezwykle ważne jest, aby w nowej perspektywie budżetowej na innowacje wydawać środki mądrzej i ambitniej niż dotychczas, przy wsparciu nowych mechanizmów, które pozwolą zniwelować występujące w systemie bariery.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

²⁷ Tamże, s. 10.

²⁸ Tamże, s. 10.

²⁹ Tamże, s. 10.

³⁰ M. Bukowski, A. Szpor, A. Śniegocki, dz.cyt., s. 30.

³¹ U. Wnuk, dz.cyt., s. 81.

³² Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Nowy budżet UE: 441 mld zł dla Polski*, <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/artykul/novy-budzet-ue-441-ml-dz-dla-polski/>, [11.06.2013].

³³ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego – Fundusze Europejskie 2014–2020 – informacje ogólne, http://www.mrr.gov.pl/fundusze/Fundusze_Europejskie_2014_2020/strony/start.aspx, [11.06.2013].

Autorka jest pracownikiem Instytutu Chemii Bioorganicznej PAN w Poznaniu, gdzie pełni funkcję koordynatora finansowego konsorcjów naukowo-badawczych. Jest również absolwentką studiów doktoranckich na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe dotyczą transferu technologii oraz komercjalizacji wyników prac naukowo-badawczych.



POLECAMY

Jerzy Kisielnicki
Zarządzanie projektami badawczo-rozwojowymi
Wolters Kluwer, Warszawa 2013

Polecamy kompleksowy przewodnik po wiedzy z zakresu zarządzania projektami badawczo-rozwojowymi, którego celem jest umożliwienie czytelnikom realizowania projektów w lepszy, udoskonalony sposób. W ośmiu rozdziałach, które znalazły się w książce, opisano takie m.in. zagadnienia, jak: ryzyko w podejmowaniu decyzji, modele definiowania i realizacji projektu, kierownik i zespół projektu, narzędzia wspomagania oraz ocena i komercjalizacja wyników.

Adresatami publikacji są zarówno osoby realizujące projekty, jak i odbiorcy projektów. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://profinfo.pl>.

Człowiek w dobie konwergencji mediów – relacja z konferencjami

Małgorzata Kowalska, Przemysław Krysiński

Wiek XXI powszechnie uznany został za wiek komunikacji – masowej i elektronicznej. O ile w poprzednich epokach wymiana informacji była czymś wtórnym wobec ludzkiego myślenia, działania, wartości i edukacji, fundamentów kultury oraz moralności, dzisiaj wkracza ona we wszystkie wymiary ludzkiego życia, a zachodzące zmiany społeczne i kulturowe dotyczą czegoś więcej niż tylko postępu technologicznego. Sięgają one samych podstaw ludzkiej egzystencji. Te zmiany najlepiej oddaje łacińska formuła *homo communicativus* oznaczająca osobowość nie tylko kompetentną, wyposażoną w wysoką komunikacyjną sprawność, lecz nade wszystko posiadającą komunikacyjną świadomość faktu, że bez uzdrowienia społecznej komunikacji trudno będzie sobie wyobrazić korzystny bieg dziejów¹.

Problematyce człowieka komunikującego się w świecie zdeterminowanym przez konwergencję mediów dedykowana była zorganizowana przez Instytut Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Ogólnopolska Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa *Homo communicativus. Współczesne oblicza komunikacji i informacji*, odbywająca się w Toruniu w dniach 24–25 czerwca 2013 roku. Jej głównym celem była próba interpretacji współczesnych przemian komunikacyjno-informacyjnych z punktu widzenia potencjalnego użytkownika informacji. Realizacji tego zadania podjęli się kognitywiści, językoznawcy, socjologowie, ekonomiści, antropolodzy kultury i informatolodzy, którzy w trakcie dwudniowych obrad wygłosili łącznie 39 prelekcji, które pogrupowano w siedem sekcji tematycznych (*Nowe media a przełamywanie ograniczeń, Współczesne oblicza kultury, Komunikacja w organizacji, Intermedialność przekazu, E-publikowanie, Problemy e-społeczności, Sieciowe systemy informacyjne*).

Rozważając istotę procesu komunikacji, kognitywiści (W. Duch, G. Osiński, T. Komendziński) podkreślali, że jego głównym determinantem są komórki mózgowe. Każda informacja, która dociera do mózgu, jak i każda wewnętrzna aktywacja w postaci emocji lub myśli prowadzi do subtelnych zmian struktury połączeń neuronowych. Zmiany te wywołują różne reakcje organizmu i skojarzenia pozwalające na interpretację informacji czy stanów mentalnych. Komunikowanie postrzegać należy więc jako wywoływanie w mózgach

rozmówców odpowiedniej sieci pojęć i skojarzeń oraz dodawanie do niej licznych „memów”, zapadających w pamięć informacji, plotek, obrazów czy melodii.

Na nieco inny aspekt komunikacji zwracali uwagę językoznawcy (m.in. E. Szczęśna, M. Durkiewicz, W.J. Nowak) i kulturoznawcy (P. Grochowski, A. Uljasz). Według ich opinii technologie cyfrowe, modyfikując znak tekstowy, wywołują istotne zmiany w komunikowaniu. Wiele przekazów generowanych i transmitowanych w przestrzeni internetu (np. „memy”, „virale”) stanowi przykład użycia swoistego języka posiadającego określone zasoby leksykalne, reguły gramatyczne, a nawet własny zestaw „gatunków mowy”. Powszechne stosowanie takich zabiegów, jak: metaforyzacja, metonimizacja tradycyjnych nazw przedmiotów i zjawisk, zmiana zakresu tradycyjnych nazw czy ich specjalizacja, prowadzi do zacierania granic między funkcją poznawczą, estetyczną czy perswazyjną przekazów. Zmusza także do redefinicji ontyczności tekstu i dyskursu oraz uniemożliwia postrzeganie tekstów elektronicznych w oderwaniu od ich materialnych nośników.

Jeszcze inną grupę dyskutowanych problemów stanowiły kwestie przełamywania ograniczeń w dostępie do informacji. Zagadnienia te interesowały zarówno biblio- i informatologów (m.in. B. Woźniczka-Paruzel, H. Batorowska, M. Przastek-Samokowa, M. Kisilowska, G. Meinardi), jak i socjologów (L. Stetkiewicz, K. Stachura), którzy dyskutowali o konieczności zwrócenia uwagi na specyficzne potrzeby informacyjne osób z niepełnosprawnościami, kształtowania postaw altruistycznych wśród użytkowników mobilnego internetu, podnoszenia kompetencji informacyjnych użytkowników informacji (*information literacy*) oraz zagospodarowania przestrzeni pomiędzy edukacją informacyjną ucznia a kulturą informacyjną człowieka dorosłego. Mówiąc o umiejętności roztrąpanego funkcjonowania w społeczeństwie nasyconym informacją i technologiami informatyczno-komunikacyjnymi, zwracano uwagę na dojrzałość informacyjną człowieka i traktowano ją jako podstawowy komponent jego kultury informacyjnej.

Stałym motywem przewijającym się w licznych prelekcjach, dyskusjach i rozmowach kulturalnych były różnorodne aspekty funkcjonowania zbiorowości

¹ Rozumienie terminu *homo communicativus* za: B. Andrzejewski, *Słowo wstępne*, „Homo communicativus” 2006, nr 1, s. 5–6.

internetowych. Próbowano rozstrzygnąć, jakie elementy muszą się pojawić, aby internauci zgrupowali się wokół jakiejś idei, rzeczy czy tematu, jak budować społeczności wirtualne, do czego je wykorzystywać, w jaki sposób zapewniać lojalność ich członków, jak ją mierzyć. W efekcie wielu dyskusji zgodzono się z tezą, że termin „e-społeczność” może być różnie definiowany i nieuprawnione jest sprowadzanie go jedynie do miejsca wymiany informacji lub wiedzy. Dowiedziano także, że członkowie wirtualnej społeczności stanowią doskonałą grupę docelową, którą można wykorzystać na bardzo wiele sposobów – od subtelnych badań jakościowych do umacniania lojalności klienta.

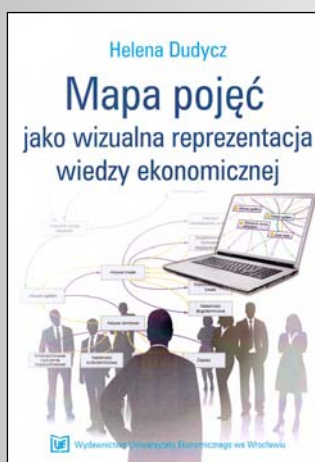
Interesującym wydarzeniem pierwszego dnia konferencji był panel dyskusyjny pt. *Człowiek w dobie konwergencji mediów – szansa czy zagrożenie?*, w którym udział wzięli przedstawiciele różnych środowisk naukowych (socjologowie: prof. Tomasz Szlendak, prof. Krzysztof Olechnicki; kognitywiści: dr Tomasz Komendziński, dr Grzegorz Osiński; kulturoznawca: dr hab. Piotr Grochowski; ekonomista: dr Tadeusz Wojewódzki; bibliotekoznawca: dr Tomasz Kruszewski, medioznawca: Edwin Bendyk). Dyskusję moderowała Bożena Bednarek-Michalska – Dyrektor ds. Informacji i Innowacji Biblioteki Uniwersyteckiej w Toruniu. W trakcie panelu starano się określić istotę *homo communicativus*, wskazać etapy jego ewolucji, ocenić współczesne formy komunikacji i zjawiska informacyjne oraz nakreślić kształt przestrzeni komunikacyjnej człowieka przyszłości. Jako pierwszy głos zabrał Tomasz Szlendak, który zwrócił uwagę na zjawisko atomizacji użytkowników cyberprzestrzeni, przejawiające się m.in. formowaniem się zamkniętych społeczności, które nie komunikują się z innymi grupami. Do sieci, jako narzędzia dzielącego, a nie egalitaryzującego, nawiązał także Edwin Bendyk, przypominając, że zjawisko atomizacji istniało zawsze i rzeczywistość wirtualna jest tylko odzwierciedleniem relacji społecznych panujących w świecie realnym. W tym kontekście tak chętnie wykorzystywane współcześnie serwisy społecznościowe nie generują

nowych relacji, lecz są jedynie narzędziem zarządzania kontaktami nawiązanymi poza internetem. Z kolei na emocjonalny aspekt komunikowania się zwrócił uwagę Grzegorz Osiński. Jego zdaniem, by można było mówić o efektywnej komunikacji, konieczne jest zarówno dostosowanie przekazu do podstawowych wymogów wynikających ze specyfiki układu sensorycznego człowieka, jak i poprawne przygotowanie komunikatu, nie tylko pod względem merytorycznym, ale także z zachowaniem wysokich standardów estetycznych. Stanowisko to podzielił Tadeusz Wojewódzki, który dowodził istnienia związku między potencjałem emocjonalnym i intelektualnym uczestników procesu komunikacyjnego. Pogląd o dominacji pierwiastka emocjonalnego w komunikacji wyraził także Tomasz Szlendak, wskazując, że zjawisko to doskonale egzemplifikują profile powstające na portalach społecznościowych, których zadaniem jest pozycjonowanie ich właścicieli w społeczności. Dyskusję zamknął głos Krzysztofa Olechnickiego, który zauważył, że zjawisko przenoszenia przestrzeni prywatnej do publicznej wiąże się z wymogiem swoistej „legitymizacji” treści prywatnych przez innych członków społeczności.

Konferencji towarzyszyła wystawa *Przestrzenie wiedzy*, której celem było pokazanie nowoczesnych trendów wizualizacji wiedzy. W jej ramach uczestnicy mogli zapoznać się z mapami wizualizacyjnymi ilustrującymi m.in. obszary przenikania się różnych dyscyplin naukowych w Polsce i na świecie, powiązania między autorami publikacji naukowych czy najbardziej aktualne tematy dyskusji podejmowane przez wirtualne społeczności.

W konferencji ogółem wzięło udział 143 uczestników, którzy reprezentowali różne ośrodki akademickie z terenu całego kraju. Dopelnieniem spotkania będzie monografia pokonferencyjna, która w zamierzeniu redaktorów tomu ma być początkiem wymiany poglądów na temat współczesnych społecznych aspektów komunikacji i informacji w szerokiej interdyscyplinarnej perspektywie.

POLECAMY



Helena Dudycz

Mapa pojęć jako wizualna reprezentacja wiedzy ekonomicznej
Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu
Wrocław 2013

Publikacja podejmuje tematykę mapy pojęć wykorzystywanej jako rozwiązanie wspierające proces podejmowania decyzji. Jest to szczególnie istotne w przypadku współczesnych przedsiębiorstw, funkcjonujących w warunkach niepewności. W książce zaproponowano koncepcję zastosowania mapy pojęć do reprezentacji wiedzy ekonomicznej w systemie informatycznym przedsiębiorstwa. Zaprezentowano także wyniki badań użyteczności wizualizacji mapy pojęć w wyszukiwaniu informacji ekonomicznych.

Książkę polecamy kadrze kierowniczej oraz teoretykom nauk o organizacji i zarządzaniu.

Publikację można zamówić w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://ksiegarnia.ue.wroc.pl>

Wykorzystanie potencjału interaktywnych technologii w procesie dydaktycznym w oparciu o audiowizualną metodę uczenia się Edgara Dale'a



Agnieszka Klej

Powszechnie wiadomo, że przestrzeń elektroniczna jest interaktywna. Wizualizacja rozbudowanych funkcjonalności technologii internetowych angażuje użytkowników w podejmowanie decyzji podczas przeszukiwania zasobów informacji i selekcji pobieranych danych. Przestrzeń elektroniczna jest atrakcyjną platformą dzielenia się wiedzą. Narzędzia e-learningowe powinny integrować różne strategie działania, odmienne scenariusze przetwarzania przedstawianych danych. Im więcej strategii może być stosowanych, w tym większym stopniu uczący się może być zaangażowany na wielu poziomach przetwarzania informacji – może być interaktywny. Czym to się przejawia? W celu uchwycenia interaktywności w procesie nauczania w uwarunkowaniach przestrzeni elektronicznej w niniejszej pracy przeprowadzona została analiza przebiegu doświadczenia poznawczego, którego efektem ma być osiągnięcie pragmatycznej wiedzy.

Psychologiczne ujęcie interaktywności

Teorie psychologii kognitywnej i społecznej definiują proces uczenia się jako aktywne budowanie własnej wiedzy, idei, koncepcji (konstruktywizm). Teorie konstruktywistyczne opierają aspekt nauki na indywidualnych umiejętnościach korzystania z wiedzy już posiadanej jako podstawy nadawania znaczenia przyswajającym nowym informacjom, aktualizacji przyswojonych wcześniej koncepcji i reorganizacji struktury myślenia¹. Następnie w interakcjach międzyludzkich możliwa jest weryfikacja nabywanej wiedzy. Stąd identyfikacja osiąganego skutku nauczania nieodzownie wydaje się zależna od dialogu między nauczycielem a uczniem. Istotnie odbiega to od tradycjonalistycznego paradygmatu systemu edukacji, w którym uznaje się, że trening jest efektywny wtedy, gdy nauczyciel przekazuje obiektywną wiedzę uczniom, np. zapoznaje ich z tekstem literackim poprzez wprowadzenie w jego temat, przekaz, biografie autora.

Koncepcja aktywizacji odbiorcy przekazu w procesie uczenia się wywodzi się już ze starożytnej myśli filozoficznej. Konfucjusz mówił: *Słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, czynię i rozumiem*, i być może uchwycił tym samym automatyczne zależności zachodzące w aktywnym procesie uczenia się, które później przedstawiane były w teoriach i praktykach pedagogiki XIX i XX wieku, m.in. przez reformatora edukacji Johna Deweya².

Dzisiejsze myślenie o aktywności w procesie uczenia się ujmowane jest w kontekście centralizacji dobrodziejstw będących efektem owego procesu (*beneficiary of learning*). Jak przedstawiła to Venera-Mihaela Cojocariu³, koncepcja bazuje na powszechnie przyjętych zasadach dobrych praktyk nauczania, które mają stymulować do wywoływania efektywnego zaangażowania podczas wykazywanej aktywności, tj.: dyskusowania o tym, czego dotyczy przedmiot nauki, pisanie o tym, łączenia nabywanych informacji z dotychczas posiadanymi oraz stosowania nabytej wiedzy w życiu codziennym. Aktywizacja uczącego się inicjuje mechanizmy przetwarzania przyswajanej wiedzy – wewnątrznie (*inter*), czyli przy wykorzystywaniu złożoności procesów myślowych (analizy, syntezy, ewaluacji). Venera-Mihaela Cojocariu argumentuje pobudzenie do działania podczas uczenia się zwiększaniem zaangażowania w rozumienie nowych faktów, idei czy koncepcji, efektem czego jest nabywanie umiejętności podczas tego procesu – osiągnięcie korzyści z uczenia się. Jej ujęcie interaktywności nauczania zostało w interesujący sposób poparte opisem różnorodnych doświadczeń zaprezentowanych w postaci diagramu (rysunek 1A), który został stworzony przez Edgara Dale'a (*Dale's cone of learning*). Przebieg procesu uczenia się ilustruje tu przejście od pasywnych praktyk (czytania, słuchania, widzenia, oglądania) do aktywizującego uczestnictwa (dyskusja, prezentowanie, przemawianie), co w konsekwencji wpływa

¹ R.J. Dufresne, W.J. Gerace, W.J. Leonard, J.P. Mestre, L. Wenk, *Classstalk: A Classroom Communication System for Active Learning*, „Journal of Computing in Higher Education” 1996, nr 7, s. 3.

² J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, „School Journal” 1897, t. 54, <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, [16.09.2013].

³ V.M. Cojocariu, (*Inter*)active Learning – Value and Applicability, „Buletinul Universitatii Petrol – Gaze din Ploiesti” 2010, t. 62, nr 1B, s. 154–161.

na rozumienie przyswajanych w trakcie uczenia się informacji, zapamiętywanie ich oraz na nabywanie umiejętności korzystania z przyswajanej wiedzy. Zgodnie z założeniem Dale'a poziom zaangażowania jest warunkowany (przede wszystkim) rodzajem czynności, jakiej wymaga od uczącego się udział w procesie dydaktycznym – od minimalnego, jaki ma miejsce podczas czytania – po maksymalny – jaki pojawia się podczas uczestnictwa w doświadczeniu, symulacji realnej sytuacji życiowej. Dowiedziono, że po dwóch tygodniach uczenia się przy minimalnym możliwym zaangażowaniu osiągnano rezultaty zapamiętania przyswajanej wiedzy na poziomie 10 proc. tego, co zostało przeczytane przez uczących się, 20 proc. tego, co zostało przez nich wysłuchane, 30 proc. tego, co zobaczyli. W przypadku odbioru przekazów audiowizualnych (dźwięk i obraz) badani zapamiętali 50 proc. treści przy średnim zaangażowaniu. Natomiast przy maksymalnym zaangażowaniu uczestników analizowanego procesu i ich aktywizacji zapamiętali oni 70 proc. treści w przypadku dyskusji i 90 proc. w przypadku uczestnictwa w symulacji realnej sytuacji życiowej (odgrywanie scenek sytuacyjnych)⁴.

Audiowizualna metoda nauczania

Wspomniana koncepcja Dale'a jest szerzej znana jako metoda dydaktyczna zwana „stożkiem zapamiętywania” czy „piramidą zapamiętywania”. Przyjęło się, że odzwierciedla organizację procesu nauczania przy powiązaniu celów i zakresu wykładanych treści z potrzebami ucznia i preferencjami nauczyciela. Warto bliżej przyjrzeć się owej metodzie. Propozycja Dale'a w istocie jest wizualną metaforą doświadczenia uczenia się uporządkowaną według różnych rodzajów audiowizualnych bodźców i ich powiązań, które wpływają na ten proces (rysunek 1A). Sam autor twierdził, że jego ujęcie doświadczenia nie obrazuje w sposób doskonały przebiegu nauczania⁵. Koncepcja ewoluowała, Dale wprowadzał modyfikacje do diagramu – pierwotna wersja z 1946 roku została wzbogacona o odbiór treści telewizyjnych (wersja z 1954 roku), a w trzeciej edycji z 1969 roku pasywne czynności werbalnego i wizualnego odbioru zostały uzupełnione o ikoniczne i symboliczne obrazowanie w doświadczeniu nauczania⁶.

Przejrzystość i logiczna kategoryzacja zawarta w koncepcji Dale'a wydają się uniwersalne. Ze względu na swoją atrakcyjność wizja ta jest wykorzystywana na różne sposoby w analizach metodyki nauczania. Niezwykle użyteczną modyfikacją diagramu Dale'a

można odnaleźć np. w modelu nauczania języka obcego (*SL learning*) opracowanym przez Raymonda S. Pastore'a (model B-Slim)⁷. Wskazana w nim została potrzeba praktyki czytania, słuchania, oglądania przykładowych doświadczeń (zainscenizowanych przez innych) w celu utożsamienia się z sytuacyjnością i złożonością kontekstów, zrozumienia innej kultury czy uruchomienia myślenia w obcej mowie.

Wielopoziomowość doświadczenia poznawczego usprawnia przyswajanie wiedzy, a przede wszystkim sprawia, że – za sprawą osiąganego interaktywności – proces uczenia się staje się bardziej przyjemny, motywujący i skuteczny. Czy audiowizualny model Dale'a stymulujący do interaktywności nie znajduje swojego odzwierciedlenia w narzędziach stosowanych w e-learningu? Próba zaadaptowania metody w rozumieniu uczenia się poprzez tworzenie (*learning by authoring*), w ramach czerpania wiedzy z elektronicznych zasobów, została już podjęta przez Chana Jin Chunga⁸. Powszechność dostępu do mediów cyfrowych (e-booki, wideo, blogi, animacje) oraz możliwości rozpowszechniania drogą online własnej twórczości budują szeroką przestrzeń odbiorczo-nadawczą dzielenia się wiedzą. Chan Jin Chung twierdzi, że jest to nowy paradygmat efektywnego uczenia się i argumentuje to możliwością pogłębiania motywacji uczniów do studiowania, porządkowania danych, ich wizualizacji, animacji, przeprowadzania analizy, syntezy, podsumowania i weryfikacji nauczanej treści. Tworzenie należy tu rozumieć również w kontekście autoryzacji własnych źródeł wiedzy przeprowadzanej przez nauczycieli oraz popularyzacji przez nich drogą elektroniczną własnych materiałów dydaktycznych, które mogą być na bieżąco aktualizowane.

Interaktywność e-learningu

Interesujące wydaje się przeanalizowanie narzędzi e-learningu na wszystkich etapach procesu nauczania w kontekście wizji zarysowanej przez Dale'a, co zostało zaproponowane na rysunku 1 (A i B).

Korzystanie z zasobów edukacyjnych serwisów informacji angażuje zmysł wzroku w różnym stopniu. Odbiór obrazu i znaczenia informacji może następować podczas prostej operacji przechodzenia pomiędzy stronami WWW, prezentacji PowerPoint, e-booka (rysunek 1B.1) oraz podczas użytkowania funkcjonalności graficznego interfejsu, np. dynamicznych form przekazu: aktywnego wykresu pop-up czy widgetu (rysunek 1B.3). Dobrze zaprojektowane interaktywne funkcjonalności uatrakcyjniają przekaz,

⁴ Tamże.

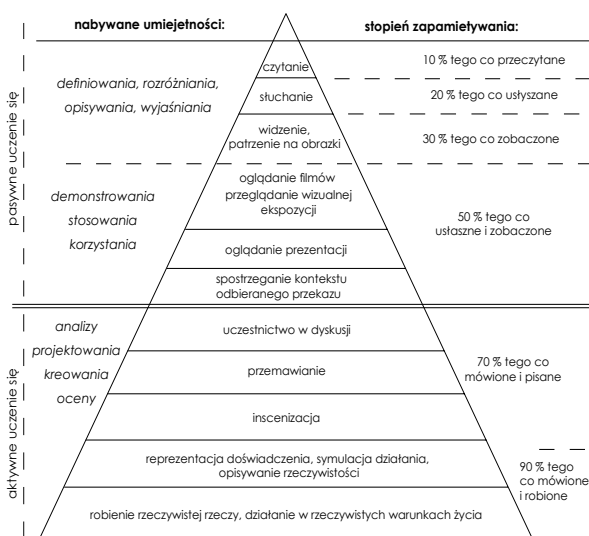
⁵ E. Dale, *Audio-Visual Methods In Teaching*, Dryden Press, Nowy Jork 1946, s. 37.

⁶ Za: I. Molenda, *Cone of Experience*, http://media.openedu.com.cn/media_file/netcourse/asx/xdjyjs/public/05xgzy/bg10.pdf, [16.09.2013].

⁷ *Best of Bilash, Improving second language education*, <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/dalescone.html>, [16.09.2013].

⁸ C.J. Chung, *LBA: Learning by authoring, a new pedagogy in learning*, <http://www.robofest.net/LBA/LBA.pdf>, [16.09.2013].

Rysunek 1. Schemat operacji użytkownika narzędzia e-learningu na podstawie diagramu doświadczenia uczenia się według E. Dale’a



Rysunek 1 A. Diagram doświadczenia uczenia się wg Dale'a

Źródło: opracowanie własne

zaciekawiają odbiorcę, pogłębiają jego zaangażowanie i ułatwiają zapamiętywanie informacji⁹. Wzbogacenie prezentowanych treści o instrukcje dźwiękowe czy oprawę muzyczną stanowi dodatkowy kanał nadawczy pobudzający zmysły i wpływa tym samym na jakość odczytywanych informacji (rysunek 1B.2).

Wydaje się, że potencjalna skuteczność metod nauczania stosowanych w e-learningu opiera się na możliwościach elastycznego specjalizowania przekazów w zależności od potrzeb i w odpowiedzi na pytania, jak działać, co zrobić w określonym kontekście. Zasoby przestrzeni cyfrowej przesycone są wszelakimi prezentacjami edukacyjnymi, propozycjami dobrych praktyk, którymi dzielą się osoby doświadczone w zakresie danej dyscypliny wiedzy. Internet bogaty jest w rozmaite pokazy multimedialne, filmiki (np. YouTube) oferujące *know-how* w odpowiedzi na stawiane zapytania. Dydaktyczny charakter prezentowanej wiedzy i jej powszechna dostępność stanowią doceniane dobrodziejstwo współczesności.

Wizualizacja konkretnej sytuacji radzenia sobie z problemem, prezentacja studium przypadku – przykładowego działania w danym kontekście – wydaje się metodą skutecznie pomagającą w zrozumieniu danego zagadnienia i przyswajaniu wiedzy (rysunek 1B.4). Potwierdza to hierarchia Dale'a (zapamiętywanie doświadczenia w 50 proc.), jak również psychologiczna teoria modelowania społecznego – nauka poprzez naśladowanie zaobserwowanego zachowania

Rysunek 1 B. Doświadczenie e-learningu

innych. Reprezentanci nurtu psychologii behawioralnej upatrują skuteczności uczenia się tą drogą w konsekwencji wzmacniania zapamiętanego z obserwacji zachowania poprzez jego powtórzenie we własnym zakresie (utrwalenie nabytej wiedzy). Według Alberta Bandury modelowanie społeczne warunkowane jest koncentracją uwagi na kluczowych elementach sytuacji, zapamiętaniem odebranych informacji o czymś zachowaniu oraz jego powtórzeniem. Istotna jest również motywacja do powtórzenia czynności¹⁰.

Trafnym przykładem przyswajania nowej wiedzy tą drogą, w kontekście użytkownika narzędzi e-learningu, może być przekaz tutorialu poświęconego korzystaniu z programu komputerowego. Producenci oprogramowania zazwyczaj popularyzują instrukcje korzystania z funkcjonalności aplikacji, które są przez nich oferowane, np. dotyczące projektowania graficznego (Adobe)¹¹. W multimedialnych prezentacjach można odnaleźć odpowiedzi na określone zapotrzebowanie poznawcze niezbędne do wykonania konkretnej operacji w programie, np. zarejestrowana na zrzutach ekranu praca instruktora prezentuje sposób obróbki rastrowej zdjęć w Photoshopie. Dzięki możliwości przestudiowania kolejnych kroków (przyjrzenia się im i wysłuchania komentarza) operacja może zostać zapamiętana i odtworzona we własnym doświadczeniu. Wizualizacja kontekstu danej aktywności staje się źródłem nabywania umiejętności dostosowywania poznawanych reguł i scenariuszy do własnego działania. Nabywana wiedza

⁹ M. Kierach, B. Ogonowski, *Wpływ ilości informacji i atrakcyjności wizualnej prezentacji na zapamiętywanie prezentowanych treści*, „e-mentor” 2012, nr 1 (43), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/905>, [16.09.2013].

¹⁰ A. Bandura, *Psychological modeling: conflicting theories*, Aldine-Atherton, Chicago 1971.

¹¹ TV Adobe, <http://tv.adobe.com/channel/how-to/show/most-viewed/playlist/>, [16.09.2013].

staje się interaktywna – „wewnętrznie aktywowana”, bo jest rozumiana, zapamiętywana, możliwa do zastosowania i wykorzystywania w praktyce.

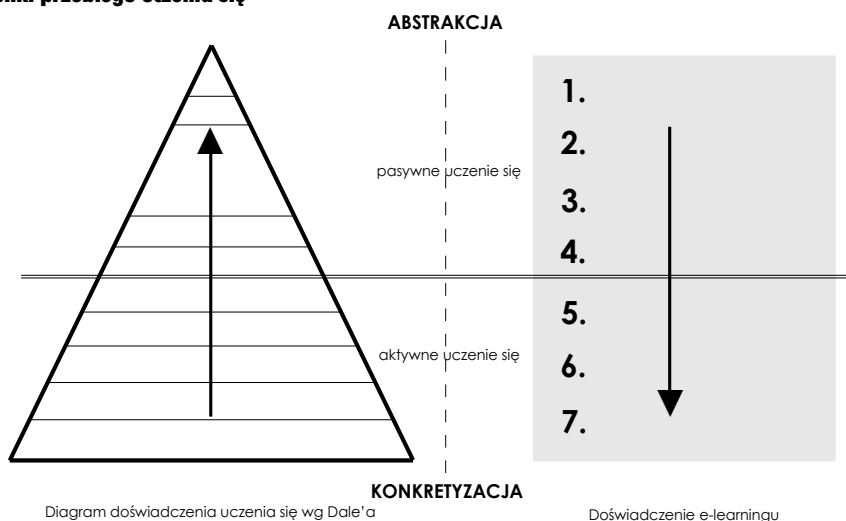
Konfrontacja nabytej wiedzy z jej użytecznością odbywa się m.in. na poziomie oceny stopnia jej przyswojenia (rysunek 1B.5). W rozbudowanych narzędziach e-learningowych jest to możliwe w momentach przechodzenia do kolejnych modułów tematycznych (np. modułów tematycznych w narzędziach do nauki języka obcego o odmiennym zakresie słownictwa przy powtarzanych regułach gramatycznych) lub do kolejnych poziomów zaawansowania poprzez uczestnictwo w testach i ćwiczeniach sprawdzających (pretest, posttest, quiz). Weryfikacja następować może również w ramach interakcji społecznych (rysunek 1B.6), np. poprzez komunikatory online, w dyskusjach na forach czy w obszarze mediów społecznościowych¹². Ponadto użyteczność nabywanej wiedzy potwierdzana może być poprzez testowanie określonej czynności (rysunek 1B.7), o czym była mowa w kontekście obserwacji zachowania innych w przypadku zjawiska modelowania społecznego (zapamiętywanie instrukcji zachowania). Przejawem tego etapu uczenia się we wspomnianym przykładzie użytkownika programu komputerowego jest np. próba wykorzystania funkcjonalności opcji (ćwiczenia w udostępnianej wersji testowej programu). Wykonanie ćwiczenia praktycznego może zostać powtórzone w rzeczywistych warunkach. Użytkownik uczy się rozwiązywać problem, uczy się radzenia sobie poprzez ćwiczenie decyzyjności podczas wyboru ruchu w działaniu. Poszukuje i projektuje ścieżki dochodzenia do zakładanego rezultatu, zatem doświadcza.

Zmiana kierunku doświadczania uczenia się

Zarówno ujęcie Dale'a, jak i doświadczenie korzystania z e-learningu definiują proces uczenia się zachodzący pomiędzy nabywaniem umiejętności interpretowania abstrakcji a bezpośrednim doświadczaniem sytuacji i rozumienia jej znaczenia. Jak zobrazowano na podanym schemacie (rysunek 1), wszystkie etapy wpływają na zakres zapamiętywanych informacji oraz na nabywanie poszczególnych umiejętności, jak podczas odbioru abstrakcyjnych przekazów – nadawanie im znaczenia oraz interpretacja. Podczas użytkowania narzędzi e-learningowych proces uczenia się jest inicjowany przez wizualny odbiór treści i przebiega do ich skonkretyzowania znaczeniowego i identyfikacji użytkowej (rysunek 1B.1-7). Co interesujące, model uczenia się według Dale'a zakłada przebieg owego doświadczenia w odwrotnym kierunku – od kategoryzacji do abstrakcyjnego pojmowania, czyli od podstawy diagramu do jego szczytu (rysunek 2).

Podstawą nabywania wiedzy są przede wszystkim pierwotne doświadczenia życia w naturalnym środowisku i radzenia sobie w rzeczywistości (konstruktivism) poprzez doświadczenia zmysłowe (widzenie, słyszenie, dotyk). Bieżąca aktualizacja wiedzy konstituuje ludzką obecność w społeczeństwie, a uczenie się zachodzi poprzez bezpośrednie uczestnictwo w rzeczywistości i jego konsekwencje. Kolejny etap nabywania wiedzy to abstrahowanie od rzeczywistości – nabywanie umiejętności opisywania jej. Wyższym stopniem procesu jest doświadczanie inscenizowania rzeczywistości¹³, tłumaczone przez Dale'a zbliżaniem

Rysunek 2. Kierunki przebiegu uczenia się



Źródło: opracowanie własne

¹² C. Cheal, *Teaching and Learning with Social Media*, „e-mentor” 2011, nr 5 (42), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/42/id/892>, [16.09.2013].

¹³ Edgar Dale zmodyfikował określenie tego poziomu doświadczenia: w wersji z 1946 r. nazywał je mianem *dramatic participation*, a w wersji z 1954 r. – *dramatized experiences* (tłumaczenie własne), za: I. Molenda, dz.cyt. Dale opisał owo doświadczenie jako metodę edukacyjną opierającą się na zaangażowaniu w rekonstrukcję rzeczywistości z przeszłości, w utożsamienie z postacią historyczną czy uwarunkowaniami, w których żyła – wspomagać miałyby to uświadomienie sobie roli, jaką odegrała w danym kontekście zaistniałego wydarzenia, oraz weryfikację jego interpretacji.

się do pojmowania w sposób symboliczny rzeczy, których nie jesteśmy w stanie doświadczyć w pełni. Krótkość życia uniemożliwia doświadczenie wszystkiego, zatem wiedza może być przyswajana w postaci skondensowanej, a proces nauki obejmuje sposób jej interpretacji, co wspomaga procesy np. rozumienia faktów historycznych czy budowania postawy wobec wydarzeń, w których uczestnictwo nie było możliwe, a do których należy się ustosunkować w teraźniejszości¹⁴. Kolejne etapy uczenia się obejmują coraz bardziej abstrakcyjny konstrukt wiedzy – obserwację sposobu postępowania, pogłębianie rozumienia znaczenia nabywanych informacji poprzez ich weryfikację w konfrontacji społecznej oraz ich identyfikację z treściami przekazów audiowizualnych na podstawie wcześniejszych doświadczeń.

Tym, co Dale usiłował zawrzeć w swojej wizji uczenia się, jest wniosek, że egzystencja intelektualna nie jest możliwa bez pojmowania abstrakcji i umiejętności symbolizowania znaczeń. Poprzez słowa ludzie socjalizują się i bezpośrednio komunikują, nawet jeśli przekaz nie jest jednoznacznie oczywisty, bo abstrakcyjny – dopóki nie jest pozbawiony znaczenia i sensu. Co istotne, doświadczenie uczenia się poprzez narzędzia

e-learningowe w większości przypadków rozpoczyna się od kontaktu z obrazem właśnie¹⁵ i przebiega w kierunku odwrotnym – od pasywnego odbioru abstrakcyjnych przekazów (layout, WWW, animacja, wizualizacja treści) przez uaktywnienie przejawiające się interpretacją i konkretyzowaniem nabywanej wiedzy, która może być weryfikowana bezpośrednio doświadczeniem użytkownika.

Dogmat kultury obrazkowej dzisiejszych czasów oraz powszechność internetu i narzędzi elektronicznych oferują atrakcyjne metodyki nauczania. Można by rzec, że ich wpływ przeformułowało doświadczenie uczenia się i przeorganizowało jego dotychczasowy przebieg. Współczesna perspektywa metod nauczania w warunkach elektronicznej przestrzeni zdecentralizowała rolę nauczyciela jako bezpośredniego nadawcy wiedzy, sprowadzając ją do pośredniczenia i wspomaganie procesów przyswajania i przetwarzania treści lub w ogóle ją neutralizując, by proces uczenia się zachodził jedynie w konfrontacji odbiorców z technologią. Interaktywność obejmuje wewnętrzną i indywidualną konkretyzację tego, co zostało uchwycone w audiowizualnym, wirtualnym świecie.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

¹⁴ E. Dale, dz.cyt., s. 41.

¹⁵ Nierzadko projektowane doświadczenie dydaktyczne w e-learningu inicjowane jest formułą sprawdzającą wiedzę, zadaniem do wykonania – bez poprzedniego wprowadzenia (odbiór treści: tekstu, audio czy wideo).

Autorka jest pracownikiem Politechniki Gdańskiej i doktorantką Instytutu Psychologii na Uniwersytecie Gdańskim. Obszarem jej zainteresowań badawczych są motywacyjne czynniki wpływające na integrację społeczną w internecie oraz interpersonalne uwarunkowania funkcjonowania w sieci. W pracy zawodowej uczestniczy w procesach projektowania systemów informacyjnych w kontekście społecznego użytkownika oraz zarządzania informacją baz danych.

POLECAMY

Online Educa Berlin 2013
4–6 grudnia 2013 r., Berlin, Niemcy

W grudniu odbędzie się kolejna edycja największego na świecie spotkania pasjonatów e-learningu. Konferencja tradycyjnie zorganizowana zostanie w Berlinie, a uczestniczyć w niej będą reprezentanci ponad 100 krajów. Tegoroczne spotkanie poświęcone jest zmianom i roli technologii w promowaniu kreatywności i innowacyjności. Sześć głównych bloków tematycznych konferencji to: kreatywność i zaangażowanie; globalne uczenie się; nowoczesne problemy – sprytne rozwiązania; redefiniowanie formalnego uczenia się; analityka uczenia się; uczenie się w pracy i w ciągu życia. Serdecznie zapraszamy na to niezwykle wydarzenie.

Więcej informacji można znaleźć na stronie:
<http://www.online-educa.com/>.

E-podręcznik w ramach projektu Cyfrowa szkoła



Roman Lorens

Niniejszy artykuł zawiera rozważania dotyczące roli e-podręcznika w polskiej szkole. Przedstawiono w nim próbę zdefiniowania najważniejszych cech e-podręcznika oraz jego miejsca w polskim prawie oświatowym. Omówiono również aspekty wdrożenia projektu „E-podręczniki do kształcenia ogólnego” (realizowanego w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3, Poddziałanie 3.3.3), którego celem jest opracowanie i udostępnienie bezpłatnych e-podręczników i zasobów edukacyjnych na platformie edukacyjnej.

Wynalezienie druku bez wątpienia można uznać za wielki przełom i rewolucję kulturową. Szybkie drukowanie i powielanie tekstów umożliwiło upowszechnianie wiedzy szybciej niż kiedykolwiek wcześniej. Zjawisko to na zawsze zmieniło społeczeństwa, wpływając na edukację, naukę i życie codzienne.

Obecnie, ponad pięć wieków po wynalazku Gutenberga, stoimy u progu nowej – cyfrowej rewolucji, zastanawiając się, czy cyfryzacja zmieni czytanie, a e-booki wyprą z rynku tradycyjne, papierowe książki.

Próba definicji

W opinii Wincentego Okonia podręcznik należy traktować jako jeden z podstawowych i najpowszechniej wykorzystywanych środków w procesie nauczania¹. Jego zdaniem, podręcznik powinien spełniać następujące funkcje:

- informacyjną: ma być swoistym, ale nie jedynym przewodnikiem dla ucznia;
- badawczą: nastawienie na samodzielne poznanie przez ucznia rzeczywistości;
- praktyczną: możliwość przełożenia przez ucznia wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowania;
- samokształceniową: posługiwanie się danym podręcznikiem zachęca do dalszego uczenia się i samokształcenia.

Podręcznik i jego obudowa dydaktyczna ewoluowały wraz z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnej. Zdaniem K. de Mezer-Brelińskiej i J. Skrzypczaka: *Chcąc wykorzystać bogactwo multimedialnych, opracowano koncepcję modelu e-booka, czyli podręcznika elektronicznego, który miał się różnić od swojego papierowego odpowiednika następującymi cechami:*

- nowym typem nośnika informacji związanym z zapisem cyfrowym,
- interakcyjnością na niespotykaną skalę w czasie i przestrzeni,
- właściwie nieograniczoną pojemnością informacyjną².

Krystyna de Mezer-Brelińska i Józef Skrzypczak twierdzą, że: *podręcznik elektroniczny ma służyć do kompleksowego przekazywania informacji zapisanej na elektronicznych nośnikach, ujętej w formę komunikatów zarówno słownych (tekstowych), jak i obrazowych, dźwiękowych oraz filmowych. Do odczytania zapisanej informacji niezbędne jest posiadanie odpowiedniego sprzętu, np. komputera, czytnika, tabletu czy telefonu komórkowego³. Elektroniczne książki (e-booki, multibooki, książki cyfrowe, e-podręczniki) zawierają tekst, obrazy i multimedia odtwarzane na komputerach lub innych przenośnych urządzeniach elektronicznych.*

E-podręcznik pozwala również na wyszukiwanie tekstu, dodawanie komentarzy czy umieszczanie znaczników ułatwiających ponowne szybkie odnalezienie informacji. Użytkownik ma możliwość kopiowania i drukowania oraz podkreślenia lub zaznaczenia tekstu w różnych kolorach.

E-podręcznik można zapisać w wielu popularnych formatach tekstowych, takich jak: DOC, RTF, HTML czy też PDF. Jednakże komfort czytania zapewniają tylko te formaty, które pozwalają zapisać go w wersji dostosowującej się do wielkości ekranu, a co za tym idzie, umożliwiają wygodne korzystanie z niego zarówno na ekranie komórki, jak i tabletu czy czytnika e-książek. Do formatów tych należą między innymi

¹ Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 292–299.

² K. de Mezer-Brelińska, J. Skrzypczak, *Ewolucja podręczników szkolnych*, http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14_Brelinska_2012.pdf, [18.07.2013].

³ Tamże.

EPUB oraz MOBI – obsługiwany przez czytnik Amazon Kindle.

Wiele powstających e-podręczników jest w praktyce jedynie zapisem cyfrowym wersji papierowej. Wydawcy, przekształcając tradycyjną książkę w książkę elektroniczną, dodają jedynie bardzo skromne zasoby multimedialne, zazwyczaj ograniczające się do zdjęć i krótkich filmów.

Sytuacja taka jest konsekwencją bardzo niejednoznacznego interpretowania pojęcia e-podręcznika. Zapisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2009 r. Nr 89 poz. 730) przewidują możliwość wprowadzenia do użytku szkolnego podręcznika w formie elektronicznej. Podręcznik musi:

- zawierać instrukcję;
- posiadać przejrzysty system nawigacyjny i wyszukiwawczy;
- charakteryzować się bardzo dobrą czytelnością;
- zapewniać możliwość drukowania.

Rozporządzenie nie podaje jednoznacznej definicji e-podręcznika, określając jedynie w § 9.1, że podręczniki mogą mieć formę elektroniczną, czyli mogą zostać zamieszczone na informatycznym nośniku danych lub w internecie. W konsekwencji w literaturze występują bardzo różne definicje podręcznika elektronicznego. Maria Helenowska-Peschke pod pojęciem podręcznika multimedialnego rozumie *aplikacje stworzone przy użyciu jednej z wielu technologii internetowych lub multimedialnych (PHP, Ajax, CSS, Flash, Java 2, xHTML), przyjmujące interakcyjne reakcje użytkownika*⁴. Według W. Walata to *podręcznik pisany wielojęzycznie (wymagający polisensorycznego odbioru), zewnątrznie będący zintegrowanym zbiorem różnego rodzaju opracowań metodycznych, ze szczególnym uwzględnieniem środków audiowizualnych, wewnątrznie natomiast posiadający jednolitą strukturę, w której wyróżnione elementy tworzą układ hipertekstowy*⁵. Zdaniem autora niniejszego artykułu⁶, e-podręcznik to zbiór multimedialnych treści, umożliwiający uczniowi szeroką interakcję z nimi, pozwalający znaleźć informację nie tylko wewnątrz e-podręcznika, ale również zawierający hiperłącza do innych stron lub dokumentów zewnętrznych, powiązanych z tematem zajęć.

Różnice i problemy definicyjne występują nie tylko w przypadku e-podręczników, ale i samych e-książek (e-booków), stanowiących szerszą grupę pojęciową. Susan K. Sawyer podaje przykłady różnego pojmowania terminu e-książki: według Hawkinsa *e-book to wartość książki dostępna w formie elektronicznej*, Morgan *ogranicza definicję e-booka, w odróżnieniu do e-tekstu, do kombinacji sprzętu i oprogramowania używanego w celu odczytywania danych elektronicznych na odpowiednich czytnikach przenośnych*⁷.

Z całą pewnością e-podręcznik, jako narzędzie ułatwiające nauczanie i uczenie się, powinien cechować się obiektywizmem, spójnością treści i przejrzystością oraz stwarzać możliwość szybkiej aktualizacji – tak, aby był wsparciem w procesie nauczania i uczenia się. Do ważnych cech e-podręcznika możemy także zaliczyć⁸:

- komunikatywność,
- obecność elementów ułatwiających jego obsługę,
- odpowiednią grafikę (ilustracje, fotografie, mapy, wykresy, tabele, które są zrozumiałe i przydatne dla ucznia),
- promowanie tematów i zagadnień, które motywują uczniów do pracy, łączenie nauki z życiem codziennym.

E-podręcznik powinien również spełniać wszystkie wymagania dotyczące drukowanego podręcznika oraz zasad dydaktycznych, zwłaszcza zasady systematyzacji, jasności, aktywności i możliwości indywidualizacji pracy.

Pomimo wielu różnic, można wyodrębnić szereg wspólnych cech e-podręczników dostępnych na rynku⁹:

- zawierają warstwę tekstową z danymi i ilustracjami,
- zawierają spis treści, pozwalający dzięki aktywnym linkom przejść do konkretnych rozdziałów lub sekcji,
- umożliwiają przejście do konkretnej strony,
- oferują narzędzia edytorskie (podświetlenia, notatki, zakreślacz),
- oferują narzędzia wizualizacji (np. „zoom”),
- umożliwiają drukowanie stron,
- pozwalają na pracę zarówno w trybie online jak i off-line,
- zawierają interaktywne słowniki.

⁴ M. Helenowska-Peschke, *Kształcenie hybrydowe – wykorzystanie e-podręczników w dydaktyce na poziomie akademickim*, <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2008/helenow.pdf>, [18.07.2013].

⁵ W. Walat, *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 92.

⁶ Autor niniejszego artykułu poruszał tę kwestię w opublikowanym już tekście: R. Lorens, *E-podręczniki czyli dlaczego należy zrobić pierwszy krok*, http://wyborcza.pl/1,76842,11978223,E_podreczniki_cyli_dlaczego_nalezyc_zrobic_pierwszy.html, [23.09.2013].

⁷ S.K. Sawyer, *Electronic books: their definition, usage and role in libraries*, <http://libres.curtin.edu.au/libres12n2/ebooks.htm>, [23.09.2013].

⁸ R. Lorens, dz.cyt.

⁹ Tamże.

Zdanie autora potwierdza *Raport z badania: Podręczniki multimedialne w polskich szkołach*¹⁰ opracowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Jak pokazuje powyższa analiza, istnieje wiele możliwości opracowania e-podręcznika: od zupełnie statycznych rozwiązań, będących zdigitalizowaną wersją podręcznika papierowego, po rozwiązania pozwalające nauczycielowi dobierać treści do lekcji z dostępnych zasobów.

Raport podkreśla również, że nie ma jednoznacznie obowiązującej definicji e-podręcznika na polskim rynku wydawniczym. Zazwyczaj dostępne e-podręczniki określone są jedynie przez opisanie minimalnych funkcjonalności, stanowiących standardowe rozwiązania uznane przez wydawców. W efekcie dostępne e-podręczniki są mało atrakcyjne multimedialnie, niedostosowane do indywidualnych stylów uczenia się, nie można także z nich korzystać na urządzeniach takich jak tablet czy smartfon.

E-podręcznik w ramach *Cyfrowej Szkoły*

Ministerstwo Edukacji Narodowej wdraża projekt *E-podręczniki do kształcenia ogólnego*, realizowany w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3, Poddziałanie 3.3.3. Głównym celem projektu jest opracowanie i udostępnienie bezpłatnych e-podręczników i zasobów edukacyjnych na platformie. W ramach projektu planuje się osiągnięcie następujących rezultatów:

- *przygotowanie nowoczesnej platformy edukacyjnej do tworzenia i udostępniania e-podręczników na zasadach pełnej otwartości (materiały zawarte w tych podręcznikach będą publikowane na wolnych licencjach);*
- *udostępnienie minimum 18 opracowanych e-podręczników do kształcenia ogólnego;*
- *udostępnienie zasobów metodycznych i dydaktycznych uzupełniających e-podręczniki;*
- *opracowanie programu szkolenia oraz materiałów szkoleniowych dotyczących korzystania z e-podręcznika;*
- *przeszkolenie pracowników instytucji wspierających szkoły i placówki oświatowe (min. 1000 osób) z zakresu wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, w szczególności wykorzystania e-podręczników*¹¹.

Przyjęto, że projekt będzie można uznać za zakończony sukcesem, jeśli 40 proc. uczniów i nauczycieli z ok. 13 tys. szkół podstawowych, 7 tys. gimnazjów oraz 6 tys. szkół ponadgimnazjalnych będzie wyko-

rzyszywać e-podręczniki jako materiały wspomagające w prowadzeniu zajęć dydaktycznych.

Zgodnie z zapowiedziami Poznańskiego Centrum Superkomputerowo-Sieciowego, partnera technologicznego w tym projekcie, e-podręcznik nie będzie plikiem PDF, systemem edukacyjnym, blogiem czy serwisem społecznościowym, lecz będzie się charakteryzować się otwartością, wieloplatformowością, elastycznością i modularnością¹². E-podręcznik będzie tworzony w oparciu o HTML 5, a projekt platformy technologicznej e-podręczników oparty będzie na otwartych standardach, zapewniając jednocześnie następujące uwarunkowania technologiczne:

- *wieloplatformowość – wszystkie podstawowe funkcje oraz zasoby cyfrowe platformy technologicznej e-podręczników mają być dostępne dla użytkowników zdalnie z poziomu przeglądark internetowych dla różnych typów urządzeń stacjonarnych (np. komputer osobisty) i mobilnych (np. laptop, netbook, tablet, smartfon)*¹³,
- *elastyczność – wsparcie dostępu do treści edukacyjnych e-podręczników w trybie pracy online i off-line; w przypadku pracy off-line będzie można korzystać z e-podręcznika po pobraniu danego rozdziału na lokalny dysk urządzenia użytkownika, należy jednak pamiętać, że e-podręczniki mogą zawierać obszerne treści, takie jak filmy, które nie będą pobierane do pracy off-line*¹⁴.
- *zróżnicowanie – możliwość generowania różnych wersji e-podręcznika i udostępniania różnych funkcji – uczniowie i nauczyciele będą mogli korzystać z odmiennych funkcjonalności platformy technologicznej e-podręczników w trybie anonimowym (wolny dostęp dla wszystkich, ale z możliwymi ograniczeniami funkcjonalności e-podręcznika) oraz uwierzytelnionym (wymagana wcześniejsza rejestracja i pomyślna weryfikacja użytkownika); istnieje również możliwość udostępniania różnych wersji e-podręcznika uczniom i nauczycielom, np. uwzględniających zmiany w podstawie programowej czy indywidualne potrzeby ucznia,*
- *bezpieczeństwo – dobór i ciągła diagnostyka infrastruktury, zabezpieczeń, technologii oraz procesu wytwarzania, kontroli i integracji oprogramowania.*

Przewiduje się również, że treści zawarte w e-podręczniku będzie można eksportować do różnych standardowych formatów dystrybucji treści cyfrowej, takich jak PDF (standard ISO 32000-1:2008)

¹⁰ Zob. *Raport z badania: Podręczniki multimedialne w polskich szkołach*, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=158&Itemid=1776, [06.10.2013].

¹¹ Zob. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *E-podręczniki kształcenia ogólnego*, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2349&Itemid=1708, [13.09.2013].

¹² PCSS, *Propozycja podstawowych założeń funkcjonalnych i technologicznych dla e-podręczników*, http://www.man.poznan.pl/files/e_podreczniki_zalozenia_tehnologiczne_1_1.pdf, [19.07.2013].

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

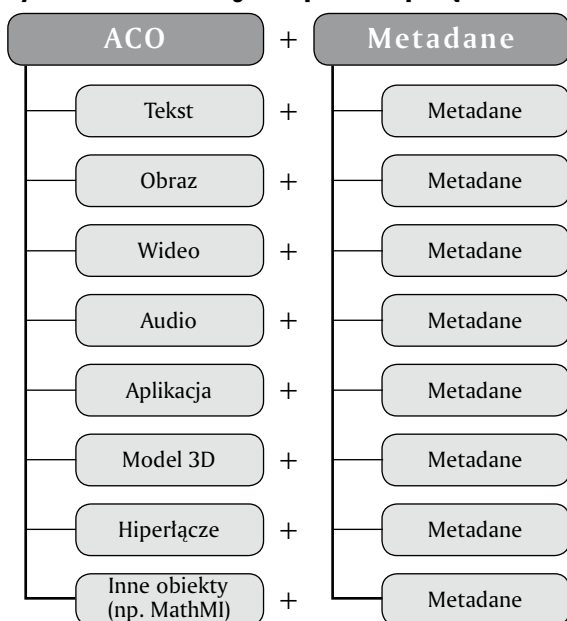
i EPUB (standard IDPF). E-podręcznik będzie też umożliwiał drukowanie dowolnych zasobów cyfrowych:

- całego e-podręcznika,
- wybranego rozdziału,
- wybranego zakresu materiału¹⁵.

Korzystający z e-podręcznika będzie mógł wybrać poziom nauczania (klasy), przedmiot nauki, podręcznik czy też rozdział. Ponadto treści cyfrowe będą automatycznie skalowane – dostosowywane odpowiednio do rozdzielczości ekranu i formatów multimedialnych wspieranych na urządzeniu użytkownika.

E-podręcznik będzie także wyposażony w wyszukiwarkę umożliwiającą odnalezienie dowolnej treści edukacyjnej na podstawie słów kluczowych czy też fragmentu tekstu. W ramach podstawowej funkcjonalności e-podręcznika dla użytkowników uwierzytelnionych pracujących w trybie online będą dostępne dodatkowe funkcje edycyjne, takie jak zaznaczanie i komentowanie treści (przy czym zaznaczenia oraz komentarze będą widoczne tylko dla ich autora) czy też wypełnianie testów wyboru wraz ze sprawdzeniem wyników (wyniki testów będą widoczne tylko dla ich autora)¹⁶. Należy także podkreślić, że treści e-podręczników będą miały atomową organizację ACO (Atomic Content Object)¹⁷, co oznacza, że zostaną zapisane w odpowiednim standardzie i formacie, z którego będzie można składać bardziej rozbudowane rozdziały w różnych scenariuszach lekcyjnych¹⁸.

Rysunek 1. Atomowa organizacja treści e-podręczników



Źródło: PCSS, Propozycja podstawowych założeń funkcjonalnych, dz.cyt., s. 22

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ ACO należy rozumieć jako drobne elementy treści edukacyjnych, które mogą być różnymi typami zasobów cyfrowych opisanych metadanymi (np. tekst, grafika, wideo).

¹⁸ PCSS, Propozycja podstawowych założeń funkcjonalnych..., dz.cyt.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 25–26.

Zgodnie z założeniami PCSS atomowa organizacja treści e-podręczników oznacza, że będą one kompilacją niezależnych elementów, zawierających treści kształcenia w mniejszych częściach¹⁹.

Wszystkie wytwarzane w ramach projektu zasoby, w tym: dokumenty tekstowe, fotografie, filmy, nagrania, modele 3D, testy, quizy i gry edukacyjne, zostaną udostępnione na platformie technologicznej e-podręczników i będą dystrybuowane (dostępne w internecie) na zasadach licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 3.0, która pozwala na:

- kopiowanie, rozpowszechnianie, odtwarzanie i wykonywanie utworu,
- tworzenie utworów zależnych,
- użytkowanie utworu w sposób komercyjny (np. przez wydawnictwa)²⁰.

Projekt E-podręczniki do kształcenia ogólnego dopiero zaczyna się rozwijać, natrafiając od razu na szereg problemów. Można zaliczyć do nich chociażby kwestię braku szkoleń metodycznych dla nauczycieli czy też niedostatek odpowiedniego sprzętu i infrastruktury informatycznej w każdej klasie szkolnej.

Trudno również jednoznacznie stwierdzić, czy udostępnienie darmowych e-podręczników spotka się z pozytywnym odzewem najbardziej zainteresowanych, czyli uczniów, rodziców i nauczycieli. Korzystanie z nich będzie wymagało bowiem zarówno zmiany metodyki nauczania przez nauczycieli oraz sposobu uczenia się przez uczniów, jak i poniesienia przez rodziców kosztów zakupu odpowiedniego urządzenia.

Należy również zauważyć, że rozważania o losie e-podręczników są w dużej mierze czysto teoretyczne, bowiem pierwsze fragmenty e-podręczników do matematyki pojawiły się dopiero 1 października 2013 roku, a cały projekt zostanie zakończony do czerwca 2015 roku.

Na platformie: www.epodreczniki.pl zostały udostępnione pierwsze, testowe fragmenty e-podręczników:

- trzy moduły lekcyjne z matematyki do szkoły podstawowej (klasy 4–6),
- dwa moduły lekcyjne z matematyki do gimnazjum,
- trzy moduły lekcyjne z matematyki do szkół ponadgimnazjalnych.

Platforma jest niezwykle prosta wizualnie, a interfejs – intuicyjny. Można korzystać z niej na wszystkich dostępnych urządzeniach mobilnych: tabletach, laptopach czy też smartfonach. Korzystanie z fragmentów zaprezentowanych e-podręczników nie wymaga również połączenia z internetem, bowiem treści zostały tak przygotowane, że nadają się do wydrukowania lub pobrania w formatach EPUB i PDF.

Zdaniem autora e-podręczniki w najbliższych latach nie zdominują polskiego systemu edukacji i nie wyprą z rynku ich papierowych odpowiedników. Problemem może być nie tylko bardzo słaba infrastruktura szkoły, ale również niezbyt entuzjastyczne podejście wielu nauczycieli.

Podsumowanie

Artykuł stanowi próbę uściślenia używanej w literaturze pedagogicznej terminologii oraz prezentacji dotychczasowych praktyk wydawniczych. Przedstawiono w nim również koncepcję e-podręcznika wdrażaną

przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach projektu *E-podręczniki do kształcenia ogólnego*, którego celem jest opracowanie i udostępnienie bezpłatnych e-podręczników i zasobów edukacyjnych.

Bibliografia

W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.

W. Walat, *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest nauczycielem, metodykiem i trenerem. Opublikował książkę pt. *Nowe technologie w edukacji*. Jest także ekspertem Fundacji Instytut Edukacji Jutra oraz blogerem i pasjonatem e-learningu.

POLECAMY



Slidebag

Slidebag to nowy portal adresowany do grona osób, które w internecie dzielą się wiedzą, materiałami edukacyjnymi czy też galeriami zdjęć. Portal zapewnia dostęp do bezpłatnych narzędzi do tworzenia wielowątkowych prezentacji, kursów, tutoriali, quizów, testów, gier i symulacji. Po stworzeniu materiałów mamy możliwość udostępniania ich na blogach i stronach internetowych lub też prezentowania z wykorzystaniem portalu Slidebag w wersji płatnej lub darmowej.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://slidebag.com/>.

Angielski123 w bibliotece

Firma Funmedia we współpracy z Fundacją Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego rozwija projekt *Angielski 123 w bibliotece* polegający na zapewnieniu współpracującym bibliotekom bezpłatnego dostępu do e-learningowego kursu języka angielskiego. Uczestnikiem projektu może być każda biblioteka publiczna w Polsce wyposażona w przynajmniej jeden komputer podłączony do internetu. Do projektu przystąpiło już niemal 500 bibliotek, a z kursów w bibliotekach skorzystało 5200 osób.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.angielski123.pl/biblioteki>.



Platforma e-learningowa jako element wspomagający przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela



Małgorzata
Bartoszewicz



Hanna
Gulińska

W artykule omówiono doświadczenia pracowników Zakładu Dydaktyki Chemii UAM w Poznaniu związane z wykorzystaniem platform edukacyjnych w kształceniu studentów, którzy wybrali ścieżkę nauczycielską.

Rozwój technologii informacyjnej zmienia nasze życie prawie w każdym jego aspekcie. Normą stają się indeksy elektroniczne, a eksperci przewidują, że do 2014 roku cyfrowa kontrola frekwencji i postępów w nauce zostanie wdrożona w blisko 4000 szkół¹. Potwierdzają to dane jednej z firm – liczba placówek rezygnujących z dziennika papierowego na rzecz elektronicznego wzrasta z roku na rok trzykrotnie².

W kontekście słów Colina Rose'a, że wiedza przyswojona przez statystycznego studenta przez pierwsze trzy lata w znacznym stopniu zdezaktualizuje się, zanim skończy on studia³, ważne jest, aby studenci wyrobili w sobie nawyk samodzielnego uczenia się i po ukończeniu studiów podnosili kwalifikacje, korzystając między innymi z możliwości, jakie daje kształcenie na odległość⁴.

Wspomaganie przygotowania do zawodu nauczyciela, czyli e-learning na uczelniach wyższych – studium przypadku

Trochę historii

Do tej pory wydziały Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, w tym Wydział Chemii, wykorzystywały w pracy dydaktycznej własne platformy e-learningowe. Zakład Dydaktyki Chemii dysponował dwiema platformami Moodle, z zastosowaniem których od 2005 roku prowadzone były kursy w formie nauczania komplementarnego dla studentów i nauczycieli. Jedna z nich służyła wyłącznie do udostępniania kursów, druga była platformą testową, na której uczestnicy tworzyli własne kursy, uczyli się zarządzać nimi, a po zakończeniu zajęć jeszcze przez rok mieli do nich dostęp.

W latach 2008–2010 we współpracy z Microsoft Poland w ramach programu *Partnerstwo dla Przyszłości* pracownicy Zakładu Dydaktyki Chemii testowali

Rysunek 1. Kursy na platformie SharePoint Zakładu Dydaktyki Chemii UAM



Źródło: opracowanie własne

¹ Z *Dzienników elektronicznych korzysta coraz więcej szkół w Polsce*, 2012, http://natablicy.pl/z-dziennikow-elektronicznych-korzysta-coraz-wiecej-szkol-w-polsce,artykul.html?material_id=5059b267142d5c543f000000, [09.04.2012].

² Tamże.

³ EDU Trendy 2013 – *Lifelong learning*, <http://www.edu-trendy.pl>, [16.09.2013].

⁴ D. Nojszewski, *Platformy e-learningowe w polskich instytucjach edukacyjnych*, „e-mentor” 2003, nr 2, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/20>, [15.03.2013].

Platforma e-learningowa jako element wspomagający...

też podczas zajęć platformę SharePoint, badając jej przydatność edukacyjną. Z wykorzystaniem dostępnych narzędzi LMS utworzono i przeprowadzono kursy adresowane do studentów Wydziału Chemii UAM, studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu oraz kurs dla nauczycieli chemii⁵.

Platforma ogólnouczelniana Moodle

Obecnie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza tworzona jest platforma ogólnouczelniana, skupiająca wszystkie wydziały. W ramach projektu UAM: *Unikatowy Absolwent = Możliwości*⁶ zakupiono serwer i zainstalowano platformę Moodle, a w przygotowaniu autorskich kursów pomocne są pięciodniowe zajęcia e-learningowe dla pracowników naukowo-dydaktycznych. Certyfikat ich ukończenia (niezależnie od posiadanych wcześniej kwalifikacji) jest wymagany przez władze Wydziału do utworzenia i prowadzenia zajęć wspomagających w formie blended-learningu kształcenie stacjonarne przewidziane w programie studiów.

Rok akademicki 2012/2013 – studium przypadku

Wychodząc naprzeciw ogólnym tendencjom kształcenia w trybie e-learningowym, a także mając na uwadze działania władz uczelni, pracownicy Zakładu Dydaktyki Chemii uruchomili kilka nowych kursów. Jednym z nich jest kurs wspomagający przedmiot *Środki dydaktyczne w kształceniu chemicznym*, który do tej pory realizowany był stacjonarnie w wymiarze 15 godzin wykładów i 30 godzin ćwiczeń. Na platformie ogólnouczelnianej zamieszczono w ramach tego przedmiotu dwa kursy:

- *Środki dydaktyczne w kształceniu chemicznym – wykłady*
- *Środki dydaktyczne w kształceniu chemicznym – ćwiczenia* (rys. 2).

Kursy dedykowane są studentom specjalności nauczycielskiej *Chemia i Przyroda* oraz osobom wybierającym ścieżkę kształcenia przygotowującą do zawodu nauczyciela chemii.

W roku akademickim 2012/2013 zgodnie z założeniami prowadzono kursy metodą blended-learningu. Prowadzący i studenci spotykali się w wybranych tygodniach na zajęciach, a w pozostałym czasie korzystali z materiałów kursowych i realizowali zadania na platformie kształcenia zdalnego. Autorzy starali się, by proponowane formy aktywności studentów, wspomagane przez automatyczne ocenianie wbudowane w platformę e-learningową, dostosować do potrzeb kształcenia w zawodzie nauczyciela.

Zadbano o pracę metodami aktywizującymi, rozwijającymi kreatywność i uruchamiającymi mechanizmy zapamiętywania. Stosowanie metod konstruktywistycznych znacznie zwiększyło nakład pracy i czasu osób prowadzących, ale przyniosło zarówno im, jak i uczącym się wiele satysfakcji. Efekt współpracy obu grup przełożył się m.in. na stworzenie wartościowych zasobów w postaci stron internetowych bogatych w pomoce dydaktyczne (różnorodne gry edukacyjne, infografiki, bogato ilustrowane opisy eksperymentów) przeznaczone dla szerokiego grona nauczycieli chemii i przyrody. Duże znaczenie dla powodzenia kursu miała osobista motywacja osób prowadzących, wspomagająca poszukiwanie rozwiązań metodycznych coraz lepiej dostosowanych do zmieniających się potrzeb i oczekiwań uczących się.

Rysunek 2. Wybrane kursy – platforma Wydziału Chemii UAM



Źródło: <http://150.254.122.82/echemia/moodle/course/category.php?id=2>, [20.09.2013]

Kurs *Środki dydaktyczne* – wykłady

Moduły, które składają się na cykl wykładów, udostępniane są według określonego harmonogramu. Treści wykładów, podobnie jak w innych tego typu kursach⁷, wzbogacono o interaktywne zadania i testy, prezentacje multimedialne i pytania problemowe. Wykład ściśle skorelowano z ćwiczeniami prowadzonymi w formie blended-learningu. Udział studenta w wirtualnych zajęciach oraz jego aktywność online oceniane są według wspólnie uzgodnionych

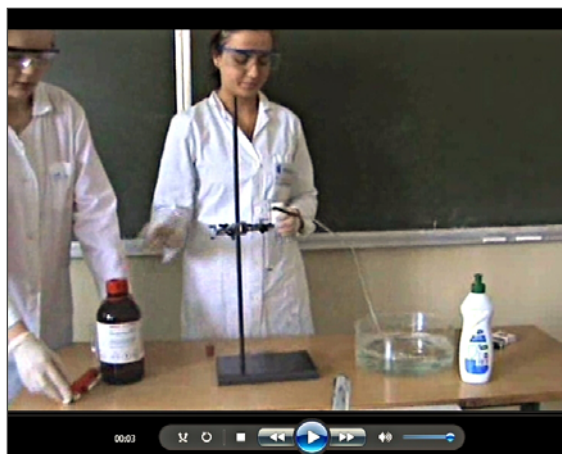
⁵ H. Gulińska, M. Bartoszewicz, *The Effect of using the Share Point Platform In Teaching Science Students and Teachers*, [w:] M. Valenčič Juljan, J. Vogrinc, *Facilitating Effective Student Learning trough Teachers Research Innovation*, Faculty of Education, Ljubjana 2010.

⁶ Projekt UAM: *Unikatowy Absolwent = Możliwości*. *Wzrost potencjału dydaktycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza poprzez proinnowacyjne kształcenie w jęz. angielskim, interdyscyplinarność, e-learning, inwestycje w kadry jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.*

⁷ Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH, <http://www.cren.pl/wyklady-e-learningowe,1,17,143.html>, [08.03.2013].

Rysunek 3. Kurs Środki dydaktyczne – repozytorium stworzonych gier dydaktycznych i filmów

Źródło: opracowanie własne



kryteriów – wypracowanych podczas dyskusji na pierwszych zajęciach. Punktowana jest aktywność, przesyłane prace, dyskusje na forum. Opisy produktów wytworzonych w ramach wykonywanych zadań (gier edukacyjnych, filmów) zostają umieszczone w odpowiednich blokach kursu (rys. 3), podczas gdy same produkty stanowią element oceny końcowej, dokonywanej podczas egzaminu stacjonarnego.

Kurs Środki dydaktyczne – ćwiczenia

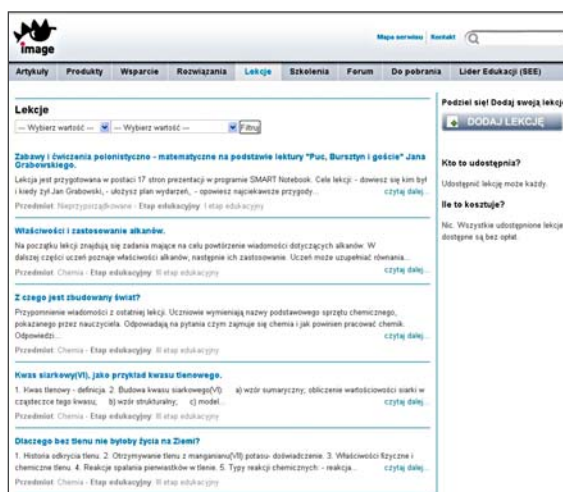
Celem zajęć tradycyjnych jest zapoznanie studentów z zasobami i narzędziami znajdującej się w sali komputerowej tablicy interaktywnej, natomiast w trybie zdalnym kursanci poznają szeroki wachlarz oprogramowania do tworzenia scenariuszy zajęć na różnych poziomach edukacyjnych oraz wykonują za-

dania, rozwiązują testy, porozumiewają się poprzez fora i czaty.

Program kursu zaprojektowano tak, aby każdy blok kończył się przygotowaniem przez studenta określonego produktu edukacyjnego. W czasie kolejnych zajęć studenci uzupełniają swoje scenariusze o zadane elementy, dzięki czemu zdobywają umiejętność tworzenia różnego rodzaju materiałów dydaktycznych. Tak przygotowane zasoby zostają umieszczone w serwisie www.tablice.net.pl, w zakładce *Lekcje*, gdzie znajduje się repozytorium polskojęzycznych scenariuszy dedykowanych tablicy SMART. Są one ogólnodostępne, każdy zainteresowany może skorzystać z wyszukiwarki przedmiotów i etapów edukacyjnych, pobrać plik, a co najważniejsze – zmodyfikować go zgodnie ze swoimi potrzebami (rys. 4).

Rysunek 4. Kurs Środki dydaktyczne, repozytorium scenariuszy – portal tablice.net.pl⁸

Źródło: opracowanie własne



⁸ IRS – SMART, www.tablice.net.pl, [08.03.2013].

Kursy Środki dydaktyczne – wykłady i ćwiczenia w badaniach ankietowych

Pierwsze doświadczenia w ocenie samych uczestników kursów (60 osób), jak i osób prowadzących we wcześniejszych latach zajęcia Środki dydaktyczne w sposób wyłącznie tradycyjny, są pozytywne.

Z ankiety przeprowadzonej po zakończeniu zajęć wynika, że nie było to dla studentów pierwsze spotkanie z nauczaniem zdalnym. Uczestnicy korzystali z platformy najczęściej w domu, na stacji lub też w akademiku. Za największą zaletę kursu uznali możliwość nauki w dowolnym czasie i miejscu (wykres 1).

Jako materiały preferowane uczestnicy kursu wymieniali: animacje, filmy, prezentacje, wykłady w formie plików wideo, symulacje i linki do stron internetowych. Podkreślali, że zajęcia nauczyły ich obsługi platformy Moodle (86 proc.), zaznajomiły z nowymi programami i aplikacjami komputerowymi (64 proc.), a także zmotywowały do samodzielnej pracy. Zwracali ponadto uwagę, że zajęcia blended-learningowe pozwoliły im na korzystanie z możliwości technicznych, jakie niesie internet, pozostawiając jednak możliwość osobistego kontaktu z prowadzącym i innymi studentami. Kilka osób przyznało, że przełamało nieśmiałość i dzięki tej formie aktywnie uczestniczyło w zajęciach, prezentując wypracowane środki dydaktyczne.

Na uwagę zasługują odpowiedzi na pytanie: *Czy w porównaniu ze zwykłymi zajęciami kurs e-learningowy dostarcza Pani/u więcej informacji/umiejętności; jeśli tak, to dlaczego?* (wykres 2). Najwięcej studentów (58 proc.) wskazało, że jest to spowodowane koniecznością

aktywnego udziału w dyskusjach online i wypowiedziania się np. na forum i czatach, co wymusza dokładne zapoznanie się z materiałem umieszczonym w kursie, za równie ważną (50 proc.) uznano możliwość nauki w dowolnym czasie (wygodnym dla kursantów), a dla 44 proc. elementem mobilizującym do pracy okazały się quizy.

Platforma Moodle sprawdziła się podczas kursów realizowanych przez Zakład Dydaktyki Chemii dla studentów II i III roku Wydziału Chemii jako stabilne wirtualne środowisko pracy, a dostępne narzędzia okazały się przyjazne i zarazem wystarczające do realizacji zadań kursowych. Pozyskane umiejętności (pracy na platformie, samodzielnej pracy, współpracy w grupie, oceny i samooceny) oraz wiedza związana z poznawaną dziedziną nauki będą z pewnością przydatne zarówno studentom, którzy rozpoczną pracę w zawodzie nauczyciela, jak i tej grupie, która wybierze inną profesję.

Zajęcia kursowe na studiach magisterskich dedykowane kształceniu przyszłych nauczycieli

Warto nadmienić także, że dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela na studiach magisterskich prowadzony jest siedmiotygodniowy kurs e-learningowy tworzenia zasobów platformy Moodle oraz zarządzania nią w oparciu o dostępne na niej narzędzia.

Jego zakres obejmuje m.in. tworzenie i publikowanie materiałów cyfrowych, administrowanie platformą Moodle oraz metodykę nauczania zdalnego. W trakcie

spotkań uczestnicy zapoznają się z treściami danego bloku (dostęp do materiałów kursowych na poziomie *Student*), jak również realizują własne kursy, uczą się zarządzać treściami i procesem e-nauczania (dostęp do tworzonych kursów na poziomie *Prowadzący* z możliwością tworzenia materiałów). Oczekuje się, że udział w tych zajęciach ułatwi przyszłym nauczycielom samodzielne przygotowanie dedykowanych materiałów e-learningowych uwzględniających potrzeby uczniów.

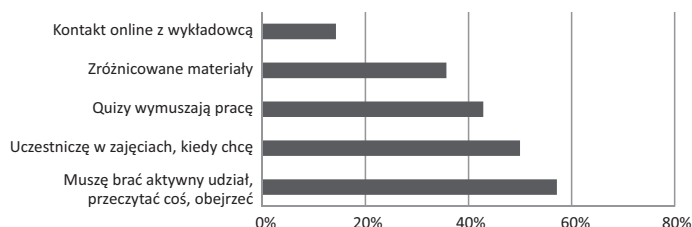
Wykres 1. Największe zalety zajęć na platformie – rozkład odpowiedzi studentów



* Studenci (n=60) mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Przyczyny przewagi zajęć e-learningowych nad tradycyjnymi – rozkład odpowiedzi studentów



* Studenci (n = 60) mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Tylko dwie osoby spośród ankietowanych udzieliły negatywnej odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne

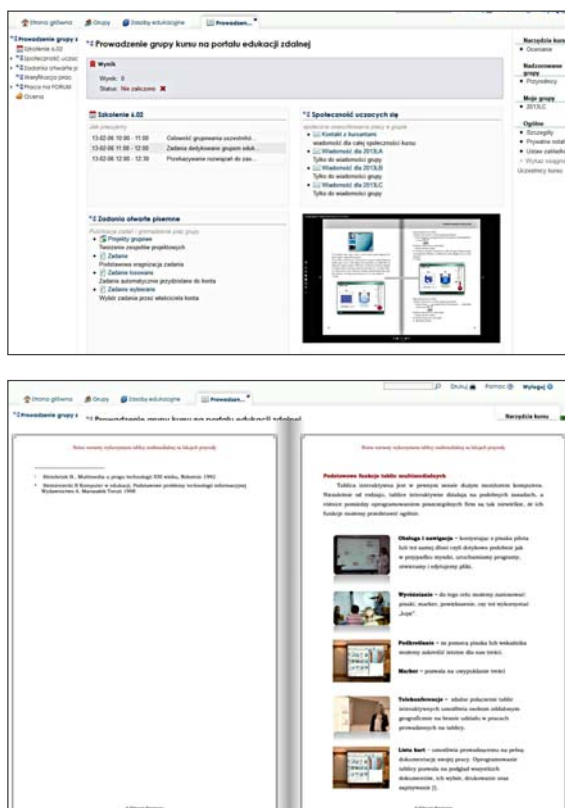
Platforma OLAT w kształceniu przyszłych nauczycieli

Moodle nie jest jedyną platformą, z której korzystają studenci Wydziału Chemii UAM przygotowujący się do zawodu nauczyciela przyrody w szkole podstawowej i chemii w gimnazjum. Podczas praktyk przedmiotowo-metodycznych mają oni możliwość zapoznania się z użytecznością platformy

e-learningowej OLAT⁹ (*Online Learning And Training*), która zdobywa coraz większe uznanie szczególnie na uczelniach wyższych. Jej zalety wynikają z zastosowania języka JAVA, dzięki któremu może być ona używana na różnych systemach operacyjnych¹⁰. Cechy te wpłynęły na wybór platformy, której zadaniem jest zapewnienie bezpośredniej komunikacji między studentami i nauczycielami – szkolnymi opiekunami praktyk¹¹.

Studenci i nauczyciele korzystający z platformy mają dostęp do plików pomocy (autorstwa pracowników Zakładu Dydaktyki Chemii UAM), m.in. filmów instruktażowych, instrukcji multimedialnych eksperymentów chemicznych, przykładów konspektów lekcji, sekwencji filmowych z zarejestrowanymi sytuacjami dydaktycznymi możliwymi do zaobserwowania w klasie (rys. 5).

Rysunek 5. Wykorzystanie platformy OLAT do prezentacji elementów lekcji



Źródło: opracowanie własne

Materiały te mogą pełnić funkcję instruktażową w procesie przygotowania studentów do prowadzenia zajęć, ale mogą być także używane podczas lekcji w szkole, jako atrakcyjne środki dydaktyczne ułatwiające uczniom zrozumienie omawianych zagadnień. Tak bogaty zestaw zasobów wizualnych ułatwia studentom zaplanowanie przebiegu zajęć na etapie merytorycznego, metodycznego i formalnego przygotowywania się do lekcji¹². Kontakt studenta z nauczycielem jest szczególnie ważny podczas przygotowania przez niego konspektów lekcji, planowania celów dydaktyczno-wychowawczych i wyboru odpowiedniej metody nauczania, a nadzór na tym etapie daje opiekunom pewność, że przebieg procesu kształcenia podczas praktyk będzie właściwy.

Zamieszczenie na platformie zarejestrowanych lekcji umożliwia studentom i nauczycielom analizę wszystkich etapów zajęć z uczniami oraz synchroniczną dyskusję na platformie.

Podsumowanie

Zgodnie z wymogami Unii Europejskiej związanymi z przygotowaniem obywateli do kształcenia ustawicznego, na Wydziale Chemii UAM przez cały czas prowadzone są zajęcia dla studentów, nauczycieli i edukatorów dotyczące samodzielnego tworzenia kursów zdalnych publikowanych na platformie e-learningowej, oraz zajęcia poświęcone metodyce kształcenia na odległość, przygotowujące przyszłych nauczycieli oraz nauczycieli już zatrudnionych w szkołach do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem wirtualnych środowisk pracy zdalnej.

Warto podkreślić, że kształcenie w przedstawiony sposób studenci Wydziału Chemii UAM spełniają wymogi zapisane w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, gdzie wśród efektów kształcenia zapisano, iż przyszły nauczyciel, absolwent szkoły wyższej, posiada:

- podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji,
- umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej¹³.

⁹ OLAT, http://www.olat.org/website/en/download/OLAT_6_0_Functional_Survey.pdf, [08.03.2013].

¹⁰ E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. II*, „e-mentor” 2010, nr 3, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/35/id/754>, [08.03.2013].

¹¹ W ramach projektu *Nowoczesne strategie wielostronnego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela wspomagane internetowym systemem kształcenia*.

¹² P. Jagodziński, R. Wolski, *Zastosowanie platformy zdalnego kształcenia OLAT do realizacji szkolnych praktyk zawodowych studentów kierunków przyrodniczych*, Materiały Szkoły Problemów Dydaktyki Chemii, Wyd. Sowa, Poznań 2012.

¹³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. Nr 164 poz. 1365 ze zm.), <http://www.lex.pl/du-akt/-/akt/dz-u-2012-131>, [08.05.2013].

Platforma e-learningowa jako element wspomagający...

Kierunek podjętych działań na rzecz przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w nowoczesnym systemie nauczania jest wskazywany w licznych artykułach na temat jakości kształcenia nauczycieli, w którym to kształceniu *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*¹⁴. Chodzi też o to, aby czas studiów sprzyjał rozwijaniu takich kompetencji kluczowych, które będą szczególnie przydatne w podjętej po ich zakończeniu pracy zawodowej, a w omawianym przypadku szczególnie kompetencji w zakresie posługiwania się technikami informatycznymi.

Efektywne posługiwanie się tymi technikami ma bowiem na celu przystosowanie jednostek do funkcjonowania we współczesnym skomputeryzowanym świecie.

Poprzez kształcenie na odległość rozwijana jest kolejna kompetencja – umiejętność samodzielnego uczenia się oraz wykazywania (ciągłej) gotowości do samodoskonalenia się. Jest ona ściśle powiązana z ideą kształcenia przez całe życie (*life long learning*)¹⁵, które jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej w trwającej dekadzie, co zostało podkreślone m.in. w dokumencie *Europa 2020*, będącym kontynuacją Agendy Lizbońskiej, przyjętym 3 marca 2010 przez Komisję Europejską¹⁶.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

¹⁴ J. Fazlagić, *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*, „e-mentor” 2012, nr 4, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/46/id/955>, [08.03.2013].

¹⁵ E. Chmielecka, M. Dąbrowski, *Strategie uczenia się przez całe życie*, „e-mentor” 2013, nr 3, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/50/id/1030>.

¹⁶ A. Marszałek, *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*, „e-mentor” 2011, nr 3, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/40/id/841>, [08.03.2013].

Hanna Gulińska jest profesorem na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, kierownikiem Zakładu Dydaktyki Chemii Wydziału Chemii. Zainteresowania naukowe autorki skupiają się wokół strategii multimedialnego kształcenia chemicznego, nauczania na odległość i podręczników wraz z ich obudową medialną. Zajmuje się również kształceniem przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych oraz doszkadzaniem nauczycieli czynnych zawodowo.

Małgorzata Bartoszewicz jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Chemii na Wydziale Chemii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe związane są z możliwością wykorzystania technologii informacyjnej w kształceniu chemicznym i przyrodniczym. Jest trenerką oraz współautorką scenariuszy zajęć i kursów e-learningowych na różnych poziomach edukacyjnych. Specjalizuje się w zastosowaniu nowoczesnych form nauczania w szkolnictwie.

POLECAMY



The image shows a screenshot of a website for the XI International Conference on Education in the 21st Century. The website has a green and blue color scheme. At the top, it says "XI Międzynarodowa Konferencja Naukowa 'Edukacja XXI wieku'". Below this, there is a navigation menu with links: STRONA GŁÓWNA, UCZESTNICTWO, LISTA REFERATÓW, PROGRAM 2013, PROBLEMATYKA, KONTAKT, ORGANIZATORZY. The main content area features a large image of a green field with a tree and a blue sky. Below the image, there is text: "Patroni honorowi Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu serdecznie zaprasza na Partnerzy XI Międzynarodową Konferencję Naukową z cyklu EDUKACJA XXI wieku Na temat: EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W WARUNKACH KULTURY GLOBALNEJ. OD ROZWAŻAŃ DEFINICYJNYCH DO PRAKTYCZNYCH ZASTOSOWAŃ. 23-25 października 2013 r. OSW 'Rzemieślnik', ul. Makuszyńskiego 12, ZAKOPANE".

XI Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Edukacja XXI wieku” 23–25 października 2013 r., Zakopane

Temat tegorocznej konferencji brzmi: *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. Problematyka spotkania obejmuje różne aspekty edukacji międzykulturowej: jej powiązania z orientacją konsumpcyjną i zjawiskiem płynnej tożsamości, jej istotę w odniesieniu do zjawisk społecznych takich jak emigracja, wykluczenie społeczne, stygmatyzacja, mniejszości narodowe. Omówione będą także aspekty praktyczne, m.in. kompetencje pedagoga-wychowawcy czy też bariery w realizacji programów edukacyjnych. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.konferencja.21.edu.pl/>.

Wykorzystanie funkcji Hotspot narzędzia Xerte do budowania prezentacji interaktywnych

Grzegorz Kosmala, Luiza Ochnio, Arkadiusz Orłowski, Marian Rusek

Dynamiczny rozwój narzędzi e-learningowych dostępnych na rynku komercyjnym i niekomercyjnym spowodował, że e-learning jest dziś powszechną i ogólnie cenioną formą wspomagania procesu dydaktycznego. Na kierunkach ekonomicznych i technicznych często powstaje potrzeba nauki procedur, poznania i wizualizacji struktur zarządzania oraz schematów budowy i instrukcji obsługi rozmaitych urzędzeń. W realizacji tych celów poznawczych szczególnie cenne i skuteczne są interaktywne prezentacje dydaktyczne. Godną polecenia funkcją interaktywnej prezentacji wymuszającą zainteresowanie studenta, jest Hotspot. Jest ona dostępna między innymi w autorskim, niekomercyjnym środowisku narzędziowym Xerte. Niniejsza publikacja ma na celu praktyczne przybliżenie możliwości i zalet dydaktycznych tego środowiska. W artykule zaprezentowano doświadczenia związane z tworzeniem Hotspotów w trzech różnych wariantach – w szczegółowy i kompleksowy sposób opisano zarówno sam ten proces, jak też zapisywanie przygotowanych prezentacji w formacie SCORM i umieszczanie ich na platformie e-learningowej Moodle.

Mnogość narzędzi e-learningowych oraz ich skuteczność spowodowały, że e-learning jest dziś ogólnie cenioną i powszechną formą wspomagania procesu dydaktycznego¹. Na powszechność zastosowania e-learningu w dydaktyce uczelni wyższych ma wpływ przede wszystkim łatwość dostępu do narzędzi programowych. Narzędzia te umożliwiają przygotowanie w prosty, szybki i tani sposób atrakcyjnych, pobudzających studenta do aktywności wykładów e-learningowych². Odnosi się to przede wszystkim do

oprogramowania typu *open source*, gdyż oprogramowanie komercyjne ma opinię drogiego.

Nie wszystkie uniwersytety stać na zakup specjalistycznego oprogramowania, dlatego wprowadzając techniki nauczania na odległość, borykają się z problemami nie tylko organizacyjnymi, ale także związanymi z finansowaniem coraz nowszych narzędzi³. Z pomocą przychodzą wszelkiego rodzaju programy autorskie, których pozyskanie z sieci możliwe jest bezpłatnie. Warto zauważyć, że programy darmowe często mają podobną funkcjonalność jak programy komercyjne. Tak jest w przypadku środowiska Xerte, które dorównuje funkcjonalnością swoim komercyjnym odpowiednikom, a w niektórych aspektach działania nawet je przewyższa⁴.

Xerte

Xerte to oprogramowanie typu *open source*, które stanowi kompletny zestaw narzędzi pozwalających wykonywać prezentacje multimedialne. Projekt Xerte jest realizowany na Uniwersytecie w Nottingham, przede wszystkim dla potrzeb e-learningu. Zdobywa coraz więcej zwolenników w kraju i za granicą, o czym można się przekonać m.in. na forach dyskusyjnych. Nie brakuje tam entuzjastycznych opinii porównujących Xerte z komercyjnym i z reguły bardzo drogim oprogramowaniem, np. Articulate. Xerte adresowane jest głównie do dydaktyków preferujących urozmaicenie prezentowanych treści dydaktycznych elementami interaktywnymi, testami i multimediami.

¹ H.J. Bremmers, *A SWOT analysis of e-(distance) learning*, [w:] A. Orłowski (red.), *E-learning in modern education*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2007, s. 7–20.

² R. Tadeusiewicz, *Rozwój technik informacyjnych jako czynnik determinujący postęp cywilizacji*, [w:] zespół OKNO PW (red.), *Postępy e-edukacji*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2008, s. 243–259.

³ I. Casanovas, *Exploring the Current Theoretical Background About Adoption Until Institutionalization of Online Education in Universities: Needs for Further Research*, „The Electronic Journal of e-Learning”, t. 8, nr 2, ECEL 2009/Mar 2010, s. 73–84.

⁴ A. Orłowski, P. Mazur, L. Ochnio, M. Rusek, M. Woźniakowski, *Metody i narzędzia wykorzystywane przy wdrażaniu dużego projektu e-learningowego*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2010, s. 231–238; M. Rusek, A. Orłowski, *Otwarte narzędzia do tworzenia interaktywnych wykładów w Internecie*, prezentacja wygłoszona na IX Konferencji Uniwersytet Wirtualny – model, narzędzia, praktyka, http://rapid-elearning.blogspot.com/2009_06_01_archive.html, [14.06.2013]; T. Woźniakowski, A. Orłowski, *E-learning w naukach przyrodniczych*, [w:] L. Banachowski (red.), *Postępy e-edukacji*, Wyd. PJWSTK, Warszawa 2010, s. 76–81.

Wykorzystanie funkcji Hotspot narzędzia Xerte...

Hotspot

Na kierunkach technicznych często powstaje potrzeba nauki procedur oraz poznania budowy i obsługi rozmaitych urządzeń. W realizacji tych celów poznawczych studenci cenią interaktywne prezentacje.

Rysunek 1. Xerte – Hotspot Image⁵



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 2. Xerte – Annotated Diagram⁶



Źródło: opracowanie własne

Interaktywność prezentacji dydaktycznych znacznie podnosi skuteczność przyswajania wiedzy. Cenioną aktywnością pobudzającą zainteresowanie studenta jest Hotspot. Funkcję Hotspot spotyka się – w nieco odmiennych wariantach – w różnych programach narzędziowych do tworzenia materiałów e-learningowych. Wspólny dla wszystkich jest efekt podnoszący walory dydaktyczne – na slajdzie prezentacji uzyskujemy aktywny obszar, a np. po najechnaniu kursorem na niego – kolejne treści. Warianty funkcji Hotspot dostępne w środowisku Xerte, jak i szczegółowy opis ich realizacji zaprezentowano w dalszej części niniejszego opracowania.

W środowisku Xerte dostępne są trzy rodzaje rozwiązań typu Hotspot. Pierwsze, o nazwie *Hotspot Image*, polega na osadzeniu obrazu na slajdzie, opatrzeniu go opisem i umiejscowieniu ramki aktywnego obszaru we właściwym miejscu obrazu. Ramka może być widoczna już po wyświetleniu slajdu bądź uwidoczni się dopiero po kliknięciu myszką. Wraz z kliknięciem pojawi się opis obszaru w ramce. Docelowo uzyskuje się rezultat jak na rysunku 1.

Drugie rozwiązanie w ramach Hotspotu to *Annotated Diagram*. Jest to funkcja wskazująca komentarz dla wybranego obszaru obrazu (rys. 2). Wskazanie jest realizowane linią o wybranym kolorze, biegnącą od aktywnego tekstu. Na żółtym polu pokazywany jest komentarz.

Trzecia możliwość to *Drag and Drop Labeling*, polegająca na poprawnym rozmieszczeniu opisów (nazw) w zaznaczonych obszarach obrazu (rys. 3). Rozwiązanie to aktywizuje ucznia do pracy własnej.

⁵ E-SGGW, <http://e.sggw.waw.pl/file.php/233/moddata/scorm/158/scormRLO.htm> – slajd 4.

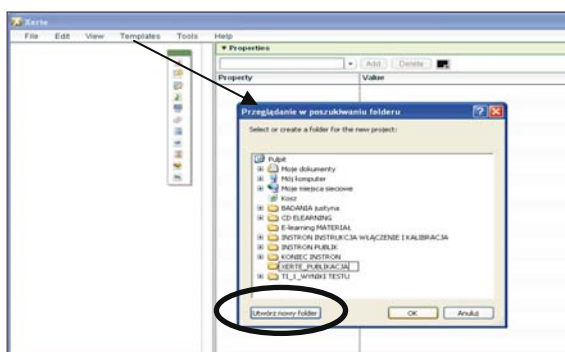
⁶ E-SGGW, <http://e.sggw.waw.pl/file.php/233/moddata/scorm/158/scormRLO.htm> – slajd 6.

Rysunek 3. Xerte – Drag and Drop Labeling⁷

Źródło: opracowanie własne

Praktyczna realizacja Hotspotów w Xerte

Aby zacząć pracę w programie Xerte, należy wybrać z menu górnego funkcję *Templates/Page Templates*, a następnie *Utwórz nowy folder* (rys. 4). W folderze będą przechowywane pliki powstającego projektu.

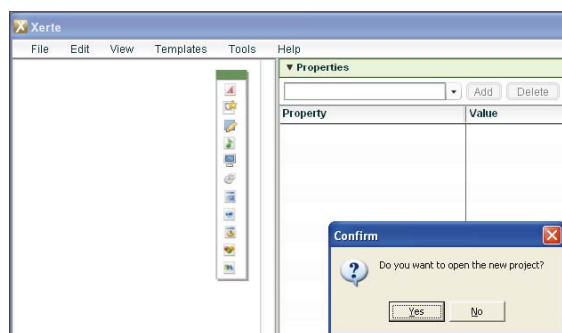
Rysunek 4. Okno Page Templates

Źródło: opracowanie własne

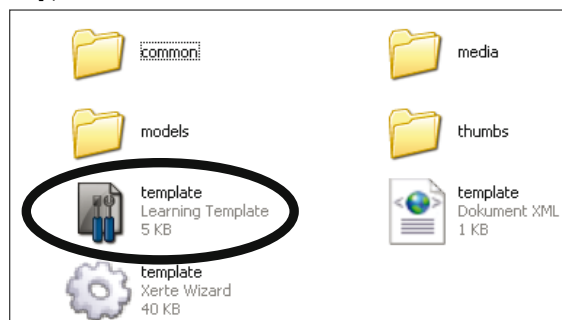
Kolejny krok to akceptacja otwarcia nowego projektu (rys. 5).

Po utworzeniu folderu nowego projektu i jego otwarciu projekt składa się z plików pokazanych na rysunku 6.

Okno nowego projektu przedstawia rysunek 7. Xerte proponuje całą gamę komponentów – podobnie jak komercyjne programy tego typu. W interfejsie

Rysunek 5. Akceptacja otwarcia nowego projektu

Źródło: opracowanie własne.

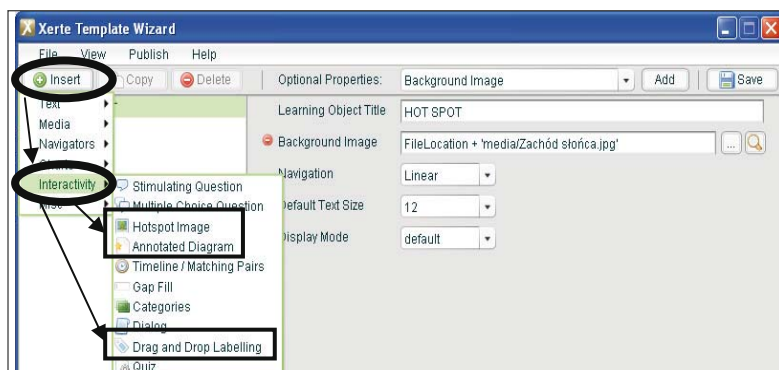
Rysunek 6. Folder nowo utworzonego projektu Xerte (w owalnym zakreśleniu pliki inicjujący otwarcie prezentacji)

Źródło: opracowanie własne

⁷ E-SGGW, <http://e.sggw.waw.pl/file.php/233/moddata/scorm/158/scormRLO.htm> – slajd 5.

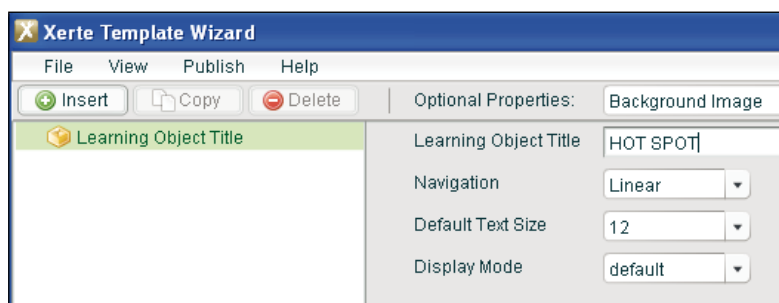
Wykorzystanie funkcji Hotspot narzędzia Xerte...

Rysunek 7. Insert/Interactivity



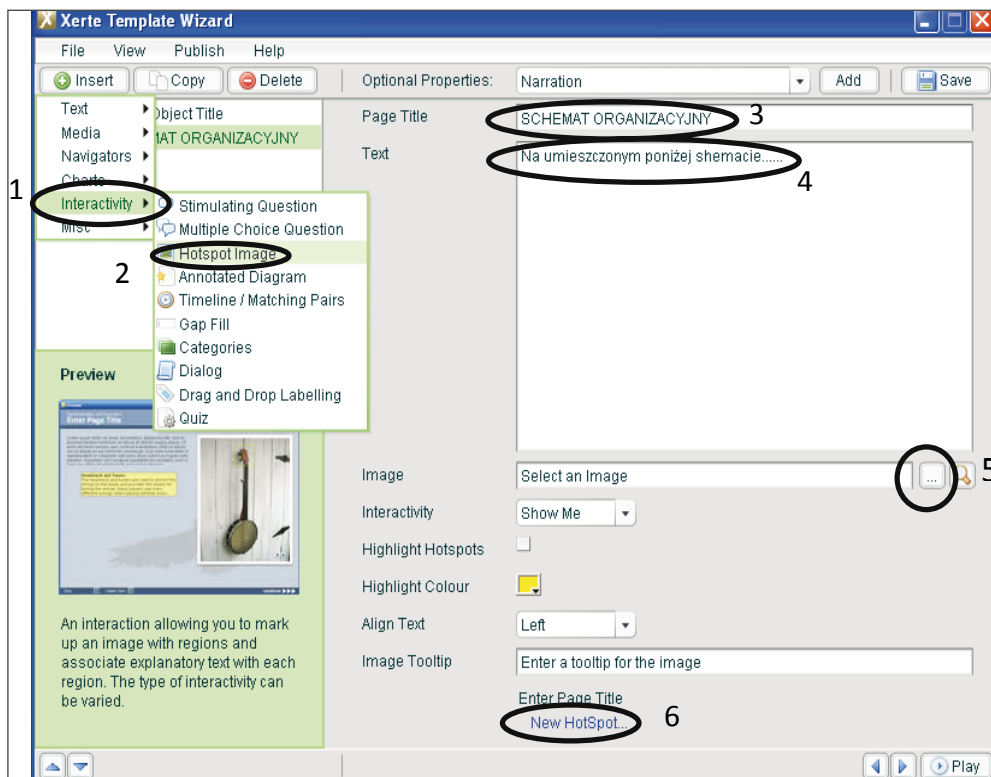
Źródło: opracowanie własne

Rysunek 8. Okno nowego projektu



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 9. Okno tworzenia Hotspot Image



Źródło: opracowanie własne

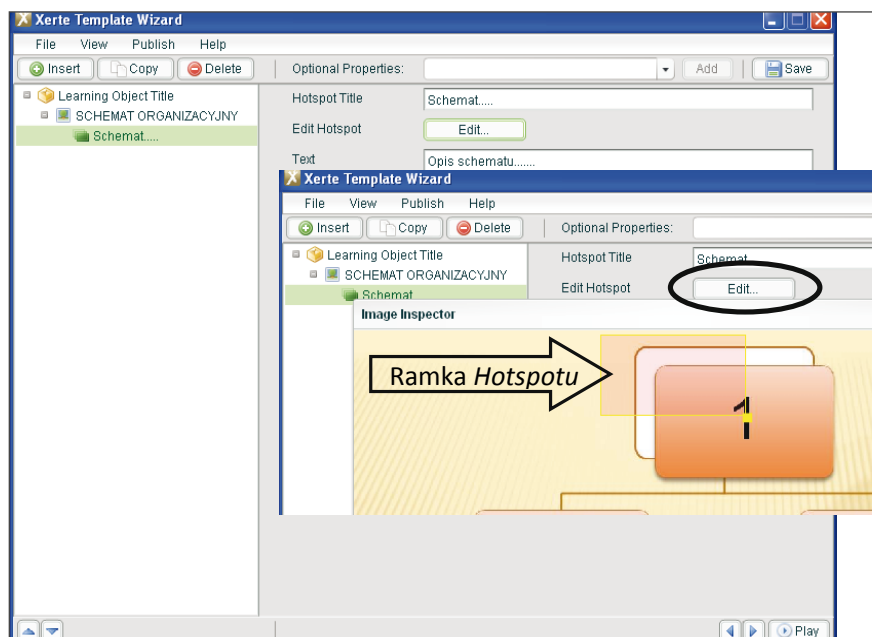
nowego projektu funkcje Hotspot dostępne są z listy menu *Insert/Interactivity*.

Rysunek 8 pokazuje okno nowego projektu bez żadnych treści.

Hotspot Image

Hotspot Image ma na celu zaktywizowanie studenta poprzez zmuszenie go do odszukania aktywnego obszaru na przygotowanym obrazie bądź kliknięcia wskazanej w ramce części obrazu. Po kliknięciu pojawi się np. wcześniej przygotowany opis. Aby osiągnąć taki cel, należy postępować zgodnie z krokami przedstawionymi na rysunku 9. W nowym projekcie należy wybrać opcję *Insert*, a następnie punkty 1, 2 – *Interactivity* i *Hotspot Image*. W polach 3, 4 można umieścić tytuł slajdu i jego ogólny opis. Przycisk 5 umożliwia załadowanie pliku obrazu do projektu prezentacji.

Pole 6 – *New Hotspot...* – umożliwia ustawienie ramki obejmującej opisywany obszar na obrazie.

Rysunek 10. Okno edycji *Hotspot Image*

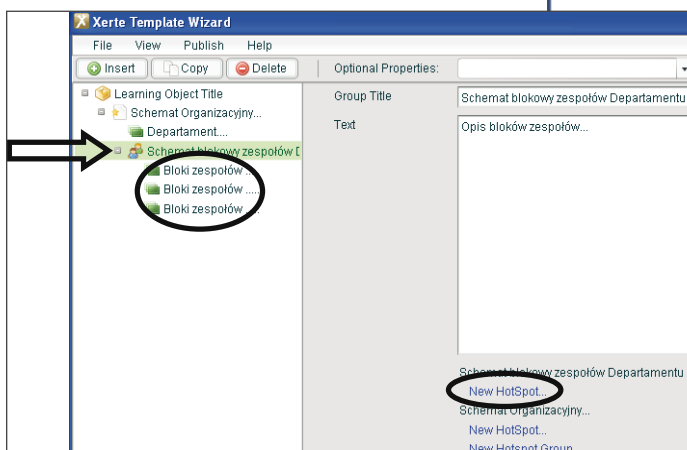
Źródło: opracowanie własne

Ramkę Hotspotu można ustawić w dowolnym miejscu, a jej rozmiar można dowolnie kształtować, łąpiąc i przeciągając znacznik w prawym dolnym rogu (rys. 10).

Annotated Diagram

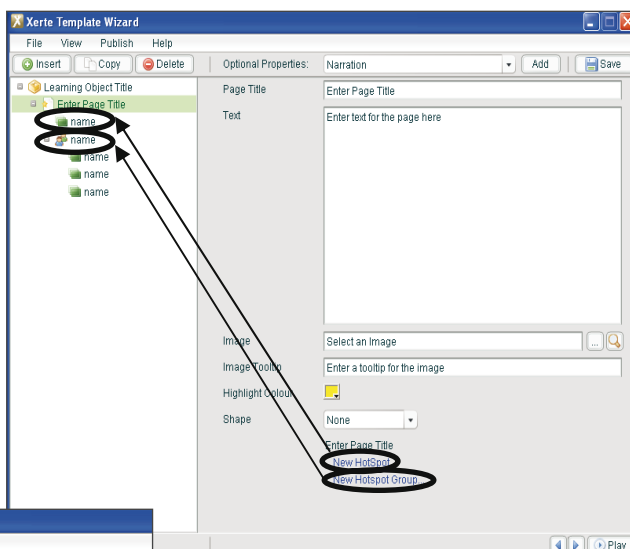
Annotated Diagram oferuje Hotspoty w dwóch wariantach. Komentarz do obrazu umieszczony na slajdzie może dotyczyć pojedynczego obszaru lub kilku obszarów. Komentarz do kilku obszarów to Hotspot grupowy (w Xerte *New Hotspot Group...*). Aby umieścić na slajdzie komentarz, należy postępować podobnie jak w przypadku *Hotspot Image* pokazanym na rysunku 9, wybierając *Annotated Diagram*. Po kliknięciu opcji *New Hotspot...* uzyskamy ko-

Rysunek 12. Okno tworzenia Hotspotu grupowego



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 11. Okno wyboru Hotspotu pojedynczego i grupowego



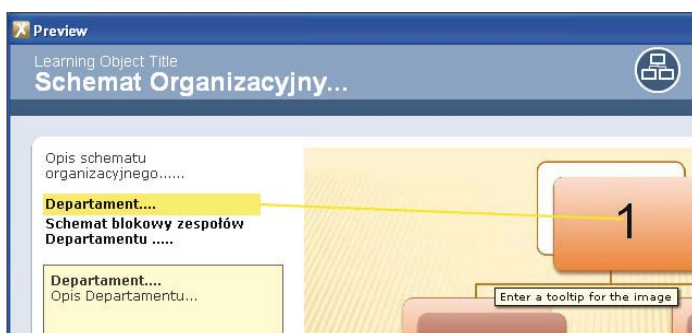
Źródło: opracowanie własne

mentarz do jednego obszaru, po wyborze *New Hotspot Group...* komentarz do grupy obszarów (rys. 11).

Po wyborze *New Hotspot Group...* (rys. 11) można stworzyć grupę Hotspotów przez zaznaczenie ikony grupowego Hotspotu i dodawanie poszczególnych Hotspotów (kliknięcie *New Hotspot...* – rys. 12). Następnie należy wybrać dodane Hotspoty, wejść w ich edycję i ustawić ramkę obejmującą interesujący nas obszar (rys. 10). Na podglądzie slajdu po ustawieniu ramek uzyskamy efekt jak na rysunku 13 dla

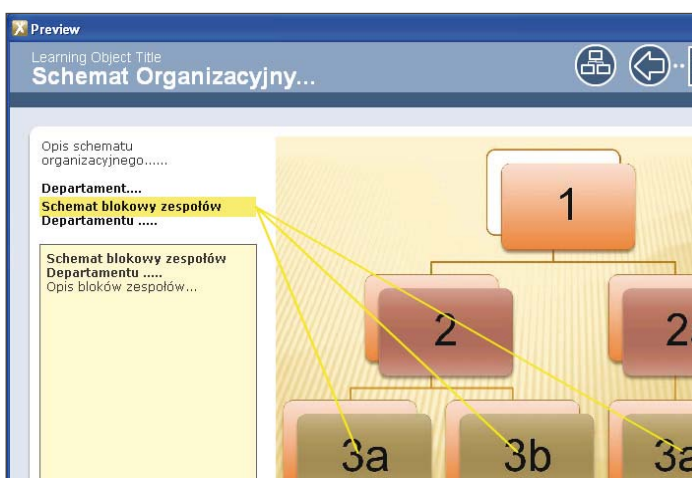
Wykorzystanie funkcji Hotspot narzędzia Xerte...

Rysunek 13. Widok Hotspotu pojedynczego



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 14. Widok Hotspotu grupowego



Źródło: opracowanie własne

Hotspotu pojedynczego, a dla Hotspotu grupowego jak na rysunku 14.

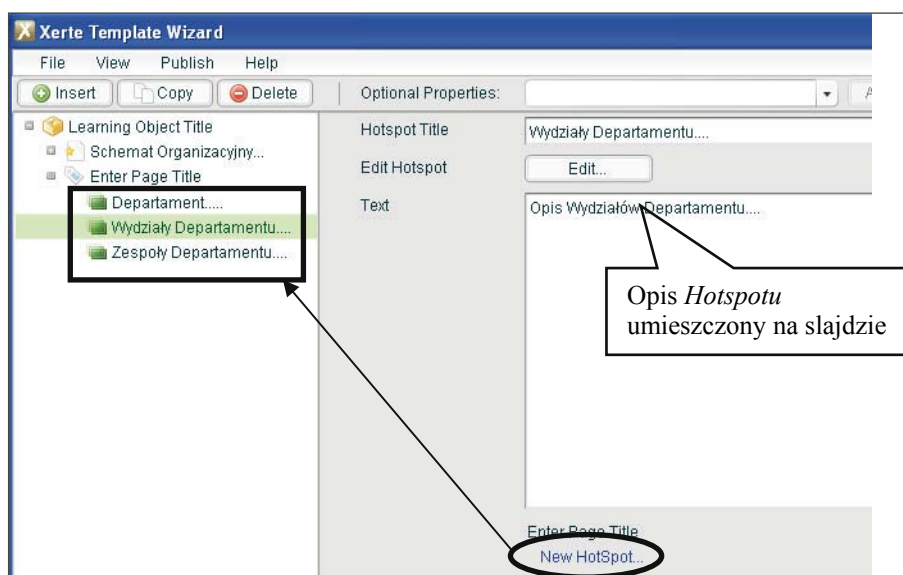
Drag and Drop Labeling

Tworzenie *Drag and Drop Labeling* rozpoczyna się analogicznie jak w przypadku dwóch wcześniej opisanych funkcji (jak na rys. 9 – kroki 1, 3, 4, 5, 6). Po wyborze *Drag and Drop Labeling* ukaże się ekran jak na rysunku 15. Należy załadować obraz, następnie trzeba wybrać *New Hotspot...* – co umożliwi wejście w edycję obrazu polegającą na rozmieszczeniu ramek Hotspotu (jak na rys. 10) i nadanie im opisu.

Na rysunku 16 przedstawiono przygotowany slajd z *Drag and Drop Labeling*. Student ma za zadanie chwycić tytuł Hotspotu, przenieść go i upuścić nad odpowiednią ramką na obrazie. Po prawidłowym umiejscowieniu tytułu uzyskujemy stosowny opis Hotspotu.

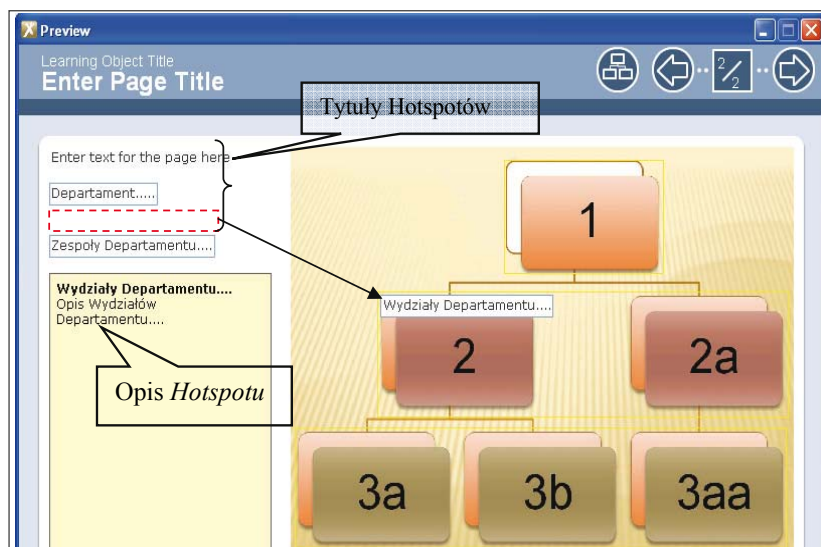
Środowisko Xerte poza Hotspotami jest również bogato wyposażone w różne inne funkcje interaktywne. Różnorodność ta zapewnia bardzo elastyczne operowanie przekazem treści dydaktycznych. Nauczyciele dowolnego poziomu edukacji mogą znaleźć tu funkcje stosowne do przekazywania wiedzy ze swojej dziedziny. Z różnorodnością slajdów można zapoznać się m.in. na platformie e-learningowej Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego⁸. Na kolejnych prezentacjach

Rysunek 15. Okno tworzenia *Drag and Drop Labeling*



Źródło: opracowanie własne

⁸ Np. zakres algorytmów: <http://e.sggw.waw.pl/mod/scorm/index.php?id=168>.

Rysunek 16. Okno slajdu z Drag and Drop Labeling

Źródło: opracowanie własne

przedstawiono slajdy z różnorodnym przekazem obrazów, tekstów oraz ich atrakcyjne łączenie. Są też slajdy, na których można wykonać quiz sprawdzający wiedzę.

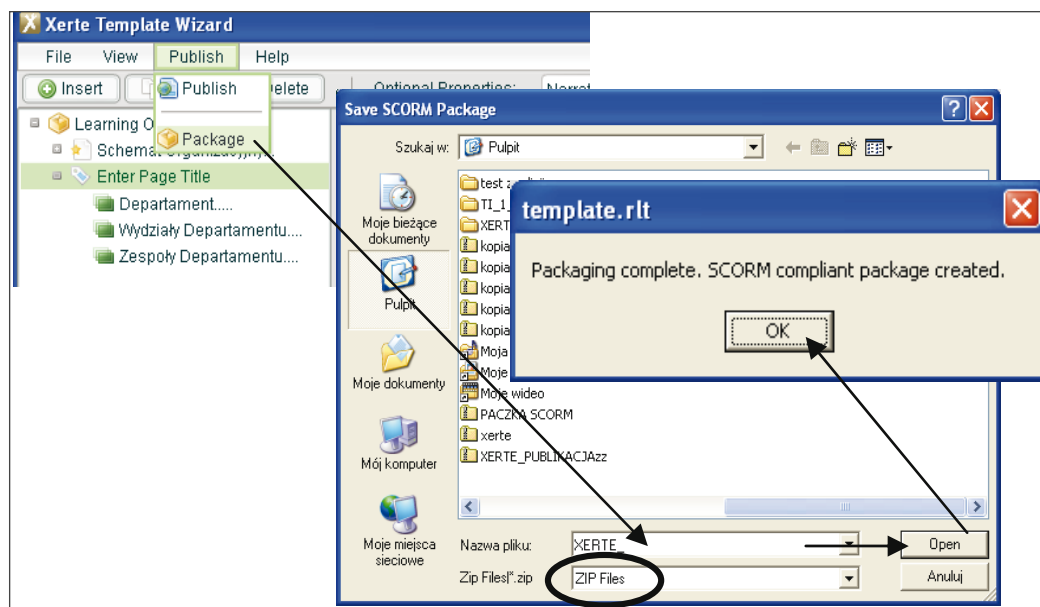
Zapisanie prezentacji w formacie SCORM

SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) to standard, który definiuje zasady zapisu danych i konstrukcji szkoleń w środowisku platformy e-learningowej. Przedstawia on sposób komunikacji pomiędzy klientem a serwerem oraz definiuje format kompresji danych (plików) prezentacji. Wykorzystuje technologię XML. SCORM jest naturalną konse-

kwencją standaryzacji zapisu treści kursów e-learningowych tworzonych różnymi narzędziami. Ta standaryzacja zapewnia m.in. zmniejszenie czasochłonności i kosztów przy umieszczaniu treści z różnych źródeł narzędziowych na różnych platformach e-learningowych.

Zapisanie prezentacji jako SCORM w Xerte polega na spakowaniu pliku przez Xerte do formatu ZIP. Dokonać tego można w kilku krokach – zilustrowanych na rysunku 17.

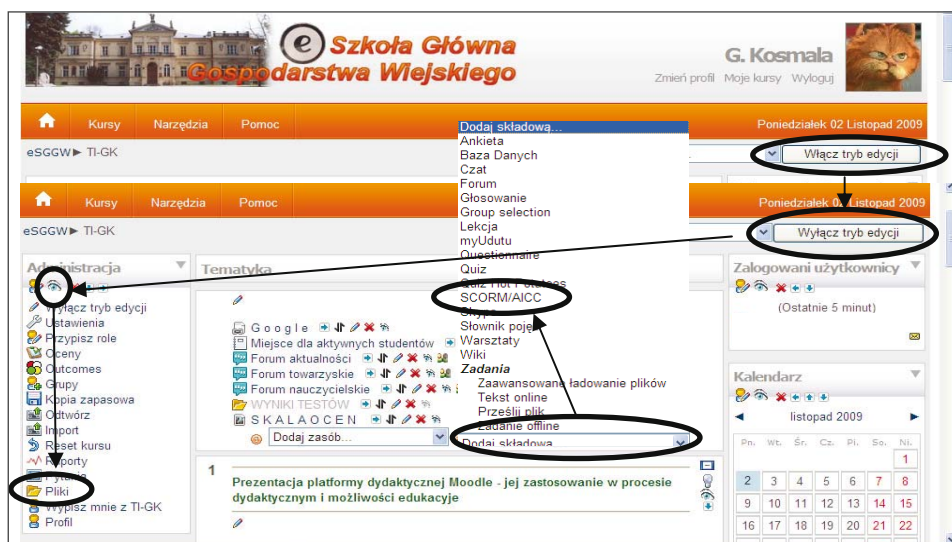
Należy wybrać z górnego menu *Publish/Package*, następnie nadać nazwę plikowi paczki, wybrać przycisk *Open* i zatwierdzić okno dialogowe *template.rlt*.

Rysunek 17. Zapis pliku prezentacji jako SCORM

Źródło: opracowanie własne

Wykorzystanie funkcji Hotspot narzędzia Xerte...

Rysunek 18. Okno kursu na platformie Moodle w widoku edycji



Źródło: opracowanie własne

Umieszczenie SCORM na platformie Moodle

Plik SCORM na platformie Moodle można umieścić dwuetapowo. Pierwszy etap to utworzenie folderu na serwerze i skopiowanie tam pliku SCORM. Drugi to dodanie do treści kursu składowej SCORM/AICC.

W widoku kursu należy włączyć tryb edycji i uaktywnić blok administratora kursu. Po włączeniu trybu edycji przycisk zmieni się na *Wyłącz tryb edycji*. Następnie należy przejść na pliki serwera, wybierając z bloku administratora opcję *Pliki* (rys. 18).

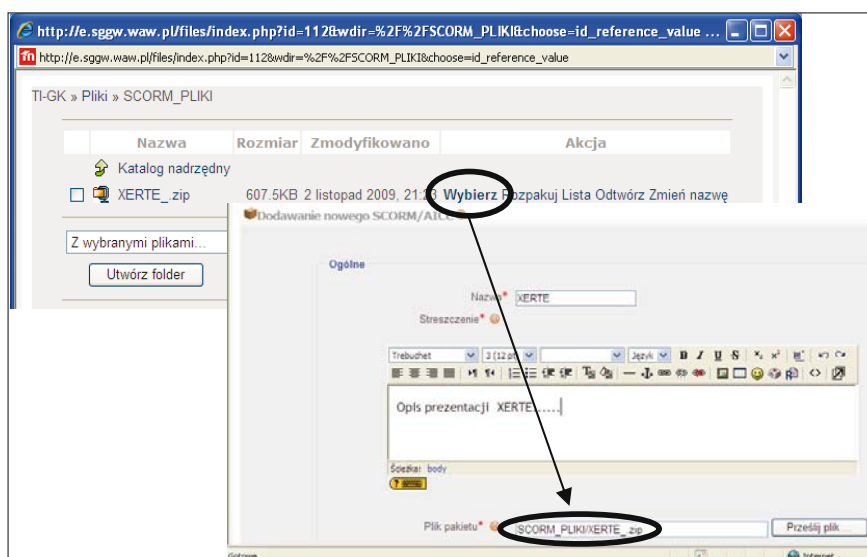
W oknie opcji *Pliki* dostępny jest przycisk *Utwórz folder* – należy go wybrać i nadać nazwę zakładanemu folderowi.

Kolejna czynność polega na wybraniu przycisków *Prześlij plik/Przełączaj*. Po wskazaniu w zasobach kom-

putera właściwego pliku należy zatwierdzić operację za pomocą przycisku *Prześlij ten plik*. Plik po przesłaniu znajdzie się na serwerze – w tej sytuacji można przejść do drugiego etapu.

W widoku edycji kursu wybieramy *Dodaj składową* – SCORM/AICC (rys. 18). W oknie dodawania składowej SCORM trzeba wypełnić wszystkie pola oznaczone czerwoną gwiazdką, a następnie zatwierdzić operację za pomocą przycisku *Prześlij plik*, który przeniesie nas do plików serwera, gdzie wcześniej został utworzony folder. Wskazanie pliku w folderze przez zatwierdzenie *Wybierz* (rys. 19) spowoduje automatyczny powrót do okna *Dodawanie nowego SCORM/AICC* i przepisanie ścieżki dostępu do ładowanego pliku. Pozostaje już tylko dokonać ustawienia okna prezentacji SCORM

Rysunek 19. Okno dodawania nowego SCORM/AICC



Źródło: opracowanie własne

według własnego uznania. Praktyka autorów podpowiada, że lepiej otwierać prezentacje w nowym oknie, a wpisanie rozmiaru ramki okna – szerokość 100 i wysokość 100 – spowoduje dopasowanie prezentacji do rozmiaru okna. Ostatnim krokiem jest zatwierdzenie na dole ekranu przycisku *Zapisz i wróć do kursu* lub *Zapisz i wyświetl*.

Wykorzystanie Hotspotów w kształceniu

Interaktywne prezentacje są bardzo przydatne w samodzielnych ćwiczeniach i doksztalcaniu się. Stanowią ceniony element interaktywnych pomocy dydaktycznych wykorzystywanych w prowadzeniu zajęć na uczelniach wyższych. Studenci zostają zaangażowani w zapoznanie się z omawianą tematyką poprzez indywidualne wykonywanie poleceń.

Przykładem wykorzystania Hotspotów w nauczaniu obsługi laboratoryjnego stanowiska badawczego może być prezentacja umieszczona na platformie Moodle, służąca do nauki obsługi stanowiska badawczego. Studenci w aktywizujący ich sposób muszą przeciągnąć nazwę elementu stanowiska badawczego w odpowiedni jego obszar na fotografii. Po trafnym dopasowaniu student otrzymuje opis danego elementu stanowiska⁹. Innym przykładem wykorzystania prezentacji z Hotspotami mogą być slajdy przedstawiające chronologię i opis kroków postępowania przy przygotowaniu stanowiska badawczego do jego uruchomienia i kalibracji¹⁰.

Zastosowane w powyższych prezentacjach rozwiązania uatrakcyjniają sposób przekazywania wiedzy, budzą większe zainteresowanie studentów i powo-

dują ich aktywizację. Obsługa slajdów z Hotspotami wyklucza ich biernie śledzenie, włączając studentów w odkrywanie kolejnych poziomów wiedzy. Zaproponowane przez autorów kursów interaktywności typu Hotspot prowokują do zastanowienia się i przemyślenia pewnych kwestii, nim zostaną one odkryte i podane przez nauczyciela. Zadawanie pytań z użyciem dodatkowych funkcji pobudza studentów do refleksji i wywołuje zaciekawienie kolejnymi zagadnieniami. Zajęcia poprowadzone z zastosowaniem Hotspotu są cenioną przez uczniów i studentów formą nauki.

Podsumowanie

Łatwość posługiwania się zestawem narzędzi w oprogramowaniu Xerte oraz fakt, że program ten jest oparty na licencji *open source* i łatwy do pobrania oraz zainstalowania, powodują, że stanowi on jedną z ciekawszych propozycji – alternatyw dla narzędzi komercyjnych. Zawiera wiele interesujących elementów oraz funkcji, których wykorzystanie niezwykle urozmaica kursy e-learningowe oraz jest atrakcyjne i użyteczne przy tworzeniu własnych szkoleń czy testów online. Przykład środowiska Xerte jest dowodem na to, że czasem warto sięgnąć po oprogramowanie *open source*, gdyż bywa ono dobrym substytutem drogich i szeroko promowanych programów. Dodatkową zaletą jest to, że po zapisaniu pliku stworzonego w Xerte w formie SCORM bardzo łatwo umieszcza się go na platformie Moodle, gdzie może z niego skorzystać wielu studentów.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

⁹ E-SGGW, <http://e.sggw.waw.pl/file.php/326/moddata/scorm/172/scormRLO.htm> – slajd 5.

¹⁰ E-SGGW, <http://e.sggw.waw.pl/file.php/326/moddata/scorm/173/scormRLO.htm> – aby powrócić do wyboru kroku, należy kliknąć w ikonę *contents* w prawym górnym rogu.

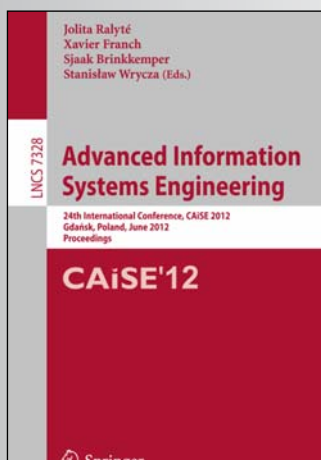
Grzegorz Kosmala jest nauczycielem mianowanym, prowadzącym zajęcia dydaktyczne w warszawskich szkołach średnich i wyższych. Współpracuje naukowo z Wydziałem Zastosowań Informatyki i Matematyki oraz Wydziałem Inżynierii Produkcji SGGW. Jest autorem publikacji naukowych z zakresu e-learningu i inżynierii materiałowej, współautorem podręcznika akademickiego oraz administratorem trzech platform e-learningowych i autorem kilkunastu kursów e-learningowych.

Luiza Ochnio jest adiunktem w Katedrze Informatyki SGGW. Jest autorką, współautorką i redaktorem naukowym publikacji z zakresu e-learningu. W obszarze jej szczególnych zainteresowań znajdują się programy i aplikacje związane z platformą Moodle.

Arkadiusz Orłowski jest dziekanem Wydziału Zastosowań Informatyki i Matematyki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie oraz twórcą i dyrektorem ogólnouczelnianego Centrum Edukacji Multimedialnej SGGW. Od 2009 roku w ramach dużego projektu unijnego koordynuje wdrażanie technologii e-learningowych w SGGW. Jest autorem i współautorem szeregu publikacji naukowych związanych z tematyką nauczania na odległość, a także uczestnikiem i kierownikiem wielu projektów e-learningowych.

Marian Rusek jest adiunktem w Katedrze Informatyki SGGW i pracownikiem ogólnouczelnianego Centrum Edukacji Multimedialnej SGGW. Jest twórcą eSGGW – platformy e-learningowej wspomagającej proces dydaktyczny w SGGW, jednym z inicjatorów wdrożenia na uczelni systemu Adobe Connect SGGW i autorem kilkunastu kursów e-learningowych.

POLECAMY



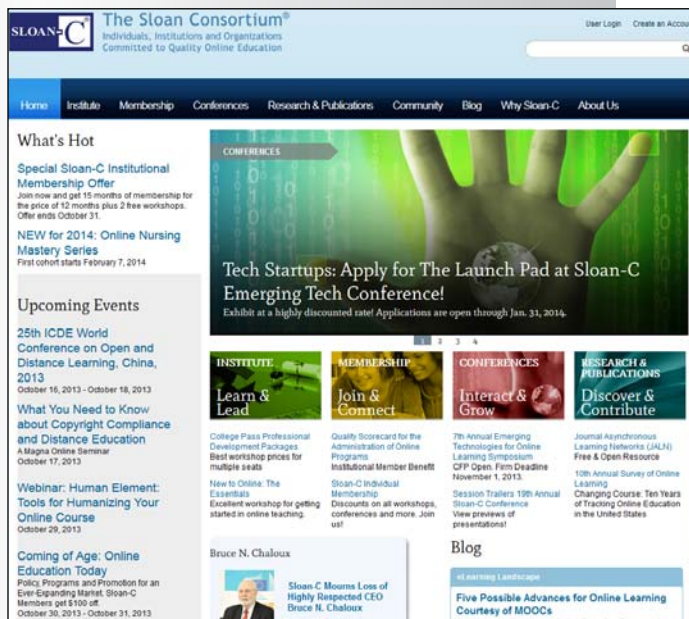
J. Ralyté, X. Franch, S. Brinkkemper, S. Wrycza, (red.)
Advanced Information Systems Engineering
24th International Conference, CAiSE 2012
Gdańsk, Poland, June 25–29, 2012
Proceedings, Springer Lecture Notes in Computer Science, Vol. 7328

International Conference on Advanced Information Systems Engineering CAiSE jest coroczną, międzynarodową konferencją naukową z zakresu inżynierii oprogramowania i informatyki ekonomicznej, odbywającą się co roku w innym mieście. Ubiegłoroczna edycja została zorganizowana w Gdańsku przez Katedrę Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Gdańskiego wraz z trzema katedrami informatycznymi z innych uczelni europejskich – Utrecht University, University of Geneva oraz Universitat Politècnica de Catalunya. Spośród 290 referatów nadesłanych z całego świata, zaakceptowano 42. W trakcie konferencji wygłoszono je w ramach 14 sesji tematycznych. Materiały konferencyjne pod red. J. Ralyté, X. Francha, S. Brinkkempera i S. Wryczy zostały opublikowane przez wydawnictwo Springer.

Więcej informacji można znaleźć na stronach:
<http://www.springer.com/computer/database+management+%26+information+retrieval/book/978-3-642-31094-2> oraz <http://caise2012.univ.gda.pl/>.

Sloan-C Awards

The Sloan Consortium ogłosiło zdobywców tegorocznych nagród (The Sloan-C Awards) honorujących najwybitniejsze dokonania na polu edukacji na odległość. Zwycięzców wyłoniono m.in. w takich obszarach jak: jakość, przywództwo, program edukacyjny, innowacje pedagogiczne, nauczanie. Nagradzane były zarówno osoby indywidualne, jak i instytucje, wydziały czy programy. Uroczysta prezentacja odbędzie się podczas dorocznej konferencji, 21 listopada 2013 r. w USA. Więcej informacji i pełną listę zwycięzców można znaleźć na stronie:
<http://sloanconsortium.org/sloan-c-awards/2013>.



Digital Learning Congress 9 grudnia 2013 r. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie

Zapraszamy na II edycję wydarzenia *Digital Learning Congress* – środkowoeuropejskiego spotkania branży technologicznej i zarządzania wiedzą w biznesie. Podczas kongresu odbędzie się ponad 40 prelekcji prowadzonych przez gości z kraju i z zagranicy. Zorganizowane zostaną także krótkie wystąpienia – „Shorttalks”. Udział w kongresie jest bezpłatny. Rejestracja odbywa się poprzez wypełnienie formularza zgłoszeniowego na stronie internetowej. Więcej informacji można znaleźć na stronie:
<http://dlcongress.pl>.



Polska Akcja Humanitarna jako organizacja ucząca się w świetle badań własnych

Anna Matusiak

Wiele organizacji dochodowych w procesie zmian i koniecznych przeobrażeń z różnym skutkiem stosuje techniki samodoskonalenia się – dyscypliny organizacji uczącej się¹. Wiele z nich aspiruje do miana takiej organizacji. Rozwijające się w Polsce od 20 lat organizacje pozarządowe umacniają swoją pozycję w świadomości społecznej. Interesująca z punktu widzenia autorki wydaje się odpowiedź na pytanie, czy wybrane polskie organizacje pozarządowe mogą być przykładami organizacji uczących się. Istnieje wiele analiz organizacji dochodowych pod kątem wdrażania dyscyplin organizacji uczącej się. Artykuł jest raportem z pracy badawczej, w której autorka zmierzała do ustalenia, czy i w jaki sposób organizacje pozarządowe wykorzystują dyscypliny organizacji uczącej się w drodze do osiągnięcia zdolności do organizacyjnego uczenia się. Omawiane w artykule badania są jednymi z nielicznych w Polsce, które poruszają kwestie funkcjonowania organizacji pozarządowej w kontekście koncepcji organizacji uczącej się.

Geneza i definicja pojęcia organizacji uczącej się

Wzrost zainteresowania badaczy na całym świecie organizacjami uczącymi się miał swój początek w połowie lat 80. XX wieku. Natomiast idea organizacji uczącej się sięga lat 50., kiedy opracowana została koncepcja systemów myślących. Założeniem tej koncepcji było rozpatrywanie funkcjonowania organizacji nie tylko jako całości, ale i z punktu widzenia poszczególnych pracowników. O tej idei

B. Ziębicki pisze: *Poprzez tzw. systemy myślące próbowano zmienić sposób rozumowania kadry zarządzającej, tak aby uwzględniała również ambicje i oczekiwania poszczególnych pracowników, a nie tylko dążyła do realizacji założonych celów biznesowych. Mimo iż systemy te nie znalazły nigdy praktycznego zastosowania, to jednak ich idea była podstawą tworzenia narzędzi, które były wykorzystane przez praktyków². Jedno z takich narzędzi stanowił system wspierania decyzji (Decision Support System – DSS). Miał on ułatwiać menedżerom podejmowanie decyzji, a w rzeczywistości sprowadzał się do budowy modelu, który opisywał istniejące już rozwiązanie organizacyjne i alternatywy możliwe w przyszłości³. Lata 70. to powrót idei systemów myślących w ramach organizacji uczącej się. Źródłem tego należy szukać u Ch. Argyrisa⁴, który uznawany jest za autora pojęcia „organizacyjne uczenie się” oraz D.A. Garvina, który organizacją uczącą się nazywał organizację biegnącą w realizacji zadań tworzenia, pozyskiwania i przekazywania wiedzy oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nową wiedzę i doświadczenie⁵. W latach 80. przedsiębiorstwa poszukiwały nowych dróg uzyskania przewagi konkurencyjnej, dostrzegając znaczenie zdolności, na których można i warto budować przewagę. Szeroko rozumiane zdolności organizacyjne obejmowały również zdolność uczenia się. Tym sposobem koncepcja dotychczas prezentowana i znana wyłącznie w pracach teoretyków zdobyła zainteresowanie praktyków. Wielu z nich powróciło wówczas do badań C. Argyrisa i D.A. Schöna⁶.*

¹ Wyjaśniając i określając pojęcie dyscyplin, P. Senge pisze: *Gdyby organizacja była innowacją inżynierską, taką jak na przykład samolot lub komputer, jej komponenty nazywałyby się technologiami. Mówiąc o innowacji w kontekście ludzkich zachowań, zamiast o technologiach mówi się o dyscyplinach. Przez dyscyplinę rozumiem nie „wymuszony porządek” lub „narzędzie kary”, ale zarys teorii i techniki, które muszą być studiowane i doskonalone, aby mogły być zastosowane w praktyce. Dyscyplina jest ścieżką prowadzącą do pozyskania pewnych umiejętności lub kompetencji. Źródło: P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998, s. 23.*

² B. Ziębicki, *Proces kreowania organizacji uczącej się*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2003, nr 616, s. 18.

³ Tamże.

⁴ C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading MA 1978.

⁵ D.A. Garvin, *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review on Knowledge Management” 1998, s. 51.

⁶ Por. C. Argyris, D.A. Schön, dz.cyt.

Za jednego z twórców i propagatora idei organizacji uczących się uznaje się P. Senge'a. Jest on autorem pracy dotyczącej organizacji uczącej się, pt.: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, traktowanej jako przełomowa, bowiem od czasu jej ukazania się nastąpił wzrost zainteresowania koncepcją organizacji uczącej się wśród zarządzających organizacjami. Od momentu rozpropagowania koncepcji przez P. Senge'a wiele organizacji zdecydowało się na zmianę sposobu zarządzania właśnie w kierunku organizacji uczącej się⁷.

Czy organizacje pozarządowe mogą być organizacjami uczącymi się? Istnieją ku temu przesłanki, wynikające zarówno ze struktury organizacji pozarządowych, więzi organizacyjnych i sposobów działania, jak też z problemów, którymi się zajmują⁸. Starając się dowieść słuszności tego twierdzenia, zestawiono zbiór cech i przykłady działań organizacji pozarządowych z głównymi dyscyplinami kreującymi organizację uczącą się w koncepcji P. Senge'a. Podstawą formułowania sądów w niniejszym tekście są analiza literatury oraz badania własne: analiza internetowych stron organizacji i wywiad z przedstawicielem jednego z regionalnych biur Polskiej Akcji Humanitarnej w Polsce. Przygotowując się do wyboru metody badania, stwierdzono, że opis problemu powinien zawierać interpretację zarówno danych wtórnych, jak i wyników własnych badań empirycznych. Te pierwsze posłużyły jako źródło informacji i inspiracji. Na etapie wstępnego formułowania problemów badawczych sprawdzono, czy i jakie informacje zostały wytworzone, a wiedza zdobyta na tej podstawie pozwoliła uniknąć poważniejszych błędów na etapie eksplikacji problematyki badawczej. Na dalszym etapie posłużono się danymi w interpretacji i weryfikacji wyników badań własnych.

Dyscypliny organizacji uczącej się

Mistrzostwo osobiste

Peter M. Senge używa terminu „mistrzostwo osobiste” na określenie *dyscypliny osobistego rozwoju i uczenia się*⁹. Mistrzostwo osobiste to coś więcej niż kompetencje i umiejętności – oznacza traktowanie życia jak działalności twórczej, przyjęcie twórczego, a nie reaktywnego sposobu widzenia świata¹⁰. Aby mistrzostwo osobiste stało się dyscypliną, jak pisze

P. Senge – *działalnością integralnie związaną z naszym życiem* – musimy opanować dwie podstawowe umiejętności: ciągle określanie, co jest dla nas naprawdę ważne oraz ciągle uczenie się wyraźnego dostrzegania otaczającej nas rzeczywistości¹¹.

Mistrzostwo osobiste, jak wskazuje P. Senge, nie jest jednak czymś, co można osiągnąć. Jest to proces. Dyscyplina mistrzostwa osobistego musi być uprawiana przez całe życie. Jak dalej pisze P. Senge: *Ludzie, którzy osiągnęli wysoki poziom mistrzostwa osobistego, są w pełni świadomi swojej niewiedzy, swej niekompetencji, kierunków, w jakich musi iść ich dalszy konieczny rozwój*¹².

Organizacje pozarządowe formułują wizje i wyznaczają sobie cele, które chcą osiągnąć w kontekście działań na rzecz innych osób, ale nie zapominają, że osiągnięcie tych celów determinowane jest przez ich przygotowanie do podejmowanych działań. Służyć temu może m.in. planowanie strategiczne, w którym organizacje diagnozują czynniki wpływające na ich rozwój, a także czynniki ten rozwój hamujące; w którym określają wizję i misję rozwoju, problemy trapiące beneficjentów organizacji i ludzi związanych poprzez swoją pracę z organizacją i wreszcie cele oraz sposoby rozwiązania tych problemów¹³. Organizacje pozarządowe wpisują się w wizję mistrzostwa osobistego, którą nakreślił i wielokrotnie popierał przykładami P. Senge, gdyż: zachęcają swoich członków do rozwoju osobistego, skłaniając ich do refleksji i podjęcia próby odpowiedzi na następujące pytania: „na czym mi zależy?”, „do czego dążę?”, „czemu warto poświęcić moje życie?” Opracowanie wizji osobistej każdego z członków organizacji pozarządowej jest wspierane przez stawianie przed nimi interesujących celów i tym samym zachęcanie do rozwoju. W konsekwencji takich działań wizje osobiste mają szansę stać się wspólnymi wizjami, z którymi każdy członek organizacji może się utożsamić, uznając je za znaczące.

W rozwoju mistrzostwa osobistego istotną rolę odgrywa przywódca (lider) organizacji. Powinien być wzorem, entuzjastą tego, co robi. Pożądane jest jego szczególne zaangażowanie się we własne mistrzostwo osobiste, dar przenoszenia własnego entuzjazmu na odbiorców i wywoływania w nich impulsów zdolnych skłonić do czynu¹⁴. Za idealnym przywódcą ludzie chcą podążać. W części organizacji pozarządowych istnieje szczególnie rodzaj relacji między członkami organizacji a jej liderem – wynikający z chęci podporządkowania

⁷ B. Ziębicki, dz.cyt., s. 19.

⁸ S. Kantyka, *Wiedza i władza w organizacjach*, [w:] L. Cebo (red.), *Gospodarowanie zasobami wiedzy w organizacjach non-profit*, Wybrane zagadnienia, Katowice 2005, s. 77.

⁹ P. Senge, dz.cyt., s. 146.

¹⁰ Tamże, s. 147.

¹¹ Tamże, s. 147.

¹² Tamże, s. 148.

¹³ Zob. np.: Caritas Polska, http://www.koszalin.caritas.pl/rubberdoc/strategia_rozwoju_cdk-k.pdf, [31.04.2012].

¹⁴ M. Załuska, *Spoleczne uwarunkowania angażowania się w działalność organizacji pozarządowych*, [w:] M. Załuska, J. Boczoń (red.), *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, Warszawa 1996, s. 93.

się, a nie z konieczności. Taki rodzaj relacji sprzyja kreowaniu wizerunku lidera jako pozytywnego autorytetu, którego wolność myślenia i działania pozwala na przewodzenie innym i prowadzenie ich ku obranym celom¹⁵. Z definicji przywództwa wynika, że lider powinien być nowatorem i twórcą, postępującym zawsze zgodnie ze swoją wizją, nawet nie do końca rozumianą i akceptowaną przez ogół¹⁶. W większości organizacji pozarządowych dominującą rolę – zwłaszcza przy ich narodzinach, kreowaniu misji – odgrywały nie zespoły, ale właśnie konkretne osoby. Wielu liderów traktowało tworzenie przez nich organizacji jako indywidualny projekt ideologiczny, do którego namawiali innych. Sprzyjało to utrzymywaniu się nieformalnych stosunków w organizacji i oparciu działań – przynajmniej w początkowej fazie – na charyzmie przywódców¹⁷. Wśród liderów polskich organizacji pozarządowych szczególnie znani są Janina Ochojska, założycielka i prezes Polskiej Akcji Humanitarnej, o której mówi się: *niezwykle skromna kobieta, niepodważalny autorytet w dziedzinie niesienia pomocy humanitarnej*¹⁸, oraz Marek Kotański, twórca m.in. Monaru, stowarzyszenia realizującego programy skierowane do osób bezdomnych, uzależnionych, zakażonych wirusem HIV oraz wykluczonych społecznie. We wspomnieniach o Marku Kotańskim pisano: *oddany swoim pacjentom, często bezwzględny wobec członków kadry, od których wymagał zaangażowania takiego jak swoje. Pokazywał, że to, co wydawało się być niemożliwe, jest możliwe, chociaż nie wszystkie przedsięwzięcia kończyły się sukcesem. Nie pozwalał być obojętnym. Sprawdzał, na ile ktoś jest przekonany, na ile mu zależy, na ile jest gotów znosić trudne sytuacje – dotyczyło to tych, którzy z nim pracowali, otwierali kolejne ośrodki. Bezpośredniość Marka pobudzała innych do działania, wyzwalała energię*¹⁹.

Działania wymienionych dwóch osób wskazują na ich szczególne zaangażowanie we własną pracę, są wynikiem charyzmy i zdolności inspirowania innych. Najskuteczniej zatem można poprzeć innych w ich dążeniu do mistrzostwa osobistego – pisze P. Senge – traktując poważnie swoje własne dążenie do niego²⁰.

Wspólna wizja

O wspólnej wizji w organizacji P. Senge pisze między innymi, że bierze ona zawsze początek w osobistym zaangażowaniu członków, podnosi aspiracje

ludzi, ma działanie ożywiające – zmienia stosunek ludzi do firmy, w której pracują, tworzy wspólną tożsamość. Wspólny sens, cel, wizja i wyznawanie pewnych konkretnych wartości określają najbardziej podstawowy poziom wspólnoty w organizacji. Nie bez znaczenia jest ponadto szczególnie zaangażowanie ludzi w działania długofalowe. Budowa wspólnej wizji jest w istocie jedynie częścią większego przedsięwzięcia – sformułowania zbioru idei kierujących przedsiębiorstwem, jego celu lub misji i zbioru fundamentalnych wartości²¹. Trzy idee kierujące, za które P. Senge uważa: wizję, cel (lub misję) i podstawowe wartości, są współzależne. Odpowiadają na zasadnicze pytania:

- wizja odpowiada na pytanie: „co?”, dając obraz przyszłości, którą pragniemy stworzyć;
- cel (lub misja) odpowiada na pytanie: „dlaczego?” – jest to odpowiedź organizacji na pytanie: „dlaczego istniejemy?”;
- podstawowe wartości dają odpowiedź na pytanie: „jak chcemy działać, aby zgodnie z naszą misją zmierzać w kierunku realizacji naszej wizji?”²²

Wszystkie trzy idee odpowiadają na pytanie: „W co wierzymy?”

Jednym z pragnień leżących u podstaw wspólnej wizji jest ludzkie dążenie do powiązania, i z nadrzędnym celem, i z innymi ludźmi²³. Organizacje pozarządowe świadczą usługi o charakterze społecznym na rzecz odbiorców, podporządkowane idei użyteczności społecznej, czemu dają wyraz w swojej misji i jak żadne inne organizacje potrafią zjednoczyć ludzi i dać im – obok poczucia sensu działalności – wspólną tożsamość. Misja to długoterminowa wizja celu organizacji – w organizacjach pozarządowych zakres oddziaływania misji jest szeroki – *dotyczy nie tylko bezpośrednio klientów korzystających z usług, lecz także fundatorów, kuratorów, publiczności i społeczeństwa*²⁴. Sformułowanie misji (jako przesłania organizacji) stanowi punkt wyjścia do planowania i realizacji jej działań. Wyraża informacje: co organizacja robi, komu świadczy usługi i co zamierza osiągnąć²⁵.

Misja i cele organizacji odpowiadają na pytanie: „Dlaczego istniejemy?” Organizacje pozarządowe są szczególnym rodzajem organizacji, które mają poczucie nadrzędnego celu, przekraczającego zaspokajanie potrzeb akcjonariuszy i pracowników.

¹⁵ Tamże, s. 94.

¹⁶ Tamże, s. 93.

¹⁷ P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, (red.), *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, Warszawa 2004, s. 89.

¹⁸ Polska Akcja Humanitarna, http://www.pah.org.pl/o-pah/95/janina_chojska, [12.04.2013].

¹⁹ Stowarzyszenie Monar, <http://monar.org/>, [12.04.2013].

²⁰ P. Senge, dz.cyt., s. 176.

²¹ Tamże, s. 223.

²² Tamże, s. 224.

²³ Tamże, s. 229.

²⁴ B. Iwankiewicz-Rak, *Marketing organizacji niedochodowych. Wybrane problemy adaptacji w warunkach polskich*, Wrocław 1997, s. 82.

²⁵ Tamże, s. 82.

Organizacje te pragną ofiarować światu coś wyjątkowego, chcą być unikalnym źródłem tworzonych wartości²⁶. Organizacje pozarządowe spełniają te kryteria, formułując misję i cele, takie jak na przykład Polska Akcja Humanitarna: *Naszą misją jest uczynić świat lepszym przez zmniejszenie cierpienia i promowanie wartości humanitarnych. [...] Nasza praca nie służy wypracowywaniu zysków, ale jest wspólnym przedsięwzięciem, którego celem jest zmienianie świata na lepsze. To zobowiązuje nas do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem oraz do rozwijania się i podnoszenia jakości naszej pomocy*²⁷. Misja i cele tej organizacji są „zakotwiczone” w przyszłości. Są pozytywne, bo odpowiadają na pytanie „czego pragniemy?”, a nie „czego chcemy uniknąć?”. Aspiracje są motywem i źródłem energii dla organizacji pozarządowych. Potęgą aspiracji jest natomiast źródłem wizji pozytywnych; aspiracje stanowią trwałe, niewyczerpane źródło uczenia się i wzrostu organizacji²⁸. Kiedy organizacje mówią o humanitaryzmie, bezstronności, neutralności, niezależności oraz takich wartościach jak: solidarność, sprawiedliwość, poszanowanie godności człowieka, równość, pokój i wolność, tolerancja, pluralizm²⁹, definiują to, jak chcą działać, kiedy dzień po dniu będą zmierzać ku realizacji swojej wizji.

W kontekście wspólnej wizji P. Senge uznaje planowanie strategiczne za „bastion długoterminowego myślenia” w organizacjach³⁰. Plany strategiczne mają mówić o jutrzejszych możliwościach, a nie o dzisiejszych problemach³¹. Organizacje pozarządowe spełniają ten warunek, skupiając się na planowaniu proaktywnym oraz na konsekwentnym realizowaniu swego planu. Wiele organizacji planuje w cyklach rocznych, opracowując roczne cele, zadania, budżety. Staranne planowanie roczne jest niezbędne dla rozwoju organizacji, ale dopiero planowanie długoterminowe pozwala organizacji na pełny rozkwit. Przy pomocy planu strategicznego ustala się priorytety, tak aby można było osiągnąć realistyczne cele³². Organizacje pozarządowe wpisują się w postulaty głoszone przez P. Senge’a – np. Caritas Polska we wstępie do opracowania planu strategicznego pisze: *Plan strategiczny zarysowuje obraz tego, gdzie jesteś dziś i dokąd chcesz iść. Jest to zarazem zestaw możliwości osiągnięcia celu. [...] Znacznie łatwiej jest myśleć z wyprzedzeniem niż*

*reagować na coś, co niespodziewanie wyrasta tuż przed nami*³³. Planowanie strategiczne w każdej organizacji przynosi efekty, jeśli tylko organizacje potrafią określić cele, które warte są zaangażowania.

Zespołowe uczenie się

Kolejnym naturalnym etapem po procesie budowy wspólnej wizji może być zespołowe uczenie się. Zbiorowe aspiracje stanowią dla członków zespołu nagłący powód, by zacząć uczyć się, jak uczyć się razem³⁴. Zespołowym uczeniem się P. Senge nazywa proces ukierunkowania zespołu i rozwoju jego możliwości uzyskiwania wyników, których jego członkowie naprawdę pragną. Opiera się na dyscyplinie tworzenia wspólnej wizji (członkowie organizacji muszą mieć marzenia, wiedzieć, ku jakim celom zmierzają) oraz dyscyplinie mistrzostwa osobistego (członkowie organizacji muszą reprezentować sobą wysoki stopień kompetencji)³⁵, muszą ponadto uporządkować swój osobisty sposób myślenia, a więc konieczne jest również wystąpienie modeli myślowych. Ludzie w organizacji uczą się stale, ale wcale nie powoduje to jeszcze organizacyjnego uczenia się. Dopiero gdy uczą się zespoły, tworzą się mikroświaty stymulujące uczenie się całej organizacji. Gdy generowane są informacje, które zostają przetworzone na działanie³⁶, możemy mówić o uczącej się organizacji. Poprzez takie działania organizacje dążą do profesjonalizacji, którą jedni oceniają jako wynikającą wyłącznie z konieczności (chęci?) nieustannego konkurowania o granty na projekty³⁷, a inni – polemizując z tym twierdzeniem – uznają za jedną z najważniejszych przemian, jakie w ostatnim czasie zaszły w trzecim sektorze. Aby nie być marginalizowanym i mieć wpływ na rzeczywistość – trzeba być profesjonalnym³⁸.

Próby adaptacji dyscypliny zespołowego uczenia się przez członków organizacji podejmowało już na początku swojej działalności Stowarzyszenie Monar, które zdecydowało się na prowadzenie wewnętrznych szkoleń. Świadczyło to wówczas o wzroście zainteresowania pracującymi w organizacji profesjonalistami. W pierwszej wersji statutu Monaru (z 1981 r.) odbiorcami szkoleń mieli być uczestnicy ruchu, w kolejnych wersjach mowa jest o pracownikach ośrodków i punktów konsultacyjnych oraz

²⁶ P. Senge, dz.cyt., s. 224.

²⁷ Polska Akcja Humanitarna, <http://www.pah.org.pl>, [12.04.2013].

²⁸ P. Senge, dz.cyt., s. 225.

²⁹ Polska Akcja Humanitarna, http://www.pah.org.pl/m/770/2010_sprawozdanie_roczne.pdf, [12.04.2013].

³⁰ P. Senge, dz.cyt., s. 212.

³¹ Tamże, s. 212.

³² Caritas Polska, http://www.koszalin.caritas.pl/rubberdoc/strategia_rozwoju_cdk-k.pdf, [12.04.2013].

³³ Tamże.

³⁴ P.M. Senge, A. Kleiner, Ch. Roberts, R.B. Ross, B.J. Smith, *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*, Kraków 2008, s. 405.

³⁵ P. Senge, dz.cyt., s. 234.

³⁶ Tamże, s. 235.

³⁷ A. Graff, *Urządasy, bez serc, bez ducha*, http://wyborcza.pl/1,75515,7425493,Urzedasy_bez_serc_bez_ducha_Organizacje_pozarządowe_.html, [12.04.2013].

³⁸ A. Bodnar, J. Kucharczyk, *Romantycznie i rozważnie. Organizacje pozarządowe. Polemika z Graff*, http://wyborcza.pl/1,75515,7470726,Romantycznie_i_rozważnie__Organizacje_pozarządowe_.html, [12.04.2013].

społecznikach³⁹. Wraz z rozwojem stowarzyszenia podejmowano inne inicjatywy, mające na celu upowszechnienie zespołowego uczenia się w organizacji. Do dziś w Stowarzyszeniu Monar działa Parlament Społeczności Ośrodków Monar, który stanowi reprezentację członków społeczności terapeutycznych, jest płaszczyzną wymiany pomysłów i doświadczeń. P. Senge pisze, że *na dyscyplinę zespołowego uczenia się składa się praktyka dialogu i dyskusji*⁴⁰.

W Stowarzyszeniu Monar wypracowanie wiedzy zespołowej w konsekwencji zespołowego uczenia się w początkach działalności ośrodka było osiągalne. Członkowie Stowarzyszenia Monar to zespół różnych ludzi – początkowo były to głównie osoby posiadające umiejętność radzenia sobie w kontakcie z pacjentami lub nawet sami pacjenci, którzy pozytywnie przeszli cykl leczenia w ośrodku monarowskim, później zatrudniano w ośrodkach ludzi niedotkniętych problemem narkomanii i mających odpowiednie predyspozycje oraz przygotowanie do pracy z uzależnionymi⁴¹. Była to grupa ludzi, która musiała nauczyć się funkcjonować jako całość i na rzecz podobnych, wspólnie formułowanych celów. Peter Senge mówi, że w takiej grupie występuje zjawisko ukierunkowania⁴². Pojawia się ono, kiedy grupa działa na rzecz wspólnych celów, kiedy istnieje wspólna wizja i wzajemne zrozumienie, powstaje wspólnota kierunku działania i harmonizują się energie poszczególnych ludzi⁴³. W pierwszych latach istnienia Stowarzyszenia Monar podstawą była własna działalność szkoleniowa prowadzona dla swoich pracowników. W tamtym czasie niekonwencjonalność stosowanej metody opartej na społeczności terapeutycznej była inspirująca dla wielu osób spoza Monaru⁴⁴. W latach 80. pracownicy w głównej mierze korzystali z własnych zasobów w podnoszeniu praktycznej wiedzy dotyczącej uzależnień. System szkoleń wewnętrznych i spotkania integracyjne osób związanych z Monarem miały służyć wymianie informacji oraz doświadczeń. Systematycznie w tym okresie gromadzono różnorodne doświadczenia i modyfikowano modele oraz metody pracy z uzależnionymi. Zmiany te miały charakter ewolucyjny⁴⁵. Działania członków Monaru realizowały trzy istotne kierunki zespołowego uczenia się wymieniane przez P. Senge'a. Po pierwsze, zespół nauczył się, jak połączyć potencjał wielu umysłów, tak aby był on większy niż możliwości pojedynczego umysłu. Po drugie, działania miały charakter innowacyjny i były

skoordynowane. Po trzecie, zespół uczący się wspierał inne zespoły i oddziaływał na nie (inspirował je), przekazując im swoje techniki i umiejętności⁴⁶.

Analiza dokumentów dostępnych na stronach internetowych wybranych polskich organizacji pozarządowych pozwoliła na zidentyfikowanie właściwości trzech wyżej opisanych dyscyplin uczącej się organizacji. Zidentyfikowane dyscypliny: mistrzostwo osobiste, wspólna wizja i zespołowe uczenie się w opisywanych działaniach i funkcjonowaniu wskazanych w tekście organizacji pozarządowych pozwalają twierdzić, że organizacje te są na dobrej drodze do osiągnięcia stanu samoświadomości i zdolności do uczenia się. Aby dowiedzieć się, czy i w jaki sposób realizują pozostałe z dyscyplin obecnych w koncepcji P. Senge'a, konieczne byłyby dalsze badania empiryczne.

Studium przypadku – Polska Akcja Humanitarna

W ramach badań podjęto się próby zidentyfikowania elementów charakteryzujących organizację uczącą się w koncepcji P. Senge'a w działaniach Polskiej Akcji Humanitarnej. Przedmiotem badania były dokumenty oraz opinie na temat funkcjonowania organizacji pozarządowej – Polskiej Akcji Humanitarnej – wyrażona przez jednego z jej przedstawicieli. W badaniu zastosowano celowy dobór interlokutora. W wyniku przeprowadzonych badań empirycznych oraz zastosowania jakościowej metody analizy, która polegała na kodowaniu zebranego materiału, udało się zidentyfikować dyscypliny organizacji uczącej się występujące w badanej organizacji: mistrzostwo osobiste, wspólną wizję i zespołowe uczenie się.

Kodowanie to wyszukiwanie i etykietowanie w tekście wskaźników zmiennych (kategorii analitycznych) oraz nadawanie im znaczenia⁴⁷. Istnieją dwa etapy kodowania: kodowanie rzeczowe oraz kodowanie teoretyczne. Kodowanie rzeczowe zaczyna się od kodowania otwartego, polegającego na wielostronnej analizie tekstu w celu znalezienia możliwie największej liczby kategorii analitycznych, a kończy się na kodowaniu selektywnym, czyli wybieraniu do dalszych analiz kategorii najbardziej reprezentatywnych dla problemu badań. Kodowanie teoretyczne to formułowanie hipotetycznych wyjaśnień dotyczących zależności między wyselekcjonowanymi kategoriami⁴⁸. Tekst wywiadu został zakodowany. Zastosowano kodowanie zogniskowane, na które złożyły się następujące

³⁹ D. Bazun, *Monar – fenomen ruchu społecznego*, Zielona Góra 2010, s. 152.

⁴⁰ P. Senge, dz.cyt., s. 236.

⁴¹ D. Bazun, dz.cyt., s. 166.

⁴² P. Senge, dz.cyt., s. 233.

⁴³ Tamże, s. 233.

⁴⁴ D. Bazun, dz.cyt., s. 166.

⁴⁵ Tamże, s. 167.

⁴⁶ P. Senge, dz.cyt., s. 235.

⁴⁷ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 263.

⁴⁸ Tamże, s. 264.

etapy: kodowanie otwarte, selektywne i teoretyczne. Wyróżnionych zostało 30 kategorii analitycznych oraz 30 kodów teoretycznych. Po zakończeniu kodowania otwartego przeprowadzony został drugi etap kodowania teoretycznego – kodowanie selektywne – w którym wyodrębnia się centralne z punktu widzenia problematyki badań kategorie analityczne, będące przedmiotem reprezentacji danych. Są to następujące kategorie:

powstanie PAH

kat1 (wp1, k1, d1) oraz kodteo1

sformułowanie misji organizacji

kat2 (wp2, k2, kon2) oraz kodteo2

określone (stałe) cele organizacji

kat3 (wp3, kon3) oraz kodteo3

obraz przeszłości organizacji

kat4 (kon4) oraz kodteo4

kierunki zmian – ku nowym działaniom

kat5 (d5, kon5) oraz kodteo5

kierunki zmian – ku profesjonalizacji

kat6 (wp6, d6, kon6) oraz kodteo6

dobre strony profesjonalizacji

kat7 (d7, kon7) oraz kodteo7

złe strony profesjonalizacji

kat8 (d8, kon8) oraz kodteo8

specjaliści potrzebni w organizacji

kat12 (kon12) oraz kodteo12

chęć wielokierunkowego rozszerzania działań

kat14 (kon14) oraz kodteo14

postępujący rozwój organizacji

kat15 (d15) oraz kodteo15

ograniczona umiejętność uczenia się na błędach

kat16 (wp16, k16, kon16) oraz kodteo16

silne zaangażowanie ludzi w pracę

kat17 (k17, wi17, d17, kon17) oraz kodteo17

dążenie do realizacji wizji

kat18 (wp18, wi18, d18, kon18) oraz kodteo18

organizowanie szkoleń kompatybilnych

ze stanowiskiem

kat19 (wp19, k19, d19, kon19) oraz kodteo19

szkolenia wewnętrzne

kat20 (wp20, k20, d20) oraz kodteo20

zaufanie do pracowników i przełożonych

kat22 (kon22) oraz kodteo22

sukces całej organizacji determinowany sukcesami

każdego z członków organizacji

kat23 (k23, kon23) oraz kodteo23

zdolność przyznawania się do niewiedzy

kat24 (wp24, k24, kon24) oraz kodteo24

wymiana wiedzy z otoczeniem

kat25 (k25, kon25) oraz kodteo25

tworzenie zespołów zadaniowych

kat26 (d26, kon26) oraz kodteo26

trudność w bezrefleksyjnym przyjmowaniu świata

kat27 (wp27, d27) oraz kodteo27

próby protestu w sprawie narzucanych kwestii

kat28 (wp28, wi28, d28, kon28) oraz kodteo28

kwestionowanie utartych schematów myślenia

kat29 (wi29, kon29) oraz kodteo29

radość z osiągniętych celów

kat30 (kon30) oraz kodteo30

Przeprowadzone kodowanie selektywne doprowadziło do wyróżnienia 25 kategorii analitycznych. Decyzja o wyborze tych kategorii związana była z problematyką badań. Zakodowany materiał stanowi podstawę do reprezentacji danych.

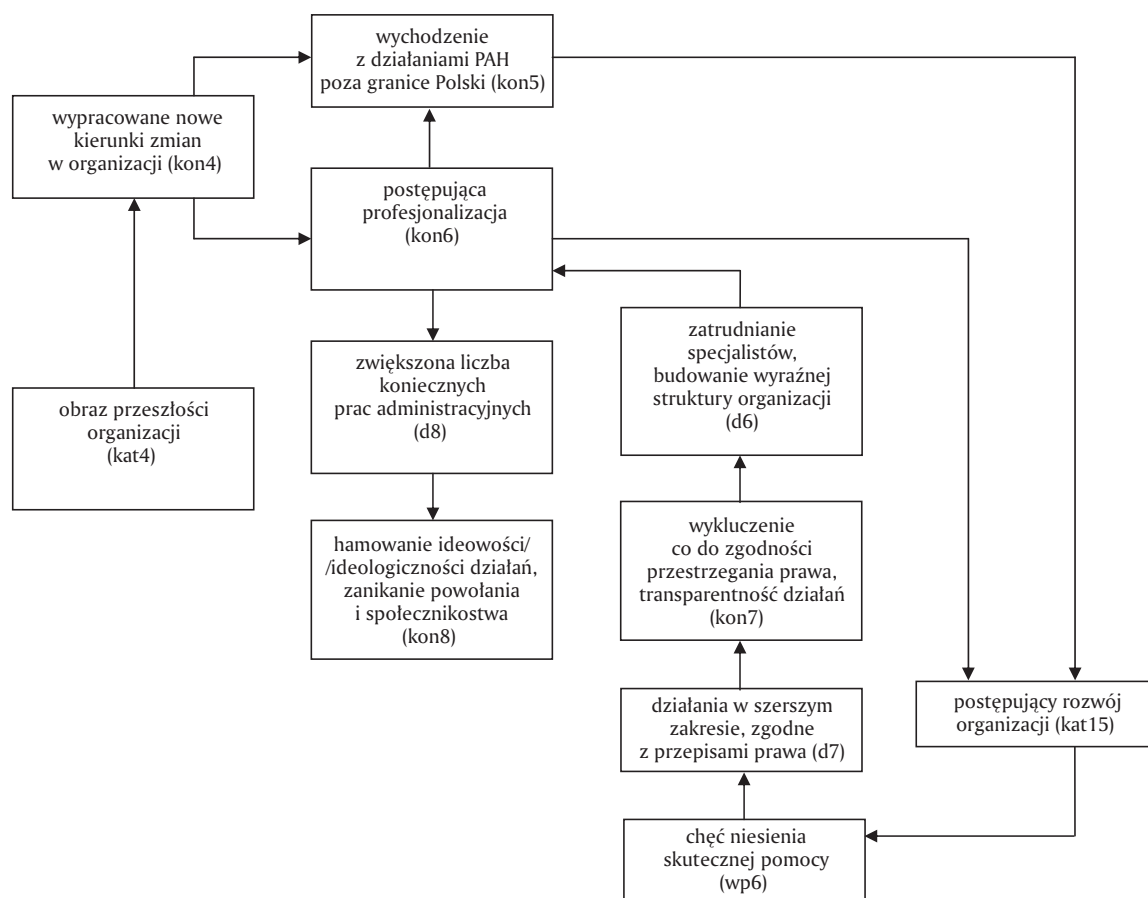
Po zakończeniu kodowania danych przystąpiono do drugiego etapu analizy – reprezentacji danych. Jest to procedura analityczna zmierzająca do zestawienia kodów w celu zbudowania teorii ugruntowanej. Wyróżnia się najczęściej trzy grupy metod reprezentacji danych: sekwencyjną analizę dyskursu służącą poznawaniu reguł, według których jego uczestnicy budują własne wizje świata, sekwencyjną analizę narracji służącą wydobyciu logicznych i treściowych następstw w życiu badanego oraz szacowanie współwystępowania, czyli wyszukiwanie regularności, pojawiania się zlepków zdarzeń lub znaczeń⁴⁹. Dane, które udało się uzyskać w toku badania, pozwalają na przeprowadzenie szacowania współwystępowania. Układano je we wszystkie możliwe sekwencje, sprawdzając, które kody się w nich powtarzają. Wynik tej pracy jest następujący: kategorie kat5 i kat6 połączono z konsekwencjami kon4 ze względu na podobieństwo treściowe, kon5 i działania d5 dotyczą tego samego zagadnienia – wychodzenia z działaniami poza granice Polski; kon14 i warunki przyczynowe wp6 zostały połączone ze sobą ze względu na ten sam charakter pomocy, o której opowiadają; d7, kat14 i kat15 połączono ze względu na temat, jaki poruszają, tj. działania w szerszym zakresie; d6 i kon12 opisują to samo następstwo występujące w procesie profesjonalizacji; wp20 dopełnia kon19; kat25 dotyczy procesu zdolności przyznawania się do niewiedzy; wp28 i wp27 oraz d28 i d27 mają taką samą treść. Działanie doprowadziło do zaprojektowania sieci powiązań przyczynowych pomiędzy badanymi kategoriami. Powiązania te pozwoliły na przygotowanie not teoretycznych, które stworzą tekst teorii ugruntowanej w danych, dotyczącej ściśle przejawów badanego zjawiska w organizacji pozarządowej – Polskiej Akcji Humanitarnej. Wszystkie stworzone hipotetyczne wyjaśnienia zostały na dalszym etapie poddane weryfikacji. Weryfikację przeprowadzono, opierając się na literaturze przedmiotu oraz zgromadzonych i zinterpretowanych wcześniej danych zastanych dotyczących organizacji pozarządowej oraz organizacji uczącej się.

Reprezentacja danych

Z sieci powiązań utworzonej z wp1, k1, d1, kat2, wp2, k2, kon2, kat3, wp3, kon3 wylania się schemat zprezentowany na rysunku 1.

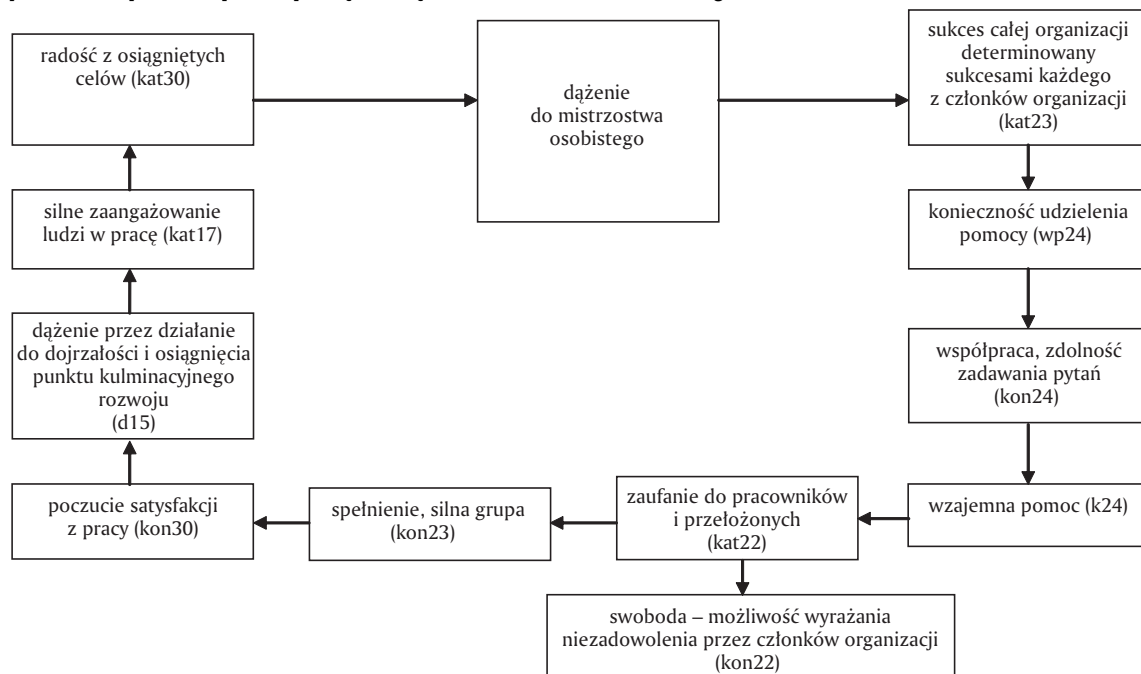
⁴⁹ Tamże, s. 275.

Rysunek 2. Reprezentacja sieci powiązań: rozwój organizacji

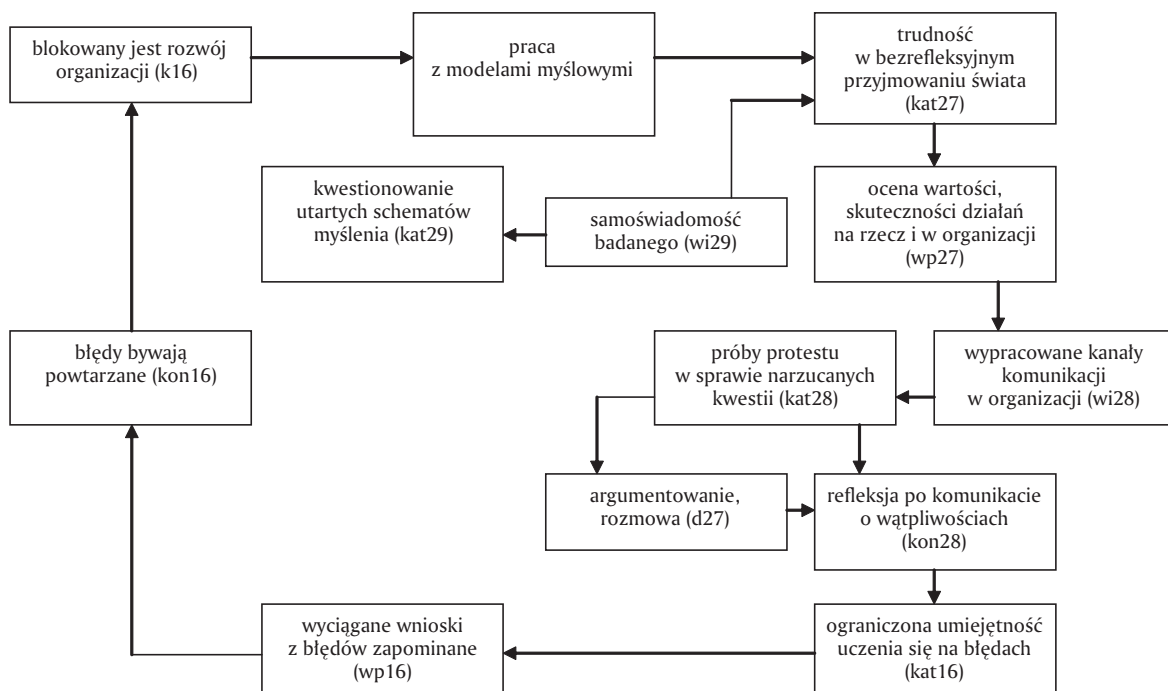


Źródło: opracowanie własne

Rysunek 3. Reprezentacja sieci powiązań: dążenie do mistrzostwa osobistego



Źródło: opracowanie własne

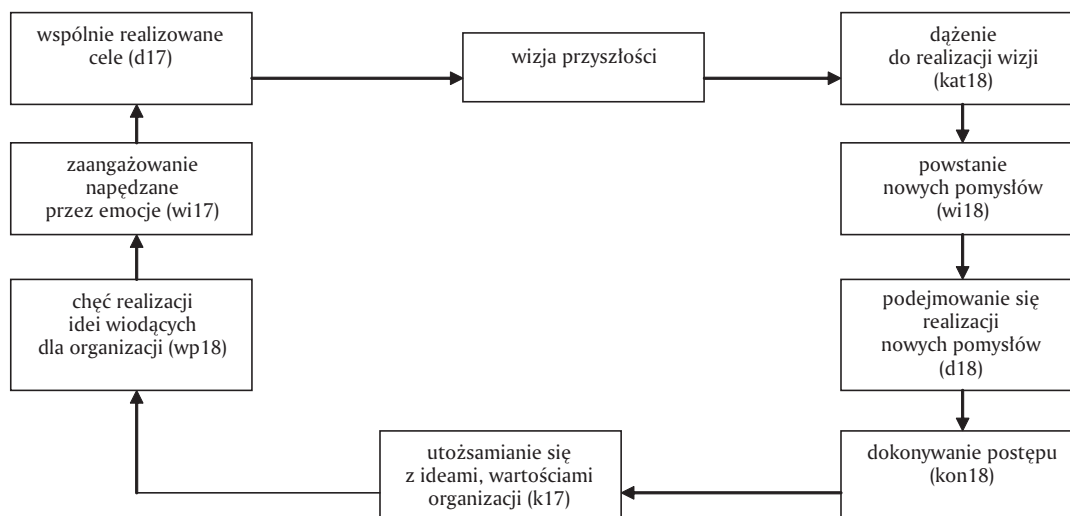
Rysunek 4. Reprezentacja sieci powiązań: praca z modelami myślowymi

Źródło: opracowanie własne

Nota 4: Samoświadomość jest warunkiem koniecznym podejmowanych prób kwestionowania przez badanego utartych osobistych schematów myślenia i uczuciem towarzyszącym trudności w bezrefleksyjnym przyjmowaniu świata. Wszelka refleksja prowadzi do wnikliwej oceny wartości i skuteczności działań podejmowanych w organizacji i na jej rzecz, po której – dzięki wypracowanym kanałom komunikacji – odważnie podejmuje się próby protestu w sprawie narzucanych odgórnie kwestii wymagających podjęcia i rozwiązania – niemniej jednak protest ten

musi być przedmiotem rozmowy i zostać dobrze uargumentowany. Kiedy problem już zostanie zgłoszony i wyjaśniony, następuje refleksja przełożonych na temat wątpliwości, jednak przez ograniczoną zdolność uczenia się na błędach wyciągnięte wnioski zostają zapomniane. W konsekwencji błędy bywają powtarzane, co jest realną przyczyną blokowania rozwoju organizacji.

Z sieci powiązań utworzonej z k17, wi17, d17, kat18, wi18, d18, kon18 wyłania się schemat przedstawiony na rysunku 5.

Rysunek 5. Reprezentacja sieci powiązań: wizja przyszłości

Źródło: opracowanie własne

Analiza zebranego materiału pozwoliła na sformułowanie wymienionych wniosków opisanych w notach, które odnoszą się wyłącznie do jednostkowych miejsc i indywidualnych doświadczeń, nie można ich natomiast odnieść do szerszej populacji. Należy je rozpatrywać wyłącznie w kontekście opisywanej organizacji.

Praca w grupie, tworzenie zespołów zadaniowych to regularna praktyka PAH. Jeszcze więcej czasu poświęca się w organizacji na dyskusje grupowe, rozmowy i edukację zespołową. Dzięki wypracowanym kanałom komunikacji pracujące zespoły są dobrze o wszystkim poinformowane. Dzięki szkoleniom wewnętrznym, które inicjują liderzy organizacji, zwiększa się indywidualny wkład jednostek we wspólne czynienie dobra. Poszczególne jednostki osadzone są w roli ekspertów, co prowadzi do wzrostu poczucia przynależności do grupy i całej organizacji. To generuje chęć współpracy, poczucie zaufania, wzrost zaangażowania. Zespołowe uczenie się przyczyniło się do zbudowania wspólnej wizji, pozwalającej każdemu z członków zespołu pracować na osiągnięcie wspólnego celu, niezależnie od jego pozycji w organizacji. Angażując pracowników każdego szczebla w działania mające na celu stworzenie wspólnych zasad, tworząc regulaminy, statuty, kodeksy, pisząc projekty, PAH podjęła udaną próbę pokazania pracownikom procesów zachodzących w organizacji, aby mogli spojrzeć na nią jako całość i mieli świadomość, że mają wpływ na wszystko, co się w niej dzieje. Mistrzostwo osobiste osiąga się w organizacji poprzez stawianie pracownikom ambitnych celów, których realizacja dokonuje się przy silnym zaangażowaniu ludzi w pracę i ich wspólnej radości z osiągania założonych rezultatów. Jak się wydaje, w PAH udało się stworzyć warunki do tego, żeby członkowie organizacji czuli się bezpiecznie, swobodnie i realizowali własne cele, które są nierzadko tożsame z celami organizacji. Udaje się ponadto współpraca między członkami organizacji, tworzącymi zgrany zespół, w którym szanuje się partnerstwo i indywidualność. PAH stworzyła więc członkom organizacji warunki, w których mogą i będą mogli się uczyć.

Podsumowanie

Współczesne zmiany społeczne i gospodarcze, nowe potrzeby rynku pracy, tworzenie się gospodarki opartej na wiedzy stają się wyzwaniem,

które wyznaczają nowe podejście do edukacji w obszarze uczenia się przez całe życie. W latach 80. XX w. – w odpowiedzi na nowe warunki życia i pracy – rozwinęło się w krajach Europy Zachodniej zainteresowanie uczeniem się w sytuacji pracy, które przekształca przedsiębiorstwo w organizację uczącą się. Istotą organizacji uczącej się jest zmiana sposobu myślenia – *przejście od postrzegania siebie jako bytu odseparowanego od świata do jedności ze światem, od postrzegania problemów jako powodowanych przed kogoś lub coś innego do spostrzeżenia, że nasze własne działania tworzą problemy, których doświadczamy. Organizacja ucząca się to miejsce, gdzie ludzie odkrywają na nowo, w jaki sposób tworzą otaczającą ich rzeczywistość i jak mogą ją zmieniać. [...] Prawdziwe uczenie się w tym kontekście sięga do sedna tego, co to znaczy być człowiekiem. Dzięki uczeniu się jesteśmy w stanie zrobić coś, czego inaczej nie byłibyśmy w stanie zrobić, postrzegamy świat i nasze relacje z nim, rozwijamy nasze możliwości twórcze i stajemy się częścią twórczych procesów życia*⁵¹. Wspominając o innowacji w kontekście ludzkich zachowań, P. Senge mówi o dyscyplinach, a przez dyscyplinę rozumie zarys teorii i techniki, które muszą być poznawane i doskonalone, aby mogły być zastosowane w praktyce. Dyscyplina jest ścieżką prowadzącą do pozyskania pewnych umiejętności lub kompetencji. Jak w niemal każdej dyscyplinie, niektórzy ludzie mają wrodzony talent, ale każdy poprzez ćwiczenie może osiągnąć pewien stopień biegłości. W ślad za pojęciem organizacji uczącej się powstały pokrewne pojęcia, m.in. uczące się społeczeństwo, którego fundamentem jest idea uczenia się przez całe życie.

Tworzenie organizacji uczących się może prowadzić do rozwoju ludzi, którzy doskonałą mistrzostwo osobiste i którzy uczą się wydobywać na światło dzienne oraz restrukturyzować swoje modele myślowe we współpracy z innymi. Mając na uwadze znaczenie organizacji we współczesnym świecie, trzeba stwierdzić, iż *może to być jednym z najbardziej znaczących kroków w kierunku umożliwienia nam zaprogramowania się od nowa, zmieniającego nie tylko to, co myślimy, ale także jak myślimy. W tym sensie organizacje uczące się mogą okazać się narzędziem nie tylko ewolucji organizacji, ale ewolucji inteligencji rodzaju ludzkiego*⁵².

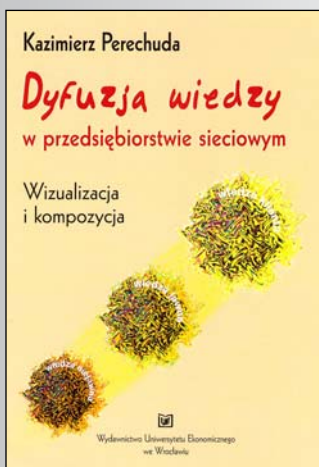
Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

⁵¹ P. Senge, dz.cyt., s. 25–26.

⁵² Tamże, s. 357.

Autorka jest doktorantką na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół andragogiki i edukacji ustawicznej.

POLECAMY



Kazimierz Perechuda

Dyfuzyja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym. Wizualizacja i kompozycja
Wydanie III, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego
we Wrocławiu, Wrocław 2013

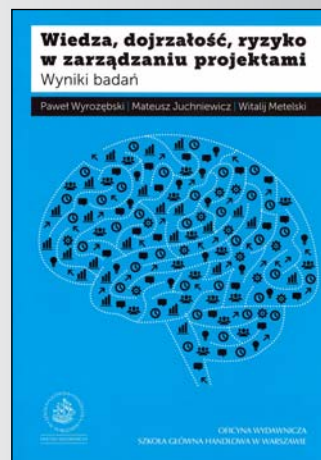
W książce zaprezentowano zarządzanie wiedzą jako metodę uzyskiwania przewagi konkurencyjnej przez przedsiębiorstwo, które generuje wartość dodaną w układach sieciowych. Pierwsza część książki ma charakter teoretyczno-metodologiczny. Omówiono w niej takie zagadnienia jak: drgająca gospodarka, dyfuzyja wiedzy, kreowanie wartości, marketing sieciowy czy też pracownicy i agenci wiedzy. Druga część publikacji, pt. *Metody wizualizacji, kompozycji i dyfuzji wiedzy*, poświęcona jest instrumentom i technikom sterowania strumieniami przepływu wiedzy.

Adresatami książki są menedżerowie i pracownicy wiedzy, a także teoretycy nauk o organizacji i zarządzaniu oraz studenci uczelni ekonomiczno-menedżerskich. Publikację można zamówić w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://ksiegarnia.ue.wroc.pl>

Paweł Wyróżębski, Mateusz Juchniewicz, Witalij Metelski
Wiedza, dojrzałość, ryzyko w zarządzaniu projektami. Wyniki badań
Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012

W publikacji zaprezentowano wyniki badań prowadzonych w Katedrze Zarządzania Projektami Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie w zakresie trzech istotnych obszarów zarządzania projektami: wiedzy, dojrzałości i ryzyka. Przedmiotem analiz były: praktyki zarządzania wiedzą projektową w polskich organizacjach, czynniki kształtujące poziom i strukturę dojrzałości projektowej organizacji w Polsce oraz czynniki kształtujące poziom zarządzania ryzykiem w projektach w Polsce. Badania prowadzone były na dużych grupach, liczących od 250 do ponad 300 respondentów.

Publikację można zamówić w księgarni internetowej wydawnictwa:
www.wydawnictwo.sgh.waw.pl



KMWorld
The Knowledge Management and Enterprise Solutions Conference

Want to learn about megatrends, vendors, and predictions in knowledge management?

KMWorld 2013 Registration Program Showcase Awards Travel Newsroom Contacts Video KMWorld Home

KMWorld 2013
NOVEMBER 6-8

RENAISSANCE WASHINGTON DC BLOOMINGTON HOTEL

Connect with KMWorld 2013

Diamond Sponsors: CODE42, HP, SEARCH TECHNOLOGIES, X1

Platinum Sponsors: Bloomfire, COLUMBIA UNIVERSITY, Coveo, moxie

Online Registration: Online Registration for KMWorld 2013 is now open. Save \$100 when you register before October 4, 2013! REGISTER NOW

Today's organizations have to be flexible and fast, able to transfer and share knowledge, deal with zettabytes of structured and unstructured data, innovate, and engage and impact their communities and customers in positive ways. The platforms, processes, and programs have to respond in a timely fashion to make this happen. The culture of the organization, the people, enables the transformations and innovations within any enterprise.

KMWorld 2013 is a must-attend event for those concerned with improving their organizations' bottom line, business processes, and productivity, as well as streamlining operations, and accelerating development and innovation in their evolving enterprises. It offers a wide-ranging program especially focused to meet the needs of executives, and strategic business and technology decision-makers. Attendees learn how to maximize their technology investments through practical information and case studies; build relationships with speakers and thought leaders from around the world, and create flexible, competitive enterprises.

Hear experts and practitioners share strategies and stories at this year's 17th annual KMWorld Conference and Enterprise Solutions Showcase as they discuss improving business processes, expanding communication and collaboration, and creating productive enterprises, as well as sharing and applying knowledge. Learn practical, hands-on techniques from real-world experiences. Take advantage of our full range of leading-edge speakers, authors and practitioners in our co-located programs: Taxonomy Boot Camp, Enterprise Search Summit Fall and SharePoint Symposium. Enjoy our many interactive forums, group conversations, receptions, and networking opportunities, especially our new KMWorld Bookstore.

JOIN US for an exciting event filled with relevant topics, key experts, practical speakers, and many learning and networking opportunities.

The 17th annual KMWorld Conference
6-8 listopada 2013 r.
Waszyngton, USA

Siedemnasta edycja konferencji *KM World* pt. *Ludzie, platformy, programy* poświęcona będzie wzmocnieniu współpracy pomiędzy pracownikami dzięki zastosowaniu nowoczesnych platform i programów do zarządzania wiedzą. Spotkanie połączone będzie z kilkoma innymi wydarzeniami, m.in. symposium na temat programu SharePoint, które pozwoli uczestnikom zapoznać się z praktycznymi informacjami o produktach i usługach. Prezentowane będą sposoby wzmocnienia produktywności i zastosowania nowych aplikacji w biznesie.

Więcej informacji można znaleźć na stronie:
<http://www.kmworld.com/conference/2013/>



Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce

Andrzej Klimczuk

Uniwersytety trzeciego wieku (UTW) są interdyscyplinarnymi ośrodkami edukacji pozaformalnej, które stanowią odpowiedź na wyzwania starzejącego się społeczeństwa. Zasadne jest podjęcie tematu zmian reguł organizacyjnych, według których działają te podmioty. Są one związane z wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami adaptacji do wymagań współczesnych społeczeństw i gospodarek opartych w coraz większym stopniu nie tylko na nowych technologiach informatycznych i telekomunikacyjnych, ale też na ludzkiej kreatywności. Celem opracowania jest przybliżenie czytelnikom tych czynników oraz cech powstających nowych modeli instytucji dla osób starszych w oparciu o krytyczną analizę literatury przedmiotu.

Szanse i zagrożenia uniwersytetów trzeciego wieku na początku XXI stulecia

Do celów pierwszego UTW utworzonego w Tuluzie w 1973 r. i stanowiącego podstawę modelu francuskiego tego rodzaju inicjatyw należało¹: umożliwienie kształcenia ustawicznego osobom starszym, kształcenie studentów w zakresie gerontologii społecznej, przygotowanie kadry specjalistów pracujących dla ludzi starszych oraz prowadzenie badań dotyczących problemów medycznych, prawnych i psychospołecznych wieku starszego. Sukces francuskiej koncepcji UTW wynikał nie tylko z afiliacji przy uczelniach wyższych i zaangażowania seniorów,

ale też z aktywności młodzieży i studentów, którzy służyli im pomocą. Model ten bywa określany mianem uniwersytetu dla wszystkich grup wiekowych. Drugi klasyczny model UTW – brytyjski – odchodzi od korzystania ze wsparcia uczelni w kierunku rozwoju samopomocy, wolontariatu oraz znoszenia podziału na studentów i wykładowców².

W ostatnich latach powstawały kolejne narodowe i kontynentalne modele (m.in. amerykański, rosyjski, chiński). Dostrzeżono też możliwości zorientowania aktywności tych instytucji na nowe cele, m.in. organizację czasu wolnego i kompensowanie ubytku studentów na uczelniach wyższych³, przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu seniorów⁴ oraz oddziaływanie na rozwój miast i regionów, w tym kształtowanie podstaw systemów srebrnej gospodarki⁵, czyli takich, które są zorientowane na dostosowanie sfer wytwarzania i dystrybucji dóbr i usług do potrzeb starzejącej się populacji. Główny element tych systemów stanowi gerontechnologia jako nowy paradygmat naukowo-badawczy i wdrożeniowy⁶.

Przemianom tym towarzyszy krytyka koncepcji UTW. Przede wszystkim zauważa się: korzystanie z nieprecyzyjnego pojęcia „trzeciego wieku” i prowadzenie ekonomii politycznej ograniczającej zaspokajanie odmiennych potrzeb reprezentantów „czwartego wieku”⁷, elitaryzm – służbę klasom wyż-

¹ R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce*, Eruditus, Poznań 2001, s. 40–43.

² B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2007, s. 156–164.

³ D. Schwarz, J. Lentzy, C. Hipp, *Senior Educational Programs for Compensating Future Student Decline in German Universities*, [w:] F. Kohlbacher, C. Herstatt (red.), *The Silver Market Phenomenon. Business Opportunities in an Era of Demographic Change*, Springer, Heidelberg 2008, s. 481–494.

⁴ D. Batorski, J.M. Zajac (red.), *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec internetu*, UPC Polska, ARFP, Warszawa 2010.

⁵ P.K. Kresl, I. Daniele, *The Aging Population and the Competitiveness of Cities. Benefits to the Urban Economy*, Edward Elgar, Cheltenham 2010.

⁶ Zob. A. Klimczuk, *Transfer technologii w kształtowaniu srebrnej gospodarki*, [w:] M. Grzybowski (red.), *Transfer wiedzy w ekonomii i zarządzaniu*, Wyd. Uczelniane Akademii Morskiej w Gdyni, Gdynia 2011, s. 57–75.

⁷ Określenie „trzeci wiek” sugeruje, że UTW to ośrodki skierowane nie do wszystkich osób starszych, lecz do tych w początkowej fazie starości, określanych przez ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia mianem „młodszych starych” – znajdujących się między 60 a 74 rokiem życia, którzy potrafią zachować sprawność fizyczną i umysłową oraz samodzielność ekonomiczną. „Czwarty wiek” to inaczej „starsi starzy”, osoby w przedziale wiekowym 75–89 lat, wymagające wsparcia innych oraz bardziej narażone na niepełnosprawność, chorobę Parkinsona i Alzheimera. Zob. K. Komp, *The Political Economy of the Third Age*, [w:] D.C. Carr, K. Komp (red.), *Gerontology in the Era of the Third Age. Implications and Next Steps*, Springer, Nowy Jork 2011, s. 51–52.

szym i odtwarzanie nierówności społecznych, w tym podziału na „młodych i starych” oraz ograniczone możliwości generowania pozytywnych efektów kapitału społecznego⁸, obniżanie prestiżu uniwersytetów poprzez działalność UTW pozbawionych afiliacji uczelni wyższych lub umieszczenie w ich strukturach administracyjnych oraz koncentrację na ofercie rozrywkowej i rekreacyjnej⁹.

Jednocześnie zróżnicowanie UTW jest uzasadnione, jeśli ośrodki te mają aktywizować poprzez edukację jak najwięcej osób. Według danych Ogólnopolskiego Porozumienia UTW w 2011 r. w Polsce istniało około 320 takich placówek z ponad 100 tys. członków, w 2012 r. było to już 385 placówek i około 90 tys. słuchaczy¹⁰. W 2011 r. kraj zamieszkiwało około 7,7 miliona osób w wieku 60+, a na 2035 r. prognozuje się wzrost ich liczebności do 10,8 miliona¹¹. Rosnącą popularność UTW tłumaczy się częściowo starzeniem populacji i zmianą stylu życia seniorów, przy czym należy zauważyć, iż ich uczestnicy stanowią wciąż niewielką część ogółu kategorii społecznej ludzi starych¹². Istotne było też wsparcie systemowe prowadzone w latach 2005–2008 przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności w ramach programu grantowego dla UTW.

Na początku XXI wieku polskie UTW nie tylko stoją przed dylematem odpowiedzi na zróżnicowane zainteresowania kolejnych, funkcjonujących w coraz bardziej prefiguratywnej kulturze pokoleń seniorów, ale muszą się także zmierzyć z zapotrzebowaniem na profesjonalne jednostki badań gerontologicznych, przygotowaniem do starości oraz budową repozytoriów wiedzy i doświadczenia osób starszych. Sprostanie tym wyzwaniom wymaga pozytywnego rozwiązania takich problemów UTW, jak niedostatki środków finansowych, umiejętności pisania projektów i pozyskiwania funduszy, braki lokalowe,

w wyposażeniu i kadrach oraz trudności prawno-administracyjne¹³.

Przesłanek do zmian reguł organizacyjnych UTW dostarczają również przynajmniej trzy zjawiska. Po pierwsze rośnie znaczenie nowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych oraz mediów, w szczególności internetu, który umożliwia integrację społeczną seniorów, ich telepracę i e-wolontariat oraz e-usługi, m.in. w zakresie zdrowia, naukania, zakupów, bankowości, ćwiczenia sprawności umysłowej, uczestnictwa w kulturze¹⁴. Po drugie kształtują się społeczeństwo i gospodarka oparte na kreatywności i mądrości, w której poszczególne jednostki, grupy i podmioty życia publicznego stają przed koniecznością zmiany wymaganych kompetencji kulturowych¹⁵. Wzrasta znaczenie wyobraźni, twórczości, odpowiedzialności i gromadzenia doświadczenia. Jednocześnie potencjał ten jest coraz szerzej wykorzystywany w sektorach kreatywnych w celu uzyskania innowacji technologicznych. W tych warunkach kształtuje się już nie tylko paradygmat aktywnego, ale też kreatywnego starzenia się – łączenia sztuki z edukacją ustawiczną oraz wykorzystaniem doświadczeń seniorów i przekazywaniem ich dziedzictwa przyszłemu pokoleniom¹⁶. Politykę tę można uznać za uzupełnienie rozwijanej przez Organizację Narodów Zjednoczonych koncepcji „społeczeństwa dla ludzi w każdym wieku”. Po trzecie wdrażanie w krajach wysokorozwiniętych, jak Stany Zjednoczone i Japonia, programów pod hasłem „od internetu do robotyki” zarówno przeciwdziała niedoborom siły roboczej i zwiększa pulę czasu wolnego starszych pracowników, jak też prowadzi do zjawiska podziału robotycznego, czyli nierównego dostępu krajów, regionów, jednostek i grup do udogodnień automatyki i robotyki przydatnych w życiu codziennym także seniorom¹⁷.

⁸ M. Formosa, *A Bourdieusian Interpretation of the University of the Third Age in Malta*, „Journal of Maltese Education Research” 2006, nr 2, s. 1–16; A. Klimczuk, *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białostok*, Wiedza i Edukacja, Lublin 2012, s. 180–182; *Zoom na Uniwersytety Trzeciego Wieku. Raport z badania*, Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, Warszawa 2012, s. 34–35.

⁹ A. Kobyłarek, *Uniwersytet trzeciego wieku jako kanał transferu wiedzy i informacji*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, s. 365–371.

¹⁰ W. Borczyk, W. Nalepa, B. Knapik, W. Knapik, *Standardy działania Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce*, OFSUTW, FRZG, Nowy Sącz 2012, s. 10; *Zoom na Uniwersytety Trzeciego Wieku. Raport z badania*, dz.cyt., s. 5–6.

¹¹ *Bank Danych Lokalnych*, GUS, www.stat.gov.pl/bdl, [17.09.2013].

¹² Por. *Zoom na Uniwersytety Trzeciego Wieku. Raport z badania*, dz.cyt., s. 5–6.

¹³ M. Lenart, *Raport z diagnozy Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce*, OFSUTW, Nowy Sącz 2009.

¹⁴ Por. R. Rudkowski, *Internet a populacja osób starszych*, [w:] A. Karpiński, A. Rajkiewicz (red.), *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa*, PAN Komitet Prognoz Polska 2000 Plus, Warszawa 2008, s. 137–153.

¹⁵ A. Kukliński, E. Mączyńska (red.), *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2011, nr 2.

¹⁶ Zob. G. Hanna, S. Perlstein, *Creativity Matters: Arts and Aging in America*, „The Monograph”, wrzesień 2008; A. Klimczuk, *Kreatywne starzenie się. Przykłady zagranicznych i polskich zaleceń i praktyk*, [w:] A. Zawada, Ł. Tomczyk (red.), *Seniorzy w środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk)*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 24–46.

¹⁷ R. Ervik, *A Missing Leg of Ageing Policy Ideas: Dependency Ratios, Technology and International Organizations*, referat z konferencji ESPAnet, Urbino, 17–19.09.2009, www.espanet-italia.net/conference2009/paper/15%20-%20Ervik.pdf, [17.09.2013].

Wewnętrzne i zewnętrzne czynniki zmian na uniwersytetach trzeciego wieku

Podstawowym procesem adaptacyjnym polskich UTW do współczesnych wyzwań jest podejmowanie działań na rzecz zrzeszania się i podnoszenia jakości kształcenia. Od 2007 r. działa Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń UTW, zaś od 2009 Ogólnopolskie Porozumienie UTW. Są to organizacje parasolowe, których celem jest reprezentowanie wspólnych interesów, wymiana doświadczeń i upowszechnianie idei UTW.

Na I Ogólnopolskim Zjeździe UTW w 2009 r. zdecydowano się na wdrażanie samoakredytacji oraz podejmowanie szkoleń w zakresie wdrażania Systemu Zarządzania Jakością ISO 9001¹⁸. W 2012 r. przygotowano zaś zestaw standardów działania UTW. Jego autorzy uznają promowaną przez Unię Europejską koncepcję uczenia się przez całe życie za główną perspektywę rozwoju UTW w kontekście budowy społeczeństwa opartego na wiedzy¹⁹. Proces standaryzacji jest tu rozumiany jako *określenie jednolitych obszarów funkcjonowania UTW w odniesieniu do aspektów formalno-prawnych i merytoryczno-organizacyjnych oraz współpracy z innymi podmiotami zewnętrznymi*²⁰. Pierwszy obszar dotyczy wymogów obligatoryjnych wynikających z przepisów prawa. Pozostałe są zaś fakultatywne i dodatkowo podzielone na trzy poziomy o rosnącym stopniu zaawansowania we wdrażaniu standardów. Określono także warunki szkolenia do ich wdrażania oraz weryfikacji i przyznawania zróżnicowanych certyfikatów adekwatnych do stopnia profesjonalizacji UTW. Należy jednak zauważyć, iż wskazane standardy obejmują obecnie głównie minimalne i zalecane warunki funkcjonowania organizacji, które mają służyć podwyższaniu jakości działania UTW. W kontekście diagnozowanych wyzwań rozwoju zasadne jest jednak opracowanie także *standardów optymalnych – zasad, norm i procedur, które ułatwią osiągnięcie najlepszych możliwych efektów funkcjonowania organizacji, nie pociągając za sobą nieuzasadnionego wzrostu kosztów ekonomicznych,*

*społecznych i środowiskowych*²¹. Możliwe jest poszerzenie wymogów o obszary takie jak: zarządzanie organizacją, prowadzenie spraw finansowych, wdrażanie standardów etycznych oraz wykorzystywanie nowych mediów²².

Za punkt wyjścia analizy zewnętrznych czynników zmian na UTW uznaje się rządowy *Raport o kapitale intelektualnym Polski* opublikowany w 2008 roku. Twierdzi się w nim, iż głównie z uwagi na niskie zatrudnienie osób w wieku 50+ i ich wysokie poczucie alienacji pod względem kapitału intelektualnego polscy seniorzy zajmują ostatnie miejsce spośród 16 analizowanych krajów europejskich. Zalecenia pojawiające się w raporcie to: zmiana polityki państwa wobec osób w wieku 50+, stworzenie paktu na rzecz ich aktywności, działania na rzecz zmiany postaw wobec seniorów, dostosowanie oferty edukacyjnej do ich potrzeb, popularyzacja zarządzania wiekiem i reforma emerytalna²³. Od 2009 r. w ramach Programu Komisji Europejskiej Grundtvig wspiera się w Polsce wolontariat seniorów i międzynarodową wymianę dobrych praktyk UTW. Temat ten był poruszany głównie w 2011 r. przy okazji obchodów Europejskiego Roku Wolontariatu – powstały wówczas stosowne zalecenia na poziomie europejskim i krajowym²⁴.

W latach 2011–2012 wyodrębnione zostały także ośrodki kształtowania krajowej polityki senioralnej. W marcu 2011 r. Rzecznik Praw Obywatelskich powołał Komisję Ekspertów ds. Osób Starszych, zaś w grudniu powstał Parlamentarny Zespół ds. Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Parlamentarny Zespół ds. Osób Starszych. W sierpniu 2012 r. weszło w życie zarządzenie premiera w sprawie utworzenia w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej (MPIPS) Departamentu Polityki Senioralnej, a w lutym 2013 r. zainaugurowano pracę Rady ds. Polityki Senioralnej. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, iż w okresie tym przygotowano reformę w zakresie stopniowego podwyższania i wyrównywania od 2013 r. wieku emerytalnego dla kobiet i mężczyzn do 67 roku życia.

¹⁸ W 2011 r. UTW Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie jako pierwszy uzyskał certyfikat ISO i promuje tę procedurę jako dobrą praktykę. Samoakredytacja natomiast odnosi się do zgłaszania do Fundacji dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, organizacji animującej ruch UTW, faktu spełniania przez te ośrodki czterech kryteriów: działalności przez minimum dwa lata w oparciu o statut lub regulamin, posiadania podpisanej umowy o patronacie z uczelnią wyższą, posiadania rady programowej z reprezentantami uczelni wyższej oraz posiadania szczegółowego planu zajęć dydaktycznych. Fundacja UJ wydaje potwierdzenia statusu samoakredytacji. Zob. *Ogólnopolskie Porozumienie UTW*, www.porozumienieutw.com.pl, [17.09.2013].

¹⁹ W. Borczyk, W. Nalepa, B. Knapik, W. Knapik, *Standardy działania...*, dz.cyt., s. 14–15.

²⁰ Tamże, s. 18.

²¹ Zob. K. Sztóp-Rutkowska (red.), *Poradnik standardów normatywnych dla organizacji pozarządowych z powiatu oleckiego*, Fundacja Rozwoju Ziemi Oleckiej, Olecko 2012.

²² Tamże.

²³ M. Boni (red.), *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, KPRM, Warszawa 2008, s. 137, 147.

²⁴ Zob. A. Ehlers, G. Naegle, M. Reichert, *Volunteering by older people in the EU*, Eurofound, Luksemburg 2011; P. Sobiesiak, *Aktywni 60+? Wolontariat osób starszych w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, „Analizy i Opinie” 2011, nr 117; F. Pazderski, P. Sobiesiak-Penszko, *Wolontariat osób dojrzałych w Polsce. Ekspertyza dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*, MPIPS, Warszawa 2012; A. Błachnio, *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

Ponadto Parlament Europejski i Rada ogłosiły rok 2012 Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej (*European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations*²⁵), Senat RP ustanowił jednocześnie Rok Uniwersytetów Trzeciego Wieku, zaś Rządowa Rada Ludnościowa zwołała II Kongres Demograficzny, pod którego patronatem przez cały rok odbywały się konferencje i seminaria dotyczące także starzenia się ludności. Do krajowego planu działań w ramach wspomnianego Europejskiego Roku wprowadzono szereg inicjatyw i wspierających UTW, i zainicjowanych przez nie²⁶. W dniach 19–20 marca 2012 r. w Warszawie odbył się Ogólnopolski Kongres UTW, podczas którego sformułowano i przyjęto apel mający na celu podjęcie prac nad opracowaniem ich misji i strategii.

Z początkiem lipca MPiPS opublikowało projekt Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013 (ASOS), który został przyjęty już 24 sierpnia²⁷. Krótki czas prac nad dokumentem, ograniczony zakres jego konsultacji i ogólne cele spotkały się z wyraźną krytyką ze strony ekspertów organizacji pozarządowych²⁸. Edukację osób starszych uznano za podstawowy priorytet w konkursowym komponencie programu. Oferowane wsparcie obejmuje działania takie jak: zajęcia edukacyjne, programy edukacyjne o starzeniu się i osobach starszych, zajęcia przygotowujące do usług wolontariackich, kształcenie opiekunów, promowanie wolontariatu kompetencji i promocja oferty edukacyjnej wśród osób starszych.

Już po rozstrzygnięciu pierwszego konkursu ASOS, 19 listopada, w Sejmie odbyła się konferencja podsumowująca działania Roku UTW, podczas której przyjęto *Pakt na rzecz Seniorów*²⁹. Dokument

określa szereg kierunków działania UTW, zawiera rekomendacje dotyczące zasad i kierunków krajowej polityki senioralnej, postulaty do władz centralnych i rekomendacje w zakresie realizacji paktu we współpracy z administracją rządową i samorządową³⁰. W ewaluacji Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej zwraca się uwagę, iż wyzwaniem dla wdrażania Paktu jest zarówno stworzenie systemu monitorowania jego realizacji, jak też uwzględnienie go w założeniach długofalowej polityki senioralnej Polski na lata 2014–2020³¹. Podczas inauguracji Rady ds. Polityki Senioralnej w MPiPS zaprezentowano wobec tego koncepcję stworzenia obywatelskiego parlamentu seniorów, który miałby stanowić krajową reprezentację kategorii społecznej osób starszych wobec władz publicznych oraz forum wyłaniających się lokalnych i regionalnych Rad Seniorów³². Zasadne jest podjęcie badań porównawczych nad tego typu parlamentami i radami (z uwzględnieniem także innych niż UTW organizacji zrzeszających seniorów) oraz budową ich krajowego modelu.

Cechy nowych modeli uniwersytetu trzeciego wieku

Wskazane wcześniej czynniki będą w różnym stopniu określać zmiany reguł organizacyjnych w UTW. Należy przypuszczać, iż różnicowanie się tych ośrodków będzie postępować. Ogólnopolska diagnoza przeprowadzona w 2012 r. wskazuje przynajmniej pięć kryteriów wyodrębniania typów idealnych UTW³³. Są to: sposób zarządzania, akademickość, program, obszar działania i grupa odbiorców. Zasadne są dodatkowe badania nad podziałami ze względu na udział w standaryzacji oraz aktywność

²⁵ Należy zauważyć, iż oficjalne tłumaczenie nazwy roku nie odpowiada oryginalnemu sformułowaniu, odnoszącemu się do koncepcji aktywnego starzenia się całego społeczeństwa, a nie jedynie osób starszych – tym samym może zawęzić więc analizy i polityki publiczne.

²⁶ *Krajowy Plan Działania na rzecz Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 w Polsce*, MPiPS, Warszawa 2012.

²⁷ *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013*, MPiPS, Warszawa 2012.

²⁸ M. Dobranowska-Wittels, *(Za) szybkie pieniądze na seniorów*, ngo.pl, 12.07.2012, <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/786098.html>, [17.09.2013].

²⁹ *Pakt na rzecz Seniorów*, Sejm RP, 19.11.2012, www.mpips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/defaultaktualnosc/7566/5977/1/Deklaracja_pakt_na_rzecz_seniorow.pdf, [17.09.2013].

³⁰ W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że według Paktu UTW powinny: kontynuować standaryzację; działać na rzecz aktywizacji seniorów w budowie społeczeństwa obywatelskiego i na rynku pracy; rozwijać wolontariat wewnątrz i międzypokoleniowy; rozwijać przedsiębiorczość i aktywność zawodową osób starszych zgodnie z koncepcjami srebrnej gospodarki i ekonomii społecznej; promować dobre praktyki samorządów, wybitnych osób, działaczy społecznych, producentów; utworzyć Krajową Radę Konsultacyjną ds. UTW reprezentującą całe środowisko, kreującą jego politykę i strategię, nadzorującą realizację Paktu i animującą współpracę z administracją oraz promowanie UTW i ich dorobku.

³¹ *Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 w Polsce. Raport ewaluacyjny*, MPiPS, Warszawa 2013, s. 38, 40.

³² M. Szczerba, *Obywatelski Parlament Seniorów*, Prezentacja: Rada ds. Polityki senioralnej, 18.02.2013, www.futw.a79.net/images/pliki/ops.pdf, [21.04.2013].

³³ *Zoom na Uniwersytety Trzeciego Wieku. Raport z badania*, dz.cyt., s. 29–32.

w zrzeszaniu się i reprezentacji UTW. Diagnoza określa też 11 rekomendacji i wyzwania³⁴.

Marvin Formosa – badacz związany z International Institute on Ageing, jednostką stanowiącą agencję ONZ – wskazuje sześć rozwiązań umożliwiających dostosowanie UTW do współczesnych warunków społeczno-gospodarczych³⁵. Są to: racjonalne uzasadnianie ich działalności, edukacja międzypokoleniowa, kształcenie osób „czwartego wieku”, geragogika nauczana przez seniorów, inkluzja społeczna oraz e-learning. W ostatnim przypadku UTW powinny dostosować swoje programy nauczania do nurtu Web 2.0: wykorzystywać blogi, wiki, podcasty, zasoby czasopism elektronicznych i bazy różnych prac seniorów. Przykłady mogą stanowić systemy U3A Online³⁶ i vU3A³⁷, służące kształceniu na odległość oraz pracy w grupach, pomocne dla osób, które nie mają dostępu do zajęć UTW lub nie mogą uczestniczyć w nich w miejscu zamieszkania.

W kontekście wskazanych wcześniej kierunków rozwoju UTW zasadne jest ich włączanie w budowanie systemów srebrnej gospodarki. Innowacje mogą polegać na łączeniu UTW z ruchami wolnej kultury i otwartej nauki poprzez tworzenie i stosowanie przez te placówki np. wolnego i otwartego oprogramowania, otwartych zasobów edukacyjnych, edukacji medialnej, modeli produkcji partnerskiej oraz wykorzystanie mediów społecznościowych do zarządzania projektami, marketingu społecznego, fundraisingu, rozwoju społeczności oraz e-wolontariatu seniorów³⁸. Przykładem mogą stanowić zagraniczne projekty, takie jak Timewitnesses i World U3A, które obejmują zbieranie prac, wspomnień seniorów i ich udział w digitalizacji dziedzictwa³⁹.

Istotną cechą nowych modeli UTW powinno być także ich usieciowienie, włączenie do polityk in-

nowacyjności oraz systemów transferu technologii i komercjalizacji wiedzy, nie tylko jako jednostek edukacji ustawicznej, ale też placówek tworzenia nowych technologii i przedsiębiorstw przyciągających najbardziej aktywne osoby i budujących klimat tolerancji dla wymiany międzykulturowej⁴⁰. UTW mogą uczestniczyć w pracach badawczych dla podmiotów działających na rzecz seniorów, takich jak przedsiębiorstwa, administracja publiczna, organizacje pozarządowe i mass media⁴¹. Przykładów dostarcza tworzenie dóbr i usług zgodnie z paradygmatem gerontechnologii i koncepcjami projektowania uniwersalnego oraz międzypokoleniowego, w których seniorzy są zaangażowani do generowania pomysłów oraz testowania produktów i technologii⁴². Działalność ta może być koordynowana w ramach różnego rodzaju forów, platform, sieci, związków, organizacji wirtualnych, konsorcjów, klastrów, konferencji i targów, federacji i partnerstw.

Należy mieć jednak na uwadze zjawiska, które mogą ograniczać wdrażanie powyższych rozwiązań. Kathrin Komp, gerontolog ze szwedzkiego Umea University, wskazuje pięć takich barier – dwie pierwsze odnoszą się ogólnie do wszystkich reform społecznych, trzy kolejne dotyczą polityki wobec osób starszych⁴³. Są to:

- zależność od obranej ścieżki rozwoju (*path dependency*), czyli wpływ przeszłych reform na przyszłe, ale też ustabilizowane opinie i stereotypy dotyczące ról osób starszych w społeczeństwie, np. twierdzenie, iż osoby te potrzebują wsparcia, nawet jeśli są samodzielne;
- utrwalone zasady redystrybucji zasobów, czyli bariery stwarzane przez administrację publiczną, którą cechuje rutynowe podejście do realizowanych dotychczas celów i działań oraz

³⁴ Rekomendacje i wyzwania według diagnozy UTW to: przeciwdziałanie ryzyku powstania monopolu UTW w zakresie aktywizacji i edukacji seniorów; wymóg ewaluacji, diagnozy i standaryzacji UTW przy jednoczesnym wykorzystaniu ich różnorodności; dostosowanie oferty do mniej aktywnych seniorów – mężczyzn, osób niepełnosprawnych i starszych pracowników; zwiększenie partycypacji słuchaczy w zarządzaniu UTW; rozwój dodatkowych zajęć integracyjnych w małych grupach; budowanie i rozwój partnerstw z innymi instytucjami; elastyczne dostosowywanie oferty do potrzeb słuchaczy; zwiększenie udziału w ofercie programowej zajęć przygotowujących do działań na rzecz społeczności, poruszanie tematów tabu (np. późna starość, śmierć, samotność), zajęć przygotowujących do pełnienia nowych ról społecznych, wspierających przedsiębiorczość; tworzenie sieci współpracy UTW; upowszechnianie zaangażowania seniorów poza UTW, np. w rodzinie, sąsiedztwie, organizacjach; rzecznictwo w sprawie interesów osób starszych na poziomie lokalnym (np. poprzez uruchamianie konsultacji i rad seniorów). Zob. tamże, s. 41–44.

³⁵ M. Formosa, *Renewing Universities of the Third Age: Challenges and visions for the future*, „Recerca” 2009, nr 9, s. 171–196.

³⁶ U3A Online, www.u3aonline.org.au, [17.09.2013].

³⁷ vU3A – Virtual University of the Third Age, <http://vu3a.org/>, [17.09.2013].

³⁸ Por. J. Hofmokr i in., *Przewodnik po otwartej nauce*, ICMMiK UW, Warszawa 2009; K. Gruchalska (red.), *Ngo 2.0 – Daj się złapać w sieć*, Fundacja Moje Stypendium, Warszawa 2010.

³⁹ R. Swindell, *New cooperative learning opportunities for older learners*, referat z konferencji Web4seniors, Ulm, 04–05.10.2007, www.web4seniors.eu/content/abstracts/swindell/Rick_Swindell_New_cooperative_learning_opportunities_en.pdf, [17.09.2013].

⁴⁰ Por. K.B. Matusiak, J. Guliński (red.), *Rekomendacje zmian w polskim systemie transferu technologii i komercjalizacji wiedzy*, PARP, Warszawa 2010.

⁴¹ R.L. Finn, D. Wright, *Mechanisms for Stakeholder Co-ordination in ICT and Ageing*, „Journal of Information, Communication and Ethics in Society” 2011, nr 4, s. 1–24.

⁴² K. Schmidt-Ruhland, M. Knigge, *Integration of the Elderly in the Design Process*, [w:] F. Kohlbacher, C. Herstatt (red.), *The Silver Market Phenomenon. Business Opportunities in an Era of Demographic Change*, Springer, Heidelberg 2008, s. 103–124.

⁴³ K. Komp, *The Political Economy of the Third Age*, dz.cyt., s. 57–62.

niechęć do dostosowania budżetów do nowych zadań;

- identyfikacja grup „trzeciego wieku” – odróżnienie ich od reprezentantów „czwartego wieku”, uwzględnienie zróżnicowania wewnętrznego grup, analiza z uwzględnieniem nie tylko wieku, ale też stanu zdrowia, dostępu do opieki, stylu życia;
- przyjęta konfiguracja wykorzystywanych instrumentów polityki społecznej (*welfare mix*), czyli zaangażowanie rozwiązań i stylów działania właściwych dla podmiotów sektora publicznego, komercyjnego, pozarządowego i rodziny oraz zdolność władz publicznych do koordynowania ich działań, w szczególności do zwiększania potencjału wolontariatu i opieki nieformalnej;
- moralna ekonomia starzenia się – przyzwolenie społeczne na odpoczynek i brak zaangażowania osób starszych jako rekompensatę za lata pracy na poprzednich etapach życia.

Bariery te z pewnością nie wyczerpują puli możliwych do zaobserwowania w praktyce ograniczeń wdrażania nowych modeli UTW. Niemniej należy podkreślić, iż każda z tych propozycji może stanowić punkt wyjścia do badań i analiz oraz wiąże się z odrębnym nurtem analiz już prowadzonych i prezentowanych w literaturze przedmiotu, ale do tej pory głównie w odniesieniu do podmiotów innego typu niż UTW.

Podsumowanie

Celem niniejszego opracowania było przybliżenie krytyki UTW i wyzwań, przed jakimi stają te placówki jako ośrodki animujące działania łagodzące negatywne skutki procesu starzenia się społeczeństw i badające jego przebieg. Zwrócono także uwagę na wewnętrzne i zewnętrzne czynniki adaptacji reguł organizacyjnych UTW oraz poszukiwania nowych modeli UTW. Należy pamiętać, że wdrażanie innowacji organizacyjnych oznacza konflikty grup interesów, których te innowacje dotyczą. Bez poparcia samych słuchaczy UTW nowe struktury tych ośrodków mogą kształtować się w tempie nieodpowiadającym przebiegowi procesu starzenia się społeczeństwa.

Pogłębionej analizie wymagają przynajmniej cztery obszary. Po pierwsze zasadne wydają się dalsze badania porównawcze modeli UTW z uwzględnieniem odmienności systemów zabezpieczenia społecznego i zasad funkcjonowania gospodarki. Po drugie istotne są badania nad formami reprezentacji interesów osób starszych na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Trzecim kierunkiem powinny być badania nad powiązaniem międzyorganizacyjnymi UTW z ich otoczeniem i instytucjami działającymi w zakresie budowy srebrnej gospodarki. Kierunek czwarty to badania nad zmianą reguł organizacyjnych UTW i form zarządzania nimi oraz nad standaryzacją i dostosowaniem tych inicjatyw do wykorzystania nowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest socjologiem, absolwentem Wydziału Historyczno-Socjologicznego Uniwersytetu w Białymstoku i doktorantem w Kolegium Ekonomiczno-Społecznym Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. W latach 2002–2009 był redaktorem i korespondentem wydawnictw poświęconych grom komputerowym. Jest wolontariuszem Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz Akademii Rozwoju Filantropii w Polsce. W latach 2011–2013 pełnił funkcję wiceprezesa Fundacji Laboratorium Badań i Działań Społecznych „SocLab”. Jest autorem prac naukowych z zakresu gerontologii, ludologii i polityki społecznej (m.in. książek *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*, Wiedza i Edukacja, Lublin 2012 – dostępna bezpłatnie w formie elektronicznej: <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/56817>; *Experts and Cultural Narcissism. Relations in the Early 21th Century*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012).



POLECAMY

Danuta Elsner (red.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*
Wolters Kluwer, Warszawa 2013

Celem polecanej publikacji jest wyposażenie czytelników w teoretyczną i praktyczną wiedzę na temat tworzenia sieci współpracy jako nowej formy doskonalenia nauczycieli i rozwoju szkoły. We wprowadzeniu przedstawiono kierunki zmian w systemie doskonalenia nauczycieli. Część pierwsza książki omawia podstawy teoretyczne sieci, prezentując ją jako swoisty fenomen społeczny, nowy typ organizacji oraz jako społeczność uczących się. W części drugiej autorzy prezentują wyniki badań na temat potencjału społecznego nauczycieli oraz przedstawiają doświadczenia zagraniczne dotyczące tworzenia i wprowadzania sieci współpracy w różnych środowiskach. Część trzecia opisuje przykłady dobrych praktyk: dwóch sieci zrzeszających instytucje i dwóch przeznaczonych dla osób fizycznych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://profinfo.pl/>.

XV Letnia Szkoła Andragogów i Poradzoznawców

Alicja Szostkiewicz

W dniach 20–24 maja 2013 roku w Międzygórzu odbyła się XV edycja Letniej Szkoły Andragogów i Poradzoznawców (LSAiP). Szkoła oferuje warsztaty naukowo-badawcze i stwarza znakomite warunki do dialogu pomiędzy młodymi adeptami nauki a mistrzami dziedziny z różnorodnych ośrodków naukowych z całej Polski i z zagranicy. Ideą spotkań andragogów i poradzoznawców, prowadzących badania i działalność dydaktyczną w zakresie szeroko rozumianej edukacji dorosłych, jest przede wszystkim wymiana doświadczeń i kształtowanie warsztatu badawczego.

Podczas czterodniowego spotkania zaszczylicili nas swoją obecnością wybitni naukowcy z kraju: prof. Bożena Wojtasik, prof. Elżbieta Siarkiewicz, prof. Mieczysław Malewski i Wiesław Gałązka (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław), prof. Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), prof. Danuta Urbaniak-Zajęc (Uniwersytet Łódzki), prof. Tadeusz Aleksander (Uniwersytet Jagielloński) oraz goście z zagranicy: prof. Stephen Billett (Uniwersytet Griffith, Queensland, Australia) i prof. Emilio Lucio-Villegas (Uniwersytet w Sewilli, Hiszpania). Młodzi uczestnicy Szkoły reprezentowali następujące ośrodki naukowe: Dolnośląską Szkołę Wyższą, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski oraz Uniwersytet Zielonogórski.

Dyskusje naukowe toczyły się w dwóch formułach. Pierwszą stanowiły spotkania autorskie z profesorami, podczas których można było zadawać pytania, wyrażać swoje poglądy oraz uczyć się poprzez wymianę doświadczeń. Drugi nurt dyskusyjny obejmował wystąpienia młodych uczestników, którzy konfrontowali swoje przemyślenia ze stanowiskiem innych młodych badaczy oraz doświadczonych, starszych przedstawicieli nauki. Letnia Szkoła Andragogów i Poradzoznawców stwarza okazję do zaprezentowania wyobrażeń, doświadczeń, zamierzeń naukowo-badawczych w bezpiecznej i komfortowej dla młodych naukowców atmosferze, której jednakże towarzyszy surowa, konstruktywna krytyka mistrzów. Oprócz spotkań autorskich profesorów oraz prezentacji dotychczasowych przemyśleń naukowo-badawczych młodych uczestników w programie Szkoły znalazły się także różne gry symulacyjne oraz wyjazd studyjny.

Wykład inauguracyjny wygłosiła prof. Zofia Szarota. Poświęciła go problematyce wartości sprzyjających godnemu starzeniu się, zwłaszcza transmisji międzypokoleniowej, i podzieliła się refleksją na temat współczesnego stylu traktowania starości oraz wyszczególniła strategię Unii Europejskiej dotyczące działań podczas roku Aktywności Seniorów (2012). Wskazała również czynniki, które mogą przyczynić się do pięknego starzenia się i pomyślnej starości.

Po wykładzie wprowadzającym rozpoczęły się spotkania autorskie z zaproszonymi gośćmi. Każdego z prelegentów przedstawiali młodzi uczestnicy Szkoły.

Jako pierwszy wystąpił prof. Mieczysław Malewski, który podzielił się ze słuchaczami swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi kłopotliwej kategorii w andragogice, jaką jest dorosłość. Postulował, by w sytuacji przejścia pedagogiki do ponowoczesności wprowadzić zmiany terminologiczne w andragogice. Stwierdził, że pojęcie „dorosłość” powinno posiadać wymiar zarówno opisowy (czym jest dorosłość?), jak i normatywny (czym powinna być dorosłość i jaki powinien być dorosły człowiek?). Badacz wspominał o trzech zmianach zachodzących w ponowoczesnym pojmowaniu dorosłości. Po pierwsze, maleje rola formalnej edukacji dorosłych. Po drugie, wiedza obecnie bardzo szybko się zmienia i szkoła nie jest w stanie oferować elastycznych programów dostosowanych do wymogów rynku pracy. Po trzecie, edukacja formalna straciła monopol na dostarczanie wiedzy. W dalszej części wykładu profesor zarysował okresy rozwoju polskiej andragogiki. Swoje wystąpienie podsumował następującymi wnioskami: nauka w ponowoczesności to konstrukt kulisty. Rozwój linearny odszedł w niepamięć. Główną rolę w edukacji będzie w przyszłości odgrywać samokształcenie, ponieważ akcent przesunie się z nauczania na uczenie się.

Pozostałą część pierwszego dnia wypełniły wystąpienia młodych uczestników Szkoły. Referaty wygłosiły Magdalena Sasin z Uniwersytetu Łódzkiego (*Motywacje studentów korzystających z międzynarodowego programu wymiany Erasmus a efekty ich kształcenia za granicą*) oraz Ewa Kurek z Uniwersytetu Warszawskiego (*Doradztwo – odpowiedź na niepewność, potrzeba czy moda?*).

Wykład prof. Danuty Urbaniak-Zajęc rozpoczął drugi dzień Szkoły. Prelegentka podzieliła się swoimi rozważaniami na temat doświadczeń biograficznych. Na swoim przykładzie ukazała, że ważną jest świadomość ram teoretycznych, w których się poruszamy. Dzięki nim wiemy, „co wiemy” i jak możemy naszą wiedzę uzasadnić. Podany badaniom pedagogicznym podmiot jest zmienny, ponieważ funkcjonuje w środowisku i podlega działaniu czynników zewnętrznych. Specyfika badań andragogicznych nakazuje pośpiech w prowadzeniu badań, bowiem zjawiska andragogiczne charakteryzują się znaczną dynamiką, która w sytuacji prowadzenia długotrwałych procedur badawczych powoduje, iż zachodzące zjawiska ulegają „zagubieniu”. Prelegentka postawiła tezę, że analiza badań biograficznych to dostrzeżenie tego, czego nie jest w stanie zauważyć badany.

Następnie odbyło się spotkanie autorskie z prof. Tadeuszem Aleksandrem, reprezentującym Uniwersytet Jagielloński. Wystąpienie dotyczyło dokształcania i doskonalenia zawodowego. Badacz stwierdził, że idealnym

miejszem rozwoju edukacji dorosłych są zakłady pracy, zaś najbardziej efektywne kształcenie młodych pracowników odbywa się na drodze szkolenia ich przez starszych kolegów, pracujących w firmie od dłuższego czasu. Rozwój zawodowy na ścieżce edukacyjnej człowieka dorosłego zmierza w kierunku wewnętrznego kształcenia niedużych grup pracowników w firmie.

Ostatnie autorskie wystąpienie przypadło dr Małgorzacie Olejarz – redaktor naczelnej „Dyskursów Młodych Andragogów”, która opowiedziała uczestnikom Szkoły o czasopiśmie.

W drugiej części drugiego dnia obrad prof. Kargul zaproponował pracę w grupach: trzyosobowe zespoły miały stworzyć wstęp do przykładowego artykułu pt. *Kierunki wychowania w demokratycznym społeczeństwie*. Grupy pracowały bardzo sprawnie i z dużym zaangażowaniem, a ich wysiłek zwiędził przygotowanie kreatywnych rozwiązań.

W dalszej części dnia swoje referaty przedstawiły dr Alicja Czerkawska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (*Obraz człowieka i świata w perspektywie egzystencjalnej – konsekwencje dla poradnictwa*) oraz dr Monika Sulik z Uniwersytetu Śląskiego (*Niecodzienna biografia Szyfki księżkożerczyni*).

Trzeci dzień Szkoły otworzył red. Wiesław Gałązka z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, który swoje wystąpienie poświęcił projektowi *Prawdziwy PR*. Zasadniczą tezą wystąpienia było przedstawienie wizerunku jako kluczowego elementu kształtowania PR-u. Prelegent zwrócił uwagę na psychologiczne kryteria oceny oraz Arystotelesowską teorię złotego środka. W podsumowaniu podkreślił istotę PR-u, definiując to pojęcie jako *permanentne podtrzymywanie na odpowiednim poziomie zdobytego szacunku, zaufania oraz sympatii w otoczeniu*.

W drugiej części sesji przedpołudniowej głos zabrała prof. Ewa Siarkiewicz, która podzieliła się swoimi refleksjami dotyczącymi poradnictwa performatywnego. Działania poradnicze podzieliła na formalne, pozaformalne i nieformalne. Badaczka zwróciła uwagę na rolę języka w konstruowaniu świata poradniczego. Poradnictwo performatywne, którego teoretykiem jest John Austin, ma za zadanie poszukiwanie wypowiedzi performatywnych w pedagogice i poradnictwie. Celem tych wypowiedzi jest określenie, jak działać słowami lub jak działać za pomocą słów, ponieważ mówienie jest działaniem. W konsekwencji: jak mówimy, tak działamy, a wypowiedzi tworzą rzeczywistość. Należy zwrócić uwagę również na kontekst, inaczej słowa nie mają znaczenia.

W drugiej części dnia uczestnicy Szkoły ponownie pracowali w grupach. Podzieleni na trzyosobowe zespoły, otrzymali zadanie, by wcielić się w rolę członków zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego i poddać ocenie fragment tekstu naukowego. Po zapoznaniu się z materiałem zespoły miały podjąć decyzję o wydaniu tekstu bądź jego odrzuceniu. Ich werdykty wraz z merytorycznym uzasadnieniem prezentowane były na forum grupy w dowolnej formie: listu do redakcji lub aranżowanych scenek oddających rozmowę kolegium redakcyjnego z autorką. Wszystkie zespoły jednogłośnie zdecydowały o nieprzyjęciu artykułu do publikacji. Wystąpienia były bardzo interesujące i dowodziły, iż uczestnicy z dużym zaangażowaniem odnieśli się do swojego zadania.

Tradycyjnie obrady zakończone zostały wystąpieniami uczestników Szkoły. Projekty badawcze przedstawiły dr Daria Zielińska-Pękał (Uniwersytet Zielonogórski), która wypowiedziała się na temat *Dylematów w prowadzeniu badań uczestniczących* oraz Agnieszka Dragon (DSW), która swoje wystąpienie opatrzyła tytułem *Mediacja jako profesjonalne działanie i interakcja międzyludzka w ocenie jej uczestników*.

Czwartego dnia Szkoły swoją obecnością zaszczylicili nas goście z uniwersytetów w Australii oraz Hiszpanii. Pierwszym wykładowcą był prof. Stephen Billett. Jego wystąpienie dotyczyło relacji pomiędzy mentorem a pracownikiem na stanowisku pracy. Przekonywał, że kształcenie na stanowisku pracy jest najbardziej skuteczne. Jako drugi wystąpił prof. Emilio Lucio-Villegas, który w swoim wykładzie prześledził życiorys Paula Freire, stwierdzając, że bez znajomości jego prac nie jesteśmy w stanie zrozumieć współczesnej edukacji dorosłych.

Drugą część obrad zagospodarowali uczestnicy Szkoły. Wystąpili: dr Beata Jakimiuk (KUL), która przedstawiła referat pt. *Model kompetencji doradcy zawodowego wciąż otwartym problemem badawczym*, dr Marcin Szumigraj (UZ) z referatem *Lubuszanie 2012 w świetle badań – zasoby i deficyty*, Alicja Szostkiewicz (UMK) prezentująca *Uwarunkowania całonocnej aktywności edukacyjnej osób w średniej dorosłości*, dr Joanna Kłodkowska (DSW) omawiająca *Uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji OHP*, Dorota Ejneberg (DSW), która zatytułowała swoje wystąpienie *Doświadczenie bezdomności – perspektywa pracownika socjalnego*, oraz Agnieszka Szewczyk (DSW) z referatem *Pracownik socjalny jako refleksyjny praktyk, czyli rozważania o różnorodnych sytuacjach poradniczych*.

XV LSAiP zakończył wyjazd studyjny do Ostrawy. Uczestnicy Szkoły odwiedzili Katedrę Pedagogiki i Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie w Ostrawie. Spotkanie dotyczyło systemu edukacji w Polsce i w Czechach – przede wszystkim problemów, z którymi boryka się szkolnictwo wyższe. Okazało się, że czeskie instytucje szkolnictwa wyższego mają spore problemy z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji. Dyskusja była tak żywa, interesująca, pouczająca i długa, że zabrakło czasu na zwiedzenie miasta.

XV Szkoła Andragogów i Poradzoznawców, bogata w wykłady, spotkania formalne i nieformalne, warsztaty, dyskusje, okazała się doskonałym miejscem wzajemnego uczenia się oraz doskonalenia warsztatu badawczego. Uczestnicy otrzymali cenne wskazówki, jak realizować swoje projekty badawcze, by spełniały standardy naukowości. Konstruktywna krytyka ze strony doświadczonych naukowców oraz młodych pracowników nauki pozwoliła z pewnością na rozszerzenie kontekstów teoretycznych oraz uniknięcie wielu pułapek metodologicznych, na które początkujący badacze narażeni są w swych naukowych poszukiwaniach. Szkoła stwarza cenną i rzadką szansę na bliski roboczy kontakt z ogólnopolskim środowiskiem andragogicznym.

Osoby zainteresowane zagadnieniami poruszonymi podczas tegorocznej Szkoły mogą odnaleźć je w XV wydaniu „Dyskursów Młodych Andragogów”. Przyszłoroczna edycja zapowiada się równie obiecująco i prawdopodobnie odbędzie się w Zielonej Górze.

POLECAMY



Anna Dąbrowska (red.)

Ochrona i edukacja konsumentów na wybranych rynkach usług
Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2013

Polecana publikacja porusza tematykę ochrony i edukacji konsumentów. Zaprezentowano w niej wyniki badań prowadzonych w tym obszarze w grupie ponad tysiąca respondentów. W ramach badań zidentyfikowano obszary naruszeń praw konsumentów na wybranych rynkach usług (finansowych, telekomunikacyjnych i pocztowych, handlowych, gastronomicznych i turystycznych) oraz zdiagnozowano poziom świadomości konsumenckiej ankietowanych. W pracy wskazano także obszary edukacji konsumenckiej, które wzmocniłyby pozycję konsumentów na rynku usług.

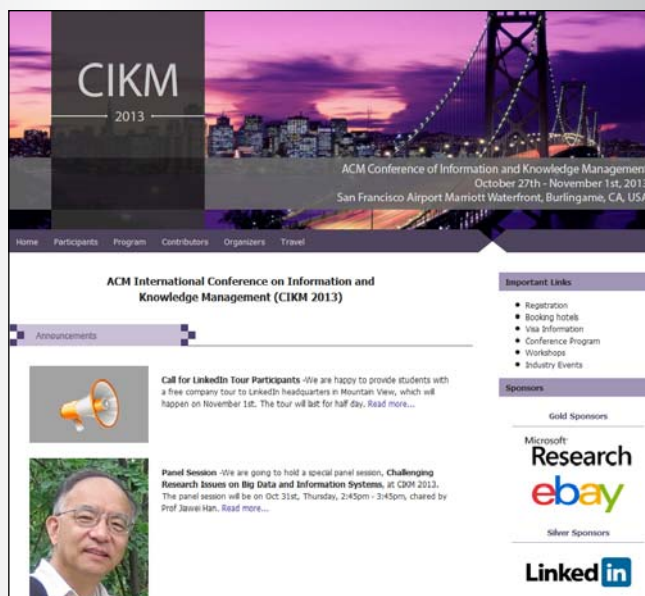
Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.pwe.com.pl/>.

ACM International Conference on Information and Knowledge Management (CIKM 2013)

27 października – 1 listopada 2013 r.
San Francisco, USA

W San Francisco odbędzie się dwudziesta druga edycja konferencji CIKM poświęconej zdobywaniu informacji, zarządzaniu wiedzą i bazom danych. Celem spotkania jest zidentyfikowanie wyzwań w zakresie rozwoju przyszłych systemów wiedzy i informacji oraz kształtowanie przyszłych kierunków badań przez opublikowanie rezultatów i wniosków z bieżących projektów. O popularności konferencji świadczy fakt, że organizatorzy otrzymali w tym roku ponad 1000 referatów. Sponsorama konferencji są najbardziej znane firmy na świecie, m.in.: Microsoft, Facebook, Google oraz Yahoo.

Więcej informacji można znaleźć na stronie:
<http://www.cikm2013.org/>.



Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych

28 listopada 2013 r., Katowice

Konferencja jest kontynuacją wymiany doświadczeń dotyczącej kierunków doskonalenia procesu kształcenia w ramach studiów III stopnia realizowanych przez uczelnie ekonomiczne. W kontekście dynamicznych i głębokich zmian zachodzących w Europie w obszarze kształcenia młodych naukowców oraz nowych regulacji prawnych wprowadzonych w polskim szkolnictwie wyższym w latach 2010–2011 istotny jest problem wypracowania przez polskie środowisko akademickie właściwego modelu studiów doktoranckich.

Więcej informacji można znaleźć na stronie:
<http://www.ue.katowice.pl/cms/index.php?id=4740>.



Portal e-Justice jako element budowy społeczeństwa informacyjnego Unii Europejskiej



Lucyna Łuczak

Artykuł zawiera analizę wybranych informacji zawartych w portalu e-Justice, który funkcjonuje od 16 lipca 2010 r. i powstał w ramach działań podejmowanych przez instytucje UE w celu wdrażania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dziedzinie prawa. Opracowanie stanowi swego rodzaju przewodnik dla osób, które chciałyby skorzystać z portalu. Autorka przedstawia podstawy prawne funkcjonowania e-Justice oraz wybrane treści wraz z proponowanymi zmianami w zakresie jego zawartości merytorycznej. Funkcjonowanie portalu zostało opisane w powiązaniu z zagadnieniem budowy społeczeństwa informacyjnego, które opiera się głównie na dostępie do wiedzy i informacji zgromadzonej w internecie, a więc także w opisywanym portalu.

Uwagi wprowadzające

Budowa społeczeństwa europejskiego wymaga od poszczególnych państw członkowskich Unii Europejskiej oraz instytucji powołanych do realizacji jej celów stworzenia odpowiednich warunków i narzędzi urzeczywistniających ideę wspólnoty nie tylko politycznej, ale także gospodarczej oraz prawnej. Działania podejmowane przez oficjalne gremia na szczeblu UE zmierzają w kierunku pełnej elektronizacji różnych dziedzin życia, w tym przede wszystkim sfery kontaktów obywateli oraz przedsiębiorców z organami administracji publicznej, jak również szeroko rozumianym wymiarem sprawiedliwości. Analizując akty prawne wydawane przez Komisję Europejską, Radę oraz Parlament UE, można stwierdzić, że priorytetem, który stawiają sobie struktury unijne, jest stworzenie w stosunkowo niedalekiej przyszłości społeczeństwa informacyjnego¹. Znajduje to uzasadnienie w szczególności w oparciu o założenia wskazywane przez A. Tofflera, który określa

zachodzące obecnie procesy społeczno-gospodarcze jako „epokę trzeciej fali”, która zmierza do połączenia technologii z czynnikiem ludzkim². Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie najważniejszych kwestii związanych z funkcjonowaniem portalu e-Justice, który stanowi doskonale narzędzie wpisujące się w strategię instytucji i organów UE oraz poszczególnych państw członkowskich w tworzeniu ram dla nowoczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy, informacji oraz nowych technologiach. Powyższe trzy czynniki mają bowiem, zdaniem bardzo wielu znawców tematu, największy wpływ na budowę współczesnego społeczeństwa³.

W wymiarze praktycznym portal e-Justice stanowi źródło podstawowej wiedzy dla obywateli, przedsiębiorców, osób wykonujących zawody prawnicze oraz kadry wymiaru sprawiedliwości. Dla zapewnienia bezpieczeństwa obrotu prawnego w UE został on skonstruowany w taki sposób, aby można było w nim odnaleźć informacje w zakresie uregulowań prawnych związanych m.in. z dostępem do ksiąg wieczystych w poszczególnych państwach członkowskich UE, rejestrami handlowymi oraz rejestrami testamentów, zasadami przeprowadzania postępowań cywilnych na gruncie transgranicznym (europejskie postępowanie nakazowe, europejskie postępowanie w sprawach drobnych roszczeń).

Ramy prawne budowy społeczeństwa informacyjnego w UE oraz systemu „elektronicznego prawa”

Dokonując analizy pojęcia społeczeństwa informacyjnego w kontekście dokumentów, które miały

¹ Obecnie mamy do czynienia ze zjawiskiem poszerzania zakresu dostępu obywateli do internetu i nowoczesnych technologii. W konsekwencji na naszych oczach powstaje społeczeństwo informacyjne. Jak wskazał Ł. Cieślak: *Kluczowe dla opisu współczesnego społeczeństwa jest pojęcie sieci, spopularyzowane przez M. Castellsa, za które można uznać formalne i nieformalne organizacje lub platformy, ułatwiające wymianę informacji i technologii, a ich uczestnikami mogą być regiony, przedsiębiorcy, ośrodki badawcze lub osoby fizyczne.* Ł. Cieślak, A. Zalesińska, P. Pęcherzewski, Ł. Goździaszek, S. Kotecka, A. Burdziak, P. Rodzewicz, *Technologia informacyjna dla prawników*, Wrocław 2011, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/36856>, [25.09.2013].

² E. Stroińska, *Elastyczne formy zatrudnienia. Telepraca, zarządzanie pracą zdalną*, Warszawa 2012, s. 12.

³ Tamże, s. 13.

wpływ na jego budowę na gruncie UE, w pierwszej kolejności należy wskazać na *Strategię i2010 – Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*⁴. Dokument ten zawiera ramy polityki UE dla społeczeństwa informacyjnego w latach 2005–2009 i odwołuje się do strategii lizbońskiej. Głównym jej celem, jak wynika z wprowadzenia do *Strategii i2010*, jest zbudowanie w pełni zintegrowanego społeczeństwa informacyjnego na fundamencie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) stosowanych szeroko w usługach publicznych, w małych i średnich przedsiębiorstwach oraz w gospodarstwach domowych. Kolejnym krokiem ku stworzeniu podstaw społeczeństwa nakierowanego na zdobywanie wiedzy jest *Europejska Agenda Cyfrowa* sporządzona w 2010 roku⁵. Agenda jest jednym z siedmiu projektów przewodnich strategii *Europa 2020*⁶. Kluczową kwestią także w przypadku tego dokumentu jest określenie podstawowej roli, jaką muszą odegrać technologie informacyjno-komunikacyjne w dążeniu UE do osiągnięcia zamierzeń wyznaczonych na rok 2020.

Wskazane dokumenty mają ogólny charakter, w konkretnych obszarach, takich jak np. e-administracja (*e-government*) czy też e-zdrowie (*e-health*), ich doprecyzowaniu służą akty o charakterze szczegółowym. W zakresie obszaru e-sprawiedliwość (*e-justice*), który w sposób szczególnie interesuje autorkę, na uwagę zasługuje *Wieloletni plan działania na lata 2009–2013* dotyczący europejskiego e-prawa, który został wydany w formie zawiadomienia instytucji i organów Unii Europejskiej, zwanego w dalszej części „Planem”⁷.

Znaczący wkład w stworzenie portalu e-Justice, należy przypisać Radzie ds. Wymiaru Sprawiedliwości i Spraw Wewnętrznych, która w czerwcu 2007 r. podjęła decyzję dotyczącą stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dziedzinie prawa. Priorytetowym celem było zbudowanie europejskiego portalu e-prawa. Zgodnie z zapowiedzią wyżej wskazanego gremium oraz zapisami Planu, w dniu 16 lipca 2010 r. oficjalnie rozpoczął funkcjonowanie ogólnoeuropejski portal pod nazwą e-Justice (w Polsce zwany portalem e-Sprawiedliwość). Wdrożenie zaplanowanych działań, precyzyjnie określonych w załączniku do Planu, okazało się trudne do zrealizowania

zgodnie z przyjętym harmonogramem⁸. Niemniej jednak należy uznać, iż w chwili obecnej portal co do zasady spełnia swoje funkcje i odgrywa istotną rolę w budowaniu europejskiego społeczeństwa opartego na wiedzy i informacji. Zdaniem autorki sama zawartość merytoryczna wymaga jednak doprecyzowania, uporządkowania oraz ujednolicenia. Działania te są niezbędne dla realizacji celów portalu, który ma być wiarygodnym źródłem wiedzy o prawie.

System „elektronicznego prawa” powstał w oparciu o Plan, w którym uwzględniono także prace nad stworzeniem omawianego portalu e-Justice. Zgodnie z jego założeniami wzięto pod uwagę następujące trzy cele, jakim ma służyć portal:

- europejski wymiar;
- przyczynianie się do budowy europejskiej przestrzeni sądowej;
- narzędzie w służbie obywateli europejskich⁹.

Pierwszy z nich miał zostać osiągnięty poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i miał sprzyjać tworzeniu europejskiej przestrzeni sprawiedliwości. W konsekwencji we wszelkie projekty realizowane w ramach europejskiego e-prawa powinny być potencjalnie zaangażowane wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej. Tylko takie działanie umożliwi zbudowanie w pełni komplementarnego europejskiego społeczeństwa informacyjnego.

Drugi ze wskazanych punktów z założenia miał zostać wdrożony przy realizacji zasady, zgodnie z którą wszelkie projekty przyczyniające się do budowy elektronicznego prawa będą służyć wykonywaniu aktów legislacyjnych przyjętych przez Wspólnotę Europejską i Unię Europejską w dziedzinie wymiaru sprawiedliwości.

Europejskie e-prawo powinno stanowić narzędzie pracy dla osób zajmujących się prawem zawodowo i dla organów sądowych: powinno oferować platformę oraz indywidualne funkcje pozwalające na sprawną i bezpieczną wymianę informacji oraz umożliwiać realizację procedur sądowych, takich jak np. europejskie postępowanie nakazowe, w wymiarze transgranicznym, poprzez zabezpieczoną sieć¹⁰.

System „elektronicznego prawa” ma także służyć obywatelom UE, dla których najważniejszym narzę-

⁴ Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów *i2010 – Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:PL:PDF>, [25.09.2013].

⁵ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Europejska Agenda Cyfrowa*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:PL:PDF>, [25.09.2013].

⁶ *Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, COM(2010) 2020, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF>, [25.09.2013].

⁷ *Wieloletni plan działania na lata 2009–2013 dotyczący europejskiego e-prawa* (nr 2009/C75/01) z dnia 31 marca 2009 r. (Dz.Urz. C nr 75, str. 1). Zawiadomienia zgodnie z art. 29a Ustawy z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych (t.j. Dz.U. z 2010 r. Nr 17 poz. 195 ze zm.) zawarte są w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej wydawanym przez Urząd Oficjalnych Publikacji Komisji Europejskiej w serii C.

⁸ Według zapisów zawartych w załączniku do Planu portal e-prawo miał zostać udostępniony do użytku publicznego w grudniu 2009 r. zgodnie z konkluzjami Rady Europejskiej z dn. 18–19 czerwca 2008 roku.

⁹ Zgodnie z pkt. 19–22 Planu.

¹⁰ Zgodnie z pkt. 21 Planu.

Portal e-Justice jako element budowy społeczeństwa...

dziem ma być opisywany portal e-Justice¹¹ powstający w ramach jednego z projektów realizowanych na szczeblu UE, o nazwie *Projekt e-prawo*¹².

E-Justice jako źródło wiedzy o prawie państw członkowskich UE – opis zawartości portalu

Rada Europejska powierzyła prace nad portalem Grupie Roboczej ds. Przetwarzania Danych Prawnych (tzw. grupa robocza ds. e-prawa)¹³. Ich wynikiem było przeprowadzenie projektu pilotażowego oraz przygotowanie infrastruktury do budowy docelowego portalu, zgodnego z założeniami przyjętymi przez Radę.

Europejski portal e-Sprawiedliwość jest dostępny w 22 językach na stronie internetowej¹⁴, a w przeszłości ma stać się uniwersalnym elektronicznym punktem kontaktowym w dziedzinie wymiaru sprawiedliwości.

Zgodnie przyjętymi założeniami pierwszym krokiem w budowie takiego uniwersalnego elektronicznego punktu kontaktowego jest zapewnienie użytkownikom informacji na temat uregulowań prawnych oraz ułatwienie dostępu do wymiaru sprawiedliwości w całej UE. Powinno to nastąpić poprzez udostępnienie całego systemu europejskiego e-prawa za pośrednictwem europejskich i krajowych stron informacyjnych. Realizacji wskazanego celu ma jednak służyć nie system luźno powiązanych ze sobą linków jako odnośników do poszczególnych stron internetowych, ale właśnie opisywany w niniejszym artykule portal e-Justice.

System „europejskiego elektronicznego prawa”, w ramach którego funkcjonuje także portal e-Justice, powinien być dostępny dla czterech grup odbiorców, którym dedykowane będą poszczególne moduły. Są to: obywatele, przedsiębiorcy, osoby zajmujące się prawem zawodowo i organy sądowe¹⁵.

W tabelach 1, 2, 3 i 4 przedstawiono zestawienie zawartości modułów przeznaczonych dla poszczególnych grup odbiorców.

Rysunek 1. Strona główna portalu e-Justice



Źródło: <https://e-justice.europa.eu/home.do?action=home&plang=pl>, [25.09.2013]

¹¹ Zgodnie z pkt. 23 Planu.

¹² Zgodnie z Załącznikiem do Planu pt: *Plan działania*. W celu budowy systemu elektronicznego prawa mają zostać realizowane następujące projekty: *Portal e-prawo; Połączenie rejestrów karnych w sieć; Postępowanie w sprawach europejskiego nakazu zapłaty; Pomoc prawna; Europejskie postępowanie w sprawach drobnych roszczeń; Tłumaczenie; Zwiększenie stosowania wideokonferencji; Mediacja; Podpis elektroniczny; Doreczanie dokumentów sądowych i pozasądowych (droga elektroniczna); Uiszczanie opłat sądowych drogą elektroniczną; Połączenie rejestrów dłużników niewypłacalnych w sieć; Połączenie rejestrów nieruchomości w sieć (przyłączenie EULIS – European Land Information Service); Połączenie rejestrów handlowych w sieć (przyłączenie EBR – European Business Register); Połączenie rejestrów testamentów w sieć; Kształcenie osób zajmujących się prawem zawodowo.*

¹³ Zgodnie z pkt. 30 Planu.

¹⁴ Pod adresem: <https://e-justice.europa.eu/home.do?plang=pl&action=home>.

¹⁵ Zgodnie z pkt. 19 Planu: *System „elektronicznego prawa” powinien być dostępny dla obywateli i przedsiębiorców, dla osób zajmujących się prawem zawodowo i organów sądowych, i dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii powinien tym grupom przynieść pożytek.*

Tabela 1. Zawartość modułu dla obywateli

Dział	Zawartość
I. Wniesienie sprawy do sądu	Wytyczne i informacje na temat transgranicznych postępowań prawnych: od wszczęcia do egzekucji
II. Prawa ofiar przestępstw w postępowaniu karnym	Zestawienie informacyjne dotyczące praw ofiar w sprawach karnych
III. Sprawy rodzinne	Informacje o przepisach prawnych dotyczących rozwodu, odpowiedzialności rodzicielskiej i roszczeń alimentacyjnych
IV. Pomoc prawna – formularze	Formularze online zawarte w dyrektywie Rady 2003/8/EC z dnia 27 stycznia 2003 r. w celu usprawnienia dostępu do wymiaru sprawiedliwości w sporach transgranicznych poprzez ustanowienie minimalnych wspólnych zasad odnoszących się do pomocy prawnej w sporach o tym charakterze
V. Koszty postępowania	Informacje o kosztach postępowań prawnych poniesionych na szczeblu UE i państwa członkowskiego
VI. Jak znaleźć...	Wskazówki, jak odszukać adwokata, tłumacza przysięgłego lub mediatora
VII. Prawa oskarżonych w postępowaniu karnym	Zestawienie informacyjne dotyczące praw pozwanym w sprawach karnych we wszystkich państwach członkowskich UE

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://e-justice.europa.eu/home.do?action=home&plang=pl>, [25.09.2013]

Tabela 2. Zawartość modułu dla przedsiębiorców

Dział	Zawartość
I. Rejestry handlowe	Informacje o rejestrach handlowych na szczeblu UE i państwa członkowskiego
II. Rejestry upadłości	Informacje na temat rejestru upadłości na szczeblu państwa członkowskiego
III. Europejski nakaz zapłaty – formularze	Informacje dotyczące europejskiego nakazu zapłaty oraz formularze online zawarte w rozporządzeniu Komisji (UE) nr 936/2012 z dnia 4 października 2012 r. zmieniającym załączniki do rozporządzenia (WE) nr 1896/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającego postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty
IV. Księgi wieczyste	Informacje i linki do rejestrów ksiąg wieczystych na szczeblu UE oraz państwa członkowskiego
V. Wniesienie sprawy do sądu	Informacje i wskazówki na temat transgranicznych postępowań prawnych: od wszczęcia do egzekucji
VI. Roszczenia pieniężne	Informacje o kwestiach finansowych, które mogą pojawić się w kontekście transgranicznym – odsyła do podstrony dotyczącej europejskiego nakazu zapłaty, europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń oraz niewypłacalności (upadłości)
VII. Zawody prawnicze	Informacje na temat organizacji zawodów prawniczych na szczeblu UE oraz państw członkowskich

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://e-justice.europa.eu/home.do?action=home&plang=pl>, [25.09.2013]

Rysunek 2. Strona główna Europejskiego atlasu sądowego w sprawach cywilnych

Źródło: http://ec.europa.eu/justice_home/judicialatlascivil/html/index_pl.htm, [25.09.2013]

Tabela 3. Zawartość modułu dla osób wykonujących zawody prawnicze

Dział	Zawartość
I. Prawo	Ogólne informacje o prawie UE, poszczególnych państw członkowskich oraz prawie międzynarodowym
II. Orzecznictwo	Ogólne informacje o orzecznictwie unijnym i krajowym
III. Zawody prawnicze i sieci sądowe	Ogólne informacje o rodzaju i organizacji zawodów prawniczych na szczeblu unijnym i krajowym oraz podstawowy pakiet informacyjny na temat sieci sądowych w sprawach karnych, cywilnych i handlowych ¹⁶
IV. ESS w sprawach cywilnych i handlowych	Informacje o Europejskiej Sieci Sądowej w sprawach cywilnych i handlowych
V. Systemy sądowe	Informacje na temat organizacji wymiaru sprawiedliwości na szczeblu UE oraz państw członkowskich
VI. Rejestry	Informacje o rejestrach handlowych, ksiąg wieczystych oraz upadłości na szczeblu UE oraz poszczególnych państw członkowskich
VII. Szkolenie kadr organów wymiaru sprawiedliwości	Ogólne informacje w zakresie szkolenia kadr wymiaru sprawiedliwości na szczeblu UE oraz poszczególnych państw członkowskich, jak również w zakresie instytucji przeprowadzających takie szkolenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://e-justice.europa.eu/home.do?action=home&plang=pl>, [25.09.2013]

Tabela 4. Zawartość modułu dla organów wymiaru sprawiedliwości

Dział	Zawartość
I. Prawo	Ogólne informacje o prawie UE, poszczególnych państw członkowskich oraz prawie międzynarodowym
II. Narzędzia dla sądów i prawników	Informacje o narzędziach i innych rozwiązaniach mających ułatwić pracę sądów i prawników w sektorze wymiaru sprawiedliwości
III. ESS w sprawach cywilnych i handlowych	Informacje o Europejskiej Sieci Sądowej w sprawach cywilnych i handlowych
IV. Szkolenie kadr organów wymiaru sprawiedliwości	Informacje w zakresie szkolenia kadr wymiaru sprawiedliwości na szczeblu UE oraz poszczególnych państw członkowskich, jak również w zakresie instytucji przeprowadzających takie szkolenia
V. Europejski atlas sądowy w sprawach cywilnych	Informacje na temat funkcjonowania i celu Europejskiego atlasu sądowego w sprawach cywilnych ¹⁷
VI. Wideokonferencje	Ogólne wprowadzenie do zagadnienia wideokonferencji, opis właściwych strategii, informacje o dostępnych możliwościach przeprowadzenia wideokonferencji oraz interaktywnych formularzach
VII. Przeprowadzenie dowodu w sprawach cywilnych i handlowych – formularze	Formularze przewidziane w rozporządzeniu Rady (WE) nr 1206/2001 z 28 maja 2001 r. dotyczącym współpracy między sądami Państw Członkowskich przy gromadzeniu dowodów w sprawach cywilnych i handlowych ¹⁸

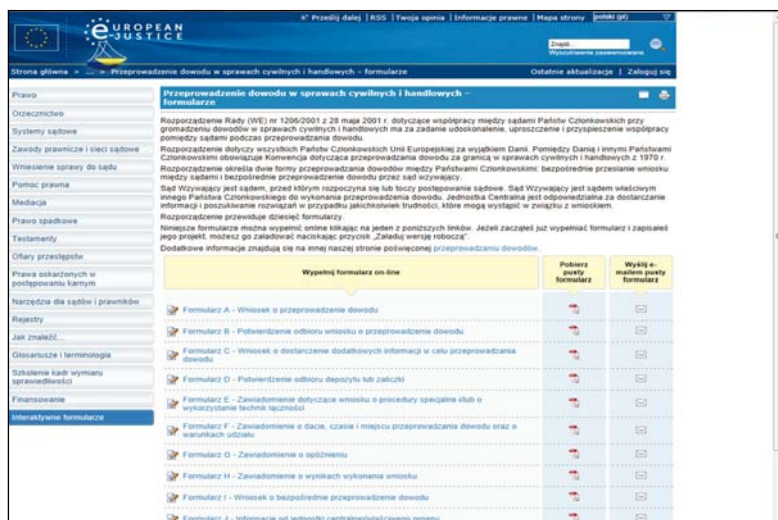
Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://e-justice.europa.eu/home.do?action=home&plang=pl>, [25.09.2013]

¹⁶ Po kliknięciu w link do podstrony dotyczącej zawodów prawniczych sieci sądowych znajdziemy linki odsyłające do a) Eurojust – organu Unii Europejskiej powołanego w roku 2002 w celu stymulowania i ulepszenia koordynacji dochodzeń i ścigania między właściwymi organami sądowymi państw członkowskich Unii Europejskiej, w sytuacji gdy organy te zajmują się poważną zorganizowaną przestępczością transgraniczną oraz b) Justice Forum, utworzonego w 2008 r. przez Komisję Europejską, stanowiącego platformę dialogu zainteresowanych stron na temat strategii politycznych Unii Europejskiej (UE) w dziedzinie wymiaru sprawiedliwości, umacniania wzajemnego zaufania przedstawicieli zawodów prawniczych w UE i promowania najlepszych praktyk w systemach wymiaru sprawiedliwości państw członkowskich, https://e-justice.europa.eu/content_legal_professions_and_justice_networks-20-pl.do, [25.09.2013].

¹⁷ Europejski atlas sądowy to strona internetowa prowadzona przez Komisję Europejską, dostarczająca informacji dotyczących współpracy sądowej w sprawach cywilnych. Atlas umożliwia wypełnienie online standardowych formularzy sporządzonych do celów niektórych procedur transgranicznych. Pomaga również w określeniu właściwych sądów lub organów, do których można się zwrócić w określonych sprawach. W atlasie zawarte są też informacje o systemach sądowniczych w państwach członkowskich. Wszystkie informacje są dostarczane przez państwa członkowskie zgodnie z uregulowaniami w dziedzinie prawa cywilnego. Europejski atlas sądowy w sprawach cywilnych jest dostępny na stronie internetowej pod adresem: http://ec.europa.eu/justice_home/judicialatlascivil/, podobnie do portalu e-Justice – w 22 językach państw członkowskich UE, [25.09.2013].

¹⁸ Rozporządzenie dotyczy wszystkich Państw Członkowskich Unii Europejskiej za wyjątkiem Danii. Pomiędzy Danią i innymi Państwami Członkowskimi obowiązuje Konwencja dotycząca przeprowadzania dowodu za granicą w sprawach cywilnych i handlowych z 1970 roku. Rozporządzenie określa dwie formy przeprowadzania dowodów między Państwami Członkowskimi: bezpośrednie przesłanie wniosku między sądami i bezpośrednie przeprowadzenie dowodu przez sąd wzywający. Sąd Wzywający jest sądem, przed którym rozpoczyna się lub toczy postępowanie sądowe. Sąd Wzywający jest sądem właściwym innego Państwa Członkowskiego do wykonania przeprowadzenia dowodu. Jednostka Centralna jest odpowiedzialna za dostarczanie informacji i poszukiwanie rozwiązań w przypadku jakichkolwiek trudności, które mogą wystąpić w związku z wnioskiem. Rozporządzenie przewiduje dziesięć formularzy. Formularze dostępne są w formacie PDF, można wypełnić je także online albo przesłać pusty formularz e-mailem, https://e-justice.europa.eu/content_taking_of_evidence_forms-160-pl.do, [25.09.2013].

Rysunek 3. Strona internetowa przedstawiająca linki do formularzy wykorzystywanych przy przeprowadzeniu dowodu w sprawach cywilnych i handlowych



Źródło: https://e-justice.europa.eu/content_taking_of_evidence_forms-160-pl.do, [25.09.2013]

Analiza wybranych treści portalu wraz z proponowanymi zmianami w zakresie jego zawartości merytorycznej

Poza przedstawionymi modułami przeznaczonymi dla czterech różnych grup podmiotów portal e-Justice zawiera także pakiet informacji dla wszystkich osób bez podziału na poszczególne kategorie podmiotowe. Na stronie głównej po lewej stronie znajduje się menu pogrupowane tematycznie, które odsyła do podstron zawierających wiadomości z takich dziedzin, jak:

- 1) prawo;
- 2) orzecznictwo;
- 3) sprawy sądowe;
- 4) zawody prawnicze i sieci sądowe;
- 5) wniesienie sprawy do sądu;
- 6) pomoc prawna;
- 7) mediacja;
- 8) prawo spadkowe;
- 9) testamenty;
- 10) ofiary przestępstw;
- 11) prawa oskarżonych w postępowaniu karnym;
- 12) narzędzia dla sądów i prawników;
- 13) rejestry;
- 14) jak znaleźć;
- 15) glosariusze i terminologia;
- 16) szkolenie kadr wymiaru sprawiedliwości;
- 17) finansowanie;
- 18) interaktywne formularze.

Niektóre ze wskazanych podstron znalazły się także w opisywanych w niniejszym artykule modułach przeznaczonych dla poszczególnych grup odbiorców.

Są to w szczególności podstrony odnoszące się do rejestrów, szkolenia kadr wymiaru sprawiedliwości czy też interaktywnych formularzy. Zdaniem autorki taka konstrukcja portalu może wprowadzać jego użytkowników w błąd i wymuszać zbędne przeszukiwanie jego zawartości w celu odnalezienia *de facto* tych samych informacji dotyczących różnych dziedzin prawa. Warto zatem przemyśleć modyfikację portalu pod kątem doprecyzowania jego treści na poszczególnych podstronach wraz z przyporządkowaniem ujednoczonych nazw odpowiadających tym samym treściom. Przykładem takiej nieścisłości może być nazwa zakładki *Rejestry*, która występuje w module przeznaczonym dla przedstawicieli zawodów prawniczych i jak wynika z opisu, odsyła do strony zawierającej informacje o rejestrach handlowych, księgach wieczystych i rejestrach upadłości. Użytkownik po wejściu na stronę znajduje linki do bezpośrednich podstron opisujących szerzej przedmiotowe rejestry. Jednocześnie w module adresowanym do przedsiębiorców znajdujemy specjalnie wyodrębnione zakładki, odsyłające bezpośrednio do podstron: Rejestrów handlowych, Rejestrów upadłości oraz Ksiąg wieczystych¹⁹. Z uwagi na to, że każdy użytkownik ma nieograniczony dostęp do wszystkich modułów, w ocenie autorki warto ujednoczyć nazewnictwo stosowane w odniesieniu do tych samych zawartości merytorycznych, aby uniknąć sytuacji, w której użytkownik, poszukując interesujących go informacji, będzie wielokrotnie przeglądał tę samą bazę wiedzy²⁰.

Analizując portal e-Justice, warto też zwrócić szczególną uwagę na zawartość merytoryczną stron opisujących poszczególne rejestry handlowe. Każdy

¹⁹ Zob. rysunek 1.

²⁰ Należy zwrócić uwagę także na cel tworzonego portalu, który został podkreślony w pkt. 31 Planu: *Portal będzie dawał dostęp do całego systemu europejskiego e-prawa, czyli do europejskich i krajowych stron informacyjnych i/lub do określonych usług, ale nie ma być tylko zbiorem linków.*

Portal e-Justice jako element budowy społeczeństwa...

zainteresowany może odnaleźć tam podstawowe wiadomości dotyczące funkcjonowania rejestrów w państwach członkowskich UE, a także na szczeblu UE. W tym zakresie dostrzeżono jednak pewne nieścisłości, które uniemożliwiają np. dokonanie kompleksowego porównania podmiotów wpisywanych do krajowych rejestrów handlowych. Tylko niektóre państwa, np. Czechy, Belgia, Hiszpania, Bułgaria, wskazały bowiem katalog podmiotów wpisywanych do rejestrów. Wśród państw, które nie wprowadziły takich danych, są Grecja, Francja, Włochy, Portugalia, Litwa, Cypr oraz Polska. W tym miejscu warto podkreślić, iż każde z państw aktualizuje stronę zawierającą informacje o jego systemie prawnym we własnym zakresie, o czym użytkownik jest informowany poprzez komunikat ukazujący się w górnej części wyświetlanej strony.

Badając informacje przedstawione przez państwa członkowskie w zakresie prowadzonych przez nie rejestrów (ewidencji), można dojść do wniosku, że przygotowane opracowania były sporządzane w oparciu o określony schemat. Z założenia użytkownicy mają uzyskać odpowiedzi na pytania, jakie informacje można znaleźć w rodzimym rejestrze, czy dostęp do rejestru jest bezpłatny, w jaki sposób przeszukiwać dane rejestru oraz otrzymać podstawowe informacje o jego historii. Niemniej jednak opisy poszczególnych rejestrów ujawniają, że informacje w nich zawarte nie zawsze były przygotowywane w oparciu o przedstawiony schemat. Możemy bowiem znaleźć bogaty pakiet wiadomości oraz linków do właściwych stron zawierających formularze online oraz dane kontaktowe właściwych organów i instytucji, jak w przypadku Hiszpanii. Z drugiej strony niektóre z państw proponują jedynie rys historyczny dotyczący powstawania rodzimych rejestrów i zdawkowe informacje na temat tego, czy dostęp do rejestru jest odpłatny czy też nie, jak w przypadku Grecji oraz niestety Polski. Przeprowadzone przez autorkę badania nasuwają wniosek, że dotychczasowa zawartość merytoryczna portalu w zakresie rejestrów handlowych nie jest wystarczająca. Nie tylko została przedstawiona w sposób

utrudniający analizę, ale również nie zawiera informacji pożądaných z punktu widzenia interesów obywateli UE, przede wszystkim przedsiębiorców i osób wykonujących zawody prawnicze. Nie znajdziemy odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące warunków wejściowych uzyskania wpisu do poszczególnych rejestrów działalności gospodarczej, wymogów formalnych, niezbędnej dokumentacji oraz minimalnej wysokości kapitału zakładowego dla określonych rodzajów spółek. Taka wiedza jest kluczowa dla osób, które chciałyby podjąć działalność w jednym z państw członkowskich UE i dokonać świadomego wyboru pomiędzy poszczególnymi uregulowaniami prawnymi.

Informacje znajdujące się w portalu niestety nie zawsze są aktualne, nie są również pozbawione błędów. Dokonując przeglądu stron opisujących rejestry działalności gospodarczej, na polskiej podstronie dostrzeżono niepełne wskazanie możliwości identyfikacji podmiotów wpisanych do KRS. Jako kryterium wyszukiwania podano w portalu jedynie numer wpisu do KRS oraz nazwę podmiotu. W chwili obecnej wyszukiwarka KRS umożliwi odnalezienie podmiotu wpisanego np. do rejestru przedsiębiorców nie tylko w oparciu o prezentowane na portalu e-Justice dane, ale także po numerach NIP oraz REGON.

Dokonując analizy dostępnych w ramach portalu e-Justice danych, autorka dostrzegła ponadto, że w przypadku Czech, Bułgarii oraz Hiszpanii występuje tylko jeden rejestr, właściwy zarówno dla spółek, jak i osób fizycznych prowadzących działalność gospodarczą. W Polsce występują dwa oddzielne zbiory takich danych, w pierwszym z nich – Krajowym Rejestrze Sądowym – można znaleźć informacje na temat spółek oraz innych podmiotów funkcjonujących w polskim obrocie prawnym; w drugim – Centralnej Ewidencji i Informacji o Działalności Gospodarczej – umieszczone są dane osób fizycznych prowadzących działalność gospodarczą indywidualnie oraz wspólników w spółkach cywilnych. W związku z wejściem w życie Dyrektywy 2012/17/UE w sprawie integracji rejestrów centralnych, rejestrów handlowych i rejestrów spółek

Rysunek 4. Komunikat o dokonanej aktualizacji strony w języku rodzimym danego kraju, w tym przypadku bułgarskim



Źródło: https://e-justice.europa.eu/content_business_registers_in_member_states-106-bg-pl.do?member=1, [25.09.2013]

Rysunek 5. Wyszukiwarka KRS – kryteria wyszukiwania

Źródło: <https://ems.ms.gov.pl/krs/wyszukiwaniepodmiotu?t:lb=t>, [25.09.2013]

z dnia 13 czerwca 2012 r., nakładającej na państwa członkowskie obowiązek harmonizacji i połączenia ich rejestrów centralnych, handlowych i spółek, m.in. w celu poprawy dostępu do informacji biznesowych oraz udostępniania tych informacji obywatelom w ich własnym języku, warto rozpatrzyć możliwość integracji polskiego KRS²¹ z CEIDG²². Takie rozwiązanie może ułatwić implementację wskazanej dyrektywy i usprawnić ich funkcjonowanie w obrocie prawnym²³.

Ponadto w celu rozszerzenia zawartości merytorycznej opisywanego portalu należy rozważyć udostępnienie informacji na temat większej liczby rejestrów prowadzonych w państwach członkowskich UE. Dokonując analizy wybranych zasobów informacyjnych, w odniesieniu do niektórych państw UE, np. Czech, można wskazać dziesięć podstawowych rejestrów (ewidencji) integrujących dane z różnych dziedzin życia – są to m.in. Rejestr obywateli, Rejestr pojazdów czy też Rejestr firm eksperckich²⁴. Nie należy zatem ograniczać

się jedynie do podstawowych baz danych wskazanych powyżej. Jak słusznie wskazuje się w piśmiennictwie, w chwili obecnej, mając zagwarantowany przepływ towarów i usług (w ramach UE czy szerzej EOG), należy przyrzeć się bliżej towarzyszącemu im przepływowi danych. Szerokie możliwości ich wykorzystywania i integracji, a także wiadomości uzyskiwane na ich podstawie są bardzo pożądane z punktu widzenia interesów organizacji gospodarczych²⁵.

Kończąc rozważania na temat portalu e-Justice i jego roli w budowie społeczeństwa informacyjnego, warto zwrócić uwagę na to, że w ramach portalu można odnaleźć – niestety nie bez problemu – linki odsyłające do stron Komisji Europejskiej, na których prowadzone są konsultacje społeczne dotyczące takich aktów prawnych jak np. Rozporządzenie (WE) nr 861/2007²⁶ Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r. ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń²⁷. Mając na uwadze to, jak wielką

²¹ Zasady funkcjonowania Krajowego Rejestru Sądowego uregulowane są w Ustawie z dnia 20 sierpnia 1997 r. o Krajowym Rejestrze Sądowym (t.j. Dz.U. z 2007 r. Nr 168 poz. 1186 ze zm.). Zgodnie z pierwotnym brzmieniem ustawy w art. 36 ust. 1 podmiotami wpisywanymi do KRS miały być także osoby fizyczne wykonujące działalność gospodarczą. Utrzymano zatem *status quo*, zgodnie z którym osoba fizyczna, która chce prowadzić działalność gospodarczą, powinna uzyskać wpis do ewidencji działalności gospodarczej – w chwili obecnej od 1 lipca 2011 r. do CEIDG.

²² Zasady funkcjonowania CEIDG zostały uregulowane w Ustawie z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej (t.j. Dz.U. z 2010 r. Nr 220 poz. 1447 ze zmianami).

²³ Zgodnie z art. 5 Dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/17/UE z dnia 13 czerwca 2012 r. zmieniającej dyrektywę Rady 89/666/EWG i dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2005/56/WE i 2009/101/WE w zakresie integracji rejestrów centralnych, rejestrów handlowych i rejestrów spółek: *Państwa członkowskie przyjmą i opublikują przepisy ustawowe, wykonawcze i administracyjne niezbędne do wykonania niniejszej dyrektywy oraz rozpoczną ich stosowanie dniem 7 lipca 2014 roku*, Dziennik Urzędowy L 156, 16/06/2012 P. 0001 – 0009.

²⁴ M. Kiedrowicz, *Publiczne zasoby informacyjne jako podstawa tworzenia platform integracyjnych*, [w:] G. Szpor, W.R. Wiewiórowski (red.), *Internet. Prawno-informatyczne problemy sieci, portali i e-usług*, C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 234.

²⁵ Tamże, s. 233.

²⁶ Dziennik Urzędowy L 199, 31/07/2007 P. 0001 – 0022.

²⁷ Adres strony konsultacji społecznych: http://ec.europa.eu/justice/newsroom/civil/opinion/130318_en.htm [25.09.2013].

Portal e-Justice jako element budowy społeczeństwa...

wagę przykładają do konsultacji społecznych takie instytucje, jak np. OECD, a także poszczególne państwa członkowskie UE²⁸, które podkreślają, że konsultacje stanowią jeden z kluczowych punktów w budowie społeczeństwa informacyjnego, należy uznać, iż umieszczenie omawianych odniesień jest jak najbardziej trafione i pożądanym z punktu widzenia realizacji wymienionych celów. Takie działania zwiększają zdaniem autorki poziom świadomości legislacyjnej przeciętnego obywatela UE, który może mieć bezpośredni wpływ na kształtowanie prawnych regulacji unijnych.

Podsumowanie

W artykule dokonano analizy wybranych informacji znajdujących się w portalu e-Justice. Głównym celem było przybliżenie samej idei portalu jako elementu

budowy społeczeństwa informacyjnego oraz systemu „elektronicznego prawa”. Zasadniczo należy uznać, że opisywany portal jest niezwykle cennym źródłem podstawowych informacji z zakresu poszczególnych systemów prawnych państw członkowskich UE. Niemniej jednak z uwagi na dostrzeżone nieścisłości oraz cel, który portal ma spełniać, postuluje się doprecyzowanie zawartych w nim treści, poszerzenie zakresu informacji we wskazanych w niniejszym artykule obszarach i przede wszystkim możliwie częstą aktualizację danych. Pozwoli to na bezpieczne korzystanie z portalu i zminimalizuje ryzyko wprowadzenia użytkownika w błąd, który może okazać się dla niego szczególnie dotkliwy w przypadku podjęcia nietrafnej decyzji biznesowej czy też nieświadomego złamania przepisów prawa obowiązującego w danym państwie członkowskim UE.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

²⁸ W dniu 22 stycznia 2013 r. Rada Ministrów przyjęła uchwałę w sprawie przyjęcia programu rozwoju pt: *Program Lepsze Regulacje 2015 r.*, przygotowanego przez Ministerstwo Gospodarki, Rządowe Centrum Legislacyjne oraz Kancelarię Prezesa Rady Ministrów. Podstawowe cele Programu to: przejrzyste tworzenie prawa skutecznie rozwiązującego problemy; ciągłe doskonalenie istniejącego otoczenia prawnego; poprawa komunikacji z interesariuszami. Program dostępny jest na stronie internetowej pod adresem: http://www.mg.gov.pl/files/upload/18120/PL_MG_DDR_Program_Lepsze_Regulacje_2015_zalacznik_do_uchwaly_nr_13.pdf, [25.09.2013].

Autorka jest aplikantką III roku w Okręgowej Izbie Radców Prawnych w Poznaniu, pracuje w Instytucie Logistyki i Magazynowania, od 2010 r. zajmuje się e-administracją. Jest zaangażowana w realizację projektów z grupy Large Scale Pilot, w tym epSOS, eSENS oraz e-CODEX, którego celem jest poprawa transgranicznego dostępu obywateli i przedsiębiorstw do wymiaru sprawiedliwości w innych krajach europejskich oraz usunięcie praktycznych i technicznych barier w zakresie transgranicznej e-sprawiedliwości w Europie. Uczestniczy również w projektach na szczeblu krajowym, w tym w projekcie realizowanym wspólnie z Ministerstwem Gospodarki, pt. *Uproszczenie procedur związanych z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej poprzez ich elektronizację i wdrożenie idei jednego okienka – projekt UEPA*. Zainteresowania autorki obejmują obszary związane z e-zdrowiem, e-administracją oraz e-sprawiedliwością, którymi na co dzień zajmuje się w ramach zadań powierzonych jej w Instytucie Logistyki i Magazynowania.

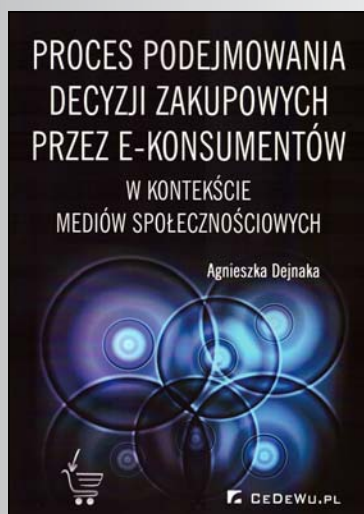
POLECAMY

e-Administracja dla Biznesu
6–7 listopada 2013 r., Poznań



Instytut Logistyki i Magazynowania, Ministerstwo Gospodarki oraz Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji zapraszają na konferencję *e-Administracja dla Biznesu*. Celem spotkania jest stworzenie platformy wymiany wiedzy o rządowych planach rozwoju oraz potrzebach i problemach świata biznesu w obszarze e-gospodarki. Konferencja ma umożliwić wypracowanie i przekazanie do administracji państwowej informacji na temat oczekiwań biznesu oraz niezbędnych rozwiązań w zakresie kierunków rozwoju e-gospodarki w Polsce. Ważnym elementem będzie prezentacja dobrych praktyk, rozwiązań i wdrożeń z zagranicznych rynków. Oprócz wystąpień ekspertów, paneli dyskusyjnych oraz prezentacji dobrych praktyk odbędzie się również wystawa, w ramach której przedstawione zostaną możliwości wykorzystania innowacyjnych rozwiązań z zakresu e-gospodarki w codziennej działalności gospodarczej. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.konferencja-eab.pl>.

POLECAMY



Agnieszka Dejnaka

Proces podejmowania decyzji zakupowych przez e-konsumentów w kontekście mediów społecznościowych
CeDeWu, Warszawa 2013

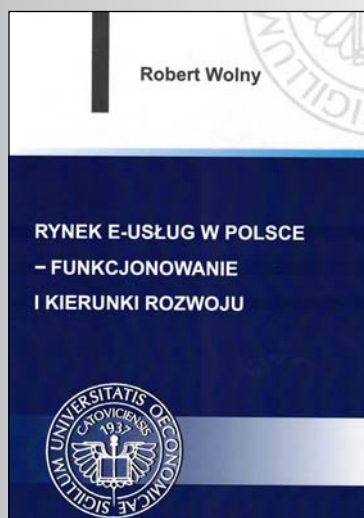
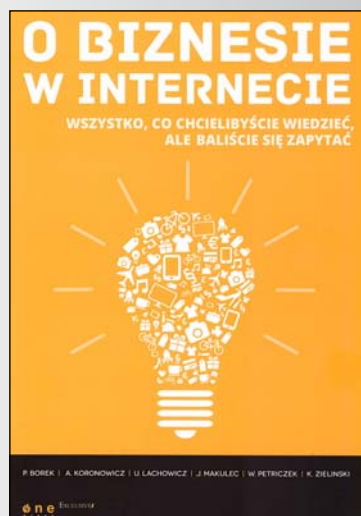
Celem publikacji jest zaprezentowanie, jak we współczesnych uwarunkowaniach – przy dominującej roli internetu – podejmowane są decyzje zakupowe, a także jak media społecznościowe wpływają na e-konsumentów generacji X i Y. Autorka prezentuje wyniki prowadzonych badań, podkreślając znaczenie informacji i interakcji w ramach wirtualnych społeczności w podejmowaniu decyzji. Książkę polecamy osobom zainteresowanym zagadnieniami e-biznesu, społeczeństwa informacyjnego oraz sieci społecznościowych, a także zajmującym się sprzedażą i marketingiem w internecie.

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

**Paweł Borek, Anna Koronowicz, Ula Lachowicz, Jan Makulec,
Wojciech Petriczek, Karol Zielinski**
*O biznesie w internecie. Wszystko co chcielibyście wiedzieć,
ale baliście się zapytać*
Helion, Gliwice 2013

Polecana publikacja została zredagowana w formie pytań i odpowiedzi. Pytania podzielono na kategorie tematyczne, które odpowiadają kolejnym rozdziałom. Autorzy rozpoczynają od tematyki tworzenia start-upów (rozdział 1) oraz prowadzenia e-biznesu (rozdział 2). Następnie odpowiadają na pytania dotyczące promocji (rozdział 3) oraz sprzedaży i obsługi klienta (rozdział 4). W kolejnych częściach zajęto się kwestiami płatności elektronicznych (rozdział 5) i bezpieczeństwa (rozdział 6). Na koniec autorzy wyjaśniają wątpliwości dotyczące korzystania w e-biznesie z urządzeń mobilnych (rozdział 7), a także omawiają podstawowe kwestie prawne (rozdział 8).

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



Robert Wolny

Rynek e-usług w Polsce – funkcjonowanie i kierunki rozwoju
Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach
Katowice 2013

Publikacja porządkuje i poszerza wiedzę z zakresu funkcjonowania rynku e-usług w Polsce. Autor dokonał studiów literaturowych, opierając się na źródłach polskich i zagranicznych. Zaprezentował także wyniki badań własnych prowadzonych we wrześniu 2012 roku na próbie 1200 konsumentów indywidualnych, 330 usługodawców oraz 38 ekspertów. Książka składa się z pięciu rozdziałów poświęconych kolejno: podstawowym informacjom o rynku e-usług, charakterystyce tego rynku w Polsce na początku XXI wieku, źródłom i metodom prowadzonych badań, podaży i popytowi na e-usługi w Polsce oraz modelom i perspektywom rozwoju omawianego rynku.

Publikację można zamówić w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://księgarnia.ue.katowice.pl/>.

MOOCs, Ethics and the Economics of Higher Education

Frank McCluskey, Melanie Winter

Question: Is there something in that exchange between a single caring professor and motivated student that, while impossible to assess, measure or digitize, is at the very heart of what a university tries to be? That is the question.

One cannot open an academic publication these days without encountering an article touting the virtues of MOOCs¹. MOOCs is an acronym for Massive Open Online Courses. The term originated with David Cormier and Bryan Alexander in response to the work of George Siemens of Athabasca University in Canada².

MOOCs are, in the opinion of some, currently in the stage called „inflated expectations” of the Gartner Hype Cycle³. The stages of any new technology often follow this pattern. The cycle begins with a Technology Trigger that gives us a new tool. The next phase is Inflated Expectations where we wrongly overestimate the speed of adoption and the rate of change the new technology will bring. When these changes do not happen on schedule we get the Trough of Disillusionment where we are ready to throw the baby out with the bath water. The next phase is the Slope of Enlightenment where we see both the promise and limitations of the new technology. Gartner’s final phase is the Plateau of Productivity where the new technology is adapted and employed in a realistic and useful way. But MOOCs are a long way from this plateau.

MOOCs are not the first disruption in American higher education but are just the latest entry in an ongoing revolution. Online learning has disrupted American higher education⁴. Clayton Christensen has written widely about these kinds of disruptive technologies⁵. But MOOCs have captured the public’s attention in a way that online learning has failed to do in the past. It seems like MOOCs have the potential to turn the university upside down and reshape it in ways never possible before.

Online learning allowed colleges to extend their reach to populations and locations to which they formerly did not have access. It is important to remember that just 30 years ago the majority of colleges had some type of geographic monopoly. College X was the only Catholic college in town. College Y had the only MBA this side of the state. College Z had a nursing program that nobody else had. Another college was the only one with weekend classes. These kinds of geographic monopolies allowed colleges a kind of golden age with no natural predators so they could flourish without concern for containing costs or being efficient. If they got behind on their bills they could just raise tuition, and raise tuition they did. These geographic monopolies gave colleges a sound economic foundation before the Internet age.

The reasons behind the inflated expectations surrounding MOOCs are simple. The claim is that MOOCs can bring the best professors in America to every student in the nation at a small fraction of the current cost of college. If this claim is true, MOOCs are truly revolutionary and will reshape the academic landscape. What much of the recent press fails to emphasize is that the technologies and pedagogical theories that are bundled into what we call MOOCs are not new but recycled.

Online learning gave us the virtual classroom decades ago⁶. Online learning deployed groups and cadres early on. Online learning developed banks of exam questions that were randomly rotated into student exams. Online learning developed peer grading systems and peer reviews to relieve the burden on the instructor and make the class more interactive. Online learning used artificial intelligence to open different pathways to different learning styles long ago⁷. MOOCs can be looked at as a variation of online learning using all of the tools it developed. They are more of the same with two exceptions.

¹ V. Strauss, *Are MOOCs hyped?*, „The Washington Post”, 23.11.2012.

² D. Cormier, *Attention les MOOC!?! Mois de la pédagogie universitaire*, <http://www.youtube.com/watch?v=KAVwQ7RJWqg>, [09.10.2013].

³ J. Fenn, M. Rasking, *Mastering the Hype Cycle*, Harvard Business School, Cambridge MA 2008.

⁴ F. McCluskey, M. Winter, *The Idea of the Digital University*, Westphalia Press, Washington DC 2012.

⁵ C. Christensen, *The Innovator’s Dilemma*, Harvard Business School Press, Cambridge MA 1997.

⁶ G. Teschner, F. McCluskey, *Hypertext and Semiotics, Proceedings of the Conference on Technology and Education*, George Mason University Press, Washington DC 1990.

⁷ N. Sonwalkar, *Desktop Learning in 21st Century and Beyond*, „The MIT Report” 1998, Vol. XXVI, No. 6.

The only things new about MOOCs are their size and the prestige of the institutions that are backing them. This large size means that one professor can do the work of hundreds. This is in the tradition of the college lecture hall where one professor taught hundreds of students and graduate students then met with students in smaller groups. This kind of education can be very inexpensive and there is even talk about „free” higher education⁸. The economics of „free” or „almost free” have given politicians and think tanks an incentive to rethink what higher education is and could be.

Once institutions such as Stanford, Harvard and MIT put their brands behind MOOCs, the attention of the media and the public was immediately grabbed. For those who have been doing online learning for last several decades all of the media hype was surprising. It was as if online learning did not exist before the conversations about MOOCs. The feeding frenzy in the press over MOOCs may be because while the technologies and pedagogies are not new, they are timely⁹. The Zeitgeist finally seems ready for online learning and the prestigious colleges that have often been sitting on the sidelines in the past are now seated front and center.

The economic environment and the press around MOOCs have created the perfect storm in which politicians and the public can call for an overhaul of higher education from the outside. MOOCs have been met with enthusiasm by a coalition of cash strapped college administrators, politicians with limited funds to support higher education and students who have been burdened with huge debts as the government has shifted the payment of tuition from the taxpayers to the students. It would seem that MOOCs now have the support of the oldest and most prestigious universities in America and are poised to remake the entire educational landscape. Claims about what they will do have been over the top in the popular media. It would seem that they have arrived at exactly the right time and place.

But while MOOCs are popular with the politicians and press, their reception by the academy has been anything but smooth. While politicians and journalists are cheering the idea of MOOCs, many professors, educators and theorists have raised questions about their efficacy and the motives behind their deployment.

While a number of the issues raised about MOOCs are technical and pedagogical, there are issues around MOOCs that have traditionally been considered in the realm of ethics. We will look at a proposition that summarizes the MOOCs controversy and explore its ethical implications. The aim of this short article is not to support or oppose the deployment of MOOCs but to clarify certain ethical presuppositions that underlie much of the discussion without being made explicit.

Let us invent a proposition that paraphrases many of the claims in support of MOOCs and analyze it in a philosophical manner.

The Proposition: It would be unethical to oppose the deployment of MOOCs because they will give more students access to the best professors at a reduced cost.

This argument recalls the Principle of Utility advocated by Bentham and Mill that we should seek the „greatest good for the greatest number”¹⁰. It would seem that to oppose this proposition would violate the Principle of Utility. To violate this principal would be „unethical”¹¹.

But if we are to be good philosophers we do not accept propositions *prima facie* but dissect them. We begin this dissection by identifying and questioning the proposition’s presuppositions. Our proposition has some presuppositions that must be unpacked before we can be clear about its ethical claim.

First, we must ask if it is true that MOOCs will give hundreds of thousands of students worldwide „access” to the best professors in America. Is that access comparable to the access of Harvard or Stanford on-campus students? Are we really extending an Ivy League education to everyone or are we offering something else? Is this Harvard or Harvard Lite? Is there data to show the long-term differences between a MOOC student and an on campus student in the same course? Is this the perpetuation of a two-tiered educational system that mirrors income inequality?¹²

Second, there is a tacit presupposition that the motive for the deployment of MOOCs is the expansion of opportunity, something noble and woven into the fabric of higher education. If this were truly the case, it would place MOOCs in the tradition of other expansions of access in higher education such as the establishment of the Land Grant Universities, The G. I. Bill and the establishment of local community colleges. These were established with the expressed intention of expanding access to higher education as a public good. Can we say it is the „intention” of MOOCs to expand access and make it more affordable? This is a difficult point to make. Let us take a moment to think about the term „intention”.

In her 1957 monograph *Intention*, the Cambridge philosopher G.E.M. Anscombe, the most famous student of Ludwig Wittgenstein, argued that any intentional act was one about which we can ask the question „What is the reason an actor is performing this act?”¹³ Ms. Anscombe pointed out that we might be surprised to find out that the actor performing the act may or may not be clear about their intention. While we often ascribe intentions to others it may be that they are performing the action for absolutely no reason at all. It may also be the case that we can ascribe an intention to someone

⁸ D. Kurtzleben, *Three Ways MOOCs Will Change Colleges*, US News and World Report, 2013.

⁹ M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi, *An Avalanche is Coming, Higher Education and Revolution Ahead*, Institute for Policy Research, London 2013.

¹⁰ J.S. Mill, J. Bentham, *Utilitarianism and Other Essays*, Penguin Classics, London 1987.

¹¹ J. Rachels, S. Rachels, *The Elements of Moral Philosophy*, McGraw Hill Publishers, New York 2011.

¹² P. Brown, H. Lauder, D. Ashton, *The Global Auction*, Oxford University Press, Oxford 2012.

¹³ G. Anscomb, *Intention*, Harvard University Press, Cambridge MA 2000.

MOOCs, Ethics and the Economics of Higher Education

that may be at variance with their own understanding of why they are performing the action or what they are trying to accomplish.

Let us take, as an example, the development of online learning in American higher education. A number of well-intentioned and intellectually curious professors, operating in relative isolation from one another, saw online learning as a way to improve their pedagogy. Online learning was incubated in many colleges all around the world. Some of these colleges were large and well known and others were small with little prestige. These experiments were often done without much of a thought about profit or deployment of new technologies to the classroom. The universities in which these pioneers labored, however, did not rush to take advantage of online learning. Faculty Senates debated their worth. Senior professors doubted their efficacy. There were questions about how much time creating and managing these classes would consume. There was trepidation about their educational value. Colleges were generally slow to adopt computer technology for the classroom.

However, it was a very different case with the businessmen who founded for-profit universities. They immediately saw the profit that could be made. They could attract a whole new class of students. They saw how to extend their reach. While there have been for-profit universities for more than a hundred years, the digital age gave them the power to become mega universities. So the intention that created online learning and the intention to deploy it came from two very different groups of people with different aims and different results. Can we say the same thing about MOOCs?

The Chronicle of Higher Education surveyed those professors who create MOOCs¹⁴. Why did they do it? Their answer seems to lend support to the presupposition that MOOCs were designed to expand access and level the playing field. It is worth quoting in full: *Professors who responded to The Chronicle survey reported a variety of motivations for diving into MOOCs. The most frequently cited reason was altruism – a desire to increase access to higher education worldwide. But there were often professional motivations at play as well*¹⁵. This seems noble enough. But what are the intentions of the administrators who will deploy the MOOCs? Recently the philosophy department at the University of California at San Jose rejected the idea of using a MOOC by professor Michael Sandel of Harvard University as part of the philosophy curriculum. In a letter signed by the entire department, they ascribed an „intention” to the UCSJ administration in making this decision. They said: *Let's not kid ourselves, administrators at CSU are beginning the process of replacing faculty with cheap online education*¹⁶.

The stated „intention” by the creators of the MOOCs was to find a way to educate more students. Conversely, the philosophy department at San Jose sees the „intention” of the administration that will deploy MOOCs as a way to control costs and diminish the power of the faculty in a way that will further weaken academic quality.

In the last eight years there has been a similar debate about profiteering and unethical intentions in the debate about for-profit higher education. This debate contains almost identical terms, complaints and players. The terminology, ethical presuppositions and arguments could be seen to make MOOCs Act II of the same play. Questions about the compatibility of academic values and profit have a long history in philosophical discourse¹⁷.

It has been argued that those who are deploying these technologies did not share the intentions of the innovators¹⁸. Professors have many questions about MOOCs. Many see the claims about „access” to the best professors in America simply means they will be exposed to their lectures and will have the opportunity to interact with other students. This is not in itself a bad thing. John Henry Newman in his book, *The Idea of A University*, tells us that peer-to-peer learning is essential to university life¹⁹. But is lecturing all a professor does? Should not a professor's advanced training and years of practice give him or her an ability to model more things?

Is it then unethical for us to say MOOCs should not be deployed? The professors of philosophy at San Jose may be on to something. We are in an age where it is popular to say the cost of higher education must come down. MOOCs can do this easily. We can easily replace the first two years of core courses in any university with MOOCs. But for those who know the economics of universities this is where colleges make the money to keep scholarship and learning afloat. For example, a professor of philosophy in a small university may teach three sections of Introduction to Philosophy with forty students in each section so that she may have the luxury of teaching her fourth class on Kant to seven students. The core courses have bankrolled smaller major courses in colleges for generations. What if the MOOCs give us our first two years for free or at almost no cost? It will certainly be cheaper. It can lower tuition. It can cut costs drastically. It will also change the economics of higher education in a way that will defund scholarship, research and the time professors can spend outside of the classroom with students. We realize not all full time faculty are available outside of class, but these kind of informal exchanges have in the past been essential to university life.

¹⁴ S. Kolowich, *The Professors Who Make the MOOCs*, „Chronicle of Higher Education” 2013, Vol. 3, No. 21.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ T. Lewin, *Professors At San Jose State Criticize Online Courses*, „New York Times”, http://www.nytimes.com/2013/05/03/education/san-jose-state-philosophy-dept-criticizes-online-courses.html?_r=0, [10.10.2013].

¹⁷ A. Flew, *The Profit Motive*, „Ethics” 1976, Vol. 86, No. 4, pp. 312-322.

¹⁸ S. Kolowich, *Why Some Colleges Are Saying No to MOOC Deals, At Least for Now*, „Chronicle of Higher Education”, <http://chronicle.com/article/Why-Some-Colleges-Are-Saying/138863/>, [10.10.2013].

¹⁹ J. Newman, *The Idea of A University*, Notre Dame University Press, South Bend IN 1982.

Teaching has always been a labor-intensive profession. This means it has taken money to support the lives of faculty who are often free to read and think about matters that often have little practical application. It had been a place where sabbaticals, leisure and time to reflect were the hallmarks of the place. It was a place where Immanuel Kant thought about his first major book *The Critique of Pure Reason* and did not publish it until he was fifty-seven years old. It was a place where students like Gates, Jobs and the founders of Facebook and Google had the time to sit around and play with ideas without making a profit while they incubated their thoughts. This is what we used to call a university. Discussions about cost are at the heart of many of the disagreements about MOOCs and their place in the university. Make no mistake about it, universities that rely upon expensive professor labor to mentor and teach students were, and will be in the future, expensive. One way to mitigate that expense is to digitize learning.

How will digitizing learning hold costs down? Let me give an analogy. A forty-five rpm single record cost 89 cents in the 1960s. The same song today on iTunes is 99 cents. Compare that rate of inflation with a ticket to a live string quartet in 1965 that cost \$15.00. The same ticket today costs \$100.00. Why did one price barely move and the other go up substantially? The digital revolution lowered the price of production of recorded music. But the second, a live string quartet, is labor intensive. We are paying for the practice time and lifestyle of those who give us Beethoven live. Is there any difference, quantitative or qualitative, between a recording of Beethoven's Ninth Symphony and a live performance of the same piece? Why do people now pay a fortune to see live music when then could afford the recorded music at a fraction of the cost? The answer to this question is important because this is a question about both the future of the university and the professorate.

The reason why colleges have resisted the digital revolution that has decimated the labor force in banking, finance, magazines and newspapers is that colleges

are labor intensive. In the past, colleges have not seen themselves like fast food. They are places of slow cooking. It is place where the magic of professor-student interaction may not be completely captured by the data of assessment²⁰.

One wonders in the age of MOOCs, where a few star professors will teach all of us, what will be left of the professorate? What will become of scholars and scholarship? Who will fund research? What will be left of the university? In the age of „edutainment” and quick thinking talking heads on television what will be left for a thoughtful and careful professor of philosophy? In light of these questions, what do you think our ethical duty should be?

Online learning has two very separate futures. In one, it can present content digitally, which frees the professor to spend more time interacting with students in a way that mirrors the tutorial system of Oxford. In another future, it makes the professor obsolete in the same way technology did to toll collectors, bank tellers and railroad conductors. We advocate of the first future but not the second.

MOOCs have the ability to significantly lower the cost of higher education. But as we argued in our book, *The Idea of the Digital University*, there are ways to reduce costs that will not damage the professor-student bond²¹. We have spoken of the ethical duty to give more students access to education at a reduced cost. But what ethical duty do we have to preserve the university that we remember? What duty do we have to thinking, to one on one questioning, to poking holes in arguments slowly one at a time? What is our duty to the future?

That leaves us with one question. Is there something in that exchange between a single caring professor and motivated student that, while impossible to assess, measure or digitize, is at the very heart of what a university tries to be? *That* is the question.

References are available in the online version.

²⁰ A. Austin, *Assessment for Excellence*, Jossey Bass, Hoboken NJ 1991.

²¹ F. McCluskey, M. Winter, *op.cit.*

POLECAMY

12th European Conference on e-Learning ECEL-2013
30–31 października 2013 r.
Sophia Antipolis, Francja

Już po raz dwunasty odbędzie się konferencja ECEL poświęcona zagadnieniom edukacji na odległość. W tym roku organizatorzy chcą skupić się na rzeczywistej wartości i narzędziach e-learningu. Inne tematy do dyskusji to kształcenie ustawiczne, innowacje w e-edukacji, nowe trendy i perspektywy czy rola mediów społecznościowych. Omawiane będą studia przypadków, prezentacje produktów oraz wyniki badań. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://academic-conferences.org/ecel/ecel2013/ecel13-home.htm>.

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2012 r. za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 8 punktów.

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. Przekopanie tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



Zapraszamy na X konferencję

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI w ekonomicznym szkolnictwie wyższym



21 listopada 2013 r.

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

W tym roku nowa formuła i specjalne sesje:
Famelab, 100 pytań do... oraz Round table.

Każda osoba obecna na konferencji może
zgłosić artykuł do publikacji w monografii.

Terminy zgłoszeń:

21 października 2013 r.

termin zgłaszania propozycji wystąpień

12 listopada 2013 r.

termin zgłaszania udziału w konferencji

www.e-edukacja.net

Tematy przewodnie Konferencji:

- synergia nauczania i e-nauczania,
- akademickie kursy masowe,
- e-podręczniki i otwarte repozytoria,
- grywalizacja w 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. **Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego**.

Na stronie dostępne są również wersje elektroniczne publikacji z poprzednich edycji konferencji, treści wszystkich referatów oraz filmy z wystąpień.

