

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



e-mentor

Numer 5 (52) Grudzień 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 Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego
Hanna Solarczyk-Szwec
- 16 Pomysł biznesowy studentów i bariery wiedzy w jego wdrażaniu
Marek Kunasz
- 24 *Polityczność (w) edukacji* – recenzja
Arleta Hrehorowicz, Czesław Kustra
- 26 Badanie postaw studentów polskich i słowackich wobec samozatrudnienia – komunikat z badań
Agnieszka Piotrowska-Piątek

e-edukacja w kraju

- 35 Humanistyka na uczelniach technicznych – planowanie formuły kursu e-learningowego
Monika Małek
- 40 iPad dla czytelników i bibliotekarzy – możliwości wykorzystania tabletu w ramach usług informacyjno-bibliotecznych
Grzegorz Gmiterek
- 48 Internet jako efektywna przestrzeń edukacyjna
Zbigniew Osiński

zarządzanie wiedzą

- 56 Strategie zarządzania wiedzą w organizacjach typu *born global*
Kaja Prystupa-Rządca
- 61 Tożsamość organizacji a wdrażanie zaawansowanych narzędzi informatycznych
Mariola Dobrołowicz-Konkol

kształcenie ustawiczne

- 65 Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie warunków do edukacji włączającej w szkołach wyższych
Czesław Ślusarczyk
- 69 Edukacja medialna według Agnieszki Ogonowskiej – recenzja
Joanna Juszczyk-Rygallo

e-biznes

- 71 Wykorzystanie internetu w kształtowaniu relacji inwestorskich
Maria Aluchna

e-edukacja na świecie

- 83 Using the Community of Inquiry Survey to Assess Teaching, Social, and Cognitive Presence and Make Subsequent Improvements to Online Courses
Denise K. Sommers

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 Boltuć
prof. Ilona Buchem
prof. Wojciech Dydych
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 Zając
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor:

dr Dorota Kwiatkowska

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”,

Z przyjemnością prezentuję grudniowe wydanie naszego pisma i zachęcam do zapoznania się artykułami, w których autorzy podejmują szereg ważnych zagadnień związanych z programami i formami kształcenia, a także trendami w szkolnictwie oraz biznesie. Jestem przekonany, iż każdy Czytelnik odnajdzie interesujące dla siebie tematy i mam nadzieję, że zbliżający się czas podsumowań całorocznej aktywności będzie sprzyjał lekturze.

Korzystając ze sposobności, chciałbym również zachęcić do odwiedzenia strony www.e-edukacja.net, na której opublikowane zostały filmy oraz prezentacje z wystąpień uczestników jubileuszowej, X edycji konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. To listopadowe spotkanie, jak co roku, przyciągnęło bardzo wielu entuzjastów nowoczesnych technologii w dydaktyce. Konferencja została zorganizowana przez środowisko uczelni ekonomicznych: Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych i szkoły, które ją powołały, tj. SGH oraz Uniwersytety Ekonomiczne w Katowicach, Krakowie, Poznaniu i we Wrocławiu. Tym razem roli gospodarza podjął się Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu. W imieniu organizatorów dziękuję wszystkim uczestnikom za bardzo wartościowe spotkanie i jednocześnie zapowiadam szerszą relację z konferencji w kolejnym numerze „e-mentora”.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

*Radosnych Świąt Bożego Narodzenia,
a w Nowym Roku
wielu ciekawych,
kreatywnych pomysłów
i realizacji planów osobistych
oraz zawodowych*



życzy Redakcja

Aktualności

ibuk: E-booki PWE

Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne zdecydowało się wprowadzić część swojej oferty wydawniczej na rynek książki elektronicznej. Lista już dostępnych e-booków (w wersji PDF z zabezpieczeniem DRM) liczy na razie 30 pozycji.

Komputer Świat: E-learning w stylu Google: startuje Helpouts

Google Helpouts to system wideokonferencji oparty na usłudze Hangouts, w którym otrzymujemy możliwość uzyskania pomocy dotyczącej najróżniejszych zagadnień, a także zdobycia nowych umiejętności. Poduczyć możemy się w takich dziedzinach, jak sztuka, muzyka, komputery, gotowanie, zdrowie czy moda. W serwisie dostępne będą zarówno darmowe, jak i płatne usługi (konieczne w tym wypadku jest posiadanie konta Google Wallet).

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

wioska.net

Lista osób, które w roku 2013 przygotowywały recenzje naukowe artykułów dla potrzeb publikacji w czasopiśmie „e-mentor”:

Członkowie Rady Programowej: dr hab. prof. nadzw. Maria Aluchna, dr prof. nadzw. Piotr Bołtuć, prof. dr hab. Jan Goliński, dr Jan Kruszewski, dr Stanisław Macioł, dr Frank McCluskey, dr hab. prof. nadzw. Marek Rocki, dr hab. Waldemar Rogowski, dr Piotr Wachowiak, dr Maria Zając, dr inż. Anna Zbierchowska

Recenzenci spoza Rady Programowej: dr hab. prof. nadzw. Hanna Batorowska, prof. dr hab. Marek Chmaj, dr hab. prof. nadzw. Ewa Chmielecka, dr Tymoteusz Doligalski, dr hab. prof. nadzw. Wojciech Dyduch, dr prof. nadzw. Elena Gaevskaya, dr prof. nadzw. Eric Hadley-Ives, dr hab. prof. nadzw. Magdalena Kachniewska, dr Mirosław Kachniewski, dr Dorota Kwiatkowska, dr inż. Krzysztof Leja, dr prof. nadzw. Marcellus J. Leonard, dr Katarzyna Mikołajczyk, dr Rafał Mrówka, dr prof. nadzw. Henry Nicholson, dr Jana Pieriegud, dr Mikołaj Pindelski, prof. dr hab. Irena Roterman-Konieczna, dr Celina Sofek, dr hab. prof. nadzw. Zofia Szarota, dr Maria Wiczorek, dr Andrzej Wodecki, dr Piotr B. Zientarski



Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego¹

Hanna Solarczyk-Szwec

Artykuł dotyczy specyfiki pomiaru, oceny i walidacji kompetencji społecznych o charakterze adaptacyjnym i emancypacyjno-krytycznym. W opracowaniu omówiono trudności związane z walidacją wyróżnionych rodzajów kompetencji, które wynikają z ontologicznych i epistemologicznych założeń dotyczących ich istoty, a także celu oraz sposobu ich badania. Ponadto wskazano trzy podejścia do badania, ewaluacji i walidacji kompetencji społecznych: 1. opis kompetencji według uznanych międzynarodowych standardów i programów oraz opis kwalifikacji zawodowych na zasadzie list sprawdzających; 2. wystandaryzowane pomiary: testy – własnej skuteczności, sieci współpracy i na inteligencję oraz kwestionariusze: samooceny i/lub oceny eksperckiej pożądaných w danej branży lub zawodzie indywidualnych cech osobowościowych studenta; 3. portfolio kompetencyjne.

Jako przykłady wymienionych podejść scharakteryzowano: Program OECD Międzynarodowej Oceny Kompetencji Dorosłych (PIAAC), Assessment Center i Development Center oraz portfolio kompetencyjne.

Walidacja efektów kształcenia oznacza rozpoznawanie, ocenianie, określanie wartości i uznawanie efektów uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Jest to działanie mające na celu potwierdzenie i uznanie w sposób udokumentowany oraz zgodny z założeniami, że stosowane procedury i procesy prowadzą do zaplanowanych wyników². Europejskie doświadczenia wskazują, że uznawanie kwalifikacji i kompetencji możemy podzielić na dwa nurty:

- społeczny: uznawanie wartości kompetencji przez organizatorów przedsięwzięć gospodarczych, społecznych i oświatowych,

- formalny: nadawanie kompetencjom statusu oficjalnego poprzez przyznanie dyplomu, zaświadczenia, certyfikatu (potwierdzenie), akumulację i transfer punktów (częściowe potwierdzenie) oraz walidację³.

W kontekście edukacji przez całe życie, w której podkreśla się synergię uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, kwestia uznawania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych zdobytych różnymi drogami nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ uzasadnia podejmowanie wysiłków edukacyjnych nie tylko w systemie szkolnym, ale także poza nim i na różnych etapach życia, oraz motywuje do uczenia się. Z polityczno-oświatowego punktu widzenia formalne uznanie efektów kształcenia pozaformalnego i nieformalnego pozwala zaoszczędzić czas i środki oraz poszerza możliwości jednostki na rynku pracy, co potwierdzają doświadczenia francuskie i brytyjskie. Mając na uwadze korzyści osobiste i społeczne, należy dążyć do stworzenia systemu walidacji efektów kształcenia niezależnie od tego, kiedy, gdzie i jak takie efekty zostały osiągnięte. Tego rodzaju działania wspiera od lat 90. Unia Europejska, intensyfikując je aktualnie poprzez wdrażanie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Zasadniczo powodzenie projektu praktycznego wdrożenia idei uczenia się przez całe życie zależy od stworzenia sprawnego i powszechnego systemu walidacji efektów uczenia się pozaformalnego oraz nieformalnego, a także jego zastosowania w edukacji formalnej.

W dotychczasowej praktyce i dyskusji o walidacji efektów kształcenia dominował polityczno-oświatowy (harmonizacja i mobilność) i ekonomiczny

¹ Artykuł został przygotowany na podstawie materiałów zgromadzonych przez autorkę na potrzeby projektu *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w okresie od lipca 2010 do końca 2013 r. w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, poddziałanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, poddziałanie 3.4.1. Opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji.

² H. Narwojsz, C. Krawczyński, K. Symela, K. Zwiefka, *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy. Metodyka – procedury – dokumentacja*, Olsztyn 2008, s. 7, 13, http://wmzdz.pl/fileadmin/user_upload/wmzdz/projekty/wmzdzwalidacja_kompetencji.pdf, [20.11.2013].

³ Tamże, s. 22.

(w kontekście rynku pracy oraz korzyści i oszczędności) punkt widzenia. Dopiero od niedawna znaczenie zyskuje perspektywa pedagogiczna, tj. pytanie o metody dokumentowania, pomiaru, oceny nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także kompetencji społecznych (miękkich). Dodatkowo podkreśla się w tej nowej odsłonie dyskusji nad kompetencjami ich podmiotowy, a zatem związany nie tylko z zawodem, wymiar.

Specyfika oceny i walidacji adaptacyjnych i emancypacyjno-krytycznych kompetencji społecznych

Zgodnie z metodologią Europejskich Ram Kwalifikacji przedmiotem walidacji muszą być trzy kategorie efektów kształcenia: wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne. Walidacja wiedzy i umiejętności z pedagogicznego punktu widzenia nie stanowi problemu. Inaczej jest w przypadku kompetencji społecznych, które nie były dotąd w edukacji ani przedmiotem szczególnej troski, ani też odrębnej oceny⁴. Badania na temat kompetencji społecznych są w Polsce nadal sporadyczne⁵. Tymczasem jest to pojęcie bardzo popularne, stosowane (nie zawsze słusznie i z odpowiednim namysłem) w wielu kontekstach oraz w odniesieniu do różnego typu dyspozycji, sprawności, zdolności czy umiejętności. Trudno też znaleźć jedną powszechnie obowiązującą definicję kompetencji, co dodatkowo komplikuje dyskusję na ten temat. To wszystko sprawia, że kompetencje zaliczyć można w dyskursie społeczno-politycznym do pojęć pustych, ale znaczących. Dotyczy to także kompetencji społecznych, które w kontekście KRK mają szczególne znaczenie. Jednoznaczne odróżnienie kompetencji społecznych od kompetencji, np. osobistych, emocjonalnych, obywatelskich czy interpersonalnych, nie jest możliwe. Należy zatem traktować pojęcie kompetencji społecznych jako kategorię zbiorczą dla wielu pokrewnych typów kompetencji, a ich wyróżnienie w Krajowych Ramach Kwalifikacji to zabieg służący zwróceniu uwagi na szczególnie potrzeby Polski i Polaków tym zakresie. Można zatem przyjąć, że zastosowane w artykule pojęcie kompetencji nie odnosi się tylko do kompetencji społecznych, ale kompetencji w ogóle, w tym szczególnie kompetencji miękkich.

Pedagogiczna interpretacja kompetencji⁶ przynosi ważne rozróżnienie kompetencji na adaptacyjne i emancypacyjno-krytyczne, co ma dalsze znaczące

konsekwencje dla praktyki ich rozwijania, m.in. w szkolnictwie wyższym⁷. Różnice w interpretacji kompetencji społecznych w ujęciu adaptacyjnym oraz emancypacyjno-krytycznym (tab. 1) skutkują odmienną metodologią ich oceny oraz walidacji.

O ile w przypadku kompetencji społecznych w ujęciu adaptacyjnym przedmiotem oceny są wiedza, umiejętności oraz postawy i wartości, które przejawiają się w zewnętrznie obserwowalnych zachowaniach (schematach i konwencjach) – np. umiejętności komunikowania się, dyskusowania, asertywności czy współpracy w zespole – o tyle w przypadku kompetencji emancypacyjno-krytycznych chodzi o głęboko zinterioryzowane struktury poznawcze (sposób myślenia i interpretowania) tkwiące u podstaw zachowań oraz predyspozycji, jak i o zdolność jednostki do ich ciągłej reorganizacji, co implikuje niepowtarzalność kompetencji.

W ocenie kompetencji społecznych o charakterze adaptacyjnym przyjmuje się zestaw wskaźników, na podstawie których można wnioskować o interesujących nas w ramach badanej kompetencji zachowaniach oraz o stopniu zaawansowania w dążeniu do wyznaczonego standardu (modelu kompetencji). Wykorzystuje tu się narzędzia pomiaru ilościowego oparte na deklaracji (samoocena) i/lub narzędzia gwarantujące większą obiektywność (testy, wywiady, obserwację skategoryzowaną), które są powszechnie stosowane w *Assessment Center* i *Development Center* (centrum oceny i centrum rozwoju). Do oceny kompetencji społecznych o charakterze adaptacyjnym wykorzystuje się także listy sprawdzające kompetencji oczekiwanych w branży lub na rynku pracy.

W opinii M. Czerepaniak-Walczak kompetencje emancypacyjno-krytyczne można oceniać na podstawie tego, co dana jednostka mówi (kompetencje komunikacyjne), tj. na podstawie świadomej i wolnej od ograniczeń intelektualnych, obyczajowych, społecznych itp. ekspresji (werbalnej i niewerbalnej) własnych stanów emocjonalnych i intelektualnych i rozumienia innych, oraz tego, co jednostka robi (kompetencje instrumentalne), tj. czy podejmuje samodzielne działania prowadzące do twórczej zmiany (przewaga transgresji nad dostosowaniem) i jest gotowa do ponoszenia odpowiedzialności za wykonanie zadania⁸. W przypadku kompetencji komunikacyjnych formy ekspresji pozasłownej: muzyka, sztuka (np. graffiti), ruch (np. taniec, manifestacja) czy też twórczość literacka, poetycka, dramatyczna mogą stanowić odpowiedź na przymus i ograniczenia, które dotyczą nie

⁴ R. Górska, H. Solarczyk, *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 27–39.

⁵ A. Jagiełło-Rusiłowski, H. Solarczyk-Szwec, *Kwerenda badań nad kompetencjami społecznymi w kontekście edukacji akademickiej w Polsce i na świecie*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 2, s. 33.

⁶ H. Solarczyk-Szwec, *Pedagogiczna interpretacja kompetencji społecznych*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Zasady walidacji efektów kształcenia właściwych dla kompetencji społecznych. Między adaptacją a rozwojem – kompetencje społeczne jako cel kształcenia w szkole wyższej*, nr publikacji IBE/01/2011, Warszawa 2013 (w druku).

⁷ M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Zasady walidacji efektów kształcenia...*, dz.cyt.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 147–195.

Tabela 1. Kompetencje a adaptacyjny i transgresyjny potencjał podmiotu

Rodzaj kompetencji / Kryterium porównawcze	Adaptacyjny potencjał podmiotu – kompetencje adaptacyjne	Transgresyjny potencjał podmiotu – kompetencje emancypacyjne i krytyczne
Zaplecze teoretyczne	Behawioryzm	Strukturalizm
Otoczenie	Statyczne	Dynamiczne
Specyfika	Dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia	Generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji
Zaangażowanie podmiotu	Techniczne: stosowanie sprawności, traktowanej jako wyćwiczona umiejętność działania określonego typu	Emancypacyjne i krytyczne: zdolność do takich form angażowania się podmiotu w świat zjawisk społecznych, które obejmują aspekt jego kreacji przez podmiot;
Charakter działania	Praktyczny lub poznawczy	Twórczy – towarzyszący nabywaniu i wykorzystywaniu kompetencji; zdolność krytycznego myślenia i zmiany wzorców działania
Cel	Efektywne przekształcanie rzeczywistości	Przekształcanie kulturowych wzorów aktywności
Struktura kompetencji	Wiedza i umiejętności oraz motywacja i samoocena	Głęboko zinterioryzowane struktury poznawcze, tkwiące u podstaw zachowań oraz dyspozycji podmiotu; poziomy: biologiczny, adaptacyjny
Rozwój kompetencji	Trening w celu osiągnięcia biegłości porównywalnej ze wzorcem; recepcja treści kulturowego przekazu	Zdolność do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji; aktywność podmiotu w konstruowaniu własnego poznania
Ocena kompetencji	Obserwowanie zewnętrznych zachowań (schematów, konwencji) przy przyjęciu określonych kryteriów; pomiar ilościowy	Utrudniona ze względu na unikalność doświadczeń, które implikują niepowtarzalność kompetencji, możliwa na podstawie oceny wytworów bądź skutków działań
Krytyka	Wąski zakres, zamknięty proces, blokuje niezależność myślenia i działania	Szeroki zakres, trudności oceny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Męczkowska, *Kompetencje*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. II, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003, s. 693–696

tylko twórców tych działań, ale także aktywnych ich odbiorców, tj. uczestników życia kulturalnego oraz społecznego, politycznego⁹.

Emancypacja w działaniu przejawia się w innowacyjności, racjonalności emancypacyjnej (myśleniu dywergencyjnym) oraz odwadze działania, co sprawia, że pełniona przez daną osobę rola może być przez nią zmieniona tak, aby umożliwiała osiąganie zamierzonych wartości czy celów i doświadczanie wolności. Zmiana może ujawniać się w:

- odkrywaniu alternatywnych rozwiązań i ich odważnym stosowaniu,
- modyfikowaniu algorytmu wykonywanego zadania poprzez zastosowanie nowych odkryć nauki i praktyki, także własnych rozstrzygnięć innowacyjnych,
- rozszerzeniu zasięgu więzi kooperacyjnych, kręgu odbiorców wyników zadania albo rozszerzeniu obszaru poddawanego przekształceniom,

- podejmowaniu nowych dla jednostki, a nawet zupełnie nieznanymi dotychczas ciągami czynności prowadzących do określonych rezultatów¹⁰.

Wskazanie form wyrażania i niektórych przejawów emancypacyjno-krytycznych dyspozycji dowodzi, że możliwe jest obranie przykładowych obserwowalnych wskaźników tych kompetencji i ich pomiar. Ze względu na szeroki zakres oraz indywidualny charakter tego typu kompetencji bardziej adekwatne są narzędzia oceny oparte na jakościowej metodologii badań. Znając jej ograniczenia, stosuje się współcześnie coraz częściej takie rozwiązania, w których na etapie rozpoznawania kompetencji wykorzystuje się metodologię jakościową, by na tej podstawie zbudować narzędzie pomiaru o charakterze ilościowym. Przykładem tego typu pomiaru są badania przeprowadzone przez P.M.B. King i K.S. Kitchener w ramach prac na teorię krytycznego namysłu, w których zastosowano tzw.

⁹ Tamże, s. 164.

¹⁰ Tamże, s. 155.

wywiad namysłu krytycznego (*Reflective Judgement Interview*). Jest on zestawem otwartych pytań dotyczących problemów dywergencyjnych – tj. zawierających kontrowersyjne i niejasno sformułowane zagadnienia praktyczno-etyczne – oraz pytań zamkniętych. Na tej podstawie powstało także ilościowe narzędzie badawcze: *California Critical Thinking Disposition Inventory* (CCTDI) – kwestionariusz zawierający 75 stwierdzeń, do których badani odnoszą się z wykorzystaniem sześciostopniowej skali Likerta¹¹. Duże walory w ocenie kompetencji o charakterze emancypacyjno-krytycznym ma też portfolio kompetencyjne – narzędzie dokumentowania, (samo)oceny oraz oceny zewnętrznej.

Podejścia do pomiaru kompetencji społecznych i wybrane narzędzia

Z kwerendy literatury wyłaniają się trzy podejścia do pomiaru, ewaluacji i walidacji kompetencji, w tym kompetencji społecznych:

1. opis kompetencji według uznanych międzynarodowych standardów i programów oraz kwalifikacji zawodowych na zasadzie list sprawdzających, np. badania PIAAC;
2. wystandaryzowane pomiary: testy własnej skuteczności, sieci współpracy, na inteligencji i kwestionariusze: samooceny i/lub oceny eksperckiej pożądaných w danej branży lub zawodzie indywidualnych cech osobowościowych studenta, np. *Assessment Center*;
3. portfolio kompetencyjne.

Stosowanie pierwszego podejścia przynosi problemy związane z koniecznością skorzystania z uniwersalnego systemu odniesień do kompetencji i z małym prawdopodobieństwem odnalezienia w nim cenionych lokalnie kompetencji¹². Zarówno pierwsze, jak i drugie podejście osadzone jest w typowo racjonalistycznym paradygmacie transmisji gotowych wzorców kompetencyjnych uczących się i ich zademonstrowania w obiektywnie obserwowalnym zachowaniu (np. wykonaniu określonego zadania). Pomija się więc interesujący nas aspekt „internalizacji” wartości, procesów rozumienia i motywacji studenta.

Drugie podejście jest do tej pory najszerszej stosowane, zarówno w edukacji, jak i przez pracodawców, ale zaufanie do niego wśród specjalistów HR odpowie-

dzialnych za nabór i późniejszy sukces pracowników spada wraz z pojawianiem się nowych doniesień badaczy, które wskazują, że stopień predykcyjności samooceny¹³, testów inteligencji¹⁴ i osobowości¹⁵ jest niewielki. W Polsce dysponujemy Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych¹⁶, ale można wobec niego zgłosić te same zarzuty, poza tym może być on stosowany w pełni tylko przez psychologów. Z nadzieją patrzy się na analizy sieci współpracy, czyli kapitału społecznego, który przyszli pracownicy mogą zaofiarować swoim organizacjom, zwłaszcza w kontekście kontaktów zdobywanych w trakcie międzynarodowych praktyk i wolontariatu¹⁷.

Podejście najbardziej obiecujące i jednocześnie umożliwiające łączenie elementów dwóch poprzednich to portfolio kompetencyjne. Udowadnianie kompetencji polega w tym przypadku na systematycznym gromadzeniu różnych form zapisu wykonanych zadań i projektów zakładających rozwój kompetencji oraz eksperckiej ocenie poziomu ich wykonania i szczególnej autorefleksji dotyczącej osobistych motywów, uznawanych wartości, dostrzeganych sensów oraz satysfakcji z wykonanej pracy. Eseje zawierające refleksje uczących się poddaje się analizie fenomenologicznej oraz kodowaniu, by zbudować teorię ugruntowaną na temat kompetencji. Studenci traktują eseje i ich analizę przez mentorów jako punkty odniesienia w mapowaniu swoich kompetencji społecznych. Najbardziej zaawansowaną dobrą praktyką wykorzystywania portfolio do walidacji kompetencji społecznych na poziomie akademickim jest *competence explorer*, model od kilku lat stosowany w krajach niemieckojęzycznych. Został on wypracowany w dużej mierze dzięki współpracy z trzecim sektorem, na podstawie analiz doświadczeń wolontariuszy podkreślających doniosłe znaczenie refleksji i rozumienia procesów uczenia się społecznego w nabywaniu kompetencji nie w liniowy sposób, lecz cyklicznie, w cyklu: przygotowanie – doświadczenie – refleksja – trening – doświadczenie – refleksja itd.¹⁸

Program OECD Międzynarodowej Oceny Kompetencji Dorosłych (PIAAC)

Przykładem pierwszego podejścia do oceny i walidacji kompetencji jest program OECD Międzynarodowej Oceny Kompetencji Dorosłych (The

¹¹ A. Jagiełło-Rusiłowski, H. Solarczyk-Szwec, dz.cyt.

¹² J. Markowitsch, C. Plaimauer, *Descriptors for competence: towards an international standard classification for skills and competences*, „Journal of European Industrial Training” 2009, t. 33, nr 8/9, s. 817–837.

¹³ N.A. Bowman, P.L. Hill, *Measuring how college affects students: Social desirability and other potential biases in self-reported gains*, [w:] S. Herzog, N.A. Bowman (red.), *Validity and limitations of college student self-report data (New Directions for Institutional Research)*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.

¹⁴ C. Cherniss, *Emotional intelligence and organizational effectiveness*, [w:] C. Cherniss, D. Goleman (red.), *The emotionally intelligent workplace*, San Francisco 2001, s. 3–12.

¹⁵ R.M. Ryan, E.L. Deci, *A self-determination approach to psychotherapy: The motivational basis for effective Change*, „Canadian Psychology” 2008, nr 49, s. 186–193.

¹⁶ A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych (KKS)*. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2000.

¹⁷ A. Corden, R. Sainsbury, *Volunteering For Employability Skills*, Social Policy Research Unit, University of York, 2005.

¹⁸ O. Zawacki-Richter, A. Hanft, E.M. Bäcker, *Denn wir wissen nicht, was sie tun... Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudiengang*, „Medienpädagogik” 2010, z. 18.

OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), który koncentruje się na badaniu związków pomiędzy wykształceniem, kompetencjami oraz sytuacją na rynku pracy. Jego celem jest ocena kluczowych kompetencji, takich jak: czytanie i pisanie, liczenie oraz zdolności do rozwiązywania problemów w środowisku bogatych technologii, w pracy i w domu, a także odniesienie tych kompetencji do społecznej i gospodarczej kondycji jednostek oraz narodów. Zebrane dane zostaną wykorzystane do oceny i doskonalenia systemów edukacji oraz porównywania poziomu badanych kompetencji między krajami uczestniczącymi w programie badawczym. Badania PIAAC wpisują się w nurt najważniejszych międzynarodowych badań osiągnięć różnych grup wiekowych, do których zalicza się także PISA (badanie kompetencji piętnastolatków) czy TALIS (badanie kompetencji nauczycieli).

PIAAC kontynuuje w szerszej skali wcześniejsze międzynarodowe badania kompetencji dorosłych, które były prowadzone od połowy lat 90. XX w., najpierw trzykrotnie w 22 krajach w ramach programu International Adult Literacy Survey (IALS), a następnie w roku 2002 i 2006 w ramach programu Adult Literacy and Life Skills (ALL) Survey w 11 krajach i jednym stanie USA. To pozwala porównać poziom alfabetyzacji w niektórych krajach na przestrzeni nawet 13–17 lat.

W badaniu PIAAC wzięła udział także Polska, w ramach projektu systemowego *Entuzjaści edukacji*¹⁹ finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego UE. Badania PIAAC w Polsce rozszerzono o trzy zagadnienia: efektywność aktywności edukacyjnej młodych osób z punktu widzenia kompetencji przydatnych na rynku pracy, związki pomiędzy udokumentowanymi aktywnościami edukacyjnymi (z naciskiem na studia wyższe) i/lub zawodowymi ludźmi młodych a poziomem ich kompetencji i sytuacją na rynku pracy oraz ekonomiczną dostępność tych aktywności edukacyjnych, które dają najwyższy zwrot na rynku pracy wśród młodych osób. Badania przeprowadzono na losowo dobranej populacji wśród osób w wieku 16–65 lat (wielkość próby: 9366 osoby), na wsi i w miastach o różnej wielkości.

PIAAC obejmuje pomiar kompetencji ludzi dorosłych, które są potrzebne w epoce informatycznej, tj.:

1. czytania, rozumienia i wykorzystywania informacji z tekstów pisanych (*literacy*): zaangażowania w czytelnictwo, rozumienia i oceny informacji zawartych w tekstach pisanych oraz wykorzystania tych informacji do udziału w życiu społecznym, do osiągania swoich celów oraz rozwoju swojej wiedzy i potencjału,
2. liczenia (*numeracy*): zdolności użycia, interpretacji i analizy pojęć matematycznych oraz informacji wyrażonej językiem matematyki

w celu podejmowania wyzwań matematycznych występujących w codziennym życiu osób dorosłych i radzenia sobie z tymi wyzwaniami;

3. rozwiązywania problemów w środowisku bogatym w technologie (*problem solving in technology-rich environment*): dotyczy wykorzystania technologii cyfrowych, narzędzi komunikacji cyfrowej oraz sieci do pozyskiwania i analizy informacji, porozumiewania się z innymi oraz wykonywania praktycznych zadań, zdolności do rozwiązywania problemów pojawiających się w kontekście prywatnym, zawodowym i społecznym poprzez odpowiednie wyszukiwanie oraz wykorzystywanie informacji uzyskanych za pomocą komputera oraz internetu.

Badanie PIAAC będzie dostarczać w cyklu dziesięcioletnim istotnych danych na temat międzynarodowego kapitału ludzkiego i różnych aspektów kompetencji osób dorosłych. Ma też ambitne cele analityczne – nie tylko mierzy poziom kompetencji, ale również stara się ocenić, w jaki sposób są one związane z sukcesem jednostek i narodów w kontekście pracy zawodowej. Do zalet programu badania kompetencji dorosłych PIAAC należą pomiar różnych kompetencji oraz związek z wcześniejszymi badaniami. W PIAAC krytykuje się złożoność metodologii, czas trwania wywiadu, brak informacji o pracodawcach oraz pobeżny pomiar kompetencji miękkich.

Wyniki pierwszego badania PIAAC zostały opublikowane jesienią 2013 roku. Według nich przeciętnie młodzi Polacy (w wieku 19–26 lat) osiągają wyniki na poziomie rówieśników z krajów OECD. W obrębie badanej w Polsce grupy zauważyć można duże różnice zależne od typu szkoły, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców oraz dotyczące poszczególnych kompetencji, np. tylko 38 proc. młodych Polaków posiada wysoki poziom umiejętności wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych wobec średniej 51 proc. w krajach OECD. Z perspektywy ostatnich 17 lat przyrost kompetencji w Polsce był największy wśród badanych krajów. Jeśli wziąć pod uwagę wyniki całej badanej populacji Polaków, poziom ich kompetencji jest niższy niż przeciętna w badanych krajach OECD o 6 punktów (267 pkt. wobec 273 pkt.) w dziedzinie rozumienia tekstu i o 9 punktów (260 pkt. wobec 269 pkt.) w dziedzinie rozumowania matematycznego²⁰. Wskazane różnice punktowe odpowiadają kilku latom nauki w szkole.

Assessment Center i Development Center

Assessment Center i Development Center (centrum oceny i centrum rozwoju) jako metody oceny i pomiaru kompetencji reprezentują drugie podejście do badania, pomiaru oraz oceny i walidacji kompetencji. Oznaczają wielowymiarowy proces oceny osoby lub grupy

¹⁹ Entuzjaści edukacji, <http://eduentuzjasci.pl/pl/>.

²⁰ Badanie PIAAC, <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-PIAAC-2013.pdf>, s. 46, [06.12.2013].

Rysunek 1. Wielowymiarowość Assessment Center



Źródło: opracowanie własne

osób (rys. 1). Decyzje o wynikach oceny podejmowane są w wyniku zastosowania różnych narzędzi pomiaru oraz dyskusji wszystkich oceniających, co powoduje, że strategii tej przypisuje się – w porównaniu z innymi metodami, np. sondażem diagnostycznym (test, ankieta) – większy obiektywizm.

Assessment Center jest coraz powszechniej stosowaną w naszym kraju metodą, wykorzystywaną przez biura karier czy agencje HR jako narzędzie oceny kompetencji osób uczących się zawodu, szczególnie na poziomie studiów wyższych, oraz kandydatów do pracy lub pracowników, a także planowania ich rozwoju.

Metoda AC polega na zaplanowaniu serii indywidualnych oraz grupowych zadań, ćwiczeń i testów zbliżonych do zadań na przyszłym lub aktualnym stanowisku pracy. Punkt wyjścia do opracowania ćwiczeń stanowi określenie, jakie kompetencje są najbardziej odpowiednie do właściwego wykonywania

aby sprostać obowiązkom na określonym stanowisku, np. czy takie kompetencje jak orientacja na wyniki i komunikatywność są wystarczająco rozwinięte, aby zostać handlowcem²².

W trakcie sesji AC jej uczestnik ma możliwość poznania swoich mocnych stron w obrębie ocenianych kompetencji (zgodnie z przyjętym modelem kompetencji), jak i obszarów wymagających dalszego doskonalenia. Raport z sesji AC powinien zawierać także ocenę działania w trakcie badania oraz wskazówki rozwojowe i rekomendacje zawodowe. W raporcie znajdują się zwykle ocena opisowa oraz wykresy prezentujące badane kompetencje. Wyniki AC wykorzystywane są też do planowania szkoleń czy innych działań rozwojowych dla uczących się oraz pracowników, co określane jest jako *Development Center* (ośrodek rozwoju lub centrum rozwoju). Zestawienie cech *Assessment Center* oraz *Development Center* i różnic pomiędzy nimi zawiera tabela 2.

Tabela 2. Assessment Center i Development Center – porównanie

Assessment Center	Development Center
Ocena potencjału kompetencyjnego uczestników procesu, ich mocnych i słabych stron	
Wyłonienie w procesie rekrutacji i selekcji osób o najwyższym potencjale kompetencyjnym	Identyfikacja potrzeb rozwojowych w ocenianej grupie
Wyłonienie w procesie rekrutacji i selekcji osób najlepiej dopasowanych do stanowiska	Wsparcie w podejmowaniu decyzji dotyczących ścieżek rozwoju uczestników procesu
Uzyskanie przez każdego uczestnika informacji zwrotnej na temat własnego potencjału kompetencyjnego	

Źródło: opracowanie własne

obowiązków²¹. Narzędzia wykorzystywane do badania kompetencji bazują na metodologii badań psychologicznych – są to najczęściej wywiad kompetencyjny i testy kompetencyjne oraz psychologiczne. Dzięki nim wyodrębnia się określone zachowania świadczące o posiadaniu danej kompetencji (lub jej braku), a następnie przyporządkowuje je do określonego poziomu danej kompetencji. W ten sposób specjaliści zajmujący się rekrutacją ustalają, czy kandydat dysponuje daną kompetencją w wystarczającym stopniu,

Jak zauważają H. Steinmann i G. Schreögg: *Assessment Center różni się zasadniczo od tradycyjnych źródeł informacji. W tradycyjnych metodach testowych przełożony lub obserwator mogą tylko myślowo porównać wymagania na wakującym stanowisku ze zdolnościami i potencjałem kandydata. Na podstawie zachowań zaprezentowanych w trakcie sesji Assessment Centre można wyprowadzić lepsze wnioski co do przydatności kandydata na obsadzone stanowisko. Po każdym ćwiczeniu sprawdzana jest, przed wydaniem werdyktu, zgodność opinii poszczególnych*

²¹ M. Sidor-Rządkowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami*, ZZL, Kraków 2006, s. 123–126.

²² A. Podgórski, *Raport z badania „Zapotrzebowanie pracodawców województwa kujawsko-pomorskiego na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych”*, Biuro Karier UMK, Toruń 2010, s. 10.

oceniających. [...] Omawianej metodzie przypisuje się – w porównaniu z pozostałymi – większy obiektywizm, gdyż w jednym ośrodku znajdują zastosowanie jednocześnie bardzo różne metody diagnostyczne²³.

Assessment Center i Development Center są wartościowymi, choć czasochłonnymi metodami oceny kompetencji, selekcji kandydatów do pracy czy planowania ścieżki ich dalszego rozwoju. Wymagają od osób opracowujących zestaw zadań, ćwiczeń i testów doskonałego przygotowania merytorycznego, uwzględniania modelu kompetencji jako punktu odniesienia, znajomości specyfiki firmy oraz specyfiki obowiązków związanych z danym stanowiskiem pracy. Niezależnie od zastosowanych metod oceny jej końcowym etapem jest wskazanie mocnych i słabych stron (luki kompetencyjnej) ocenianego w kontekście przyjętego modelu kompetencji oraz – w przypadku Development Center – zaproponowanie ścieżki dalszego rozwoju.

Portfolio

Portfolio jest przykładem trzeciego podejścia w pomiarze i walidacji kompetencji społecznych, które można z powodzeniem wykorzystać do oceny tak adaptacyjnych, jak i emancypacyjno-krytycznych kompetencji społecznych. Jego zaletą jest łączenie samooceny z możliwością oceny zewnętrznej oraz oceny jakościowej z oceną odwołującą się do wy-

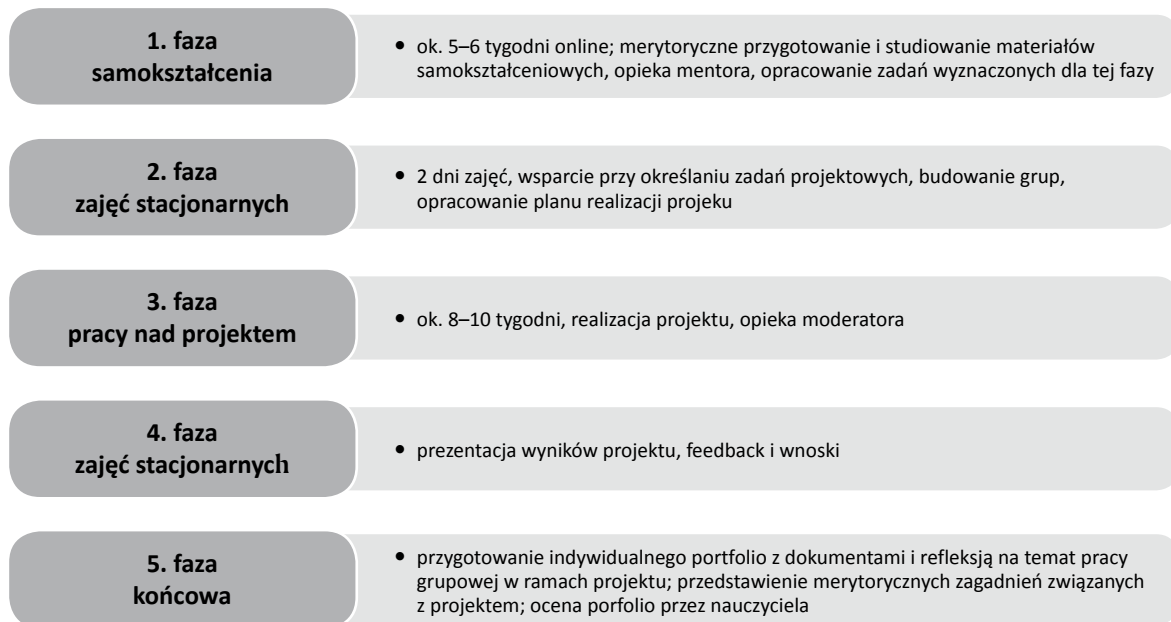
branego modelu kompetencji. Metoda ta zostanie przedstawiona na przykładzie badania kompetencji studentów kierunku *biznes i administracja* w trybie kształcenia na odległość na uniwersytecie w Oldenburgu²⁴. Autorzy badania poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak proces rozwoju kompetencji opisują studenci?
2. Jakie kompetencje zostały udokumentowane w portfolio?
3. Czy metoda portfolio oparta na refleksji studentów dotyczącej własnego procesu uczenia się może być podstawą oceny kompetencji studenta?
4. Jaka jest użyteczność zastosowanego do interpretacji wyników badań modelu kompetencji V. Heysego i J. Erpenbecka?

Metoda portfolio włączona była w proces dydaktyczny typu blended learning. Przebieg kształcenia w ramach modułu obejmował pięć faz (rysunek 2). Funkcją portfolio była (samo)ocena procesu kształcenia.

Portfolio zdefiniowano jako podporządkowany celowi zbiór materiałów, które mają dokumentować wysiłki studenta, a także być podstawą (samo)ewaluacji, umożliwiając studentom oraz interesariuszom ogląd procesu dydaktycznego: celów, treści, metod korzyści oraz efektów uczenia się. Ocena z portfolio miała wagę 2/3 na egzaminie z modułu.

Rysunek 2. Struktura modułu kształcenia z wykorzystaniem portfolio



Źródło: O. Zawacki-Richter, A. Hanft, E.M. Bäcker, dz.cyt., s. 4

²³ Cyt. za: M. Sidor-Rządowska, dz.cyt., s. 123–126.

²⁴ O. Zawacki-Richter, A. Hanft, E.M. Bäcker, dz.cyt.

Rysunek 3. Model kompetencji V. Heysego i J. Erpenbecka

Kompetencje osobiste (P- Personale Kompetenz)				Kompetencje do aktywności i działania (A - Aktivitäts- und Handlungskompetenz)							
P	lojalność	postawa normatywno-etyczna	P/A	zaangażowanie	samozarządzanie	A/P	decyzyjność	wola tworzenia	A	siła działania	mobilność
	wiarygodność	samoodpowiedzialność		umiejętności twórcze	otwartość na zmiany		innowacyjność	wytrzymłość		gotowość dowodzenia	inicjatywa
P/S	humor	gotowość niesienia pomocy	P/F	gotowość do uczenia się	całościowe myślenie	A/S	optymizm	społeczne zaangażowanie	A/F	orientacja na produkt	orientacja na cel
	wspieranie współpracowników	delegowanie		dyscyplina	zaufanie		dawanie impulsu	celność		wytrwałość	konsekwencja
S/P	umiejętność rozwiązywania konfliktów	umiejętność integrowania	S/A	moc akwizycji	umiejętność rozwiązywania problemów	F/P	orientacja na wiedzę	umiejętności analityczne	F/A	moc koncepcyjna	umiejętności organizacyjne
	umiejętności zespołowe	umiejętności dialogowe orientacja na klienta		radość z eksperymentowania	zdolności doradcze		rzeczowość	zasoby oceniań		pilność	systematyczno-metodyczne działanie
S	umiejętność komunikowania	umiejętność współpracy	S/F	sprawność językowa	gotowość rozumienia	F/S	zarządzanie projektami	świadomość skutków	F	wiedza profesjonalna	wiedza o rynku
	zarządzanie relacjami	umiejętność dopasowania się		poczucie obowiązku	sumienność		umiejętność nauczania	uznanie w zawodzie		zachowana zgodne z planem	wiedza interdyscyplinarna
Kompetencje społeczno-komunikacyjne (S – Sozial-kommunikative Kompetenz)				Kompetencje przedmiotowe/metodyczne (F – Fach- und Methodenkompetez)							

Źródło: O. Zawacki-Richter, A. Hanft, E.M. Bäcker, dz.cyt., s. 6

Do opisu i interpretacji kompetencji studentów wykorzystano model kompetencji V. Heysego i J. Erpenbecka²⁵ (rys. 3), którzy wyróżnili cztery typy kompetencji: personalne (P), dotyczące aktywności (A), społeczno-komunikacyjne (S) oraz przedmiotowo-metodyczne (F), a także ich szczegółowe komponenty, których jest w sumie 64.

Refleksje studentów dotyczące projektu zostały zakodowane. Rezultatem tego działania były tematyczne struktury kompetencji każdego portfolio, ukazujące przyporządkowanie wyłonionych kompetencji do poszczególnych grup kompetencji zgodnie z modelem (rys. 3). W badaniu chodziło bowiem o to, aby uwidocznic i nazwać kompetencje, które prowadzą do pogodzenia indywidualnych celów kształcenia z pracą grupową i wynikami projektu. Stworzono także mapy kompetencji studentów, wykorzystując

do tego celu charakterystykę ich działań, strategii, postaw specyficznych dla poszczególnych typów kompetencji (tab. 3).

Model kompetencji V. Heysego i J. Erpenbecka okazał się właściwym instrumentem diagnozowania kompetencji studentów, który pozwala nazwać kompetencje zdobywane w procesie kształcenia, a także rozpoznać sytuacje, w jakich wykorzystywane są określone kompetencje. Nie można natomiast na podstawie portfolio wnioskować o źródle zidentyfikowanych kompetencji, ani też o tym, którymi kompetencjami student dysponował, a które zdobył lub zmodyfikował w trakcie kształcenia. Autorzy badania postulują, aby budować programy studiów na modelach kompetencyjnych, które sprawią, że portfolio nie będą tylko zbiorem artefaktów, lecz systematyczną prezentacją wykorzystywanych kompetencji.

²⁵ V. Heyse, J. Erpenbeck, *Kompetenztraining*, Stuttgart 2004.

Tabela 3. Charakterystyka kompetencji S, F, P i A

Typ kompetencji Kryteria porównawcze	S kompetencje społeczne	F kompetencje przedmiotowo-metodyczne	P kompetencje osobiste	A kompetencje do działania
<i>Definicja kompetencji J. Erpenbecka i L. von Rosentia</i>	Dyspozycja człowieka do komunikacji i współdziałania, zdolność do kreatywnej współpracy i dyskusji, dopasowania się do grupy i relacji, wspólnego planowania, formułowania zadań i celów	Dyspozycja człowieka do rozwiązywania merytorycznych problemów samodzielnie i kreatywnie, z wykorzystaniem wiedzy, sprawności i umiejętności; co oznacza umiejętność organizowania czynności, zadań oraz rozwiązań, a także umiejętność samodzielnego kreowania metod	Dyspozycja człowieka do refleksji, samooceny, konstruowania produktywnych postaw, wartości i motywów, jak i rozwijania własnych zdolności, motywacji i osiągnięć, składających się na rozwój osobisty	Dyspozycja człowieka do aktywnego i samodzielnego działania ukierunkowanego na realizację celów, zamierzeń i planów – dla siebie lub dla innych i z innymi, w zespole, przedsiębiorstwie, organizacji; ta dyspozycja obejmuje emocje, motywację, umiejętności i doświadczenia oraz kompetencje typu P i S, aby skutecznie realizować przyjęty plan działania
<i>Przygotowanie do pracy w projekcie</i>	–	–	Duża odpowiedzialność za wykonanie zadania powoduje zainteresowanie modulem przed jego rozpoczęciem	–
<i>Cele dokształcania</i>	Droga do celu podporządkowana procesowi grupowemu; nie kładzie nacisku na osiągnięcie osobistych celów	Sprostanie zadaniu merytorycznemu; osobisty cel: zdobyć wiedzę i wypróbować ją w praktyce	Koncentracja na osiągnięciu celów osobistych	Ścisłe związane z praktyką
<i>Nastawienie do projektu w trybie online</i>	Wyzwaniem jest praca w grupie a nie nad projektem	Wyzwaniem jest sprostanie zadaniom postawionym w projekcie online	Realizacja swojego głównego problemu zawodowego poprzedzona dokładną analizą planu i możliwości technicznych, by dopasować je do własnych oczekiwań	Projekt online jest postrzegany jako innowacja i techniczne wyzwanie
<i>Umiejętność rozwiązywania problemów</i>	Brak indywidualnych strategii rozwiązywania problemów; człowiek nie przejmuje inicjatywy, zachowuje się raczej obronnie i pasywnie	Wiedza jest oparciem w rozwiązywaniu problemów	Chętne korzystanie z pomocy moderatora, uskarżanie się szczególnie na trudności i oczekiwanie na natychmiastowe rozwiązanie; odpowiedzialność za komunikację przerzucana na innych	Pojawiające się problemy techniczne są wyzwaniem
<i>Motywacja do działania</i>	Członkostwo w grupie	Zdobycie nowej wiedzy i umiejętności dotyczących zadania grupowego	Zaspokojenie osobistych (zawodowych) potrzeb	Bardzo wysoka przy dużej aktywności poza studiowanym kierunkiem
<i>Rola i pozycja w grupie</i>	Kooperatywny członek grupy; „wszyscy za jednego, jeden za wszystkich”	Nie wspomina o innych członkach grupy; pozycja fachowca w grupie („trybiku w maszynie”); odpowiedzialny za definiowanie tematu a nie utrzymanie komunikacji w grupie	Pierwszy proponuje temat projektu, nie poddaje go dyskusji; wybiera sobie uczestników do realizacji tematu projektu, sam stawia się w centrum grupy, spychając na innych margines;	Aktywny i kolegialny członek grupy; ceni sobie równość członków grupy, podział zadań zgodnie z kompetencjami

tabela 3 – cd.

Kryteria porównawcze \ Typ kompetencji	S kompetencje społeczne	F kompetencje przedmiotowo-metodyczne	P kompetencje osobiste	A kompetencje do działania
<i>Prezentacja wyników pracy grupowej</i>	Ceni sobie ocenę pracy grupowej przez inne grupy; wyniki pracy grupowej pozostają na dalszym planie	Duże obciążenie zadaniami w fazie realizacji projektu; duża odpowiedzialność za jakość efektów	Podkreśla w portfolio, że mimo trudnej sytuacji jednego z członków grupy wyniki projektu zostały zaprezentowane w terminie	Okazja do zastosowania techniki online
<i>Zamknięcie projektu (postfaza projektu)</i>	Wyżej ceni sobie ocenę pracy grupowej niż jej efekty, cieszy się z pracy w kolejnej grupie projektowej	Grupa jako środek osiągnięcia celu; ma nadzieję na dalsze wsparcie online przy stosowaniu zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce	Wyniki projektu wykorzystano w nowym projekcie; formułuje zalecenia wynikające z projektu i adresuje je do tutora	Wysoka ocena rezultatów projektu, które w 100 proc. zostaną wykorzystane w praktyce zawodowej
<i>Refleksja w portfolio</i>	Zaczyna się od rozdziału na temat fazy pracy grupowej w ramach zajęć stacjonarnych	Zaczyna się od rozdziału, w którym rzeczowo przedstawia opis celu projektu	Zaczyna się od rozdziału na temat osobistych celów sformułowanych wobec kursu; dominuje narracja w pierwszej osobie	Zaczyna się od rozdziału na temat motywacji wobec tematu projektu; dominują pozytywne wypowiedzi, które mówią o motywacji, zainteresowaniach, wyzwaniach, wartości dodanej, korzyściach, procesie
<i>Mocne strony</i>	Podporządkowanie swoich potrzeb celowi grupy	Rzeczowość kontaktów, orientacja na merytoryczny cel projektu	Dokładność i drobiazgowość w realizacji zadań, pracowitość	Wysoka motywacja do działania na każdym etapie realizacji projektu
<i>Słabe strony</i>	Mimo wysokiej oceny pracy grupowej, pasywna funkcja w grupie	Niedocenia uczenia się w grupie i od innych	Działanie jest wynikiem kalkulacji korzyści i strat	Niski udział kompetencji przedmiotowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: O. Zawacki-Richter, E.M. Bäcker, A. Hanft, dz.cyt.

Podsumowanie

Podjęte w artykule zagadnienie walidacji kompetencji jest w polskiej praktyce akademickiej i refleksji naukowej nowe, ale bardzo ważne w kontekście uznawania wdrożonych przez Krajowe Ramy Kwalifikacji efektów kształcenia, ich porównywalności na forum europejskim oraz rozwoju praktyki uczenia się przez całe życie. Zagadnienie to wymaga dalszych intensywnych działań na różnych polach: naukowym, polityczno-oświatowym i praktyki akademickiej oraz pracy nad świadomością nauczycieli akademickich, studentów i władz uczelni. Problem walidacji efektów kształcenia mieści się w obszarze dydaktyki akademickiej i zarządzania uczelnia. Tymczasem ze sprawozdania Unijnej grupy wysokiego szczebla ds. modernizacji szkolnictwa wyższego wynika, że *wiele wyższych uczelni kładzie zbyt mały nacisk na nauczanie*

*w porównaniu z badaniami naukowymi, choć oba elementy należą do podstawowej misji szkolnictwa wyższego*²⁶, co wiąże się z postulatem wprowadzenia do 2020 roku obowiązkowych szkoleń w zakresie dydaktyki dla nauczycieli akademickich. Jednym z problemów podnoszonych już obecnie i kluczowych dla walidacji kompetencji społecznych jest zastosowanie języka efektów uczenia się. Nauczyciele akademicy mają wpływ na formułowanie kierunkowych efektów kształcenia oraz efektów dotyczących poszczególnych zajęć, przedmiotów lub modułów. Efekty kształcenia powinny być sformułowane tak, aby możliwa była ich weryfikacja, a następnie walidacja. Podstawą jest prawidłowe, tzn. na tyle szczegółowe ujęcie rozwijanych w ramach zajęć kompetencji, aby możliwa była ich rzeczywista ocena przez konkretnego nauczyciela. Z tym związane jest przyjęcie m.in. odpowiednich metod weryfikacji w dziedzinie osiągania założonych efektów kształce-

²⁶ Komisja Europejska, Komunikat prasowy *Unijna grupa wysokiego szczebla – szkolenie nauczycieli w zakresie metod nauczania*, Bruksela, 18.06.2013 r. [IP/13/554].

nia, np. testu, autoewaluacji, oceny zwrotnej ze strony nauczyciela i innych studentów, wywiadu fokusowego, autorefleksji. Zaproponowane w artykule metody mogą być pomocne szczególnie w weryfikacji i walidacji kierunkowych efektów kształcenia. Zasady towarzyszące weryfikacji i walidacji efektów kształcenia właściwych dla kompetencji społecznych zostały opisane w publikacji, która ukaże się na przełomie 2013 i 2014 w serii wydawnictw Instytutu Badań Edukacyjnych²⁷.

W niniejszym artykule ograniczono się do przedstawienia wybranych narzędzi diagnozy i pomiaru kom-

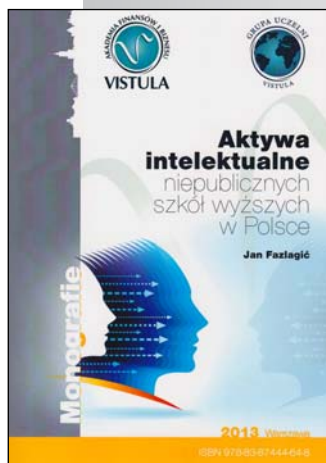
petencji (PIAAC, Assessment Center) oraz metody ich rozwijania i dokumentowania (portfolio) jako podstaw procesu walidacji, który obejmuje ponadto określenie wartości i uznanie efektów uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Warunkiem dalszych prac nad walidacją efektów kształcenia jest określenie przez właściwe organy państwowe podstaw prawnych i głównych zasad systemu walidacji efektów kształcenia. Zapisy otwierające tę drogę znalazły się w nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym, na którą czekamy.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

²⁷ M. Nowak-Dziemianowicz, dz.cyt.

Autorka jest samodzielnym pracownikiem naukowym Wydziału Nauk Pedagogicznych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Jej zainteresowania naukowe dotyczą edukacji dorosłych oraz edukacji i poradnictwa przez całe życie w Polsce i za granicą. Uczestniczyła w kilku międzynarodowych projektach badawczych, ostatnio w koordynowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych badaniach nad kompetencjami społecznymi w Krajowych Ramach Kwalifikacji.

POLECAMY



Jan Fazlagić, Aktywa intelektualne niepublicznych szkół wyższych w Polsce
Akademia Finansów i Biznesu Vistula, Warszawa 2013

Książka poświęcona jest analizie problematyki pomiaru kapitału intelektualnego w szkolnictwie, ze szczególnym uwzględnieniem niepublicznych szkół wyższych. W pierwszych trzech rozdziałach zaprezentowano diagnozę obecnego stanu szkolnictwa niepublicznego w Polsce i na świecie, pojęcie i istotę kapitału intelektualnego uczelni oraz jego powiązania z otoczeniem. W kolejnych rozdziałach przedstawiono wyniki badań empirycznych prowadzonych wśród przedstawicieli kierownictwa uczelni oraz wykładowców. W zakończeniu zawarto wnioski i rekomendacje dla MNiSW oraz władz szkół wyższych. Publikację można zamówić u wydawcy: <http://www.i.vistula.edu.pl/>.

Standardy kwalifikacji

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej udostępniło bazę, w której znaleźć można 300 standardów kompetencji zawodowych, 253 standardy kwalifikacji zawodowych oraz 257 modułowych programów szkolenia zawodowego. Informacje mają wspierać podwyższanie jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz pomagać w lepszym powiązaniu usług edukacyjnych z wymogami rynku pracy.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl/>.

Projekt PITWIN jest rozwiązaniem innowacyjnym, mającym w swym zamyśle promować otwartość w nauce, jak i szybko reagować na pojawiające się nowe idee, badania naukowe czy wyniki tych badań.

Tym, co wyróżnia nasze wydawnictwo, jest szybki, półroczny czas publikacji artykułu oraz – co ważne dla wielu Autorów – ocena parametryczna czasopisma (2 pkt. części B lp. 1343 wykazu czasopism naukowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Jakość naukowa czasopisma „Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne” jest wysoka, opiera się ono na oryginalnych pracach naukowych, spełnia standardy rzetelności naukowej, jest wydawnictwem stabilnym, regularnie wydawanym, o solidnej jakości technicznej i wydawniczej.

Wszystkie te cechy sprawiają, że projekt PITWIN współtworzy społeczeństwo informacyjne, daje dostęp do rzetelnej wiedzy, badań naukowych oraz propaguje osiągnięcia polskich naukowców.



Portal

- 20 baz danych
- 15 interaktywnych kursów
- 5 warsztatów e-learnigowych

Artykuły naukowe

- 900 artykułów naukowych
- 60 recenzentów tytularnych

Wiedza

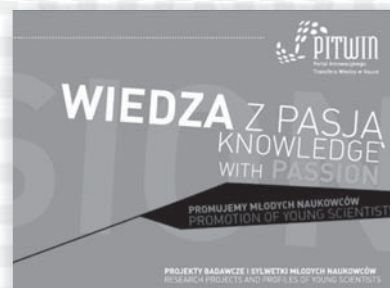
- 18334 rekordy bibliografii
- 600 zestawień bibliograficznych
- 239 recenzji publikacji

Nauka

- 77 jednostek badawczych
- 1300 młodych naukowców

Publikacje

- 10 punktowanych zeszytów naukowych
- 5 publikacji konferencyjnych
- 2 albumy



Konferencje

- 5 ogólnopolskich konferencji naukowych
- 500 uczestników z całej Polski

www.pitwin.edu.pl

zarejestruj się i korzystaj

człowiek - najlepsza inwestycja



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Wyższa Szkoła Handlowa
im. Bolesława Markowskiego
w Kielcach

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



Pomysł biznesowy studentów i bariery wiedzy w jego wdrażaniu

Marek Kunasz

Jednym z kluczowych czynników sukcesu nowo tworzonych podmiotów gospodarczych jest oparcie działalności na dobrym pomysle biznesowym. Okres studiów jest odpowiednim czasem na kreowanie takich pomysłów. Obok stymulacji pomysłowości biznesowej uczelnie wyższe mogą dostarczać studentom niezbędnej wiedzy, pozwalającej na przełamanie barier we wdrażaniu własnych pomysłów biznesowych. Biorąc to pod uwagę, przeprowadzono analizę takich barier oraz roli uczelni w kreowaniu pomysłu biznesowego. Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny. Wykorzystano w niej materiał teoretyczny zawarty w literaturze dotyczącej poruszanej problematyki. Podstawowym źródłem danych empirycznych były badania przedsiębiorczości studentów studiów stacjonarnych SES (Student's Entrepreneurship Survey) realizowane od 2003 roku na Uniwersytecie Szczecińskim.

Przedsiębiorczość a kreowanie pomysłu na biznes

Przedsiębiorczość jest kategorią wielowymiarową i niejednorodną¹, co ma związek z faktem rozpatrywania jej na gruncie wielu nauk społecznych i w kontekście wielu zjawisk. Poza naukami ekonomicznymi, w obrębie których analizie poddano zachowania przedsiębiorcy w makro- i mikroskali, problematyka ta obecna jest na gruncie psychologii, gdzie skoncentrowano się głównie na cechach oso-

owości i charakteru człowieka przedsiębiorczego, oraz socjologii, gdzie określano wpływ czynników społecznych i kulturowych na podejmowanie działalności przedsiębiorczej².

Problematyka przedsiębiorczości rozpatrywana jest w kontekście wielu zjawisk³:

- tworzenia, prowadzenia oraz barier rozwoju podmiotu gospodarczego, którego właściciel pełni funkcję dostawcy kapitału oraz funkcje menedżerskie (podejmowanie decyzji, przywództwo, kierowanie, organizowanie i koordynowanie);
- efektywnej alokacji zasobów (ujęcie klasyczne) lub ich realokacji (czyli odmiennego wykorzystania dostępnych zasobów – ujęcie współczesne) w procesie twórczej destrukcji równowagi rynkowej związanej z wprowadzaniem innowacji lub poszukiwaniem rynkowych okazji na przedsiębiorczy zysk;
- ponoszenia ryzyka związanego z niepewnością;
- tworzenia bogactwa, wartości i kreowania wzrostu.

Problematyką przedsiębiorczości można zatem zajmować się wielokontekstowo. Jednym z ważnych kontekstów jest np. tematyka barier rozwoju przedsiębiorczości⁴. Prowadzenie własnej działalności gospodarczej wiąże się z koniecznością pokonywania licznych przeszkód. Uwzględniając różnorodność

¹ W. Radkiewicz, *Wybrane determinanty przedsiębiorczości*, [w:] S. Witkowski (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996, s. 97; M. Kunasz, *Potencjał przedsiębiorczości wśród studentów – przykład zastosowania metod wielowymiarowej analizy porównawczej*, „Wiadomości Statystyczne” 2009, nr 1, s. 61; T. Piecuch, *Przedsiębiorczość. Podstawy teoretyczne*, C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 36; J. Macias, *Przedsiębiorczość jako proces wykorzystywania okazji rynkowych w burzliwym otoczeniu*, „Problemy Jakości” 2013, t. 45, nr 4, s. 10–14.

² T. Kraśnicka, *Przedsiębiorczość jako przedmiot badań ekonomistów*, „Ekonomia” 2002, nr 4, s. 187; M. Kunasz, *Postawy i zachowania przedsiębiorcze studentów w świetle badań ankietowych*, „Gospodarka Narodowa” 2008, nr 3, s. 66.

³ R.F. Hebert, A.N. Link, *The Entrepreneur. Mainstream Views and Radical Critiques*, Praeger Special Studies, Praeger Scientific, Nowy Jork 1982, s. 108; S. Ripsas, *Towards and Interdisciplinary Theory of Entrepreneurship*, „Small Business Economics” 1998, t. 10, nr 3, s. 106; T. Kraśnicka, dz.cyt., s. 199.

⁴ A. Oniszczyk-Jastrzębek, *Otoczenie a przedsiębiorczość w warunkach globalizacji*, „Przedsiębiorczość, Edukacja” 2011, nr 7, s. 42–57; R. Banasiak, *Bariery przedsiębiorczości jako hamulce rozwoju i wzrostu przedsiębiorstw*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2011, nr 210, s. 11–17.

podejść⁵, ogół barier można usystematyzować, przyporządkowując je do kilku grup, najczęściej wyodrębnianych w literaturze przedmiotu⁶. Są to bariery prawne, instytucjonalno-fiskalne, administracyjne, finansowe, rynkowe, informacyjne, kadrowe, społeczno-psychologiczne i technologiczne.

Jednym z kluczowych czynników sukcesu nowo tworzonych podmiotów gospodarczych jest oparcie działalności na dobrym pomysle biznesowym. Okres studiów może być czasem krystalizowania się pomysłów biznesowych przyszłych właścicieli firm⁷. Uczelnie mogą dostarczać studentom niezbędnej wiedzy, jej brak może natomiast stanowić istotną barierę we wdrażaniu tych pomysłów. Należy mieć przy tym na uwadze fakt, iż w świetle badań GEM to właśnie studenci są grupą społeczną, której przedsiębiorcy najczęściej deklarują zamiar rozpoczęcia własnej działalności gospodarczej i dostrzegają szanse przedsiębiorcze⁸.

Stąd też uczelnie wyższe rozpatruje się jako element systemu wsparcia rozwoju przedsiębiorczości. Mogą one odgrywać znaczącą rolę w procesie podnoszenia jakości i wsparcia przedsiębiorczości kapitału ludzkiego⁹, a także kształtować przedsiębiorczych studentów i obywateli, gotowych sprostać wymaganiom konkurencyjnego środowiska w globalnej rzeczywistości gospodarczej. W tym kontekście ogromne znaczenie mają: odpowiednie kształtowanie planów i programów studiów, dobór metod dydaktycznych (z większym naciskiem na metody aktywizujące), pozadydaktyczne formy działań (związane z funkcjonowaniem kół studenckich, organizowaniem konkursów czy premiowaniem aktywności studenckiej), realizacja

praktyk zawodowych, współdziałanie ze środowiskiem zewnętrznym czy działalność akademickich inkubatorów przedsiębiorczości¹⁰.

W pracy skoncentrowano się na kwestiach barier we wdrażaniu pomysłów biznesowych oraz roli uczelni wyższych w kreowaniu pomysłów biznesowych i likwidacji wspomnianych barier.

Aspekty metodologiczne badań

Opisywane w artykule badania są realizowane w Uniwersytecie Szczecińskim począwszy od 2003 roku w ramach projektu badawczego SES (Student's Entrepreneurship Survey). Dotychczas odbyły się trzy ich edycje:

- (2003–2005) *SES 1 – Postawy przedsiębiorcze studentów* (badanie 1),
- (2006–2009) *SES 2 – Entrepreneurship – an international survey of full-time students in higher education* (badanie 2),
- (2010–2013) *SES 3 – Postawy przedsiębiorcze studentów* (badanie 3)¹¹.

Podmiotem badań są studenci studiów stacjonarnych, jednostką próby jest student studiów stacjonarnych. Realizując dotychczasowe badania gromadzono niezbędne dane za pośrednictwem kwestionariusza ankietowego¹² dystrybuowanego wśród jednostek zakwalifikowanych do próby, zastosowano zatem metodę badań częściowych. Procedura doboru próby obejmowała zestaw działań, które miały zapewnić reprezentatywność i diagnostyczność wybranej próby badawczej, co pozwoliłoby na uogólnienie wyników na populację generalną. Dobór jednostek do próby

⁵ B. Bojewska, *Ograniczenia i działania wspomagające rozwój przedsiębiorczości MSP*, „Handel Wewnętrzny” 2002, nr 4–5; A. Gaweł, *Bariery rozwoju przedsiębiorczości w Polsce*, „Przegląd Organizacji” 2005, nr 5, s. 137–139; K. Poznańska, *Bariery rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw*, [w:] K. Jaremczuk (red.), *Uwarunkowania przedsiębiorczości*, PWSZ w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg 2005, s. 315–317; M. Zaleska, K. Owczarz, *Bariery rozwoju przedsiębiorczości w Polsce*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów SGH” 2005, nr 61, s. 140–141.

⁶ M. Kunasz, *Barriers to development and institutional support for entrepreneurship in Poland – role that higher education institutions occupy in support system*, „Transformation & Business Economics” 2009, t. 8, nr. 3, s. 203.

⁷ M. Kunasz, *Aktywność prorządnicza studentów a pomysł na biznes i skłonność do założenia własnej firmy – rezultaty badań*, [w:] D. Kopycińska (red.), *Wybory konsumentów i przedsiębiorstw w teorii i w praktyce*, Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009, s. 210.

⁸ K. Baclawski, *Studium przedsiębiorczości w Polsce w roku 2004, Raport GEM*, Fundacja Edukacyjna Bachalski, Poznań 2005, s. 40.

⁹ J. Majerska, *Własna firma – szansą na sukces*, [w:] T. Bernat (red.), *Przedsiębiorczość kluczem do sukcesu młodych*, Instytut Wiedzy, Szczecin–Warszawa 2003, s. 96; A. Gaweł, *Kształcenie uniwersyteckie jako czynnik wpływający na przedsiębiorczość*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, nr 215, s. 71–87; A. Richert-Kaźmierska, *Przedsiębiorczość jako przedmiot nauczania na wyższej uczelni – wyzwania merytoryczne i metodyczne*, „e-mentor” 2011, nr 2, s. 38; A. Marszałek, *Analiza postaw przedsiębiorczych wśród studentów*, „e-mentor” 2012, nr 3, s. 26.

¹⁰ B. Minkiewicz (red.), *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2003; J. Cieślak, *Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości na poziomie akademickim*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, FPAKE, Warszawa 2007, s. 71–80; J. Olearnik, *Obszary i formy działań uczelni dla wykształcenia przedsiębiorczego absolwenta*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), dz.cyt., s. 114–119; M. Kunasz, *Barriers...*, dz.cyt., s. 206.

¹¹ Zakres czasowy poszczególnych badań: badanie 1 przeprowadzono w styczniu i lutym 2003 r., badanie 2 od maja do listopada 2006 r., a badanie 3 od września 2010 r. do lutego 2011 roku.

¹² Kwestionariusz ankietowy obejmował w przypadku każdego z badań zróżnicowany zestaw pytań, jednakże większość z nich powtarzała się. Skonstruowana baza danych, integrująca trzy dotychczas realizowane badania, obejmuje łącznie 72 pytania, w związku z faktem następujących w międzyczasie zmian w zakresie merytorycznym i pojawianiem się nowych bądź redukcją zbędnych pytań w kontekście ewoluujących celów badawczych.

miał charakter losowy¹³. Do obliczania wyników badań zastosowano metodę komputerową.

Zakres przestrzenny badań obejmuje zasadniczo Polskę (w przypadku badań 1–3). W edycji drugiej jednakże poza grupą studentów polskich badania prowadzono również na reprezentatywnej, dobranej według porównywalnej procedury postępowania grupie studentów studiów stacjonarnych z krajów transformacji systemowej z obszaru Europy Środkowo-Wschodniej, w tym państw Unii Europejskiej: Litwy, Łotwy i Węgier oraz krajów spoza Unii: Rosji i Ukrainy (rozszerzono zatem ich zakres przestrzenny).

W niniejszej pracy w zestawieniach tabelarycznych dla analizowanych pytań zaprezentowano strukturę deklaracji polskich respondentów w przekroju poszczególnych badań (1–3). Dane te porównywano ze zgromadzonym (badanie 2) materiałem międzynarodowym. W tym przypadku, dla syntetycznego odzwierciedlenia wyników, obliczano medianę cząstkowych wskaźników struktury dla wyborów poszczególnych opcji w odpowiedzi na pytania ankietowe w poszczególnych krajach uczestniczących w badaniu 2. W treści pracy odnoszono się także do deklaracji respondentów w poszczególnych krajach, w których realizowane były komparatywne badania międzynarodowe. Przywoływano zazwyczaj wtedy opozycyjne wartości skrajne cząstkowych wskaźników struktury w poszczególnych krajach.

Analizy struktury deklaracji poza ujęciem ogólnym były prowadzone w ramach poszczególnych projektów badawczych także w grupach respondentów wyodrębnionych ze względu na przyjęte kryteria podziału badanej populacji (zawarte przykładowo w metryczce oraz pytaniach istotnych merytorycznie¹⁴). Przy poszukiwaniu istotnych statystycznie różnic w deklaracjach w wyróżnionych grupach respondentów do pomiaru niezależności statystycznej dwóch cech niemierzalnych wykorzystano test χ^2 . Przyjęto poziom istotności $\alpha=0,05$. Analizom poddawano także miary oparte na tym teście: współczynnik Yule'a, współczynnik zbieżności T-Czuprowa, współczynnik V-Cramera. Rolę pomocniczą w tym zakresie odgrywała również analiza wskaźnika podobieństwa struktur.

¹³ Minimalną wielkość próby obliczano na podstawie formuły:

$$n_p = \frac{u_\alpha^2 \cdot p}{d^2},$$

gdzie: u_α – wartość statystyki odczytana z tablic dystrybuanty rozkładu normalnego dla $1 - \alpha$, d – dopuszczalny maksymalny błąd szacunku, p – procent populacji posiadający wyróżnioną cechę, q – procent populacji nieposiadający wyróżnionej cechy – szerzej J. Steczkowski, *Metoda reprezentacyjna w badaniach zjawisk społeczno-ekonomicznych*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1983. Na podstawie przyjętych założeń (współczynnik ufności – 95,44 proc., maksymalny błąd szacunku w granicach ± 4 proc.) ustalono, że minimalna wielkość próby stanowi 594 jednostki. W poszczególnych badaniach uwzględniano materiał empiryczny z ankiet, których liczba nieznacznie przekraczała minimalną wielkość próby (od 600 do 604 ankiet w poszczególnych mutacjach badań).

¹⁴ Kryteriami takimi była: płeć respondentów, poziom, kierunek i etap studiów, doświadczenia rodziców w zakresie prowadzenia własnej firmy, określenie własnej osoby (z uwzględnieniem trzech wariantów odpowiedzi: jestem ryzykantem, stoję twardo na ziemi, bujam w obłokach), percepcja własnej przedsiębiorczości (respondenci na podstawie jednego z pytań kwestionariuszowych deklarowali się jako osoby przedsiębiorcze bądź nieprzedsiębiorcze), aktywność zawodowa i pozadydaktyczna, posiadanie bądź nieposiadanie pomysłu biznesowego. We wcześniej realizowanych badaniach (badania 1, 2), obok wyżej przedstawionych, kryteriami wyodrębniania homogenicznych grup respondentów były także: planowane miejsce zamieszkania/pracy po ukończeniu studiów oraz stopień zależności finansowej.

Pomysł biznesowy

Problematyka pomysłu biznesowego pojawiła się w trzech pytaniach. Deklaracje ankietowanych w odpowiedzi na te pytania zestawiono w tabelach 1–3.

Tabela 1. Struktura odpowiedzi respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy chciał(a)byś, aby ktoś pomógł Ci znaleźć dobry pomysł na własną działalność gospodarczą?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2*	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Nie	23,7	18,5	24,5	30,0
Tak	76,4	81,5	75,5	70,0

* Badanie 2 obejmowało 6 krajów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Jak wcześniej wspomniano, studia mogą być czasem krystalizowania się pomysłów biznesowych. Niepoślednią rolę w tym zakresie mogą odegrać uczelnie wyższe. Świadczy o tym chociażby znaczący odsetek (mediana dla ogółu krajów: 76,4 proc.) respondentów uczestniczących w analizowanych badaniach, którzy – nie posiadając pomysłu biznesowego – oczekują pomocy w tym zakresie (ze strony wykładowców, promotorów, rodziny, znajomych bądź ze strony instytucji). Warto zwrócić uwagę, że w perspektywie trzech edycji badań wśród studentów polskich odsetek ten wyraźnie maleje (z 81,5 do 70 procent).

Tabela 2. Struktura odpowiedzi respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy masz pomysł na założenie własnej firmy (rodzaj działalności)?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Nie	47,8	54,8	57,7	51,5
Tak	52,2	45,2	42,3	48,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Pomysł biznesowy studentów i bariery wiedzy...

Biorąc pod uwagę deklaracje w analizowanym zakresie pozyskane od polskich studentów, należy zwrócić uwagę na odsetek osób posiadających pomysł biznesowy (od 42,3 proc. do 48,5 proc.), który jest niższy niż mediana wyznaczona dla ogółu krajów (52,2 proc. przypadków – wartość krańcowa: maksimum 60,2 proc. wskazań w grupie studentów łotewskich, minimum odnotowano właśnie w grupie studentów polskich).

Tabela 3. Struktura odpowiedzi respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy szukasz pomysłów na swoją działalność?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Czy szukasz pomysłów na swoją działalność?				
Nie	43,3	29,0	38,0	37,9
Tak	56,7	71,0	62,0	62,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Jednocześnie w grupie tych, którzy pomysłu biznesowego nie posiadają, właśnie wśród studentów polskich odnotowano najwyższy odsetek respondentów poszukujących pomysłów biznesowych (w zależności od edycji badania od 62 do 71 proc.) niekiedy znacznie przewyższający medianę dla ogółu (56,7 procent). Minimum odnotowano w grupie studentów łotewskich, czyli tam, gdzie w analizach deklaracji w przypadku pytań o posiadanie pomysłu biznesowego zidentyfikowano miarę maksymalną. Widoczny jest zatem związek obu analizowanych pytań. Te różnice z jednej strony mogą stanowić podstawę do oceny efektywności działań uczelni na rzecz pobudzania pomysłowości biznesowej studentów (w tym kontekście działania polskich uczelni zostały ocenione negatywnie), z drugiej strony pokazują też możliwą do zagospodarowania lukę w działalności podstawowej i fakultatywnej szkół wyższych.

Biorąc pod uwagę dane z poszczególnych krajów, można zidentyfikować ich ścisły związek z wcześniejszymi deklaracjami na temat posiadanego pomysłu biznesowego, docelowej formy aktywności zawodowej deklarowanej przez respondentów oraz indywidualnego stosunku do własnej przedsiębiorczości. Zatem można stwierdzić, iż osoby, które odnajdują w sobie potencjał przedsiębiorczości, zazwyczaj pomysłem biznesowym już dysponują bądź są skłonne takich pomysłów poszukiwać.

Uwzględniając analizę median wyznaczonych dla ogółu krajów poddanych badaniu 2, zauważymy, że 76,3 proc. osób, które docelowo chcą otworzyć własny biznes, dysponuje już pomysłem biznesowym (dla chcących docelowo pracować na etacie analogiczny odsetek w przypadku instytucji państwowej to 37,7 proc., zaś prywatnej – 45,5 procent). W grupie osób, które pomysłu biznesowego nie posiadają i chcą docelowo stworzyć własny biznes, 82,6 proc. poszukuje takowych pomysłów (podczas gdy wśród

chcących docelowo pracować na etacie w instytucji państwowej analogiczny odsetek ukształtował się na poziomie 44,7 proc., zaś w firmie prywatnej – 54 procent). 60,4 proc. osób przedsiębiorczych (i tylko 30,5 proc. jednostek nieprzedsiębiorczych) dysponuje pomysłem biznesowym. W gronie osób nieposiadających pomysłu biznesowego poszukuje go 64,9 proc. jednostek wcześniej deklarujących się jako przedsiębiorcze oraz 44,7 proc. deklarujących się jako osoby nieprzedsiębiorcze.

Biorąc pod uwagę kryterium płci, należy stwierdzić, iż częściej pomysłem biznesowym dysponują mężczyźni. Posiadanie go deklaruje 57,9 proc. mężczyzn, wśród kobiet odsetek ten wynosi natomiast 47,9 procent. W przypadku braku pomysłu biznesowego 70,8 proc. mężczyzn i 52,7 proc. kobiet go poszukuje. Mężczyźni znacznie częściej jako docelową formę aktywności zawodowej deklarują utworzenie własnej firmy (36 proc. wobec 20 proc.), również większa część określa się mianem osoby przedsiębiorczej (76,8 proc. wobec 68,1 procent). Tym można wytłumaczyć opisywane powyżej różnice w kwestii pomysłu biznesowego.

Analizując deklaracje w grupach respondentów wyodrębnionych z uwzględnieniem przyjętych kryteriów podziału populacji, należy stwierdzić, iż posiadanie oraz chęć poszukiwania pomysłów biznesowych jedynie dla studentów polskich nie są bezpośrednio uzależnione od deklarowanego kierunku studiów. Nie jest to typowe dla ogółu populacji. Wskaźniki podobieństwa struktur w przypadku obu pytań dla Polski są bliskie 100, a dla innych krajów przyjmują wartości znacznie niższe (nawet poniżej 80). Różnica jest szczególnie widoczna w przypadku pytania, dla którego struktura odpowiedzi została przedstawiona w tabeli 3.

Bariery w zakresie wiedzy we wdrażaniu pomysłu biznesowego

W kolejnym kroku analiz zwrócono uwagę na czynniki, które mogą stanowić istotną barierę we wdrażaniu pomysłu biznesowego. Analiza była prowadzona poprzez pryzmat wiedzy, którą dysponują respondenci na temat: formalnych procedur związanych z założeniem własnej firmy, funkcjonowania rynku, na którym chcieliby operować, czy kwestii oszacowań dotyczących środków finansowych koniecznych do uruchomienia działalności gospodarczej i źródeł finansowania tego typu działań. Analizowano deklaracje respondentów, którzy posiadali pomysł biznesowy. W tabelach 4–8 zaprezentowano strukturę odpowiedzi na pięć pytań odnoszących się do przywołanych kwestii.

Studia (zwłaszcza ekonomiczne) powinny dostarczać wiedzy o formalnych procedurach związanych z założeniem własnej firmy. Uwzględniając ogół krajów poddanych badaniu 2, można stwierdzić, że wiedzą w tym zakresie dysponuje 38,2 proc. respondentów. Wartości krańcowe w populacji dotyczą studentów łotewskich, wśród których na pytanie

o znajomość procedur związanych z zakładaniem firmy odnotowano 61,5 proc. wskazań odpowiedzi pozytywnej, oraz polskich, wśród których pozytywnie odpowiedziało 33,7 procent badanych. W kolejnym zrealizowanym badaniu (nr 3) grupa studentów z Polski deklarujących znajomość procedur powiększyła się jednak dość wyraźnie – stanowiła wtedy 57,1 proc. ogółu polskich respondentów.

Tabela 4. Struktura odpowiedzi respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy znasz wszystkie niezbędne formalności związane z założeniem własnej firmy?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Nie	61,8	b.d.	66,3	42,9
Tak	38,2	b.d.	33,7	57,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Biorąc pod uwagę ogół przeprowadzonych badań, należy zwrócić uwagę na znaczne różnice w wiedzy w tym zakresie w poszczególnych podgrupach respondentów wyróżnionych z uwzględnieniem przyjętych kryteriów podziału populacji. Odnotowano dużą zmienność wskaźników podobieństwa struktur dla poszczególnych kryteriów w przekroju badań realizowanych w poszczególnych krajach.

Warto zwrócić uwagę na znaczną zmianę w analizowanym zakresie odnotowaną wśród polskich studentów. Deklaracje w tej grupie respondentów różnicuje kierunek studiów, a także percepcja własnej przedsiębiorczości. Specyficzne są ponadto związki w tym aspekcie z docelową formą aktywności zawodowej. Odsetek osób deklarujących znajomość formalnych procedur (42,5 proc.) w grupie studiujących na kierunkach ekonomicznych nie różni się znacznie od mediany wskaźnika struktury na szczeblu ogółu krajów poddanych badaniu 2. Zróznicowanie ujawnia się dopiero w przypadku studentów studiów nieekonomicznych. W tej grupie 18,5 proc. ankietowanych udzieliło na omawiane pytanie odpowiedzi pozytywnej (przy średnim odsetku dla ogółu krajów poddanych badaniu 2 – co ciekawe – nawet nieco wyższym niż dla studiujących na kierunkach ekonomicznych – 46,8 procent).

W przypadku kryterium percepcji własnej przedsiębiorczości w analizach na szczeblu ogółu krajów poddanych badaniu 2 poszczególne grupy respondentów (przedsiębiorczych i nieprzedsiębiorczych) dzieli dystans 10 punktów procentowych w deklaracjach opcji pozytywnych. Wśród polskich studentów, uwzględniając wyniki ostatnich badań, jest to różnica 25 punktów procentowych (jednostki nieprzedsiębiorcze – 37,7 proc., przedsiębiorcze – 62,5 procent). Nie zaobserwowano z kolei związków pomiędzy deklarowaną docelową formą aktywności zawodowej a wiedzą dotyczącą formalnych procedur zakładania własnej firmy w grupie polskich studentów.

W przypadku analizy mediany dla ogółu badanych w poszczególnych krajach stwierdzono istotne różnice w deklaracjach dotyczących posiadania wiedzy z analizowanego zakresu w grupach potencjalnych właścicieli firm (53,8 proc.) i chcących docelowo pracować na etacie (w instytucji państwowej – 32,5 proc., oraz w firmie prywatnej – 33,4 procent). W przypadku polskich studentów opinii w poszczególnych grupach różnicuje 6 punktów procentowych w pierwszym badaniu (od 30,2 proc. dla etatu w instytucji państwowej do 36,4 proc. dla własnej firmy), natomiast w przypadku kolejnych badań wartości krańcowe wyznaczają przedstawiciele tych samych grup (adekwatne odsetki kształtują się w przedziale od 51,4 do 62,9 procent).

Tabela 5. Struktura odpowiedzi respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy wiesz, jak funkcjonuje rynek, na którym chcesz prowadzić swoją działalność?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Nie	25,2	21,7	18,4	19,6
Tak	74,8	78,3	81,6	80,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Większość respondentów (mediana wskaźników struktury dla ogółu krajów: 74,8 proc.) dysponuje wiedzą o segmencie rynku, na którym chciałaby prowadzić swoją działalność, realizując pomysł biznesowy. W przypadku wszystkich badań przeprowadzonych w Polsce odnotowano odsetek wyższy od wartości mediany (od 78,3 do 81,6 procent).

Odsetek respondentów deklarujących posiadanie wiedzy w analizowanym zakresie nie jest w przypadku polskich studentów uzależniony od poziomu, kierunku czy etapu studiów (podobne zależności można zidentyfikować na szczeblu ogółu krajów poddanych badaniu 2). Wyraźne różnice w deklaracjach respondentów w Polsce pojawiają się w przypadku wyróżnienia grup ankietowanych ze względu na ich własne postrzeganie swojej przedsiębiorczości. Dla jednostek przedsiębiorczych odnotowano niezmieniający się w kolejnych badaniach odsetek deklarujących posiadanie wiedzy o rynku (to od 80,4 do 84,7 proc. ankietowanych, odsetek nieco wyższy niż adekwatna miara struktury dla ogółu krajów poddanych badaniu 2 – 76,5 procent). Dla jednostek nieprzedsiębiorczych odsetek deklarujących taką wiedzę jest wyraźnie niższy, niemniej jednak można zidentyfikować tendencję wzrostu udziału deklaracji pozytywnych z 55,6 proc. ankietowanych w pierwszym badaniu do 73,6 proc. – w badaniu ostatnim.

W dalszej części rozważań skoncentrowano się na kwestii wiedzy na temat środków finansowych niezbędnych do realizacji pomysłu biznesowego oraz możliwości ich pozyskania. Uwzględniając ogół krajów, w zasadzie nie odnotowano silnego

Pomysł biznesowy studentów i bariery wiedzy...

uzależnienia deklaracji w analizowanym zakresie od poziomu, kierunku czy etapu studiów. Wyodrębniło jednakże inne determinanty różnicujące opinie respondentów.

Tabela 6. Struktura deklaracji respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy wiesz, jakimi środkami finansowymi musisz dysponować, aby uruchomić taką działalność?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Nie	27,1	16,2	32,5	22,7
Tak	72,9	83,8	67,5	77,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

W ujęciu globalnym 72,9 proc. respondentów potrafi oszacować, jakie zasoby finansowe są niezbędne do wdrożenia pomysłu biznesowego w życie. Analogiczne odsetki zarejestrowane w badaniach przeprowadzanych wśród studentów polskich nie odbiegają od wskazań w ujęciu globalnym, chociaż wewnętrznie dzieli je dość duży dystans (wartości końcowe 83,8 proc. w badaniu 1 i 67,5 proc. w badaniu 2).

Deklaracje studentów polskich (na tle danych dla ogółu krajów poddanych badaniu 2) wyraźnie różnicuje percepcja własnej przedsiębiorczości. Właśnie w przypadku badania 2 w grupie polskich studentów różnice są największe: 43,9 proc. wskazań odpowiedzi pozytywnej odnotowano w grupie osób nieprzedsiębiorczych i 71,4 proc. analogicznych deklaracji – w grupie jednostek przedsiębiorczych.

Tabela 7. Struktura odpowiedzi respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy posiadasz takie środki?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Nie	84,8	85,6	95,9	89,2
Tak	15,2	14,4	4,1	10,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Uwzględniając ujęcie globalne, należy stwierdzić, że 15,2 proc. respondentów dysponuje środkami, które byłyby wystarczające do realizacji ich pomysłu biznesowego. Analogiczne odsetki notowane w badaniach prowadzonych wśród studentów polskich są zawsze niższe od mediany wskaźników struktury dla ogółu krajów (od 4,1 do 14,4 procent).

Widoczny jest wyraźny związek pomiędzy deklaracjami respondentów w poszczególnych krajach w analizowanym zakresie a stopniem zależności finansowej od rodziców. Uwzględniając szerszy globalny analiz, należy stwierdzić, iż 53,5 proc. respondentów jest całkowicie zależnych finansowo od rodziców, całkowitą niezależność deklaruje 7,8 proc. ankietowanych, a 39,4 proc. określa się mianem jednostek częściowo zależnych. W przypadku większości analizowanych krajów zidentyfikowana struktura jest zbliżona do przedstawionych powyżej danych, poza przypadkami Łotwy i Litwy, gdzie odsetek całkowicie zależnych jest wyraźnie niższy (to odpowiednio 24,2 oraz 36,5 proc. respondentów), a odsetek całkowicie niezależnych wyraźnie wyższy (to odpowiednio 29,1 i 16,1 proc. ankietowanych). Stopień niezależności finansowej związany jest z możliwościami finansowania potencjalnej działalności gospodarczej służącej wdrożeniu pomysłu biznesowego. O związkach pomiędzy deklaracjami respondentów w obu zestawianych pytaniach świadczy znacząca¹⁵ korelacja (współczynnik korelacji Pearsona 0,792) pomiędzy udziałem osób całkowicie zależnych w populacji a odsetkiem deklaracji o braku środków na rozpoczęcie działalności gospodarczej wdrażającej pomysł biznesowy. Środkami na realizację swojego pomysłu biznesowego dysponuje 26,9 proc. studentów łotewskich i 29,2 proc. studentów litewskich (maksimum dla ogółu).

Istnieje związek między faktem dysponowania analizowanymi środkami oraz deklarowaną docelową ścieżką kariery zawodowej. Uwzględniając ujęcie globalne, wśród deklarujących docelowo chęć otworzenia własnej firmy 26,1 proc. ankietowanych już dysponuje wystarczającymi środkami na zrealizowanie swoich pomysłów. W pozostałych grupach (etat w instytucji państwowej oraz firmie prywatnej) ten odsetek jest wyraźnie niższy – niezależnie od przywołanej formy aktywności zawodowej – oscyluje wokół 11 procent.

W grupie polskich studentów w przypadku żadnego z kryteriów podziału populacji na grupy nie zidentyfikowano istotnych różnic w deklaracjach respondentów dotyczących kwestii dysponowania

Tabela 8. Struktura odpowiedzi respondentów (w proc.) w przekroju poszczególnych badań na pytanie: Czy wiesz, jak zdobyć ów kapitał?

Wariant odpowiedzi	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski		
		Badanie 1	Badanie 2	Badanie 3
Nie	24,9	24,3	38,7	20,2
Tak	75,2	75,7	61,3	79,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

¹⁵ Niezależnie od kierunku współzależności, w przypadku gdy miara korelacji przyjmowała wartości powyżej 0,9, relację określano mianem silnej, dla wartości w przedziałach kolejno: od 0,7 do 0,9 – znaczącej, od 0,4 do 0,7 – umiarkowanej, od 0,2 do 0,4 – niskiej. Wartości miary korelacji poniżej 0,2 wskazywały na brak zależności. Dla oceny wiarygodności i weryfikacji hipotezy o niezależności cech dla każdego z obliczanych współczynników korelacji liniowej Pearsona przeprowadzono test istotności na poziomie istotności $\alpha=0,05$.

środkami finansowymi dla uruchomienia analizowanej działalności. Nie jest to sytuacja typowa w porównaniu z analizami uwzględniającymi ogół badanych krajów.

W ujęciu globalnym 75 proc. respondentów posiada wiedzę na temat możliwości zdobycia środków niezbędnych do sfinansowania swojego pomysłu biznesowego. Analogiczny odsetek zarejestrowany w badaniach realizowanych na grupie polskich studentów nie odbiega znacznie od globalnego. Wiedzą w analizowanym zakresie dysponuje od 61,3 do 75,8 proc. ankietowanych. Nie odnotowano wyraźnego zróżnicowania miar struktury w poszczególnych krajach.

W grupie polskich studentów również w tym przypadku nie ma zasadniczo istotnych statystycznie różnic opinii w ramach wyodrębnionych z uwzględnieniem przyjętych kryteriów grup respondentów – poza kryterium doświadczeń biznesowych rodziców. Fakt posiadania przez rodziców doświadczeń w biznesie (zarówno negatywnych, jak i pozytywnych) wśród studentów polskich determinuje wiedzę o możliwości pozyskania środków finansowych. Opinie w przeciwstawianych sobie grupach respondentów dzieli różnica ponad 15 punktów procentowych (53,3 proc. wskazań odpowiedzi pozytywnej na pytanie o posiadanie wiedzy o możliwościach pozyskania finansowania wśród osób, których rodzice nie posiadają doświadczeń biznesowych, wobec ok. 70 proc. wskazań w grupie przeciwstawnej, przy nieznacznych różnicach w wyodrębnionych grupach w ujęciu globalnym). W ostatnich badaniach (badanie 3) ta różnica nieco się zmniejszyła (10 punktów procentowych).

Potwierdzenia powyżej przedstawionej zależności można doszukać się, analizując deklaracje respondentów dotyczące źródeł, z których pochodzić będzie kapitał na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Ankietowanym przedstawiono pięć opcji. Zestawienie danych w grupie polskich studentów na tle median wskaźników struktury dla ogółu krajów zaprezentowano w tabeli 9.

W analizach ponownie ujawniły się znaczne różnice w deklaracjach grup respondentów wyodrębnionych z uwzględnieniem kryterium doświadczeń biznesowych rodziców. Pomoc własnych rodzin oraz znajomych rozpatrują jako źródło finansowania pomysłu biznesowego jedynie ci, których rodzice mają doświadczenia biznesowe (głównie pozytywne – 27,3 proc. wskazań, odsetek powyżej mediany wskaźników struktury dla ogółu krajów poddanych

badaniu 2; mniej wyraźnie ta tendencja widoczna jest dla doświadczeń negatywnych – 20,3 proc. wskazań, odsetek zbliżony do analogicznego dla ogółu krajów uczestniczących w badaniu 2). W przypadku polskich respondentów, których rodzice nie mają doświadczeń biznesowych, z pomocy rodzin i znajomych pragnie skorzystać jedynie 7,8 proc. ankietowanych (podczas gdy dla ogółu poddanych badaniom adekwatna miara struktury ukształtowała się na poziomie 13,2 procent).

Pomoc rodzin i znajomych nie jest jednakże najczęściej deklarowanym źródłem finansowania działalności służącej wdrożeniu pomysłu biznesowego. Respondenci swoją potencjalną działalność w 42 proc. przypadków (mediana dla ogółu krajów poddanych badaniu 2) chcą finansować środkami z systemu bankowego. Na tym tle wyróżniają się polscy studenci, którzy tę opcję wybierają w 27,4 proc. przypadków (wyraźna różnica na tle pozostałych krajów, gdzie odnotowano wartości wskaźników struktury zbliżone do mediany), w większym zakresie chcą sięgać po środki pomocowe z instytucji rządowych i samorządowych (na tle ogółu tę opcję wyraźnie częściej wybierają deklarujący docelowo chęć pracy w instytucji państwowej) oraz z funduszy europejskich. Łącznie obie wspomniane opcje stanowią w grupie studentów polskich 37,2 proc. ogółu wskazań, podczas gdy w ujęciu globalnym analogiczny odsetek ukształtował się na poziomie 26,4 proc. (w obu przypadkach wskaźniki struktury dla studentów polskich stanowią maksimum w zestawieniu danych dotyczących ogółu badanych państw). W 19,6 proc. przypadków w skali globalnej (oraz w 18,8 proc. w grupie polskich studentów) środki służące finansowaniu potencjalnej działalności gospodarczej mogą pochodzić z własnych oszczędności respondentów.

Podsumowanie

Jak wskazują przeprowadzone badania, własna percepcja przedsiębiorczości oraz preferowana forma docelowej aktywności zawodowej mogą sprzyjać pomysłowości biznesowej. Osoby, które odnajdują w sobie potencjał przedsiębiorczy i chciałyby w przyszłości stworzyć własną firmę, zazwyczaj dysponują już pomysłem biznesowym, można zauważyć w tej grupie respondentów także wyraźnie większą aktywność w poszukiwaniu takich pomysłów.

Tabela 9. Źródła pozyskiwania środków na rozpoczęcie działalności gospodarczej (w proc.)

Źródła pozyskiwania środków na rozpoczęcie działalności gospodarczej	Mediana wskaźników struktury – badanie 2	Wskaźniki struktury dla Polski – badanie 2
Z systemu bankowego (kredyty, leasing)	42,0	27,4
Z własnych oszczędności	19,6	18,8
Z funduszy europejskich	19,2	26,7
Z pomocy rodziny/znajomych	17,1	16,6
Z instytucji pomocowych (rządowych, samorządowych)	7,2	10,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Pomysł biznesowy studentów i bariery wiedzy...

Studia mogą być czasem krystalizowania się pomysłów biznesowych. Wpływ uczelni w tym zakresie można rozpatrywać dwutorowo. Uczelnia może kształtować przedsiębiorczych studentów, którzy następnie mogą wykazywać większą aktywność w poszukiwaniu pomysłów biznesowych. Dodatkowo zdecydowana większość respondentów oczekuje pomocy (także od uczelni) w poszukiwaniu takich pomysłów. Należy zauważyć relatywnie niski (w odniesieniu do wyników w innych krajach – badanie 2) odsetek osób posiadających pomysł biznesowy oraz równoległe relatywnie wyższy – osób, które takiego pomysłu poszukują w gronie polskich studentów. Tym istotniejsza wydaje się rola uczelni w pobudzeniu pomysłowości biznesowej.

Można założyć, iż absolwent ze sprecyzowanym pomysłem biznesowym będzie próbował go wcielić w życie (o ile jest zainteresowany taką docelową for-

mułą swojej aktywności zawodowej). Stanie jednak w obliczu licznych barier. Obok barier dotyczących wiedzy (te można zniwelować w toku studiów) pojawiają się także bariery finansowe. W badaniach zwraca uwagę znaczny odsetek respondentów, którzy deklarują brak podstawowej wiedzy na temat formalnych procedur związanych z założeniem własnej firmy. Można to traktować jako swoisty sygnał ostrzegawczy. Istnieje zatem ważny obszar, w którym należy dążyć do zmian programów studiów. Wyraźnie większy odsetek respondentów deklaruje, iż dysponuje wiedzą o rynku, na którym chce operować, a także wiedzą o środkach niezbędnych na rozpoczęcie działalności gospodarczej i możliwych źródłach ich pozyskania. Warto zauważyć, że poziom, etap oraz kierunek studiów w części badań dotyczącej barier we wdrażaniu pomysłu biznesowego związanych z wiedzą nie były zazwyczaj czynnikami silnie determinującymi deklaracje respondentów.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest doktorem nauk ekonomicznych, pracownikiem Uniwersytetu Szczecińskiego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na problematyce: przedsiębiorczości, rynków kapitałowych, zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, zarządzania procesami oraz zarządzania mediami. Jest autorem 130 opracowań naukowych z tego zakresu tematycznego.

POLECAMY



Tomasz Ejtminowicz i in.
Technologia w e-commerce. Teoria i praktyka. Poradnik menedżera
Helion, Gliwice 2013

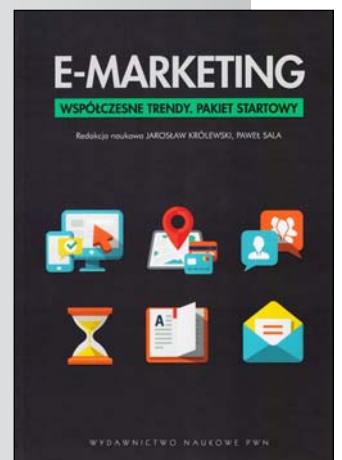
Książka adresowana jest do programistów, teamleaderów, menedżerów i menedżerów IT. Zebrano w niej wiedzę na temat wdrożenia e-commerce od momentu powstania pomysłu poprzez jego realizację aż po weryfikację techniczną projektu. Autorzy dzielą się z czytelnikami swoim doświadczeniem zdobywanym podczas przygotowywania i utrzymywania dużych sklepów internetowych. Omawiają m.in. takie tematy jak: wybór platformy sklepowej, integracja z systemami ERP, skalowalność, bezpieczeństwo danych, jakość projektów, wysoka dostępność aplikacji, wydajny hosting i wirtualizacja.

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

Jarosław Królewski, Paweł Sala (red.)
E-marketing. Współczesne trendy. Pakiet startowy
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013

Prezentujemy publikację na temat współczesnych trendów w marketingu internetowym, stworzoną przez 33 ekspertów, praktyków na co dzień zajmujących się omawianymi tematami. Książka podzielona jest na cztery części, w których zawarto 22 rozdziały. Część pierwsza prezentuje podstawy (pojęcie marketingu 3.0, charakterystykę rynku internetowego i in.) i jest swoistym wprowadzeniem do omawianej tematyki. Część druga, pt. „Składowe sukcesu”, omawia poszczególne aspekty e-marketingu, w tym m.in. zagadnienia takie jak *usability*, e-mail marketing, gry, content marketing czy też e-commerce. W części trzeciej autorzy odpowiadają na pytanie „Jak to policzyć?”, prezentując badania mediów internetowych i monitoring mediów społecznościowych. Ostatnia część, pt. „Niezbędnik nowoczesnego marketera”, odnosi się do takich aspektów pracy jak zarządzanie projektami, współpraca z zespołem IT czy też aspekty prawne.

Publikację można nabyć na stronie: <http://emarketing.pwn.pl/>.



Polityczność (w) edukacji

– recenzja

Arleta Hrehorowicz, Czesław Kustra



Niegdyś rozumiana jako sztuka rządzenia państwem, dziś postrzegana w kategoriach manipulacji, przymusu, przemocy i dążenia do władzy. Swoich korzeni upatruje w starożytnej Grecji. Od wieków wzbudza skrajne emocje. Polityka. To właśnie nad sensem i celowością polityki zastanawiamy się coraz częściej, dostrzegając jej przejawy w obszarach z założenia apolitycznych. Rodzą się pytania na temat związku polityki z edukacją oraz możliwości funkcjonowania szkoły poza systemem polityczno-społecznym. Książka, w której autor podejmuje się analizy wskazanych problemów, powinna zatem budzić zainteresowanie. Kazimierz Przyszczykowski w swojej publikacji przedstawia w syntetyczny sposób aspekt polityczności w edukacji, jednocześnie wyjaśniając podstawowe zagadnienia dotyczące polityki i edukacji¹. Książka K. Przyszczykowskiego pt. *Polityczność (w) edukacji* składa się z ośmiu rozdziałów, posłowia oraz z bogatej bibliografii, liczącej aż 247 pozycji. Całość zamyka streszczenie w języku angielskim.

Pierwszy rozdział traktuje o *edukacyjnych implikacjach granic pozna(wa)nia*. Autor definiuje w nim kluczowe dla dalszych rozważań pojęcia granicy i graniczności, rozumiejąc je z jednej strony jako krańce przestrzeni, które możemy poznać, z drugiej strony jako kres możliwości ludzkiego pozna(wa)nia. Dodaje, że ograniczeń poznawania należy upatrywać nie tylko w czasie i przestrzeni, lecz także w sposobie pozna(wa)nia naukowego i edukacji.

W kolejnym rozdziale, o tytule zbieżnym z recenzowaną pozycją, autor opisuje różnicę pomiędzy postrzeganiem edukacji jako politycznej a zauważaniem w niej elementów szeroko rozumianej polityki. Dzięki szczegółowej analizie perspektyw patrzenia na edukację wskazuje czytelnikowi właściwą perspektywę interpretacji, zarówno samego tytułu książki, jak i treści poruszanych w publikacji.

Z trzeciego rozdziału, poświęconego *partykularyzmowi i roszczeniowości ideologii edukacyjnych*, czytelnik może się dowiedzieć, jakie cechy charakteryzują pojęcie ideologii oraz czym są ideologie edukacyjne. Tym samym autor zapoznaje czytelnika z pojęciem

partykularyzmu, traktowanego jako dbałość różnych podmiotów o własne interesy. Podmioty te zaznaczają granice własnej odrębności poprzez podkreślenie kategorii, które odróżniają je od innych.

W następnej części monografii autor stawia pytanie o możliwość funkcjonowania szkoły jako formy zinstytucjonalizowanej edukacji poza uwarunkowaniami systemu społecznego. Próbuje na nie odpowiedzieć, zapoznaje czytelnika z historią ustroju politycznego przełomu lat 70. i 80. w Polsce, odnosząc się do postulatów czołowych postaci politycznych tamtego okresu. Poczyniona przez autora retrospekcja obrazuje ukryty program ideologii, zwłaszcza tych edukacyjnych.

W rozdziale piątym prezentowanej monografii autor obszernie opisuje pojęcia jedności i jedyności oraz (co może zaskoczyć czytelnika) fundamentalizmu religijnego. Pomimo iż omawiane przez K. Przyszczykowskiego kwestie są interesujące, w tym przypadku wydaje się, że mają niewiele wspólnego z tytułem książki, a na pewno poznanie tych terminów nie przybliży czytelnika do zrozumienia zagadnienia polityczności edukacji.

W następnym rozdziale autor zestawia ze sobą różne perspektywy patrzenia na pojęcia takie jak kanon, różnica i dialog. Choć K. Przyszczykowski znaczną część tego rozdziału przeznaczona na omówienie wymienionych terminów, opisując je ponownie w kategoriach religijnych, to jednak na kolejnych stronach podejmuje ważną próbę analizy porównawczej edukacji – kanonicznej oraz różnicy. Utopijna „wspólnota różnicy”, jaka mogłaby powstać w wyniku ścierania się tych dwóch pozornie odległych magisteriów, byłaby przestrzenią chroniącą trwałe wartości i zachowującą jednocześnie autonomię odmiennych kultur oraz kanonów. Autor stawia również pytanie o realność konstrukcji takiego edukacyjnego magisterium i – jak sam zaznacza – usiłuje znaleźć na nie odpowiedź w podjętych w całej publikacji rozważaniach.

W rozdziale siódmym autor wyjaśnia znaczenie teorii pól Kurta Lewina, omawiając pojęcie konstruktów oraz ich dynamiczny związek z całościowym obszarem pola. Treści przedstawione w tym rozdziale można

¹ K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

potraktować jako kontynuację lub uzupełnienie rozdziału pierwszego, opisującego pojęcia granic i graniczności pozna(wa)nia. Zastosowanie tego zabiegu ułatwia czytelnikowi analizę rozważanego w książce wieloaspektowego zagadnienia polityczności.

Ostatni rozdział, *Edukacja w perspektywie teorii gier*, traktuje o prawomocności łączenia odległych od siebie dyscyplin naukowych. Kazimierz Przyszczykowski zastanawia się, czy takie scalanie nie jest z góry skazane na niepowodzenie, objawiające się m.in. standaryzacją i wypalaniem się tychże dyscyplin. Swoje rozważania trafnie podsumowuje stwierdzeniem, że zderzanie się odmiennych obszarów nauki nie tylko stwarza wymienione zagrożenia, ale równocześnie otwiera nas na nowe pola badawcze.

Wartościowa i interesująca analiza zagadnienia polityczności w edukacji nie uwzględnia jednak kilku ważnych kwestii. Kazimierz Przyszczykowski mógł pokusić się o eksplorację nurtów pedagogiki emancypacyjnej i analityczno-krytycznej, rozwijających się na polskim gruncie w efekcie wspomnianych zmian ustrojowych. Warto byłoby również zapoznać czytelnika z tezami m.in. Ivana Illicha, Michela Foucault czy Paula Freire'a, przedstawicieli nurtu politycznego, którego jednym z założeń była krytyka struktur ekonomicznych, politycznych i społecznych za zniewolenie człowieka².

Może zastanawiać również fakt, że autor nie odniósł się do całości koncepcji Carla Schmitta. Choć w definiowaniu polityczności posłużył się teorią wspomnianego politologa, pominął ważne aspekty, takie jak decyzyzizm czy okazjonalizm. Uwzględnienie tych kwestii mogłoby stanowić dla czytelnika interesujący punkt odniesienia w stosunku do współczesnej oświaty i jej reform³.

Podjmując się rozważań na temat polityczności (w) edukacji, autor mógłby wspomnieć o zjawisku przenikania się sfer politycznej, prywatnej i publicznej, w świetle którego postulaty odpolitycznienia szkolnictwa wydają się być wręcz utopijne. Należałoby je postrzegać raczej w kategoriach zmniejszania negatywnych skutków partyjnej polityki aniżeli całkowitego odpolitycznienia.

Przyjęcie przez autora zachowawczej postawy w ocenie rzeczywistych praktyk politycznych w obszarze edukacji nie obniża wysokiej wartości merytorycznej pracy, ale pozostawia bez odpowiedzi pytania o aktualne kwestie polityki edukacji, dotyczące m.in. regulacji prawa oświatowego, programów szkolnych czy Krajowych Ram Kwalifikacji. Odnosząc się do

wysuniętego przez K. Przyszczykowskiego wniosku o nierealności odpolitycznienia edukacji, można byłoby oczekiwać od autora propozycji działań mających na celu podwyższenie jakości istniejących aktualnie na rynku edukacyjnym ofert kształcenia. Dlatego dominujące w publikacji teoretyczne ujęcie polityczności w edukacji może nie usatysfakcjonować w pełni tych czytelników, którzy – zachęceni tytułem książki – oczekiwaliiby czegoś więcej niż definicji i teorii. Zwłaszcza że teoretyczne rozważania nad pojęciami polityki i polityczności były już niejednokrotnie podejmowane, chociażby przez Chantal Mouffe w książce *Polityczność. Przewodnik krytyki politycznej* czy przez Marcina Króla w *Filozofii politycznej*⁴.

Zważywszy na przesłanie podjętych w książce rozważań, możemy uznać recenzowaną monografię za pokłosie wcześniejszych publikacji autora, takich jak np.:

- *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji* (1991),
- *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne* (1998, współautor: Z. Melosik),
- *Edukacja dla demokracji. Strategia zmian a kompetencje obywatelskie* (1999).

Polityczność (w) edukacji jest zrównoważoną, powstrzymującą się od bezzasadnej krytyki monografią. Rzeczowe wyjaśnienie terminów polityczności i edukacji świadczy o wnikliwym spojrzeniu na rzeczywistość edukacyjną oraz dużej wiedzy i doświadczeniu autora, co niewątpliwie stanowi walor tej publikacji. Dodatkowym atutem książki jest przejrzysty układ treści i język, zrozumiały nie tylko dla znawców oświaty.

Rekapitulując, należy stwierdzić, iż książka Kazimierza Przyszczykowskiego to zbiór uważnie przeanalizowanych kwestii edukacyjnych, popartych wieloletnimi badaniami autora nad kategoriami oporu, emancypacji, transformacji czy obywatelskości. Kwestie te, pomimo upływu lat, są nadal aktualne i wciąż stanowią wyzwanie dla niejednego badacza. Autor zachęca czytelnika do spojrzenia na edukację w sposób horyzontalny – tak, jak to czyni sam autor.

Lekturę omawianej publikacji można polecić nie tylko pedagogom, ale też wszystkim, którzy – będąc świadomymi graniczności swojej wiedzy – pragnęliby tę granicę przekroczyć. Krąg odbiorców recenzowanej książki poszerzy się zapewne o niemałe grono filozofów, socjologów, a nawet polityków.

² Por. H. Zielińska, *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń 1996; M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 1993, s. 163; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001, s. 263–282.

³ Zob. R. Skarzyński, *Carl Schmitt – ideolog i politolog*, [w:] tegoż (red.), *Carl Schmitt i współczesna myśl polityczna*, Warszawa 1996, s. 43–47.

⁴ Ch. Mouffe, *Polityczność. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008; M. Król, *Filozofia polityczna*, Znak, Kraków 2008.



Badanie postaw studentów polskich i słowackich wobec samozatrudnienia – komunikat z badań

Agnieszka Piotrowska-Piątek

W dobie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych to od szkół wyższych w decydującej mierze zależy przygotowanie młodych osób do ich udziału w rynku pracy, a poprzez to – kierunek i intensywność rozwoju społeczno-gospodarczego państwa oraz danego regionu. Okres studiów wyższych to szczególnie moment w toku ścieżki edukacyjnej na nabywanie i doskonalenie przez jednostkę umiejętności i kompetencji zawodowych oraz kształtowanie właściwych postaw. Wspieranie przedsiębiorczości akademickiej, z uwagi na znaczenie i implikacje tego zagadnienia w obecnych warunkach społeczno-gospodarczych, jest przedmiotem wielu spotkań, dyskusji, konferencji naukowych, publikacji w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań dotyczących postaw, głównie w wymiarze osobowościowym, studentów polskich i słowackich wobec samozatrudnienia.

Obecnie nie tylko uczelnie, ale również przedstawiciele władzy publicznej i środowisk biznesowych upatrują we wspieraniu i rozwoju przedsiębiorczości akademickiej stymulację do kreowania innowacyjnych zachowań jednostek gospodarczych na rynku oraz udoskonalania procesów ekonomicznych o charakterze tradycyjnym.

Definityjne ujęcia pojęcia „przedsiębiorczość” koncentrują się zazwyczaj na cechach osobowych przedsiębiorców oraz potencjalnych przedsiębiorców (definicje osobowościowe), ekonomicznych funkcjach przedsiębiorcy (definicje funkcjonalne) oraz sposobach menedżerskiego wypełniania funkcji kierowniczych (definicje behawioralne). W niniejszym opracowaniu przedsiębiorczość rozumiana jest jako – ujawniający się w różnym wieku – rodzaj gotowości i zdolności człowieka do podejmowania różnych przedsięwzięć organizacyjnych z zamiarem osiągnięcia określonych celów, w szczególności o charakterze gospodarczym.

Zawężając prowadzone rozważania do przedsiębiorczości akademickiej, należy wskazać, że jest ona zazwyczaj utożsamiana:

- z wychowaniem studentów „do przedsiębiorczości”,
- z promocją przedsiębiorczości oraz postaw proprzedsiębiorczych,
- ze wspieraniem studentów, absolwentów, doktorantów i pracowników naukowych będących przedsiębiorcami lub potencjalnymi przedsiębiorcami,
- ze wspieraniem transferu wiedzy i nowych technologii do gospodarki¹,
- z zarządzaniem uczelniami w sposób pozwalający na wypełnianie misji edukacyjno-społecznej i osiąganie efektywności ekonomicznej.

Do najczęściej wykorzystywanych przez polskie uczelnie form kreowania i wspierania przedsiębiorczości akademickiej, zarówno w wymiarze behawioralnym, funkcjonalnym, jak i osobowościowym należą formy instytucjonalne, takie jak: akademickie biura karier, systemy praktyk zawodowych, akademickie inkubatory i preinkubatory przedsiębiorczości, centra transferu technologii oraz wprowadzanie do programów i planów kształcenia obligatoryjnych i fakultatywnych modułów nauczania z zakresu przedsiębiorczości.

Zjawisko samozatrudnienia znane jest od wielu lat w krajach rozwiniętej gospodarki rynkowej. Pojawiło się również na polskim oraz słowackim rynku pracy i rozwija się coraz silniej. Rozwój samozatrudnienia jest efektem wielu istotnych zmian zachodzących na rynku pracy. Termin ten jest różnie interpretowany, podobnie jak i przedsiębiorczość. Przegląd definitywny tego pojęcia w literaturze przedmiotu wskazuje, iż zjawisko rozpatrywane jest głównie jako jeden ze sposobów uelastyczniania rynku pracy oraz obniżania kosztów funkcjonowania przedsiębiorstw². W prowa-

¹ A. Richert-Kaźmierska, *Instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Polsce*, „e-mentor” 2010, nr 3, <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artykul/index/numer/35/id/749>, [20.11.2013].

² Por. P. Kaczorowski, *Samozatrudnienie jako forma przedsiębiorczości w województwie łódzkim – ocena dotychczasowego stanu, bariery i perspektywy*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011, s. 4; Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie: *Nowe tendencje w dziedzinie samozatrudnienia: konkretny przypadek samozatrudnienia ekonomicznie zależnego* (opinia z inicjatywy własnej) (2011/C 18/08), Dz.Urz. UE C 18/14 z 19.01.2011.

dzonych badaniach założono, że samozatrudnienie to przejaw indywidualnej przedsiębiorczości nakierowanej na działalność gospodarczą zapewniającą jednostce pracę³ i opłacalną pod względem ekonomicznym.

Rejestracja własnej firmy w Republice Słowackiej jest procedurą prostą i zbliżoną do polskich rozwiązań. Od 2010 roku, w ramach realizacji programu zmniejszania obciążeń administracyjnych, wprowadzono uproszczoną procedurę oraz obniżono koszty związane z rozpoczęciem działalności gospodarczej. Jak wynika z najnowszego rankingu *Doing Business 2014*⁴, który obejmuje okres od połowy 2012 roku do połowy 2013 roku, Republika Słowacji w zakresie swobody działalności gospodarczej znajduje się na 49. miejscu na świecie, jest to miejsce o cztery pozycje gorsze w stosunku do Polski.

W Republice Słowackiej pojęcie działalności gospodarczej reguluje Kodeks Handlowy, który stanowi, że jest nią *działalność wykonywana przez przedsiębiorcę w sposób ciągły, samodzielnie, we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność, w celu osiągnięcia zysku*⁵. W tym samym akcie prawnym znajdziemy pojęcie przedsiębiorcy zdefiniowane w następujących kategoriach:

- osoba zarejestrowana w Rejestrze Handlowym (m.in. spółki handlowe, spółdzielnie),
- osoba, która prowadzi działalność na podstawie uprawnienia do prowadzenia działalności gospodarczej⁶,
- osoba, która prowadzi działalność na podstawie innego uprawnienia niż uprawnienie do prowadzenia działalności gospodarczej, według odrębnych przepisów (np. działalność związana z wolnymi zawodami),
- osoba fizyczna, która wykonuje działalność rolniczą i jest zarejestrowana w ewidencji według odrębnych przepisów,
- osoby zagraniczne, uprawnione do prowadzenia działalności gospodarczej za granicą⁷.

Można założyć, iż uwarunkowania dotyczące prowadzenia działalności gospodarczej w formie najprostszej – indywidualnej działalności gospodarczej – w Polsce oraz Republice Słowackiej są obecnie porównywalne.

Metodyka i organizacja badań

Badania postaw wobec samozatrudnienia na grupie polskich studentów przeprowadzono w ramach zespołowego projektu badawczego, który był rozszerzeniem projektu *Kreator innowacyjności – wsparcie innowacyjnej przedsiębiorczości akademickiej*, realizowanego w okresie od 1 czerwca 2011 roku do 31 grudnia 2012 roku przez pracowników Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. E. Lipińskiego w Kielcach⁸. W ramach projektu przeprowadzono badania postaw przedsiębiorczych (część I kwestionariusza ankiety) oraz wobec samozatrudnienia wśród studentów i absolwentów z regionu świętokrzyskiego (część II kwestionariusza ankiety)⁹. Badania przeprowadzono metodą indywidualnej papierowej ankiety bezpośredniej (PAPI) w I kwartale 2012 roku wśród studentów studiów I i II stopnia oraz studiów jednolitych magisterskich stacjonarnych i niestacjonarnych studiujących w regionie świętokrzyskim. Zastosowano celowy dobór próby. Do analizy zakwalifikowano 819 ankiet. W niniejszym artykule prezentowane są częściowe wyniki tych badań (odnoszące się do części II kwestionariusza ankiety).

Badania porównawcze na studentach słowackich, po niewielkiej, ale niezbędnej modyfikacji narzędzia badawczego autorka przeprowadziła metodą indywidualnej ankiety bezpośredniej (PAPI) oraz metodą CAII (*Computer Assisted Internet Interview*) w I kwartale 2013 roku. Zastosowano dobór próby oparty na dostępności badanych. Badaniem objęto 84 studentów Uniwersytetu w Żylinie.

Za istotne zmienne socjodemograficzne mające związek z występowaniem określonych postaw dotyczących badanego zjawiska uznano wiek, płeć, aktywność zawodową oraz działalność w organizacjach studenckich. Inne zmienne metryczkowe poddane pomiarowi to typ uczelni, forma i tryb studiów, kierunek studiów oraz miejsce zamieszkania.

W części ankiety odnoszącej się do badania postaw studentów wobec samozatrudnienia pytano o plany związane z prowadzeniem działalności gospodarczej – w tym planowane sektory i rynki. Jednym z zasadniczych celów badawczych było ustalenie

³ A. Lemańska-Majdzik, *Czynniki sukcesu firm powstałych w wyniku samozatrudnienia*, Sekcja Wydawnicza WZ Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2009, s. 37–39.

⁴ *Doing Business*, <http://www.doingbusiness.org/~media/GIAWB/Doing%20Business/Documents/Annual-Reports/English/DB14-Full-Report.pdf>, [20.11.2013].

⁵ Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Bratysławie, http://bratyslawa.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/wspolpraca_gospodarcza/, [20.10.2013].

⁶ Kategoria zbliżona do występującej w polskim prawie gospodarczym formy organizacyjno-prawnej działalności gospodarczej osoby fizycznej – indywidualna działalność gospodarcza.

⁷ Tamże.

⁸ Program Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, nr umowy 62/PMKI/U/22-06.10/2010.

⁹ Więcej informacji na temat projektu badawczego można znaleźć w publikacji: A. Piotrowska-Piątek (red.), *Badanie postaw w zakresie przedsiębiorczości i samozatrudnienia wśród studentów i absolwentów z regionu świętokrzyskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa w Kielcach, Kielce 2012.

motywów oraz barier związanych z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej. Za istotne motywy skłaniające do podjęcia działalności gospodarczej uznano:

- możliwość osiągnięcia wysokich zarobków,
- możliwość uzyskania dofinansowania,
- możliwość elastycznego ustalania czasu i natężenia pracy,
- możliwość samorealizacji,
- preferowanie wyzwań oraz
- trudności w znalezieniu pracy.

Wśród sformułowanych w kafeterii barier hamujących przedsiębiorczość wśród ludzi młodych znalazły się:

- brak pomysłu na własną działalność,
- brak środków finansowych,
- brak umiejętności w tym zakresie,
- obawy dotyczące konkurencji, nieuczciwości kontrahentów, braku klientów, zmieniających się warunków makroekonomicznych oraz
- preferowanie pracy najemnej i stabilizacji.

Uzyskane wyniki zaprezentowano przy wykorzystaniu wskaźników struktury oraz miar tendencji centralnej¹⁰.

Wyniki badań

Zdecydowana większość badanych w Polsce studentów to osoby młode, w przedziale wiekowym 21–26 (prawie 68 proc.), w przypadku Słowacji wszyscy badani respondenci mieścili się w tym przedziale wiekowym. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, zarówno respondenci polscy, jak i słowaccy mieszkali głównie na wsiach oraz małych i średnich miastach. Kolejną zmienną metryczkową był typ uczelni, na jakiej studiowali respondenci. W przypadku polskich studentów 68 proc. z nich studiowało na uczelni publicznej. Na uczelni publicznej studiowali wszyscy studenci słowaccy (badania prowadzone były tylko na Uniwersytecie w Żylinie). Pokazany na wykresie 1 szczegółowy rozkład tej zmiennej wskazuje jednak, że część studentów słowackich prawdopodobnie studiuje również na uczelni niepublicznej lub podała nieprawdziwe informacje co do tej zmiennej.

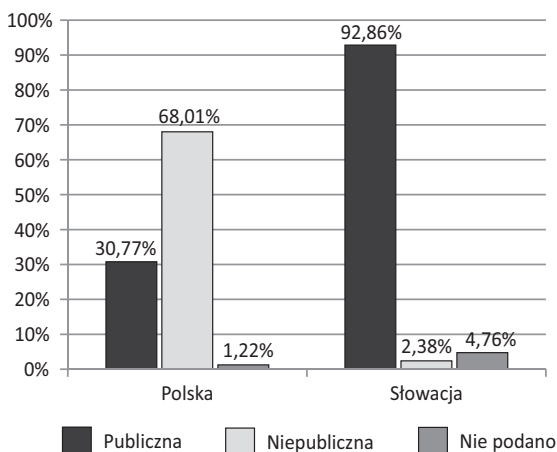
Polscy ankietowani biorący udział w badaniu to studenci studiów I i II stopnia (odpowiednio: 50,98 i 37,29 proc.) oraz jednolitych magisterskich (ok. 11,37 proc.), respondenci słowaccy to studenci wyłącznie studiów II stopnia.

Biorąc pod uwagę tryb studiów, polscy respondenci to w większości studenci studiów niestacjonarnych (nieco ponad 69 procent). W przypadku studentów słowackich ankieta była

dystrybuowana wyłącznie wśród studentów studiów stacjonarnych. Jak widać na wykresie 2, prawie 98 proc. respondentów zadeklarowało taki tryb. Podobnie jak w przypadku typu uczelni około 2 proc. studentów podało nieprawdziwe informacje lub studiowało jeszcze w trybie niestacjonarnym. Należy wykluczyć błędy natury językowej, z uwagi na to, że kwestionariusz ankiety dystrybuowany był w języku słowackim (PAPI), a w kanale CAII ankieta dostępna była w języku angielskim.

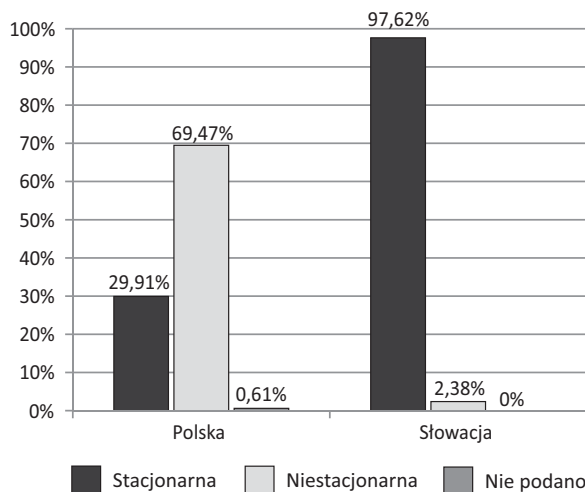
Połowa badanych polskich studentów to pracownicy najemni (50,24 proc.), co dwudziesta osoba prowadziła działalność gospodarczą. Osoby bezrobotne i bierne zawodowo łącznie to niecałe 44 procent ba-

Wykres 1. Struktura badanych respondentów ze względu na typ uczelni



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Wykres 2. Struktura respondentów ze względu na tryb studiów

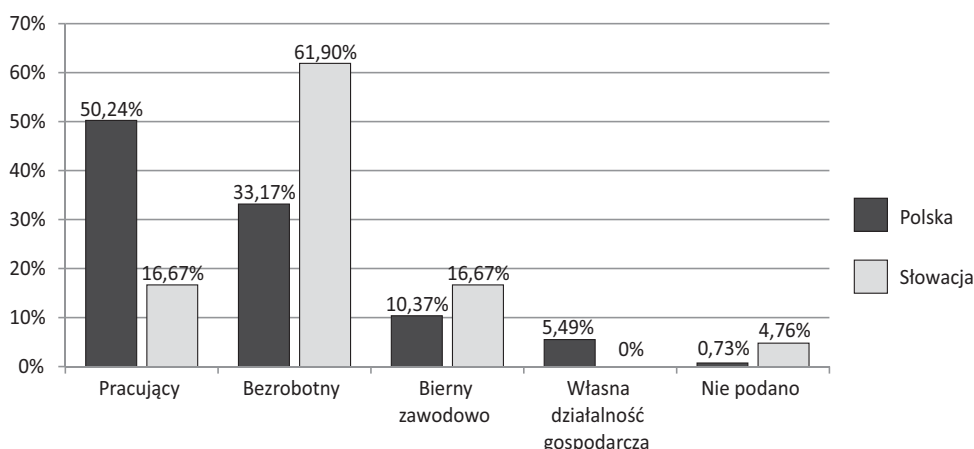


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

¹⁰ Prezentowane wyniki mogą nie sumować się do 100 proc. z uwagi na przyjęte zaokrąglenia.

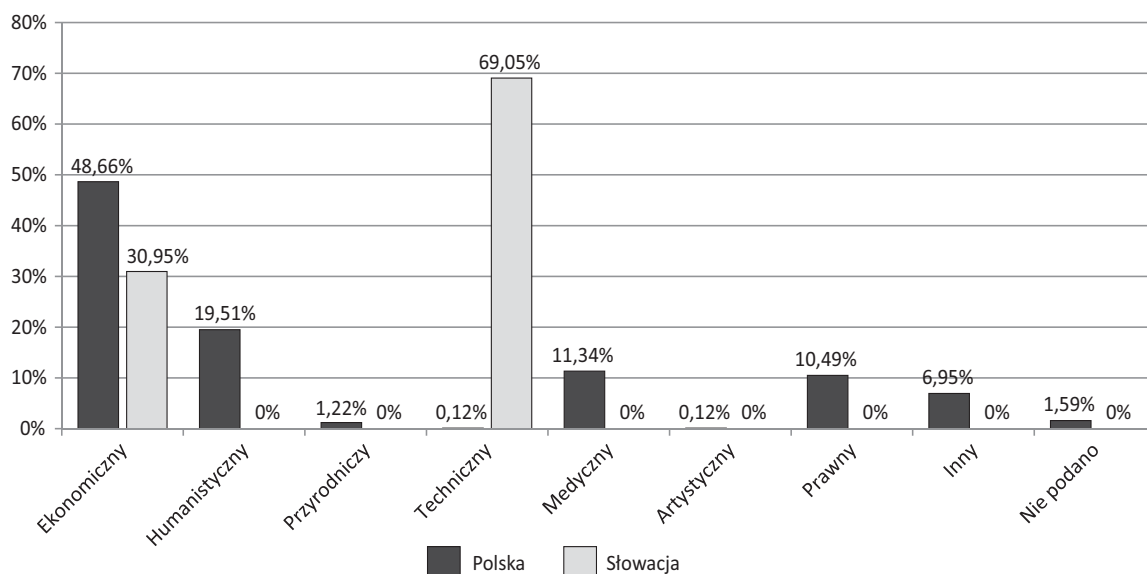
Badanie postaw studentów polskich i słowackich...

Wykres 3. Struktura respondentów ze względu na aktywność zawodową



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Wykres 4. Struktura respondentów ze względu na kierunek studiów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

danych. W przypadku słowackich studentów odsetek pracujących był zdecydowanie mniejszy, z uwagi na to, że byli to studenci wyłącznie studiów stacjonarnych. Żaden słowacki student nie zadeklarował prowadzenia działalności gospodarczej (wykres 3).

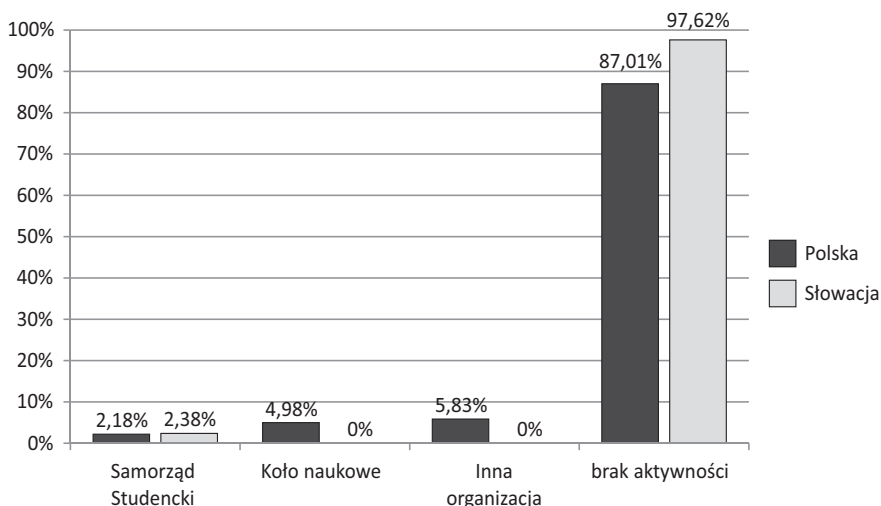
Kolejną zmienną metryczkową poddaną pomiarowi był kierunek studiów. W przypadku respondentów słowackich byli to studenci wyłącznie kierunków ekonomicznych i technicznych. Polscy studenci uczestniczący w badaniu charakteryzowali się większym zróżnicowaniem w tym zakresie (wykres 4).

Założono, że istotną cechą związaną z postawami wobec samozatrudnienia jest aktywność studentów w organizacjach studenckich. Polscy studenci deklaruwali nieco większą i bardziej zróżnicowaną aktywność w tym zakresie w porównaniu do studentów słowackich (wykres 5).

Pierwszym pytaniem w tej części ankiety, która odnosiła się do badania postaw wobec samozatrudnienia, było pytanie o plany związane z prowadzeniem działalności gospodarczej (wykres 6). Około 20 proc. badanych polskich studentów wiąże swoją przyszłość z prowadzeniem własnej firmy, wśród studentów słowackich odsetek ten jest wyższy i wynosi odpowiednio prawie 30 procent. Odpowiedź *raczej nie* i *zdecydowanie nie* łącznie w każdej z badanych grup wybrało ponad 40 proc. respondentów. Również i w tym przypadku w odpowiedziach studentów słowackich pojawiły się pewne nieścisłości (odpowiedź *już prowadzę działalność gospodarczą* wybrali studenci, którzy w trakcie pytań metryczkowych nie udzielili odpowiedzi na pytanie o aktywność zawodową).

Rozkład twierdzących odpowiedzi na to pytanie analizowano pod kątem samooceny przedsiębior-

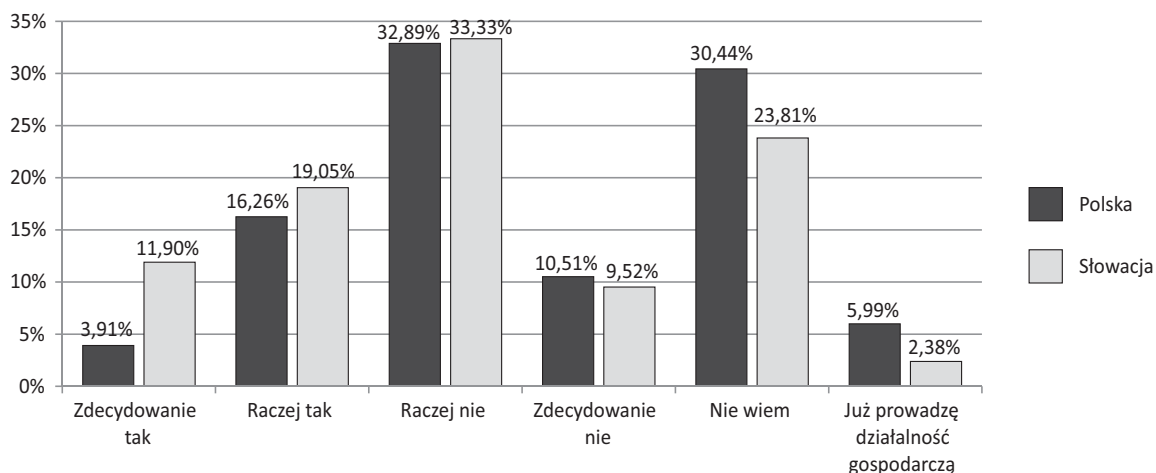
Wykres 5. Struktura respondentów ze względu na aktywność w organizacjach studenckich



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Wykres 6. Deklarowana chęć podjęcia działalności gospodarczej

Pyt. II.1. Czy po ukończeniu studiów planujesz otworzyć własną działalność gospodarczą?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

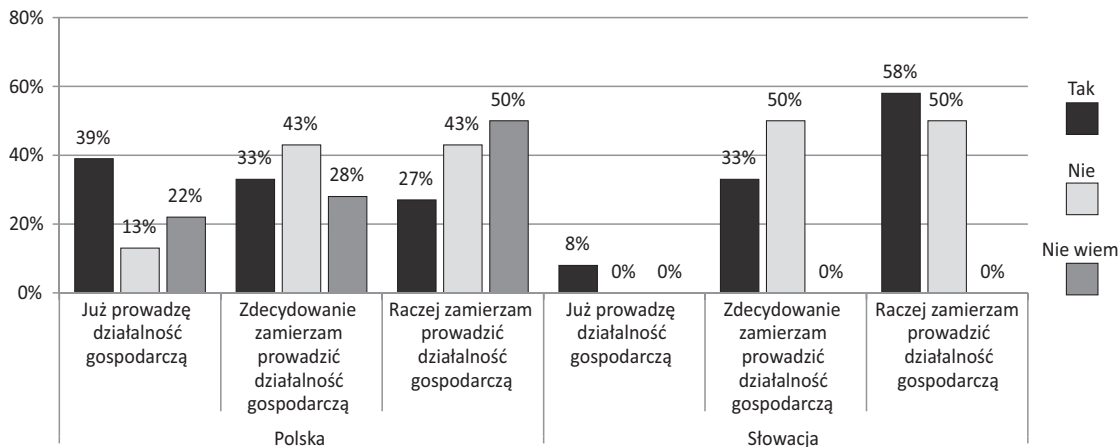
części respondentów (w części I kwestionariusza ankiety studenci proszeni byli właśnie o samoocенę swojej przedsiębiorczości). W próbie polskich respondentów, w grupie osób, które już prowadzą działalność gospodarczą, dominują studenci, którzy oceniają się jako przedsiębiorcy. Co ciekawe, niektórzy polscy respondenci będący już przedsiębiorcami nie umieli ocenić swojej przedsiębiorczości lub ocenili się jako osoby nieprzedsiębiorcze. Z kolei wszyscy studenci słowaccy, którzy w pytaniu o chęć podjęcia działalności gospodarczej po skończeniu studiów deklarowali się jako osoby już prowadzące działalność gospodarczą, ocenili się jako osoby przedsiębiorcze. Jednocześnie w obydwu grupach badanych wśród osób, które zdecydowanie lub raczej zamierzają prowadzić działalność gospodarczą, występuje wysoki odsetek osób oceniających się jako nieprzedsiębiorcze (wykres 7).

Wśród polskich studentów, którzy już są przedsiębiorcami lub deklarują prowadzenie własnej firmy po skończeniu studiów, przeważają mężczyźni. W przypadku grupy studentów słowackich płeć nie determinuje w sposób istotny chęci podjęcia działalności gospodarczej (wykres 8).

Jak wspomiano wcześniej, założono, że postawy deklaratywne wobec samozatrudnienia będą determinowane aktywnością respondentów w organizacjach studenckich. W przypadku studentów słowackich wszyscy respondenci działający w takich organizacjach (aczkolwiek były to tylko 2 osoby) są zdecydowani zostać przedsiębiorcami po ukończeniu studiów. Na uwagę zasługuje fakt, iż w obydwu grupach odsetek studentów nieumiejących odpowiedzieć na to pytanie jest zdecydowanie wyższy dla studentów, którzy nie działają w organizacjach studenckich (wykres 9).

Wykres 7. Deklarowana chęć podjęcia działalności gospodarczej a samoocena przedsiębiorczości ankietowanych studentów

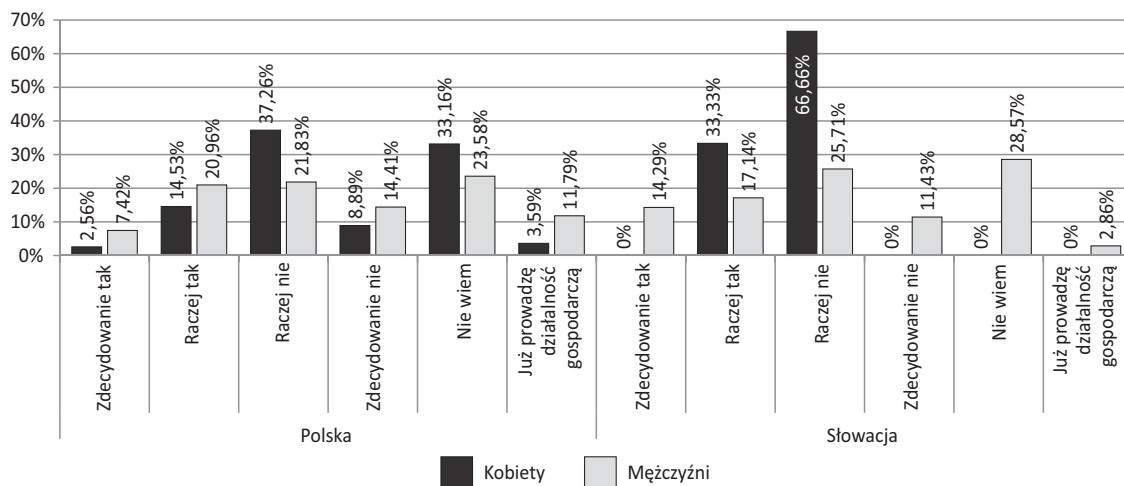
Pyt. II.1. Czy po ukończeniu studiów planujesz otworzyć własną działalność gospodarczą?
 Pyt. I.1. Czy uważasz się za osobę przedsiębiorczą?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

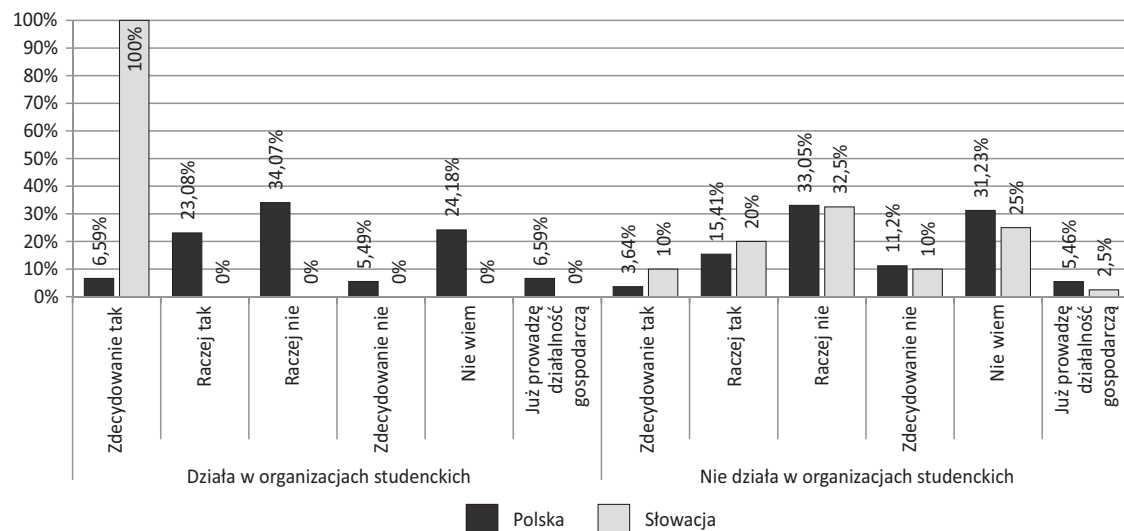
Wykres 8. Deklarowana chęć podjęcia działalności gospodarczej według płci ankietowanych studentów

Pyt. II.1. Czy po ukończeniu studiów planujesz otworzyć własną działalność gospodarczą?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

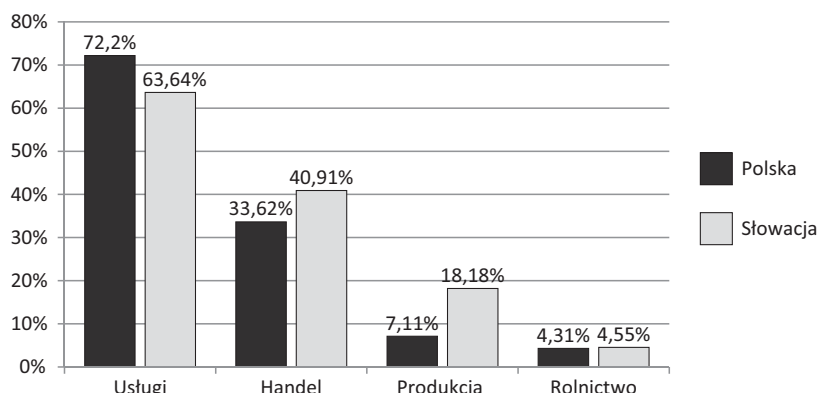
Wykres 9. Deklarowana chęć podjęcia działalności gospodarczej według aktywności w organizacjach studenckich



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Wykres 10. Deklarowane sektory prowadzenia działalności gospodarczej w opinii studentów

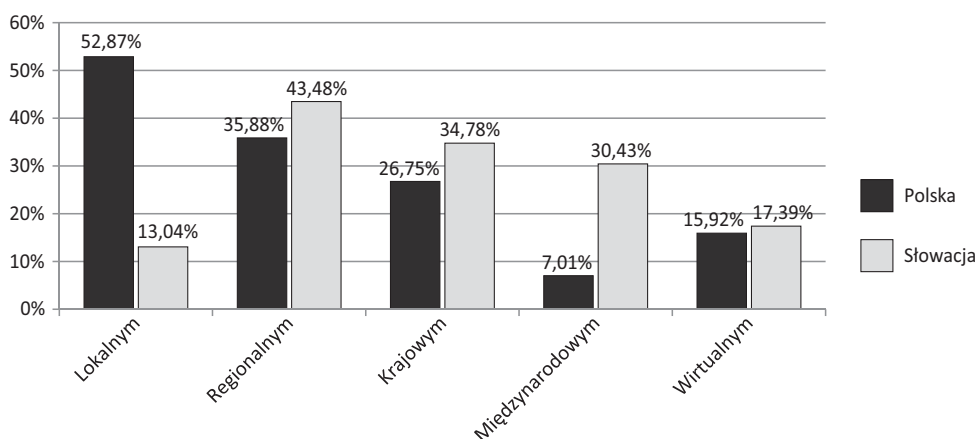
Pyt. 11.2. Gdybyś planował otwarcie własnej działalności gospodarczej/jeśli prowadzisz własną działalność gospodarczą, to w jakim sektorze chciałbyś ją prowadzić/prowadzisz ją?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Wykres 11. Docelowe rynki funkcjonowania przedsiębiorstw planowanych przez studentów¹¹

Pyt. 11.3. Gdybyś planował otwarcie własnej działalności gospodarczej/jeśli prowadzisz własną działalność gospodarczą, to na jakim rynku chciałbyś ją prowadzić/prowadzisz ją?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Zarówno polscy, jak i słowaccy respondenci, którzy po ukończeniu studiów planują otwarcie własnej firmy, chcą działać najczęściej w sektorze handlowo-usługowym. Studenci słowaccy zdecydowanie częściej niż polscy deklarowali chęć prowadzenia działalności w sektorze produkcji (wykres 10). Prawdopodobnie związane jest to z faktem, że Żylna jest jednym z największych miast przemysłowych w Republice Słowackiej, a udział przemysłu Słowacji w tworzeniu PKB wynosi około 1/3.

W pytaniu o planowany zasięg działalności gospodarczej odważniejsi w swoich deklaracjach byli studenci słowaccy – częściej w porównaniu z polskimi kolegami deklarowali chęć prowadzenia/ prowadzenie

firmy na rynkach: regionalnym, krajowym, międzynarodowym i wirtualnym (wykres 11).

Studentom planującym uruchomienie własnej działalności gospodarczej zadano również pytanie, jakie są tego motywy. Za najbardziej istotne zarówno studenci polscy, jak i słowaccy uznali: możliwość osiągnięcia wysokich zarobków, samorealizacji oraz możliwość elastycznego ustalania czasu i natężenia pracy. Zdecydowanie wyższy odsetek polskich respondentów za ważny czynnik stymulujący prowadzenie bądź planowanie działalności gospodarczej uznał możliwość uzyskania dofinansowania na ten cel (wykres 12), co prawdopodobnie związane jest z dużo większą w Polsce kontraktacją funduszy europejskich¹².

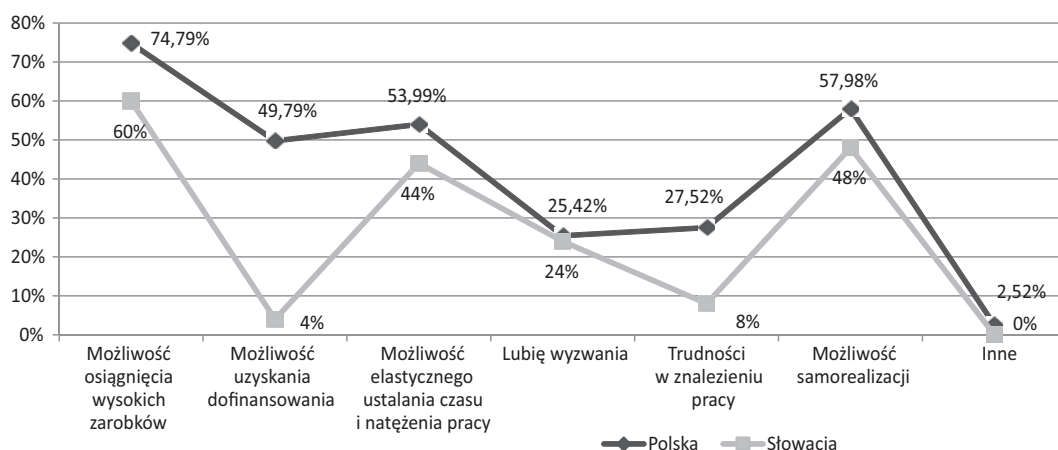
¹¹ Skumulowane wartości odpowiedzi przekraczają 100 proc. z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

¹² EU Funds In Central and Eastern Europe Progress Report 2007–2012, KPMG, <http://www.kpmg.com/PL/pl/IssuesAndInsights/ArticlesPublications/Documents/2013/EU-Funds-in-Central-and-Eastern-Europe-Progress-report-2007-2012.pdf>, [06.11.2013].

Badanie postaw studentów polskich i słowackich...

Wykres 12. Czynniki determinujące podejmowanie działalności gospodarczej w opinii studentów¹³

Pyt. II.4. Jeśli planujesz otworenie własnej działalności gospodarczej/prowadzisz własną działalność gospodarczą, to jakie motywy są dla Ciebie ważne?



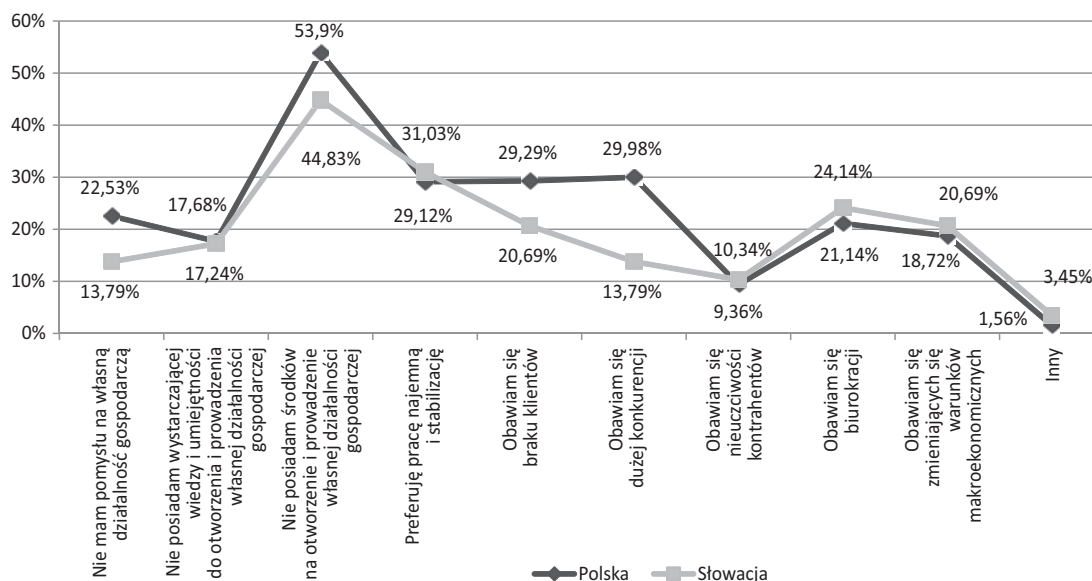
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Studentom nieplanującym zakładania własnego przedsiębiorstwa zadano pytanie dotyczące barier w podejmowaniu działalności gospodarczej. Wśród czynników utrudniających prowadzenie takiej działalności i zniechęcających do jej prowadzenia zarówno polscy, jak i słowaccy respondenci wymieniali brak środków na otworenie i prowadzenie własnej firmy. Prawie co trzeci respondent przyznał, że preferuje stabilizację i pracę najemną. Stosunkowo częściej polscy

studenci w stosunku do studentów słowackich przeszkód upatrywali w dużej konkurencji, braku klientów oraz braku pomysłu na prowadzenie takiej działalności, co wydaje się świadczyć o właściwym postrzeganiu wpływu mikrootoczenia na prowadzenie własnego biznesu. Należy również podkreślić, że brak wystarczającej wiedzy i umiejętności jest barierą w prowadzeniu własnej działalności gospodarczej tylko dla niecałych 18 procent respondentów w każdej z prób (wykres 13).

Wykres 13. Bariery podejmowania działalności gospodarczej w opinii studentów¹⁴

Pyt. II.5. Jeśli nie planujesz podjęcia działalności gospodarczej, to jakie są tego powody?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

¹³ Skumulowane wartości odpowiedzi przekraczają 100 proc. z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

¹⁴ Skumulowane wartości odpowiedzi przekraczają 100 proc. z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Podsumowanie

Według raportu *Global Entrepreneurship Monitor (GEM) Polska 2012* postawy przedsiębiorcze polskiego społeczeństwa są niejednoznaczne. Pod względem chęci założenia własnej firmy oraz wiedzy biznesowej wypadamy pozytywnie na tle innych krajów europejskich. Biorąc jednak pod uwagę dostrzeżenie szans na rynku oraz poziom akceptacji ryzyka, na przestrzeni ostatnich dwóch lat prezentujemy się coraz bardziej niekorzystnie¹⁵. W cytowanym badaniu GEM Słowacja uczestniczyła po raz pierwszy w 2011 roku. Jak wynika z raportu *Podnikanie na Slovensku: vysoká aktivita, nízke rozvojové aspirácie*, słowackie społeczeństwo w porównaniu do innych krajów biorących udział w badaniu charakteryzuje wysokie zaufanie jednostki względem jednostki oraz niski strach porażką¹⁶.

Wydaje się, że w świetle zaprezentowanych wyników badań studenci polscy są bardziej ostrożni w planach dotyczących podejmowania działalności gospodarczej po ukończeniu studiów. Dotyczy to zarówno samego faktu, jak i rozmiaru prowadzonej działalności. Studenci słowaccy częściej wiążą swoją przyszłość z prowadzeniem własnego biznesu. Są też bardziej odważni w określaniu rozmiaru geograficznego swojej przyszłej firmy. W zakresie czynników motywujących do prowadzenia działalności gospodarczej polscy i słowaccy studenci są zgodni – możliwości osiągnięcia wysokich zarobków oraz decydowania o czasie pracy są dla nich najbardziej istotnymi motywatorami. Trudności w znalezieniu zatrudnienia na tradycyjnym rynku pracy są motywatorem dla prawie 30 proc. badanych polskich studentów. Z kolei dla

studentów słowackich jest to czynnik o niewielkim znaczeniu.

W obydwu badanych grupach najczęściej wymienianym czynnikiem zniechęcającym do prowadzenia własnego biznesu jest brak środków finansowych.

Reasumując, zarówno polscy jak i słowaccy studenci częściej widzą się w roli pracownika niż przedsiębiorcy. Z pewnością na takie postawy ma wpływ obecna sytuacja gospodarcza – praca na tzw. etat wydaje się synonimem przynajmniej pozornej stabilności zawodowej i bezpieczeństwa ekonomicznego. Należy jednak pamiętać, że biorąc pod uwagę procesy i tendencje na obecnych rynkach pracy, postawy i kompetencje młodych ludzi w zakresie przedsiębiorczości będą coraz bardziej istotne.

Bibliografia

P. Kaczorowski, *Samozatrudnienie jako forma przedsiębiorczości w województwie łódzkim – ocena dotychczasowego stanu, bariery i perspektywy*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.

A. Lemańska-Majdzik, *Czynniki sukcesu firm powstałych w wyniku samozatrudnienia*, Sekcja Wydawnicza WZ Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2009.

Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie: *Nowe tendencje w dziedzinie samozatrudnienia: konkretny przypadek samozatrudnienia ekonomicznie zależnego* (opinia z inicjatywy własnej) (2011/C 18/08), Dz.Urz. UE C 18/14 z 19.01.2011.

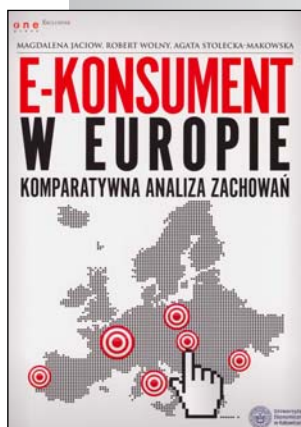
A. Piotrowska-Piątek (red.), *Badanie postaw z zakresu przedsiębiorczości i samozatrudnienia wśród studentów i absolwentów z regionu świętokrzyskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa w Kielcach, Kielce 2012.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

¹⁵ Raport z badania *Global Entrepreneurship Monitor – Polska 2012*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/626/17976.pdf>, [06.12.2013].

¹⁶ A. Plikova (red.), *Podnikanie na Slovensku: vysoká aktivita, nízke rozvojové aspirácie*, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Bratysława 2012, <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2428/>, [06.12.2013].

Autorka jest doktorem nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Pracuje w Katedrze Zarządzania w Wyższej Szkole Ekonomii, Prawa i Nauk Medycznych w Kielcach. Od 2013 roku jest dyrektorem Urzędu Statystycznego w Kielcach. Jej zainteresowania naukowe dotyczą roli uczelni w rozwoju społeczno-gospodarczym regionu, edukacji ekonomicznej oraz jakości kształcenia w obszarze nauk społecznych.



POLECAMY

Magdalena Jaciow, Robert Wolny, Agata Stolecka-Makowska
E-konsument w Europie – komparatywna analiza zachowań
Helion, Gliwice 2013

W publikacji przedstawiono wyniki międzynarodowych badań realizowanych w 6 krajach na 1800 młodych konsumentach, którzy dokonywali zakupów online. Celem było zebranie wiedzy na temat zachowań e-konsumentów w Europie, w szczególności znalezienie odpowiedzi na pytania o ich profil demograficzno-psychograficzny, strukturę asortymentową koszyka zakupów, motywy dokonywania e-zakupów, sposoby ich dokonywania (informacje o ofercie, determinanty wyboru, warunki zakupu) oraz miejsce zakupu. Książka oprócz wymiaru poznawczego ma także wymiar praktyczny, gdyż zawarte w niej informacje mogą być wykorzystane przez przedsiębiorców do usprawnienia prowadzenia e-biznesu.

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



Humanistyka na uczelniach technicznych – planowanie formuły kursu e-learningowego

Monika Małek

E-learning jest formułą coraz częściej wykorzystywaną w dydaktyce uczelni wyższej. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, że może ona być użyteczna dla humanistycznych kursów na uczelniach technicznych. Odnosząc się do obowiązującego stanu prawnego, a także Krajowych Ram Kwalifikacji, autorka prezentuje, w jaki sposób można zaprojektować formę oraz warstwę treściową kursu poświęconego etyce nowych technologii¹.

Dlaczego e-learning?

Kształcenie na odległość jest już formą znaną i akceptowaną na wyższych uczelniach w Polsce, choć nierzadko traktowaną z nieufnością i rezerwą. Pisząc o wprowadzaniu na uczelnie przedmiotów wykładanych zdalnie, należy uwzględnić trzy niezależne czynniki. Pierwszy z nich wiąże się z tendencją do coraz częstszego i bardziej powszechnego wykorzystywania e-learningu w nauczaniu. A. Herczak-Ciara i L. Sieniawski zwracają uwagę, że obserwacja dorocznej konferencji edukacyjnej Online Educa Berlin pozwala zauważyć, jak dużą wagę przykładają się do metod i narzędzi edukacji wspomaganą nowymi technologiami – zarówno w krajach rozwiniętych, jak i rozwijających się. Przedstawiają przy tym interesującą konkluzję, że na świecie *przestano zajmować się kwestią, czy, a nawet jak? Uwaga jest skupiona na zagadnieniu, jak to zrobić lepiej?*².

Ta ogólna tendencja w edukacji może już stanowić wstępną odpowiedź na pytanie, dlaczego wcześniej lub później wykładowcę akademickiego czeka zadanie przygotowania kursu w formie e-learningowej. Sprzyjają temu także regulacje, zarówno zawarte w ogólnie obowiązujących aktach prawnych, jak i wynikające z regulaminów studiów przyjętych na

poszczególnych uczelniach. W świetle ministerialnego rozporządzenia liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość nie może być większa niż 60 proc. ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych określonych w programach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia³. W przypadku Politechniki Wrocławskiej, gdzie zostały zrealizowane projekty dydaktyczne opisane w niniejszym artykule, prowadzenie zajęć e-learningowych jest także określone przepisami *Regulaminu studiów*⁴, który w par. 7 ust. 5 stanowi, że kursy można prowadzić w dwóch równoważnych trybach: tradycyjnym i/lub zdalnym. Sama ogólna tendencja sprzyjająca rozwojowi zdalnego nauczania oraz ramy prawne dopuszczające taką możliwość nie stanowią jednak wystarczającego powodu, aby natychmiast podjąć decyzję o przekształceniu prowadzonego dotąd w sposób tradycyjny przedmiotu we wspomagany elektronicznie kurs e-learningowy.

Krajowe Ramy Kwalifikacji

Drugim czynnikiem jest konieczność dopasowania formuły do przewidzianych dla danego typu i kierunku studiów efektów kształcenia. W obecnym stanie prawnym uczelnie wyższe mogą autonomicznie kształtować treści programowe, przy czym zakres swobody wyznaczają Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. W opracowaniu przygotowanym na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego powyższe stanowisko wyjaśniono w następujący sposób: *Podstawowym elementem nowego podejścia do prowadzenia przedmiotu jest zmiana roli prowadzącego przedmiot*

¹ Tekst jest efektem udziału autorki w projekcie grantu *Młoda Kadra 2015 Plus. Wzmocnienie oferty dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej w zakresie ogólnouczelnianych przedmiotów wybieralnych oraz wdrożenie nowych Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich* i podsumowaniem jej pracy nad stworzonymi kursami e-learningowymi.

² A. Herczak-Ciara, L. Sieniawski, *Ja uczę ciebie, ty uczysz się... na odległość*, „Pryzmat” 2012, nr 258, s. 58–59.

³ Patrz: Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Dz.U. z 2011 r. Nr 246 poz. 1470.

⁴ Obowiązujący od 1 października 2012 roku *Regulamin studiów wyższych w Politechnice Wrocławskiej*, Wrocław 2012, http://www.portal.pwr.wroc.pl/files/prv/id24/nauczanie/att_regulamin_studiow_2012.pdf, [24.09.2013].

z prezentującego wiadomości, przekazującego informacje wykładowcy, na lidera wspomagającego uczenie się studenta. Tak zdefiniowana zmiana niesie za sobą również zmianę roli studenta, który z pasywnego odbiorcy informacji i wiadomości zamienia się w aktywnego uczestnika procesu kształcenia, współodpowiedzialnego za jakość tego procesu i świadomego wiedzy, umiejętności i innych kompetencji, jakie chce w ramach danego przedmiotu zdobywać⁵.

W tak nakreślonym modelu edukacji e-learning wydaje się wymarzoną formą prowadzenia zajęć. Dzieje się tak zarówno ze względu na fakt, że uczący się w trybie zdalnym student musi rzeczywiście być aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia, jeśli chce z kursu skorzystać (jednocześnie przy tym osiągając zakładany efekt kształcenia w zakresie umiejętności, czyli realizując proces samokształcenia), jak i na to, że e-learning daje autorowi dużo większą swobodę zastosowania różnorodnych narzędzi oraz form treści niż na przykład tradycyjny wykład⁶. Argument wpisania się w system KRK jest mocniejszym głosem za oferowaniem kursów w formie e-learningowej niż konieczność nadążania za światową tendencją, a także samo dopuszczenie takiej możliwości w obowiązujących przepisach. Wydaje się jednak, że choć można temu argumentowi nadać status warunku koniecznego, to nie jest on jeszcze warunkiem wystarczającym.

Specyfika przedmiotu

Trzecim czynnikiem, który należy rozważyć i zbadać, jest specyfika wykładowanego przedmiotu. Można tutaj postawić tezę, że cele niektórych przedmiotów będą skuteczniej i łatwiej realizowane w formie tradycyjnej, innych zaś w formie zdalnej, będą też i takie, które można zaprojektować bądź w jednej, bądź drugiej formie, bez szkody dla efektywności i jakości kształcenia. Określenie specyfiki konkretnego przedmiotu należy tutaj rozpocząć od uwagi ogólnej, odnoszącej się do całego obszaru humanistyki. Dla mieszczących się w nim dziedzin i dyscyplin rozumienie oraz interpretacja zjawisk i teorii jest celem nadrzędnym, zaś warstwa faktograficzna (opis i wyjaśnianie zjawisk) stanowi z reguły podstawę, nie zaś cel ostateczny⁷. W naukach empirycznych podstawę dyskusji stanowi eksperyment, w ścisłych precyzja i trafność przeprowadzonego dla danego twierdzenia dowodu (dającego się najczęściej przedstawić w sposób sformalizowany), humanistyka natomiast nie zajmuje się przeprowadzaniem eksperymentów

(z wyjątkiem eksperymentów myślowych), zaś formalizacja jej twierdzeń i argumentacji nie gwarantuje rzetelności i trafności uzyskanych wyników.

Humanistyka operuje tekstem i bazuje na tekście, a sposoby argumentacji, prowadzące nierzadko do nieuzgadnialnych wzajemnie konkluzji, są dla niej bardzo ważne. Należy zatem mieć na uwadze, że znaczna część zajęć musi opierać się na pracy z tekstem. Jeśli zaś chodzi o zajęcia prowadzone w formie konwersatoriów i dyskusji mających na celu krytyczną analizę konkretnych tekstów – ich efektywne przeprowadzenie w formie zdalnej wydaje się niemożliwe, nawet przy założeniu, że mamy do dyspozycji sprawnie działające narzędzia w postaci telekonferencji czy czatu. Wynika to z prostej przyczyny, że dyskusja w grupie, która spotyka się razem w jednym miejscu i czasie, jest czymś zasadniczo różnym od dyskusji osób, które mogą tylko wymieniać między sobą komunikaty, bez możliwości interakcji w postaci spojrzenia lub gestu, wczucia się w panujący nastrój i powstałą w ten sposób dynamikę grupy.

Zupełnie inna sytuacja pojawia się w przypadku, gdy humanistyczny przedmiot zawiera w sobie elementy interdyscyplinarne lub multidyscyplinarne – innymi słowy, kiedy z perspektywy dyscypliny humanistycznej opisujemy i interpretujemy osiągnięcia innych dziedzin, np. nauk medycznych, technicznych, przyrodniczych. Przed takim właśnie problemem została postawiona autorka podczas projektowania treści i formy dwóch kursów z etyki dla studentów pierwszego stopnia na wyższej uczelni technicznej. Jeden z nich nosi tytuł *Etyka nowych technologii. Etyczne i prawne aspekty inżynierii XXI wieku*, drugi natomiast to *Etyka środowiskowa*. Choć obydwa formalnie należą do bloku przedmiotów humanistycznych, ze względu na poruszaną problematykę są kursami interdyscyplinarnymi, w których treści przedmiotowe z dyscyplin pozahumanistycznych są nierzadko równie istotne jak prezentowane stanowiska filozoficzno-etyczne. Ten właśnie element interdyscyplinarności z jednej strony stanowi zachętę do stworzenia czegoś nowego i oryginalnego, z drugiej strony pociąga za sobą niebezpieczeństwo popadnięcia w trywialność, powierzchowne interpretacje lub nawet wykazania się brakiem kompetencji. Wydaje się, że doświadczenie zdobyte podczas pracy nad projektowaniem wymienionych kursów pozwala na uogólnienie i przedstawienie kilku zagadnień czy też problemów, z którymi musiałby się oporać każdy autor w analogicznej sytuacji.

⁵ E. Chmielecka, Z. Marciniak, A. Kraśniewski, *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, s. 103–104.

⁶ Należy przy tym pamiętać, że kursy prowadzone *face-to-face* mogą przybierać wiele postaci i używać różnych metod dydaktycznych służących aktywizacji uczestników. Postawienie e-learningu w opozycji do tradycyjnego wykładu wiąże się z tym, że dla przedmiotów humanistycznych na uczelniach technicznych najczęściej przewidziana jest w programach nauczania właśnie forma wykładu, nie zaś ćwiczeń, laboratoriów, konwersatoriów, seminariów.

⁷ Uwaga ta związana jest z tradycyjnym, pochodzącym od W. Diltheya podziałem na nauki „wyjaśniające” i „rozumiejące”. Nie chodzi tutaj jednak o nawoływanie do rozdziału między nauką sensu stricto a humanistyką, gdyż zasadność tego rozróżnienia została poddana w wątpliwość wiele dekad temu, zwłaszcza po opublikowaniu głośnego tekstu C.P. Snowa (*Dwie kultury*, wygłoszonego najpierw w formie wykładu w 1959 roku), lecz o to, aby podkreślić, że sens obcowania z naukami humanistycznymi nie sprowadza się do gromadzenia faktograficznych informacji na temat otaczającej nas rzeczywistości, lecz do krytycznego namysłu nad nią.

Dobór materiału – forma

Naturalną pokusą, której ulega każdy wykładowca przedmiotów humanistycznych, jest przyjęcie założenia, że student uczy się humanistyki wyłącznie poprzez obcowanie z tekstem. Jest to założenie częściowo prawdziwe, wynikające z tego, że tekst stanowi podstawową formę przekazu wiedzy z zakresu przedmiotów humanistycznych – filozofia, historia, językoznawstwo czy wiedza o literaturze nie zakładają wszak, iż źródłem wiedzy będzie dla nich eksperyment czy stosowanie sztywnych reguł sformalizowanego języka. Nie należy jednak zapominać, że rozumienie argumentów przedstawionych w tekście nie polega tylko na odwołaniu się do ich logicznej wartości, ale też i na ich interpretacji. Interpretowanie jest niczym innym jak odłączeniem rzeczy od jej nazwy, aby następnie nazwać rzecz niejako na nowo⁸. Proces ten wymaga nie tylko użycia reguł logicznego myślenia, ale i wyobraźni. Warstwa werbalna jest zaledwie jednym z elementów składających się na fenomen wyobraźni – w zasadzie wszystko, co trafia do nas za pośrednictwem zmysłów, wpływa na nią i ją kształtuje. Dlatego mając do dyspozycji narzędzia multimedialne, nie powinno się opierać kursu e-learningowego wyłącznie na elementach tekstowych. Wykład można zaprezentować przykładowo w dłuższej formie tekstowej, a jednocześnie dodać jego skrót w postaci prezentacji graficznej. Opracowanie autora należy, o ile to możliwe, wzbogacić krótkimi filmami (do kilku minut) lub plikami dźwiękowymi.

Doskonałym sposobem na zwiększenie stopnia multimedialności kursu i jednocześnie zaktywizowanie jego uczestników, a w pewnym stopniu też dopasowanie zakresu i rozmiaru treści do ich indywidualnych potrzeb, jest wykorzystanie możliwości, jakie daje zastosowanie hipertekstu. Jeśli za Z. Suszczyńskim potraktujemy hipertekst jako *zwielokrotnioną bibliotekę*⁹, w której stare, drukowane media współwystępują i współpracują z nowymi, możemy zbudować bogaty, wielopoziomowy kurs, który zadowoli nie tylko studenta chcącego zaliczyć przedmiot, ale i tego poszukującego czegoś więcej niż wiadomości z minimum programowego. Nie chodzi o to, aby autor treści e-learningowych stawiał sobie ambitny cel obudzenia w każdym studencie miłości do literatury i sztuki, lecz aby przedstawić humanistykę jako dziedzinę, która nie zamyka się w grubych księgach, ale dostępna jest też pokoleniu młodych ludzi przyzwyczajonych do czytania przede wszystkim krótkich informacji online i wychowanych na grach komputerowych lub tematycznych serialach. Tekst rządzi się innymi prawami niż obraz, dlatego zachęcanie obrazami do czytania tekstów nie może sprowadzać się tylko do wywoływania migawkowej re-

fleksji u studenta. Namysł nad konkretnym problemem może zaczynać się od krótkiego materiału filmowego, ale nie może się na nim kończyć. Student powinien mieć możliwość przeanalizowania problemu z pomocą dłuższego tekstu, który potem może być przedmiotem dyskusji (na forum lub czacie) czy też własnych przemyśleń zamieszczonych na kursowym blogu.

Dobór materiału – treść

Planując zawartość treściową prowadzonych zajęć, autor powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, jaka część materiałów będzie stworzona przez niego, a jaka będzie zaczerpnięta z dostępnych już źródeł. Założenie, że autor wykorzystuje tylko tekst napisany przez siebie, wyklucza użycie materiałów audiowizualnych dostępnych np. w internecie, sprowadzając tym samym projektowany kurs do autorskiego skryptu dla studentów, tyle że podzielonego na części i umieszczonego na platformie e-learningowej. Z punktu widzenia studenta nauka w trakcie kursu byłaby w tej sytuacji niczym innym jak przeczytaniem e-książki. Pozwolenie sobie z kolei na korzystanie wyłącznie z materiałów już dostępnych (przy założeniu, że wykluczamy sytuację bezprawnego przywłaszczenia cudzych treści) świadczyłoby o braku autorskiego zamysłu w przedstawianiu treści programowych. Autor kursu w takim przypadku byłby nikim innym jak tylko kopistą lub co najwyżej kompilatorem. Przyjęcie jednej z dwóch opisanych skrajnych postaw nie wydaje się zatem dobrym rozwiązaniem.

Za punkt wyjścia można uznać założenie, że układamy autorską formułę kursu – zarówno pod względem doboru tematów, jak i sposobu ich ujęcia. Daje to dużą swobodę i pozwala opracować wykładany przedmiot w sposób twórczy, ale jednocześnie obarcza też i autora odpowiedzialnością. Musi on mieć świadomość, że istnieją inne ujęcia tego samego tematu, znać je i nierzadko się do nich odnosić. Dla przykładu, w kursie *Etyka nowych technologii* autorka zastosowała następujący dobór głównych jednostek tematycznych:

- 1) Moralność, etyka, prawo,
- 2) Główne teorie etyczne,
- 3) Typy argumentacji na gruncie etyki NEST¹⁰,
- 4) Etyka badań naukowych,
- 5) Przekształcanie świata: inżynieria genetyczna,
- 6) Etyka technologii informacyjnych,
- 7) Człowiek w świecie maszyn: autonomiczne roboty,
- 8) Neuroetyka,
- 9) Rozmiar ma znaczenie: nanoetyka,
- 10) Wolność i odpowiedzialność za przyszłe pokolenia.

⁸ Takie rozumienie procesu interpretacji przedstawia np. Michał P. Markowski, *Przewartościowanie wartości w sztuce i humanistyce*, wykład wygłoszony we Wrocławiu 9 maja 2013 roku na 15. Biennale Sztuki Mediów, „Pioneering Values”, <http://wro2013.wrocenter.pl/site/pl/works/keynote-lectures-geoff-cox-erkki-huhtamo-michal-p-markowski-kristine-stiles/michal-pawel-markowski/>, [26.09.2013].

⁹ Por. Z. Suszczyński, *Hipertekst a „galaktyka Gutenberga”*, [w:] M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 536.

¹⁰ Akronim od angielskiego *new and emerging science and technology*.

W przyjętym układzie na wstępie położono nacisk na przedstawienie etyki jako dyscypliny z szerszego kontekstu – wyjaśnienie jej relacji z moralnością i prawem, następnie przedstawienie problemu ocen i uzasadnień w ramach różnych teorii etycznych, pokazanie najbardziej typowych sposobów argumentacji używanych w dyskusjach o nowych technologiach. Zamieszczenie w programie punktu o etyce badań naukowych wynika z faktu, że wszystkie rozwiązania technologiczne przechodzą przez fazę eksperymentów, zanim zostaną wdrożone do powszechnego użytku, a to, w jaki sposób przebiega eksperymentalny proces, powinno być zgodne z określonymi normami etycznymi i regulacjami prawnymi. Spośród szczegółowych przykładów refleksji etycznej na temat nowych technologii wybrano kilka dotyczących dziedzin najprężniej rozwijających się w ostatnich latach: technologii opartych na odkryciach z zakresu genetyki, technologii informacyjnych (zwłaszcza wykorzystujących sieci komputerowe i internet), a także obszaru automatyki i robotyki (szczególnie robotyki społecznej), neurotechnologii oraz skrótowo problematyki użycia nanotechnologii. Ostatni punkt tematyczny podsumowuje całość materiału, kładąc nacisk na istotę i rolę kategorii autonomii i wolności indywidualnej, umieszczając je w kontekście problemu odpowiedzialności za przyszłe pokolenia.

Taka formuła kursu pozwala na to, aby w każdej jednostce tematycznej znalazł się główny tekst stworzony przez autorkę, uzupełniony różnorodnymi materiałami dodatkowymi. Mają one na celu bądź uszczegóławiać wywód autorki, bądź ilustrować go przykładami. W materiałach dodatkowych zostały także umieszczone zadania do samodzielnego wykonania oraz aktywizujące uczestnika kursu. Poprzez dobór treści i rodzaju materiałów autorka chciała również wykazać, że w dyscyplinach humanistycznych, takich jak filozofia i etyka, istotne są nie tylko liczba i rodzaj argumentów, ale także sposób ich przedstawienia oraz różnorodność w postaci wielości możliwych poglądów czy argumentacji. Z tego punktu widzenia ważną decyzją w planowaniu treści kursu było zamieszczenie w nim krótkich fragmentów tekstów źródłowych. Zabieg ten miał na celu nie tylko poszerzenie wiedzy studenta, ale także uświadomienie mu istnienia różnych poziomów trudności, jakie może napotkać przy interpretacji tekstu filozoficznego. Główna treść kursu opracowana przez autorkę jest przedstawiona w możliwie prosty, nieprzeciążony profesjonalnym żargonem sposób – natomiast teksty źródłowe pokazują nierzadko, że sposoby ar-

gumentowania mogą być bardzo subtelne, a zarazem skomplikowane w odbiorze. Inaczej jest w przypadku materiałów audiowizualnych w postaci filmików – te służą raczej „oderwaniu się” od świata werbalnych abstrakcji i zobrazowaniu problemu lub stwarzają możliwość zobaczenia go w innym świetle. W kursie *Etyki środowiskowej* zamieszczono na przykład link do filmu wyjaśniającego, czym jest ślad ekologiczny, następnie student, korzystając z formuły hipertekstu, może przy pomocy kalkulatora dostępnego online obliczyć ślad ekologiczny, jaki sam generuje.

Oprócz fragmentów tekstów źródłowych autorka wykorzystwała w niektórych przypadkach także cytaty zaczerpnięte z fabuł literackich. Jest to zabieg wynikający z przekonania, że fikcja literacka może być nie gorszym źródłem dochodzenia do prawdy niż abstrakcyjnie sformułowany tekst filozoficzny. Przekonanie to wyrażała w swoich pismach już kilkadziesiąt lat temu I. Murdoch, twierdząc, że: *Najbardziej istotnym i fundamentalnym aspektem kultury jest studiowanie literatury, ponieważ w ten sposób uczymy się opisywać i pojmować ludzkie sytuacje. Jesteśmy ludźmi i podmiotami moralnymi, zanim stajemy się naukowcami, a o miejscu nauki w ludzkim życiu musimy dyskutować za pomocą słów*¹¹. Choć formuła narracji została przez autorkę wykorzystana jedynie parę razy i w niewielkim zakresie¹², może być narzędziem, które nie tylko uatrakcyjni kurs, ale też podniesie jego walory rozpatrywane w kategoriach estetycznych, a także praktycznych (np. wzbudzenie zainteresowania studenta). Mając świadomość, że zastosowanie takiej formuły jako głównego wątku kursu byłoby przedsięwzięciem wymagającym zaangażowania większych zasobów ludzkich i finansowych, a także dłuższego okresu na przygotowanie, można sądzić, że zabieg jest godny polecenia i wart dodatkowego wysiłku¹³. Elementy narracji można wprowadzać, wykorzystując fragmenty tekstów fabularnych innych autorów bądź tworzyć własne teksty. Pierwsze rozwiązanie jest prostsze, choć niekoniecznie mniej czasochłonne. Stosując je, należy przede wszystkim dbać o trafność dobranych przykładów, jakość tekstów oraz zastanowić się nad ich spodziewanym odbiorem przez czytelnika. Drugie rozwiązanie wymaga indywidualnego talentu literackiego lub zatrudnienia autora, który podejmie się stworzenia narracji na potrzeby kursu. Zastosowanie formuły narracji jako głównego wątku kursu byłoby z pewnością interesującym eksperymentem dydaktycznym, ale też i nie lada wyzwaniem. Korzyści, jakie może odnieść student z wplatania w kurs humanistyczny elementów narracji, wiążą się nie tylko ze wzbogaceniem formy

¹¹ I. Murdoch, *O idei doskonałości*, [w:] tegoż, *Prymat dobra*, Znak, Kraków 1996, s. 55.

¹² Formułę narracji autorka wykorzystwała, używając fragmentów tekstów współczesnych autorów bądź do zilustrowania danego tematu przykładem, bądź jako opisowej części problemu lub fikcyjnego studium przypadku przedstawianego jako zadanie do rozwiązania przez studentów.

¹³ Przykładem projektu realizującego taki zamysł jest publikacja holenderskich autorów Inez de Beaufort i Fransa Meulenberg, zatytułowana *Eyewitness in Erewhon Academic Hospital*, będąca 12-częściową nowelką, której akcja rozgrywa się w szpitalu klinicznym. W trakcie rozwoju dowcipnie skonstruowanej i zawierającej wątek kryminalny akcji czytelnik zapoznaje się z podstawowymi zagadnieniami etyki medycznej i deontologii lekarskiej. Zob. I. de Beaufort, F. Meulenberg, *Eyewitness in Erewhon Academic Hospital*, Belveder Publishers 2012; tekst był także publikowany w czasopiśmie „Journal of Medical Ethics”.

i treści, ale też pokazaniem, że chociaż kultura popularna i nauka są odrębnymi dziedzinami, to nie dzieli ich przepaść.

Ostatnia uwaga, jaka nasuwa się przy omówieniu kwestii doboru materiału do kursu e-learningowego, dotyczy konieczności aktualizowania zamieszczonych treści, nie tylko ze względu na zawarte w hipertekście odsyłacze, ale przede wszystkim po to, aby włączać do programu nauczania wyniki najnowszych badań, osiągnięć czy refleksji teoretycznej z obszaru danej dyscypliny.

Podsumowanie

Kursy e-learningowe są obecnie coraz częściej spotykanym elementem programów studiów na wyższych uczelniach. Korzysta się z ich możliwości na kierunkach ścisłych i technicznych, ale nie ma powodu, aby i humanistyka nie sięgnęła po tę formę przekazu wiedzy studentom. Opisywane przez autorkę dwa kursy humanistyczne zostały już przeprowadzone i spotkały się w większości przypadków z pozytywnym odbiorem uczestników¹⁴. Najczęstszym argumentem za taką formułą kursu była elastyczność ram czasowych przeznaczonych na przyswajanie wiedzy. Pozytywnie odnotowano się także do faktu zaprojektowania niektórych tematów w taki sposób, aby odpowiadały temu, co aktualne, a humanistyce mało znane (np. projektowanie robotów społecznych). Zdarzały się też i głosy krytyczne, dotyczące trudności w zrozumieniu istoty niektórych teorii etycznych. Jeśli chodzi o wplecione w treść zajęć fragmenty narracji – zdania były podzielone. Dla części uczestników te elementy były bardzo istotne, część natomiast nie widziała konieczności ich wprowadzania dla właściwego zrozumienia tematu. To zróżnicowanie potwierdza intuicję autorki, że użycie narracji jest jednym z trudniejszych elementów tworzenia treści kursu.

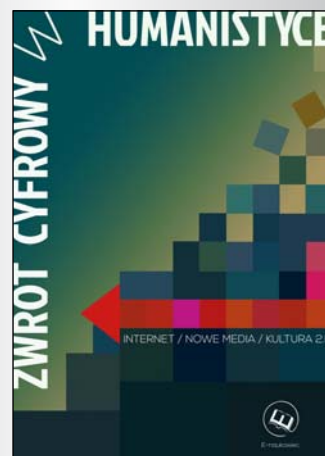
Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

¹⁴ Do tej pory odbyły się dwie edycje *Etyki nowych technologii* oraz jedna *Etyki środowiskowej*. Autorka jak dotąd nie przeprowadzała formalnej ankiety, ocena ta jest oparta na nieoficjalnych opiniach studentów wygłaszanych bądź bezpośrednio do prowadzącej, bądź na forach internetowych. Kolejne edycje kursów, począwszy od semestru zimowego roku akademickiego 2013/2014, przewidują przeprowadzenie ankiet wśród studentów.

Autorka jest adiunktem w Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych Politechniki Wrocławskiej. W najnowszych publikacjach analizuje społeczne i etyczne aspekty wykorzystania nowych technologii. Jest laureatką konkursu „Monografie” FNP, autorką monografii *Liberalizm etyczny Johna Stuarta Milla* (Wrocław 2010).

POLECAMY

Andrzej
Radomski,
Radosław
Bomba (red.)
Zwrot
cyfrowy
w humanistyce
E-naukowiec
Lublin 2013



Polecamy publikację, która stanowi podsumowanie konferencji naukowej *Zwrot cyfrowy w humanistyce*, zorganizowanej przez Instytut Kulturoznawstwa UMCS i UCZNIKO UMCS w październiku 2012 roku. W części pierwszej, pt. *Cyfrowe horyzonty nauki*, zaprezentowano genezę i perspektywy humanistyki cyfrowej. Część druga, pt. *Badania i edukacja w kulturze cyfrowej*, charakteryzuje narzędzia, metody i praktyczne aspekty tego zagadnienia. Trzecią i ostatnią część poświęcono analizie wirtualnych światów i zjawiska rozszerzonej wirtualnej rzeczywistości. Publikacja jest dostępna w formie elektronicznej na stronie: <http://e-naukowiec.eu/zwrot-cyfrowy-w-humanistyce/>.



Krystyna
Polańska
Sieci społecznościowe. Wybrane zagadnienia ekonomiczno-społeczne
Oficyna Wydawnicza SGH
Warszawa 2013

Publikacja stanowi kompendium wiedzy na temat sieci społecznościowych – omawia zarówno przyczyny i skutki ich powstania, jak też uwarunkowania, ekonomiczne implikacje i obszary ich zastosowań. Autorka prezentuje sieci, omawiając ich rolę w demokracji (np. partycypacja publiczna w internecie czy ruchy wyzwoleńcze) oraz w biznesie (modele biznesowe wykorzystania serwisów społecznościowych). Zwraca także uwagę na istotny problem nierówności cyfrowej, a więc podziału na osoby cyfrowo wykluczone i cyfrowo zaangażowane. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://wydawnictwo.sgh.waw.pl/>.



iPad dla czytelników i bibliotekarzy – możliwości wykorzystania tabletu w ramach usług informacyjno-bibliotecznych

Grzegorz Gmiterek

Po wprowadzeniu w 2010 roku na rynek tabletu iPad dosyć szybko okazało się, że urządzenie to doskonale nadaje się do oferowania usług informacyjno-bibliotecznych, ale może także stanowić nośnik treści bibliotecznych. W artykule przedstawiono przykłady wykorzystania tabletów iPad przez bibliotekarzy i czytelników bibliotek. Skoncentrowano się przy tym na zagadnieniach dotyczących interaktywnej i multimedialnej prezentacji zbiorów będących w posiadaniu tych instytucji, tworzeniu dokumentów przez użytkowników, a także na możliwościach wyszukiwania informacji o zasobach poszczególnych placówek bibliotecznych i bezpośrednim do nich dostępie.

Tablety a rzeczywistość informacyjna użytkowników nowych mediów

W 2012 r. po raz pierwszy współczynnik użycia aplikacji na urządzenia mobilne (smartfony, tablety) był wyższy od współczynnika wykorzystania przez ich użytkowników przeglądarki internetowej. Choć różnica była niewielka – wynosiła zaledwie dwie dziesiąte procenta – uznano już ten fakt za decydujący dla dalszego rozwoju rynku urządzeń przenośnych¹. Są one dzisiaj postrzegane nie tylko jako przydatne elek-

troniczne gadżety, ale także – a może zwłaszcza – jako przepustka do świata cyfrowych treści. Warto zwrócić uwagę, że na taki stan rzeczy duży wpływ miało wprowadzenie na rynek przez Steve'a Jobsa i firmę Apple najpierw – w 2007 r. – smartfona iPhone², a trzy lata później tabletu iPad, który prawdopodobnie na długi czas zmienił wizerunek mobilnych technologii³.

Warto zaznaczyć, że póki co udział iPada w rynku tabletów jest dominujący. Tylko w 2012 r. sprzedano na całym świecie ponad 58 milionów sztuk tych urządzeń⁴, przy czym na początku ubiegłego roku Apple posiadało ok. 68,3-procentowy udział w rynku tabletów⁵. Jednak już w trzecim kwartale 2012 r. udział ten zmniejszył się do 57 proc.⁶, a prognozy firmy IDC (International Data Corporation) na rok 2013 mówią o możliwości jego spadku nawet do 46 procent⁷. Tym niemniej iPad nadal jest najmocniejszym graczem w tym segmencie. Dodatkowo firma Apple wprowadziła nowy model tabletu – iPad Mini (swoją premierę miał na początku listopada 2012 roku). Mamy dzisiaj do czynienia z poszerzeniem oferty tego typu urządzeń (oferują je oprócz Apple między innymi Google, Amazon, Microsoft, Samsung, Asus, Acer). Co więcej, wzrost sprzedaży tabletów, w tym w dużej mierze

¹ Zob. M. Enis, *Mobile evolution*, „Library Journal”, 01.02.2013, s. 34. Zob. także: A. Regalado, *Mobile Computing Is Just Getting Started*, <http://www.technologyreview.com/news/511766/mobile-computing-is-just-getting-started/>, [07.10.2013].

² Edwin Bendyk porównał iPhone'a do supergadżetu, który zmienił całkowicie świat telefonii. Według publicyisty: *Telefon przestał być urządzeniem do rozmawiania z doczepionymi innymi funkcjami, stał się wielofunkcyjną platformą – multimedialnym przedłużeniem ręki współczesnego człowieka, który sam za pomocą dostępnych w iTunes aplikacji [...] może przekształcić swój aparat w elektroniczną odmianę szwajcarskiego szczyrorka*. Zob. E. Bendyk, *Rewolucja w kulturze*, „Polityka. Wydanie specjalne” 2011, nr 8 (Niezbędnik inteligenta. Cywilizacja 2.0. Świat po rewolucji informatycznej), s. 96.

³ Na temat specyfikacji technicznej iPadów można znaleźć w artykule: G. Gmiterek, *Możliwości wykorzystania iPadów w nauce i szkolnictwie wyższym*, „e-mentor” 2013, nr 2, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/49/id/1004>, [07.10.2013].

⁴ Zob. T. Świderek, *Tabletowa wojna na trzy systemy i dwie przekątne*, <http://www.obserwatorfinansowy.pl/forma/analizy/tabletowa-wojna-na-trzy-systemy-i-dwie-przekatne/>, [07.10.2013]; Zob. także: N. Mawston, *Apple iPad Captures 68 Percent Share of 25 Million Global Tablet Shipments in Q2 2012*, <http://blogs.strategyanalytics.com/TTS/post/2012/07/25/Apple-iPad-Captures-68-Percent-Share-of-25-Million-Global-Tablet-Shipments-in-Q2-2012.aspx>, [07.10.2013].

⁵ Zob. T. Świderek, dz.cyt. Udział w rynku sprzedaży największego rywala iPada, tabletu Samsung Galaxy, oscylował w granicach 9,2 procent. Za: R.K. Miller, H. Moorefield-Lang, C. Meier, *Library Technology Reports. Rethinking Reference and Instruction with Tablets*, Chicago 2012, s. 5; N. Mawston, dz.cyt.

⁶ B. Reed, *Android tablets take a huge chunk of iPad's market share in Q3*, <http://bgr.com/2012/10/26/android-tablets-take-a-huge-chunk-of-ipads-market-share-in-q3/>, [07.10.2013].

⁷ *Tablety sprzedają się coraz lepiej. Ale nie te z Windows*. „PC World” 2013, nr 5, s. 14.

właśnie iPadów, sprawia, że zanika segment małych laptopów (tzw. netbooków), lżejszych, tańszych, ale też mniej wydajnych niż standardowe przenośne komputery⁸.

iPad i jego wykorzystanie przez czytelników i bibliotekarzy

Z badań przeprowadzonych w ramach *Pew Research Center's Internet & American Life Project* wynika, że pod koniec 2012 r. 13 proc. użytkowników amerykańskich bibliotek (powyżej 16 roku życia) wykorzystywało posiadane przez siebie urządzenia mobilne do przeglądania bibliotecznych stron WWW, korzystania z elektronicznego katalogu (OPAC) oraz zapoznawania się z innymi usługami informacyjnymi oferowanymi przez biblioteki⁹. W innym raporcie, przygotowanym pod koniec 2012 r. przez amerykańskie czasopismo „Library Journal”, wskazano, że „użytkownicy cyfrowi” (posługujący się smartfonami, czytnikami książek i tabletami) stanowią wprawdzie obecnie mniejszość wśród czytelników korzystających z bibliotek, jednakże są bardziej wymagający, nie tylko jeśli chodzi o oferowane przez te instytucje cyfrowe usługi, ale także inne realizowane przez nie przedsięwzięcia¹⁰. Dzisiejszy „klient” biblioteki, funkcjonujący w świecie informacji dostępnych za pośrednictwem telefonu, czytnika książek czy tabletu, oczekuje, że biblioteka będzie częścią tego świata. Świata – co ważne – w którym zmienia się sposób zdobywania wiedzy, ale także następuje gwałtowny przyrost informacji i ich szybka dezaktualizacja. Wprawdzie polskie biblioteki dopiero stoją przed wyzwaniem, jakie niesie za sobą mobilność technologii informacyjnych, jednak już dziś można zaryzykować tezę, że zjawisko to z całą pewnością zmieni sposób dostępu do aktualnych

informacji, usług bibliotecznych oraz dokumentów elektronicznych tworzonych i udostępnianych przez instytucje biblioteczne.

Pierwsze próby wykorzystania iPada w bibliotekach

Wraz z pojawieniem się tabletu Apple amerykańskie, kanadyjskie i zachodnioeuropejskie placówki szkolnictwa i edukacji, w tym biblioteki, zaczęły zastanawiać się nad jego praktycznym wykorzystaniem w procesie dydaktycznym. Za ciekawostkę można uznać fakt, że pierwsze projekty pilotażowe zrealizowano niedługo po premierze iPada, w chwili, kiedy dostępnych było niezbyt wiele aplikacji umożliwiających zapoznanie się ze zbiorami bibliotek czy usługami informacyjnymi oferowanymi przez te instytucje. Oczywiście w większości przypadków wspomniane projekty ograniczone były do kilku tabletów, które starano się efektywnie wykorzystywać, sprawdzając przy tym, do wykonania jakich czynności i zrealizowania jakich procesów mogą być one używane¹¹. Badanie przeprowadzali sami bibliotekarze lub wybrani przez nich użytkownicy bibliotek, którym udostępniano tablety na stałe bądź na określony czas (w zależności od projektu). Najczęściej analizowano przy tym, w jaki sposób użytkownicy korzystają z tych mobilnych urządzeń w codziennym życiu, nie tylko do wyszukiwania informacji w sieci czy organizacji dokumentów, ale także w edukacji na odległość, jak wykorzystują poszczególne aplikacje ułatwiające przyswajanie wiedzy czy tworzenie multimedialnych treści oraz dzielenie się nimi z innymi. Za przykład takiego przedsięwzięcia może posłużyć *Project iPad* realizowany w 2010 r. na Uniwersytecie w Ryerson w Kanadzie¹².

⁸ Prezes firmy Komputronik S.A. w październiku 2012 r. w rozmowie z dziennikarzem Marcinem Kaczmarczykiem, powiedział: *Znika segment netbooków – do końca roku prawdopodobnie zakończą swoją karierę rynkową. Takich urządzeń już więcej nie będzie. To powoduje, że w całym segmencie notebooków rejestrowany jest spadek sprzedaży na poziomie 5 proc., ale jeżeli wyłączymy netbooki z analiz, to okazuje się, że rynek komputerów przenośnych jednak nieznacznie rośnie. Netbooki są zastępowane przez tablety – w tym segmencie rynku wzrost jest bardzo duży. Coraz lepiej też, poza sieciami operatorów telekomunikacyjnych, sprzedają się smartfony. I właśnie te urządzenia przenośne – tablety i smartfony – równoważą spadek sprzedaży w słabnących segmentach. Zob. To już koniec ery netbooków – tablety rosną w siłę, http://wyborcza.biz/biz/znes/1,100896,12715821_ROZMOWA_Z_PREZESEM_To_juz_koniec_ery_netbookow_.html, [07.10.2013].*

⁹ M. Enis, *Pew: More Patrons Using Mobile Devices to Access Library Websites*, <http://www.thedigitalshift.com/2012/12/mobile/pew-more-patrons-using-mobile-devices-to-access-library-websites/>, [07.10.2013].

¹⁰ M. Kelley, *What Patrons Teach Us – and Publishers Should Learn*, <http://www.thedigitalshift.com/2012/02/research/what-patrons-teach-us-and-publishers-should-learn/>, [07.10.2013].

¹¹ Za przykład może posłużyć badanie przeprowadzone w bibliotece Texas A&M University, które miało służyć analizie możliwości wykorzystania iPadów do zarządzania zasobami elektronicznymi oraz szybkiego wyszukiwania informacji o zbiorach bibliotecznych czy dokumentów w sieci WWW. Wśród systemów i narzędzi, które testowano, znalazły się między innymi SFX, Metalib, Voyager ILS, a także Microsoft Outlook czy MS Office. Zob. E. Hartnett, A. Price, *iPotential, Mobile electronic resource management on an iPad*, „Library Collections, Acquisitions & Technical Services” 2011, nr 4, s. 120; A. Waleszko, *Testowanie przydatności iPad do mobilnego zarządzania zasobami elektronicznymi*, <http://babin.bn.org.pl/?p=1075>, [07.10.2013].

¹² Każdy z czterech studentów uczestniczących w tym przedsięwzięciu i studiujący na innym kierunku studiów otrzymał iPada pierwszej generacji, na którym był zainstalowany podstawowy zestaw aplikacji. Uczestnicy projektu mieli także do dyspozycji kartę iTunes, za pomocą której każdy z nich mógł zakupić dodatkowe aplikacje za kwotę 75 dolarów. Studenti, za pośrednictwem założonego w tym celu bloga internetowego, opisywali swoje doświadczenia z codziennego użytkowania tego mobilnego urządzenia. Więcej na ten temat można przeczytać w artykule: N. Eichenlaub i in., *Project iPad: Investigating Tablet Integration in Learning and Libraries at Ryerson University*, http://www.infotoday.com/cilmag/sep11/Eichenlaub_Gabel_Jakubek_McCarthy_Wang.shtml, [07.10.2013].

Bibliotekarze uczestniczyli także w szeregu badań, które były powiązane z działalnością instytucji nadrzędnych w stosunku do bibliotek (np. szkoły, uniwersytety). W takich przypadkach istotą było ukazanie możliwości wykorzystania iPadów, ale z punktu widzenia różnych pracowników danej placówki (np. naukowców, nauczycieli, pracowników biblioteki). Przykładem są badania przeprowadzone na Uniwersytecie w San Francisco, których główny cel sprowadzał się do ukazania potencjału wykorzystania iPadów w szeroko rozumianym szkolnictwie wyższym¹³.

Wśród pilotażowych projektów realizowanych przez bibliotekarzy w pierwszym okresie sprzedaży iPadów możemy wymienić także przedsięwzięcia realizowane np. w Westlake High School¹⁴, Bibliotece Uniwersyteckiej w Pensylwanii¹⁵, Briar Cliff University¹⁶ czy Bibliotece Uniwersytetu Stanforda¹⁷.

Za ciekawostkę można także uznać badania przeprowadzone przez pracownika biblioteki Uniwersytetu Stanowego Illinois – Jima Hahna, który już w listopadzie 2010 r. analizował możliwości i efektywność wykorzystania iPadów w autobusach kursujących na terenie tamtejszego kampusu. Badania te w dużym stopniu dotyczyły wyszukiwania i dostępu do informacji zgromadzonych w sieci¹⁸. Warto również zaznaczyć, że Jim Hahn jest autorem wielu publikacji na temat mobilności w bibliotece, w tym opracowania *100 najlepszych darmowych aplikacji dla bibliotek* (dla urządzeń mobilnych działających w oparciu o system iOS i Android)¹⁹.

Wypożyczanie iPadów przez biblioteki

Pierwsze pilotażowe projekty to nie tylko badanie iPadów pod kątem ich efektywnego wykorzystania przez bibliotekarzy i czytelników. Wiele z tych przedsięwzięć dotyczyło analizy możliwości wypożyczania użytkownikom tabletów Apple. Jim Siegl wymienia około 30 takich bibliotecznych projektów pilotażowych realizowanych w drugiej połowie 2010 roku²⁰.

Wśród nich najwcześniej urządzenia te wypożyczać zaczęły amerykańskie biblioteki Boston College, Uniwersytetu Stanowego Karoliny Północnej, Massachusetts Institute of Technology, Wake Forest University czy Oberlin College. Czas wypożyczenia urządzenia w zależności od projektu wynosił od 2 godzin do kilku tygodni²¹. W niektórych przypadkach użytkownicy mogli z niego korzystać tylko na miejscu, w bibliotece. iPady były udostępniane wraz z podstawowymi aplikacjami, przydatnymi zakładkami (np. adresy WWW do bibliotecznych zasobów cyfrowych) oraz dokumentacją pomagającą w korzystaniu z tabletów.

Warto zaznaczyć, że wypożyczenie iPadów czytelnikom różni się od udostępniania im innych urządzeń przenośnych (laptopów, iPodów czy czytników książek, nazywanych w literaturze angielskiej *portable reading devices* – PRDs, przenośnymi urządzeniami do czytania). W przeciwieństwie do czytników książek tablety odznaczają się bardziej zaawansowaną multimedialnością. Użytkownik może dostosować funkcjonalności tych urządzeń do swoich potrzeb – np. dokonać zmiany ustawień, synchronizacji danych, przechowywać w pamięci zdjęcia, nagrania wideo, dokumenty tekstowe, automatycznie korzystać z poczty czy komunikatorów internetowych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w przypadku niektórych projektów bibliotecznych użytkownicy otrzymują możliwość aktualizacji iPada oraz instalowania dodatkowych aplikacji. Z punktu widzenia czytelnika jest to dosyć istotna kwestia – ze względu na dostęp do większej ilości danych oraz interaktywnych usług. Bibliotekarz musi jednak pamiętać, aby przed każdym nowym wypożyczeniem iPada przywrócić jego ustawienia do wersji pierwotnej (fabrycznej) lub wcześniej przygotowanej tzw. wersji startowej (ustawienia i zestaw zainstalowanych aplikacji zdefiniowane przez bibliotekę)²². Usłudze zazwyczaj towarzyszy strona internetowa, blog lub wiki, na łamach których zamieszczane są praktyczne informacje na temat wykorzystania

¹³ Zob. J.C. Bansavich, *iPad study at USF*, <http://ipad.wiki.usfca.edu/file/view/iPad+Study+at+USF+Report.pdf>, [07.10.2013].

¹⁴ Zob. C. Foote, *Checking Out the iPad: A Pilot Project Tests the Hot New Tech Tool*, <http://www.internetatschools.com/Articles/Editorial/Features/Checking-Out-the-iPad-A-Pilot-Project-Tests-the-Hot-New-Tech-Tool-71309.aspx>, [07.10.2013].

¹⁵ *iPads in the Classroom Pilot Project*, <http://wic.library.upenn.edu/multimedia/docs/ipadpilotreport.pdf>, [07.10.2013].

¹⁶ S.Q. Thompson, *Setting up a library iPad program. Guidelines for success*, <http://crln.acrl.org/content/72/4/212.full>, [07.10.2013].

¹⁷ *Swain Library iPad Pilot Program*, <http://lib.stanford.edu/swain/computing/ipad>, [07.10.2013].

¹⁸ Zob. J. Hahn, *Rapid use study of the iPad on a campus bus*, <http://www.library.illinois.edu/people/bios/jimhahn/>, [07.10.2013].

¹⁹ Zob. J. Hahn, *The Best 100 Free Apps for Libraries*, <http://www.amazon.com/The-Best-Free-Apps-Libraries/dp/0810885824>, [07.10.2013].

²⁰ J. Siegl, dz.cyt.

²¹ N. Eichenlaub in., *Project iPad: Investigating Tablet Integration in Learning and Libraries at Ryerson University*, http://www.infotoday.com/cilmag/sep11/Eichenlaub_Gabel_Jakubek_McCarthy_Wang.shtml, [07.10.2013].

²² Przykładowy zestaw aplikacji „startowych” można znaleźć na stronie Biblioteki Uniwersytetu Stanowego San José w Waszyngtonie. Zob. *iPad Equipment Loans*, <http://library.sjsu.edu/student-computing-services/ipad-equipment-loans>, [07.10.2013]; zob. także: *iPad checkout@Thomas Cooper Library*, http://library.sc.edu/complab/ipad_checkout.html, [07.10.2013]; *Libraries Lending iPads*, <http://kraftylibrarian.com/?p=1860>, [07.10.2013].

iPadów, zasad i procedur ich wypożyczania, preinstalowanych aplikacji czy aktualnej dostępności tabletów²³. Niekiedy istnieje także możliwość zapoznania się z przygotowanym przez bibliotekarzy katalogiem dodatkowych rekomendowanych aplikacji²⁴.

Repozytoria cyfrowe, mobilne kolekcje (aplikacje, strony WWW)

Wśród projektów odnoszących się do działalności bibliotek, jak również do wykorzystania iPadów w ramach zapoznawania się ze zbiorami bibliotecznymi, wiele dotyczy interesujących przykładów aplikacji stworzonych właśnie z myślą o użytkownikach tych tabletów. Na szczególną uwagę zasługują te, za pomocą których można zapoznać się z cymeliami – cennymi pozycjami przechowywanymi i chronionymi przez biblioteki z różnych stron świata.

Przykładem ciekawego przedsięwzięcia z tej grupy jest przygotowanie mobilnych aplikacji przez Bayerische Staatsbibliothek w Monachium. Instytucja ta proponuje trzy aplikacje biblioteczne dla użytkowników iPhone'ów i iPadów. Pierwsza z nich, *Famous Books – Treasures of the Bavarian State Library*, zawiera pięćdziesiąt dwa rękopisy, inkunabuły oraz unikalne druki pochodzące z państw europejskich, jak również z Azji. Znajdziemy tutaj między innymi średniowieczny germański epos bohaterski *Pieśń o Nibelungach*, Biblię Ottona Henryka Wittelsbacha (sporządzoną w latach 1430–1532 księgę, która stanowi pierwszy ilustrowany rękopis Nowego Testamentu w języku niemieckim), powstały w IV w. Talmud Babiloński czy Biblię Gutenberga²⁵. Biblioteka oferuje także mobilną aplikację zawierającą dwadzieścia rękopisów ze świata islamu (zob. *Oriental Books*²⁶) oraz historyczne mapy

odnoszące się do dziejów Bawarii (zob. *Bayern in historischen Karten*²⁷). Podobne projekty prowadzi Biblioteka Publiczna w Nowym Jorku (NYPL Biblion²⁸), Biblioteka Trinity College w Dublinie (*The Book of Kells*²⁹) oraz British Library (*19th Century Books, Treasures HD, Royal Manuscripts*³⁰). Cyfrowe kopie poszczególnych dokumentów zostały przygotowane z najwyższą starannością, z dbałością o każdy ich najmniejszy szczegół. Nie są to właściwie skany, ale „wirtualne odwzorowania” oryginalnych pism. Niebagatelne znaczenie ma także fakt, że większość tych aplikacji jest darmowa.

Na uwagę zasługują także projekty, które zostały przygotowane z myślą o najmłodszych czytelnikach bibliotek. W pierwszej kolejności należy wymienić aplikację, która jest bezpośrednio związana z Międzynarodową Dziecięcą Biblioteką Cyfrową – przedsięwzięciem realizowanym na amerykańskim Uniwersytecie Maryland. Twórcy projektu gromadzą, digitalizują, tłumaczą i udostępniają w sieci dzieła literatury dziecięcej z całego świata³¹. Do dyspozycji czytelników jest również aplikacja przygotowana z myślą o użytkownikach iPadów, dzięki której mają oni darmowy dostęp do tysięcy książek pochodzących z ponad sześćdziesięciu państw. Warto zaznaczyć, że omawiany projekt nie przypomina znanych nam bibliotek cyfrowych. Różnica dotyczy zwłaszcza interfejsu, który odznacza się oryginalnym wyglądem oraz specyficzną organizacją informacji o poszczególnych dokumentach. Ta specyfika dotyczy oczywiście sposobów wyszukiwania, nawigacji oraz przeglądania różnorodnych treści wchodzących w skład Międzynarodowej Dziecięcej Biblioteki Cyfrowej. Trzeba dodać, że poszczególne etapy tworzenia projektu były konsultowane z dziećmi, a wszystkie elementy wchodzące w jego skład powstawały zgodnie z potrzebami

²³ Za przykład posłużyć mogą strony WWW: biblioteki Concordia University, <http://library.concordia.ca/services/computers/tablet.php>, [07.10.2013]; *Setting up a Library iPad program*, <http://blogs.umb.edu/ebooks/2012/02/15/setting-up-a-library-ipad-program/>, [07.10.2013]; *iPad on loan: a project of the CMB UMCG (Centrale Medische Bibliotheek Universiteit Groningen)*, <http://ipadscmb.pbworks.com/w/page/31492905/iPad%20on%20loan%20%3A%20a%20project%20of%20the%20CMB%20UMCG>, [07.10.2013]; zob. także *E-reader Policies and Procedures – Samples from Libraries*, http://www.webjunction.org/documents/webjunction/E_045_reader_Policies_and_Procedures_045_Samples_from_Libraries.html, [07.10.2013].

²⁴ *Borrow an iPad*, <http://library.richmond.edu/services/ipad.html>, [07.10.2013]; *PNWU iPad Program*, <http://www.pnwu.edu/departments/technology-services/ipad-program/>, [07.10.2013]; *iPad Project. Library Guides McGoogan Library of Medicine*, <http://unmc.libguides.com/content.php?pid=309785&sid=2536446>, [07.10.2013].

²⁵ *Famous Books – Treasures of the Bavarian State Library By Bayerische Staatsbibliothek*, <https://itunes.apple.com/app/id380668385>, [07.10.2013].

²⁶ *Oriental Books von Bayerische Staatsbibliothek*, <https://itunes.apple.com/de/app/oriental-books/id434831284>, [18.05.2013].

²⁷ *Bayern in historischen Karten von Bayerische Staatsbibliothek*, <https://itunes.apple.com/de/app/bayern-in-historischen-karten/id615552739?mt=8>, [07.10.2013].

²⁸ *NYPL Biblion: Frankenstein By The New York Public Library*, <https://itunes.apple.com/us/app/nypl-biblion-frankenstein/id521833980?mt=8>, [07.10.2013]; *NYPL Biblion: World's Fair By The New York Public Library*, <https://itunes.apple.com/us/app/nypl-biblion-worlds-fair/id433418206?mt=8>, [07.10.2013].

²⁹ *The Book of Kells By Kells Technologies Ltd.*, <https://itunes.apple.com/us/app/the-book-of-kells/id572483284?mt=8>, [07.10.2013].

³⁰ *British Library 19th Century Books By BiblioLabs, LLC*, <https://itunes.apple.com/gb/app/british-library-19th-century/id439911364?mt=8>, [07.10.2013]; *British Library: Treasures HD By Toura*, <https://itunes.apple.com/us/app/british-library-treasures-hd/id412352817?mt=8>, [07.10.2013]; *Royal Manuscripts: The Genius of Illumination HD*, <https://itunes.apple.com/app/royal-manuscripts-the-genius/id471416248?ls=1&mt=8>, [07.10.2013].

³¹ Więcej na temat tego projektu można przeczytać w artykule *Literatura dziecięca z całego świata dostępna bezpłatnie w internecie*, <http://www.biblioteki.org/pl/wiadomosci/czytaj/680>, [07.10.2013].

Rysunek 1. Aplikacja *Treasures of the Bavarian State Library*

Źródło: ekran główny aplikacji *Treasures of the Bavarian State Library*

i sugestiami najmłodszych użytkowników³². Również amerykańska Biblioteka Kongresu przygotowała zestaw ponad 140 bajek Ezopa uzupełnionych bogatymi ilustracjami i interaktywnymi animacjami. Dostęp do nich umożliwia darmowa aplikacja stworzona na bazie wydanej w 1919 roku książki *The Aesop for Children: with Pictures*³³.

Oprócz aplikacji, których rolą jest przybliżanie zbiorów konkretnych bibliotek, można spotkać się także z programami mającymi na celu zapoznanie użytkownika z działalnością wybranych instytucji. Są to zazwyczaj wirtualne przewodniki ukazujące zarówno historię i zbiory, jak też strukturę organizacyjną danej placówki. Za przykłady takich projektów mogą posłużyć aplikacje Biblioteki Kongresu (*Library Of Congress – Virtual Tour*³⁴) czy biblioteki Uniwersytetu Stanowego Illinois³⁵.

Oczywiście mówiąc o przydatnych czytelnikom i bibliotekarzom aplikacjach, warto wspomnieć także o takich, które umożliwiają zapoznanie się z dokumentami udostępnionymi w różnych formatach, w tym wchodzącymi w skład cyfrowych repozytoriów i bibliotek. Dzięki nim na ekranie tabletu Apple można łatwo odtworzyć zasoby Federacji Bibliotek Cyfrowych, które w dużej części zostały udostępnione w formacie DjVu. Z pomocą przychodzą użytkownikowi w tym przypadku liczne aplikacje (np. DjVu Reader, Stanza, Good Reader czy eReader) umożliwiające odczytywanie dokumentów elektronicznych, także tych będących częścią tworzonych przez bibliotekarzy repozytoriów cyfrowych. Warto zaznaczyć, że aplikacje te, oprócz odtwarzania dokumentów zapisanych w różnych formatach, umożliwiają też m.in. tworzenie osobistych notatek i zakładki, łatwe powiększenie

³² Tamże. Dzieci czynnie uczestniczą w realizacji projektu. Podpowiadają projektantom biblioteki, jak powinna ona wyglądać. Jednym z pomysłów, które pochodzą od małych współtwórców tego międzynarodowego przedsięwzięcia, jest na przykład wyszukiwanie książek za pośrednictwem kolorów okładek.

³³ *Aesop for Children* By Library of Congress, <https://itunes.apple.com/us/app/aesop-for-children/id538815234?mt=8&ls=1>, [07.10.2013].

³⁴ *Library Of Congress – Virtual Tour* By Library of Congress, <https://itunes.apple.com/us/app/library-congress-virtual-tour/id380309745?mt=8>, [07.10.2013].

³⁵ *Video tour app of the Undergraduate Library, University of Illinois, Urbana – Champaign*, <http://itunes.com/apps/ugl4eva>, [07.10.2013].

zczionki, dodawanie komentarzy, pełnotekstowe wyszukiwanie czy podkreślanie wybranych fragmentów tekstu.

Dostępne są także aplikacje, które ułatwiają zapoznanie się z książkami znajdującymi się w domenie publicznej lub będącymi częścią dużych przedsięwzięć digitalizacyjnych. Znajdziemy tutaj wiele projektów, dzięki którym skorzystamy z bogatych kolekcji udostępnianych w sieci (np. Projektu Gutenberg, Google Books, Internet Archive). Wśród aplikacji umożliwiających zapoznanie się z dokumentami wchodzącymi w skład takich przedsięwzięć w pierwszej kolejności należy wymienić: Wattpad eBook Reader, Free Books, Internet Archive Companion, eBook Search, Mega Library Free czy Free Audiobooks. Znaczną liczbę darmowych książek należących do domeny publicznej znajdziemy także w projektach powiązanych z komercyjną działalnością dostawców cyfrowych treści (np. Woblink, Biblioteka Empik, Nexto Reader czy Kindle).

Niestety brakuje typowych polskich aplikacji bibliotecznych, które byłyby bezpośrednio powiązane z funkcjonowaniem dostępnych w sieci cyfrowych repozytoriów. Przydatny byłby w szczególności projekt odnoszący się do Federacji Bibliotek Cyfrowych integrującej dzisiaj ponad sto instytucjonalnych i regionalnych przedsięwzięć, których efektem jest dostęp online do ponad 1,5 miliona publikacji³⁶.

OPAC, bazy danych i serwisy pełnotekstowe czasopism naukowych

OPAC (Open Public Access Catalogue) to powszechnie stosowany skrót oznaczający katalog, który występuje w bibliotecznych systemach zautomatyzowanych. Działa on w systemie informacyjno-wyszukiwawczym online. Umożliwia szybkie i wielostronne wyszukiwanie różnego typu informacji na temat zasobów jednej biblioteki bądź większej ich liczby. Dla użytkownika OPAC jest nie tylko najbardziej widocznym, ale także najważniejszym aspektem komputeryzacji biblioteki³⁷.

W przypadku urządzeń przenośnych firmy Apple mamy do czynienia z szeregiem rozwiązań, które umożliwiają korzystanie z poszczególnych katalogów bibliotecznych online. Zdarza się, że czytelnik, używając jednej aplikacji, może nie tylko wyszukiwać dokumenty, ale też zapoznawać się z ich treścią (jeżeli wchodzi one na przykład w skład cyfrowych

repozytoriów czy pełnotekstowych baz danych, z których korzysta dana biblioteka). Aplikacje tego rodzaju w większości przypadków są wyposażone w funkcjonalne elementy i narzędzia, które pomagają użytkownikowi w przeglądaniu bibliotecznych zasobów. Wyszukiwanie można przeprowadzać za pomocą słów kluczowych, autora, tytułu, ISBN. Zazwyczaj dostępne są też możliwości wcześniejszego zdefiniowania interesujących nas typów dokumentów (książki, audiobooki, filmy, muzyka). Wszystkie opcje związane z obsługą konta czytelnika dostępne w tradycyjnym OPAC-u odnajdziemy również w poszczególnych aplikacjach (sprawdzanie konta, dokonywanie prologaty czy rezerwacji). Funkcjonalność tych mobilnych katalogów jest uzupełniona dodatkowymi elementami znanymi z tzw. OPAC-ów 2.0. Są to np.: wyszukiwanie fasetowe (elastyczna struktura indeksowania rezultatów wyszukiwania i zawężanie wyników za pomocą wyświetlanych faset), usługa lokalizacji najbliższej instytucji, w której znajduje się poszukiwany tytuł³⁸, możliwość pisania przez użytkowników recenzji oraz ocena poszczególnych dokumentów, automatyczne sprawdzanie pisowni zapytań, propozycje innych dokumentów odnoszących się do poszukiwanego przez użytkownika tytułu, kanały RSS czy kontakt z bibliotekarzem za pośrednictwem formularza lub komunikatora internetowego. Czytelnik ma także do dyspozycji listę najczęściej wypożyczanych i najbardziej popularnych dokumentów. Ciekawym rozwiązaniem wydaje się udostępnianie okładek i fragmentów dokumentów, abstraktów czy informacji o dodatkowych tytułach rekomendowanych przez NovelList (baza danych pełnotekstowych czasopism przygotowana przez EBSCO³⁹, zawierająca rekomendacje czytelnicze⁴⁰). Taka usługa jest dostępna w aplikacji YourLibrary, która integruje informacje o zasobach ponad 150 różnego typu bibliotek funkcjonujących w prowincji Alberta w Kanadzie⁴¹. Warto jednak zaznaczyć, że polscy użytkownicy bibliotek mogą korzystać z podobnej aplikacji, za pośrednictwem której dotrą do informacji o udostępnianych w tych instytucjach dokumentach. Mowa o aplikacji Czytelnik HD umożliwiającej przeglądanie katalogów ponad 700 bibliotek i – jak zaznaczają jej twórcy – pozwalającej na *wyszukiwanie pełnotekstowe w wybranej lokalizacji (wybrana biblioteka, województwo, cały kraj), sprawdzanie terminów zwrotów książek oraz, dzięki wbudowanej mapie, znajdowanie szukanej pozycji w najbliższej okolicy*⁴².

³⁶ Dane na dzień 29.04.2013 roku.

³⁷ Zob. G. Gmiterek, *Biblioteka w środowisku społecznościowego internetu (Biblioteka 2.0)*, Warszawa 2012, s. 104.

³⁸ Przykładem aplikacji, która oferuje tego typu usługi jest aplikacja New York Public Library (NYPL) Mobile, <https://itunes.apple.com/us/app/nypl-mobile/id441537393?mt=8>, [07.10.2013].

³⁹ EBSCO to firma zajmująca się między innymi dostawą usług prenumeraty obejmujących czasopisma elektroniczne, drukowane, pakiety elektroniczne, narzędzia do zarządzania informacją elektroniczną oraz bibliograficznych i pełnotekstowych baz danych dla wszelkiego typu bibliotek i ośrodków naukowych i badawczych. Zob. strona internetowa firmy, <http://www2.ebsco.com/pl-pl/app/AboutUs/Pages/abouteis.aspx>, [07.10.2013].

⁴⁰ Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie projektu. Zob. *NovelList*, <http://www.ebscohost.com/novelist>, [07.10.2013].

⁴¹ Zob. *YourLibrary*, <https://itunes.apple.com/us/app/yourlibrary/id373005791?mt=8>, [07.10.2013].

⁴² *Biblioteka bardziej mobilna niż myślisz*, http://www.bibliotekaplus.pl/77/biblioteka_bardziej_mobilna_niz_myslisz.html, [07.10.2013].

Wymienione cechy mobilnych OPAC-ów przygotowanych z myślą o użytkownikach iPadów świadczą o dużej funkcjonalności tego typu projektów oraz przydatności aplikacji w procesie poszukiwania informacji o dokumentach, a także umożliwiając szybki dostęp do cyfrowych zasobów⁴³.

Nieco innym typem usługi jest aplikacja OverDrive Media Console⁴⁴, za pośrednictwem której zarejestrowani czytelnicy mogą korzystać z kolekcji e-booków i audiobooków udostępnianych przez instytucje biblioteczne. Aplikacja obejmuje swoim zasięgiem osiemnaście tysięcy placówek z całego świata. Wśród nich znajdziemy między innymi różnego typu biblioteki funkcjonujące w środkowo-wschodniej części stanu Illinois zrzeszone w projekcie MyMediaMall⁴⁵, za pośrednictwem którego użytkownicy mogą wyszukiwać i pobierać na swoje urządzenie przenośne (np. iPada) cyfrowe wersje książek, audiobooków, a także filmy wideo. Pobrane pliki są przez pewien czas dostępne w pamięci urządzenia, a po upływie wyznaczonego okresu następuje ich automatyczne wykasowanie. Cały proces przypomina wypożyczenie tradycyjnych dokumentów z biblioteki, z tą jednak różnicą, że w tym przypadku nie musimy się martwić o ich zwrot.

Inną grupę aplikacji stanowią mobilne punkty dostępu do serwisów pełnotekstowych czasopism naukowych, bibliograficznych baz danych czy elektronicznych archiwów naukowych (np. reprintów dostępnych w bazie arXiv⁴⁶). Również i w tym przypadku twórcy projektów postarali się, aby użytkownik w szybki i prosty sposób znalazł nie tylko informacje o poszukiwanych dokumentach, ale nawet ich pełne teksty. Aplikacje są wyposażone w usługę lokalizacji, dzięki czemu uzyskujemy informację, gdzie w pobliżu znajduje się biblioteka posiadająca licencję dostępu do danej bazy

lub serwisu. Wśród kolekcji pełnotekstowych czasopism, które oferują aplikację przygotowaną z myślą o użytkownikach iPadów i iPhone'ów, znajdziemy między innymi EBSCO⁴⁷, Science Direct⁴⁸, Scopus⁴⁹, Springer⁵⁰. Na uwagę zasługuje też aplikacja bX Hot Articles firmy Ex Libris – narzędzie rekomendujące ciekawe artykuły naukowe z danej dziedziny, z których w ostatnim miesiącu najczęściej korzystali użytkownicy. Jak podkreśla twórca aplikacji, jest ona dostępna dla wszystkich za darmo do niekomercyjnego umieszczenia na stronie internetowej czy w katalogu bibliotecznym⁵¹.

Podsumowanie

Powyższe rozważania o możliwościach wykorzystania iPadów w działalności informacyjno-bibliotecznej nie wyczerpują tej tematyki i nie obejmują wszystkich problemów z nią związanych. Nie poruszono w artykule na przykład zagadnienia możliwości wykorzystania tych urządzeń do odczytywania kodów QR⁵² czy kwestii zastosowania rzeczywistości rozszerzonej, łączącej świat rzeczywisty z wygenerowanymi komputerowo wirtualnymi, multimedialnymi obrazami i dodatkowymi informacjami o danym miejscu, przedmiocie lub osobie⁵³.

Wykorzystanie tabletów (w tym iPadów) to widoczny trend, za którym podąża coraz więcej bibliotekarzy i czytelników. Już w 2007 r. Katarzyna Materska zauważyła, że *informowanie użytkowników o istniejących zasobach oraz ich popularyzacja coraz częściej odbywa się na platformie elektronicznej. Biblioteki decydują się na przeniesienie usług informacyjnych do sfery wirtualnej (w całości lub jako uzupełnienie oferty tradycyjnej). Obserwujemy, że rozwój elektronicznych usług informacyjnych zmierza w kierunku coraz większej mobilności i personalizacji*⁵⁴. Dzisiaj nikt nie

⁴³ Spis takich aplikacji (w tym na urządzenia z systemem iOS) przygotowanych z myślą o zasobach zagranicznych placówek można znaleźć na stronie serwisu AppCrawlr: *The Most Relevant Search Engine for Apps*, <http://appcrawlr.com/ios-apps/best-apps-library-catalogue>, [07.10.2013].

⁴⁴ *OverDrive Media Console – Library eBooks and Audiobooks*, <https://itunes.apple.com/us/app/overdrive-media-console-library/id366869252?mt=8>, [07.10.2013].

⁴⁵ *MyMediaMall*, <http://www.mymediamaill.net/F7AE6AE2-3417-43F9-BE37-B56B6F883133/10/50/en/Default.htm>, [07.10.2013].

⁴⁶ *arXiv*, <https://itunes.apple.com/us/app/arxiv/id302515757?mt=8>, [07.10.2013].

⁴⁷ *Mobile Access. EBSCO Goes Everywhere You Go*, <http://www.ebscohost.com/academic/mobile-access>, [07.10.2013].

⁴⁸ *SciVerse Science Direct*, <https://itunes.apple.com/au/app/sciverse-sciencedirect/id383622545?mt=8>, [07.10.2013].

⁴⁹ *SciVerse Scopus Alerts*, <https://itunes.apple.com/au/app/sciverse-scopus-alerts-institutional/id365300810?mt=8>, [07.10.2013].

⁵⁰ *Springer Link*, <https://itunes.apple.com/app/springerlink/id473166018?mt=8>, [07.10.2013]. Szczegółową listę projektów aplikacji mobilnych przygotowanych z myślą o użytkownikach bibliograficznych baz danych i serwisów pełnotekstowych czasopism można znaleźć na stronie Wiki *Library Success* w zakładce m-Libraries, <http://www.libsuccess.org/M-Libraries>, [07.10.2013].

⁵¹ *bX Hot Articles on your Smartphone*, <http://www.exlibrisgroup.com/category/HotArticlesMobileApps>, [07.10.2013]; *Możliwości programu bx*, <http://www.aleph.pl/produkty/bx/bx-hot-articles/>, [07.10.2013].

⁵² Zob. M. Waleszko, *Fotokody QR w bibliotekach*, <http://babin.bn.org.pl/?p=534>, [07.10.2013].

⁵³ Przykłady wykorzystania zarówno kodów QR, jak i rzeczywistości rozszerzonej znajdziemy na stronie *Library Success*, <http://www.libsuccess.org/M-Libraries>, [07.10.2013], a także w prezentacjach dotyczących wykorzystania urządzeń mobilnych w bibliotekach. Zob. E. Kroski, *Libraries to go. Mobile tech in libraries*, <http://ellyssakroski.com/?portfolio=libraries-to-go-mobile-tech-in-libraries>, [07.10.2013]; B. Jaskowska, *Wykorzystanie technologii mobilnych w bibliotece*, <http://www.slideshare.net/bjasko/technologie-mobilne-w-bibliotece>, [07.10.2013]; A. Koszowska, *Biblioteko – zmobilizuj się! Technologie mobilne w pracy biblioteki*, <http://www.slideshare.net/AgaK/biblioteko-zmobilizuj-sie-technologie-mobilne-w-pracy-biblioteki>, [07.10.2013].

⁵⁴ K. Materska, *Mobilność usług informacyjnych*, <http://www.ptin.org.pl/konferencje/9forum/repoz/materska.pdf>, [07.10.2013].

iPad dla czytelników i bibliotekarzy...

zastanawia się już nad tym, czy urządzenia przenośne mogą być wykorzystywane w bibliotece, poszukuje się natomiast sposobów ich użytkowania w ramach oferowanych przez te instytucje usług informacyjnych. Wykorzystanie technologii mobilnych w działalności bibliotek to zagadnienie, którego istotą powinny być

dotąd dodatkowe możliwości udostępniania treści elektronicznych i multimedialnych. Przygotowanie nowych usług bibliotecznych, z których mogłyby korzystać użytkownicy tych technologii, stanowi także ważny element w procesie tworzenia nowoczesnego wizerunku biblioteki wśród jej obecnych i przyszłych czytelników.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

MOBILE CENTRAL EUROPE

Become a part of the very first **MOBILE CENTRAL EUROPE** – a conference organized by developers for developers. Meet geeks just like you.

Registration is now open!

January 11th 2014
Warsaw, POLAND

Renowned **SPEAKERS**: practitioners from 6 US states and 9 EU countries

DEEP-DIVE into iOS, Android, UI design, human interaction

21 SESSIONS: 7 hours of pure mobile knowledge transfer

Geeky **AFTER-PARTY** with world-class networking

Mobile to hardware
JITTER HACKATHON
with speakers and invited mentors
January 10th 2014

What the **BLOG** is going on at MCE?
"Partners, partners, partners" 9 Dec 2013

Polidea @polidea
Meet our CTO @grigyn and Tech Lead @dorbowski today at @MCEPolonia speaking about community of professionals and @devconf!

MobileCentralEurope @mceconf
RT See how we prepare to hackathon with Estimote @devconfnow @dorbowski @mceconf

POLECAMY

Mobile Central Europe,
10 stycznia 2014 r., Warszawa

W Warszawie odbędzie się konferencja szkoleniowa poświęcona praktycznym aspektom tworzenia aplikacji mobilnych, najnowszym trendom w dziedzinie designu i interakcji oprogramowania z użytkownikami, a także komunikacji telefonów z innymi urządzeniami. Prelekcje zostaną wygłoszone przez inżynierów i ekspertów, którzy doświadczenie zbierali w takich firmach jak: Apple, Amazon, Evernote, Facebook, Google i Microsoft. Serdecznie zapraszamy!
Więcej informacji można znaleźć na stronie:
<http://mobilecentraleurope.com/>.

Digital Public Library of America (DPLA)

Najcenniejsze zasoby bibliotek, archiwów i muzeów amerykańskich można znaleźć w cyfrowej publicznej bibliotece DPLA. Jest to portal, z którego korzystać mogą studenci, nauczyciele i inne zainteresowane osoby poszukujące materiałów edukacyjnych. Jest to także platforma z otwartym kodem, który może być wykorzystywany przez programistów do tworzenia nowoczesnych środowisk i narzędzi edukacyjnych. Zasoby można przeglądać za pomocą mapy (pogrupowanie pod względem źródła pochodzenia), osi czasowej (względem daty powstania) oraz wyszukiwać je na „półce z książkami”. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://dp.la/>.

DPLA DIGITAL PUBLIC LIBRARY OF AMERICA

Home Exhibitions Map Timeline Bookshelf Apps

Exhibitions

Explore by Place

A Wealth of Knowledge
explore 5,419,967 items from libraries, archives, and museums

Explore by Date

Timeline

Apps

The DPLA is a platform. Developers make apps that use the library's data in many different ways. Here are just a few. [App Library](#)

News

Chmura Czytania – Kanon kulturalnego człowieka

Przedstawiamy wyjątkowy serwis internetowy, który daje bezpłatny dostęp do dzieł literatury polskiej i światowej (m.in. B. Leśmiana, C.K. Norwida, H. Sienkiewicza, A. Mickiewicza, F. Kafki, J.W. Goethego, J. Conrada). Książki można pobrać jako e-booki i czytać za pomocą tabletów lub czytników albo jako wersje audio i słuchać ich, np. wykorzystując telefon komórkowy. Można też pobrać specjalnie przygotowane pliki na komputer czy notebook. Przy każdej pozycji książkowej znajdują się informacje o autorze i lektorze oraz opis utworu. W katalogu Czytelnicy znajdują poezję, prozę i poradniki. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://chmuraczytania.pl/>.

chmura czytania kanon kulturalnego człowieka

home katalog sponsorzy o nas kontakt

Na iPadzie, tablecie z Androidem albo czytniku Amazon Kindle. Wersje e-booków ePub i Mobi.

Wersje audio zgraj na swój telefon lub iPad i słuchaj w samochodzie lub tramwaju.

Specjalnie przygotowane pliki PDF na komputer lub notebook.

STÓŁ DOBRZICH MANIER CZĘŚĆ I

ELISABETH GASKELL SZARA DAMA

Józefa Sawicka

Internet jako efektywna przestrzeń edukacyjna



Zbigniew Osiński

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy internet jest efektywną przestrzenią edukacyjną. Czy oferuje takie narzędzia i zasoby, które umożliwiają osiągnięcie pożądanych przez współczesne społeczeństwo celów edukacyjnych przy jednoczesnym minimalizowaniu, opisywanych coraz częściej, negatywnych skutków „zanurzenia w sieci”? Tekst jest oparty na badaniach jakościowych, w których autor dokonał przeglądu, testowania i oceny różnorodnych serwisów oraz narzędzi internetowych. W opracowaniu wyróżniono kilkanaście grup zasobów spełniających wspomniane kryteria. Ich edukacyjną przydatność potwierdziła analiza efektów pracy studentów, którzy systematycznie otrzymywali zadania wymagające określonego wykorzystania tych zasobów.

W związku z szybkimi i istotnymi dla ludzkości przemianami społeczno-gospodarczymi i cywilizacyjnymi – zwanymi rewolucją informacyjną – których następstwem jest formowanie się społeczeństwa sieci, społeczeństwa informacyjnego, gospodarki opartej na wiedzy (w nauce funkcjonuje kilka terminów), w wielu państwach na świecie dostrzega się intensywne poszukiwanie nowych, efektywniejszych modeli edukacji. Dyskutuje się o wykorzystaniu zasad neurodydaktyki, konstruktywizmu pedagogicznego i konektywizmu. Zauważa się fakt, iż młodzi ludzie traktują internet jako stały element rzeczywistości, w tym główne źródło treści edukacyjnych, a ich zainteresowanie budzą głównie te materiały i informacje, które są przydatne w życiu. Raporty i ekspertyzy poświęcone edukacji i gospodarce wskazują, że we współczesnych realiach szkoła powinna stawać się inna – bardziej innowacyjna, kreatywna, współpracująca, wykorzystująca nowe technologie. Z dużą

akceptacją społeczną spotykają się wymagania przedstawicieli pracodawców, by każdy absolwent, bez względu na uczelnię i ukończony kierunek, wyposażony był w kompetencje przydatne w realiach nowoczesnej gospodarki – zwłaszcza te, które związane są z wykorzystywaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych¹. Także pedagodzy dostrzegają fakt, iż dla młodych ludzi problem szans zawodowych uzyskiwanych dzięki edukacji staje się kluczowy, a świadomość niewielkiej przydatności danego kierunku studiów lub określonej dziedziny wiedzy na rynku pracy działa bardzo demotywująco².

Jednocześnie pojawiają się głosy przestrzegające przed edukacyjnymi niebezpieczeństwami związanymi ze stosowaniem nowych koncepcji i technologii. Don Tapscott wśród kilkunastu głównych zarzutów stawianych przez naukowców i dziennikarzy „pokoleniu sieci”, czyli młodym ludziom intensywnie korzystającym z internetu, wymienił: daleko posuniętą ignorancję w wielu sprawach, deficyt uwagi i trudności w koncentracji, unikanie czytania oraz nadmierne preferowanie obrazowej i multimedialnej formy przekazu informacji, trudności w komunikowaniu się bez pośrednictwa urzędów, naruszanie prawa własności intelektualnej, a także brak umiejętności analizowania skomplikowanych tekstów³. Mark Bauerlein oskarżył internet wręcz o oglupianie młodych Amerykanów⁴. Z kolei Gary Small i Gigi Vorgan twierdzą, że długotrwałe korzystanie z internetu wpływa na zmiany w budowie mózgu polegające na innym niż dotychczas tworzeniu połączeń pomiędzy neuronami. W efekcie tych zmian tworzy się tzw. umysł hipertekstowy, myślący nie linearnie lecz wielowątkowo, niezdolny do głębszej refleksji, przyjmowania szerszego punktu widzenia, do kreatywności.

¹ Wnioski z analizy dyskusji prowadzonych w prasie, telewizji, serwisach internetowych i na forach dyskusyjnych.

² Z. Lenart, *W chaosie idei. Na progu nowej kultury studiowania*, [w:] D. Ciechanowska (red.), *Studenci konsumentami wiedzy akademickiej*, Pedagogium, Szczecin 2011.

³ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, WAiP, Warszawa 2010.

⁴ M. Bauerlein, *The dumbest generation: how the digital age stupefies young americans and jeopardize our future*, Tarcher/Penguin, Nowy Jork 2001.

Nowe pokolenia fundamentalnie mają różnić się od pokoleń obecnych rodziców i dziadków w sposobie postrzegania i rozumienia rzeczywistości⁵.

O negatywnym wpływie „elektronicznych gadżetów” na umysły młodych ludzi, przejawiającym się rosnącym deficytem uwagi, pisze też Edward Hallowell⁶. Czesław S. Nosal twierdzi z kolei, że szybkie tempo zmian naszej rzeczywistości w połączeniu z przekazem informacji opartym na obrazach wywiera niekorzystny wpływ na metapoznanie i głębokość przetwarzania pojęciowego⁷. Przed zmianami, które nieuchronnie zachodzą w umysłach osób intensywnie korzystających z komputerów i internetu, a polegają na osłabianiu zdolności do koncentracji uwagi i zapamiętywania, przestrzega również Nicholas Carr. Powołuje się przy tym na badania dowodzące, że nasycenie internetowego tekstu hiperłączami i multimediami prowadzi do obniżenia stopnia zrozumienia i przyswojenia treści, a ponadto tekst internetowy jest raczej przeglądany niż czytany. Młodzi ludzie coraz mniej rozumieją z płynących do nich przekazów, a ich wiedza jest wyrwykowa, pozbawiona szerszego kontekstu⁸. Podobne konstatacje znajdziemy w pracy Maryanne Wolf, która dowodzi, że czytając teksty dostępne online, zatracamy zdolność do głębokiej lektury, ograniczamy się jedynie do dekodowania informacji⁹.

Z kolei przed konstruktywizmem pedagogicznym przestrzega Piotr Bołtuć, twierdząc, że w praktyce prowadzi on do obniżenia pozycji nauczyciela oraz pojawienia się poczucia relatywizmu wiedzy. Metody oparte na tej teorii mają jakoby utrudniać większości uczących się rzetelne opanowanie materiału¹⁰. O ryzyku zastępowania w sieci autorytetu przez modę i głos większości (tzw. efekt społecznego dowodu słuszności) wspomina też Grażyna Wieczorkowska-

-Wierzbińska¹¹. Natomiast Andrew Keen, odnosząc się m.in. do mediów społecznościowych i nurtu Web 2.0, przestrzega przed zjawiskiem polegającym na tym, że w sieci każdy może umieścić materiały, które inni potraktują jako źródło informacji lub materiał do edukacji, a teksty amatorów mogą zostać pomyłone z pracami fachowców. Tak więc wprowadzanie w błąd i manipulowanie może być równie powszechne, a nawet częstsze niż rzetelne informowanie. Do istotnych zagrożeń A. Keen zalicza także przyzwyczajanie internautów do lekceważenia praw autorskich dzięki łatwości rozpowszechniania i pobierania cudzych dzieł¹².

Problem badawczy

Istotne staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy internet jest efektywną przestrzenią edukacyjną – czyli czy oferuje takie narzędzia i zasoby, które umożliwiają osiąganie pożądanych przez współczesne społeczeństwo celów edukacyjnych przy jednoczesnym minimalizowaniu negatywnych skutków „zanurzenia w sieci” oraz wdrażaniu do praktyki edukacyjnej nowoczesnych teorii pedagogicznych. Co prawda problematyka wykorzystania internetu w polskiej edukacji jest obecna w wielu publikacjach naukowych, jednakże polscy badacze tego zagadnienia często powołują się prace sprzed kilkunastu lat – w dużej części już nieaktualne¹³, omawiające zastosowanie internetu w sposób bardziej teoretyczny niż praktyczny lub nieodnoszące się do zagrożeń dla rozwoju umysłu i kompetencji młodego człowieka, jakie niesie z sobą długotrwałe korzystanie z sieci¹⁴. W literaturze polskiej z tego obszaru stosunkowo często spotyka się szczegółowe studia przypadku poświęcone edukacji medialnej i uzależnieniu od

⁵ G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Vesper, Poznań 2011 oraz G. Small, T. Moody, P. Siddarth, S. Bookheimer, *Your brain on Google. Patterns of cerebral activation during internet searching*, „American Journal of Geriatric Psychiatry” 2009, nr 17, s. 116–126.

⁶ E. Hallowell, *CrazyBusy: overstretched, overbooked, and about to snap! strategies for handling your fast-paced life*, Random House LLC, Nowy Jork 2007.

⁷ C.S. Nosal, *Złudzenia poznawcze wywołane przez stare i nowe technologie informacyjne*, „Neodidagmata”, 2011–2012, nr 33–34, s. 77–92.

⁸ N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Helion, Gliwice 2013.

⁹ M. Wolf, *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*, HarperCollins, Nowy Jork 2008.

¹⁰ P. Bołtuć, *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*, „e-mentor” 2011, nr 4, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/41/id/863>, [20.09.2013].

¹¹ G. Wieczorkowska-Wierzbińska, *Psychologiczne ograniczenia*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania UW, Warszawa 2011.

¹² A. Keen, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, WAIp, Warszawa 2007.

¹³ Np.: W. Jabłoński, J. Wacławiak, S. Wszelak, *Komputer i Internet w pracy nauczyciela*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003; K. Guzek (red.), *Komputer i Internet w szkole. Pomysły na lekcje i przewodnik po sieci*, Akademicka Oficyna Wydawnicza, Lublin 2001; B. Siemieniecki, W. Lewandowski, *Internet w szkole*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

¹⁴ Np.: J. Bednarek, *Cyberprzestrzeń i roboty humanoidalne nowym wyzwaniem edukacji*, referat wygłoszony na sympozjum naukowym *Człowiek-Media-Edukacja w 2012 r.*, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/bednarek.pdf, [20.09.2013]; T. Lewowicki, B. Siemieniecki, *Cyberprzestrzeń i edukacja*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012; A. Andrzejewska, J. Bednarek, *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2009; W. Skrzydlewski, S. Dylak, *Media-Edukacja-Kultura: W stronę edukacji medialnej*, Wyd. PTTiME, Poznań–Rzeszów 2012, <http://edunet.amu.edu.pl/publikacje.html>, [20.09.2013]; N. Walter, *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23; K. Wenta, *Internet – kognitywna proteza w edukacji*, referat wygłoszony na sympozjum naukowym *Człowiek-Media-Edukacja w 2010 r.*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/wenta.pdf>, [20.09.2013].

internetu – w zasadzie niezwiązane z postawionym przez autora problemem – oraz teoretyczne rozważania filozoficzno-socjologiczne. Szeroko omawianym tematem jest także e-learning.

Celem badań podjętych przez autora było uzupełnienie istniejącej luki i określenie, czy istnieją takie zasoby sieciowe, które można wykorzystać w procesie edukacji do kształtowania przydatnych kompetencji i jednocześnie do przeciwdziałania niektórym negatywnym zjawiskom związanym z masowym wykorzystywaniem internetu, budzącym zaniepokojenie zarówno pedagogów, jak i innych badaczy. Do tego typu zjawisk autor opracowania zaliczył:

- „googlizm”, czyli podświadome traktowanie wyników przedstawionych przez wyszukiwarkę Google jako pełnego i obiektywnego zbioru informacji i wiedzy;
- „wikipedyzm”, który polega na analogicznym traktowaniu haseł umieszczonych w Wikipedii;
- złudzenie poznawcze polegające na przekonaniu, że skoro „w internecie jest wszystko”, to dostęp do zasobów sieci jest równoznaczny z posiadaniem wszystkich potrzebnych, a jednocześnie wiarygodnych informacji;
- skłonność do plagiowania;
- szum informacyjny utrudniający pozyskanie wartościowych informacji;
- nieumiejętność odróżniania „śmieci” od wartościowych treści, opinii od informacji;
- dominację rozproszonej informacji szczegółowej nad informacją strukturalną, co utrudnia zrozumienie wiedzy;
- niski poziom umiejętności zrozumienia tekstu nasyconego hiperłączami i multimediami;
- tendencję do przeglądania tekstu zamiast uważnego czytania;
- podatność na manipulowanie poglądami wynikającą z różnorodności narzędzi manipulacyjnych dostępnych w sieci oraz pozytywnego stosunku użytkowników sieci do przekazów internetowych;
- tendencję do magazynowania wielu niepotrzebnych danych przy jednoczesnym odraczaniu ich selekcjonowania, przetwarzania i tworzenia syntez;
- tendencję do płytkiego, stymulowanego przez bieżące potrzeby operowania danymi, zmniejszającego głębokość przetwarzania pojęciowego oraz myślenia twórczego i krytycznego;
- osłabianie zdolności do myślenia abstrakcyjnego wynikające z systematycznego kontaktu z materiałami głównie wizualnymi, prezentującymi wyłącznie rzeczy i zjawiska konkretne, materialne;

- uleganie efektowi społecznej słuszności oraz tendencję do relatywizowania wartości i znaczenia wiedzy naukowej.

Metodyka badań

Dla rozwiązania tak postawionego problemu autor – stosując strategię badań jakościowych – dokonał przeglądu, testowania i oceny pod kątem przydatności do działań o charakterze edukacyjnym różnorodnych zasobów internetu, które mogłyby pomagać w kształtowaniu przydatnych kompetencji i jednocześnie przynajmniej łagodzić wspomniane powyżej trudności. Kryteria oceny i klasyfikowania poszczególnych zasobów sprowadzały się do stwierdzenia:

- czy zasób nadaje się, czy nie nadaje się do zastosowań edukacyjnych, co zostało przetestowane w grupach studentów oraz
- czy zasób pozwala, czy nie pozwala na osiągnięcie pozytywnego efektu edukacyjnego i na łagodzenie negatywnych skutków „zanurzenia w sieci”.

Szczegółowe dane umożliwiające dokonanie oceny w pierwszym aspekcie były efektem kilkuletnich doświadczeń autora w prowadzeniu zajęć w formule komplementarnej (blended learning) w oparciu o zasoby sieciowe¹⁵, zaś w drugim aspekcie wynikały z połączenia doświadczeń autora oraz wiedzy o tym, jak uczy się mózg. Badania polegały na dwuletniej obserwacji uczestniczącej studentów Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UMCS w Lublinie (obserwowano zachowania w trakcie zajęć i efekty zadań wykonywanych poza zajęciami) oraz na testowaniu wraz z nimi poszczególnych zasobów i określaniu, czy wykonywanie różnorodnych zadań z wykorzystaniem tych zasobów prowadzi do pozytywnych edukacyjnie skutków i przeciwdziała niektórym negatywnym zjawiskom związanym z masowym wykorzystywaniem internetu.

Rezultaty badań

Na wstępie należy wyraźnie zaznaczyć, że wieloletnie doświadczenie dydaktyczne autora jednoznacznie wskazuje, iż nie ma przeszkód, by zasoby internetu wykorzystywać w procesie edukacji tak jak wszelkie tradycyjne środki dydaktyczne i źródła informacji. Istotne jednakże jest to, by – jak postuluje N. Carr za takimi badaczami jak np. E.R. Kandel – informacja nie pozostawała jedynie na cyfrowym czy papierowym nośniku danych, lecz trafiała do umysłu i była dogłębnie przetwarzana oraz łączona z wiedzą już utrwaloną¹⁶. Wtedy będzie miał miejsce proces uczenia się, rozbudowywania własnej wiedzy. Internet stwarza jednak trudność polegającą na tym, że jednocześnie

¹⁵ Model tych zajęć autor opisał w artykule *Internet a aktywizowanie kształcenia studentów*, który zostanie opublikowany w pracy zbiorowej *Kształcenie akademickie wobec przemian cywilizacyjnych*.

¹⁶ N. Carr, dz.cyt., s. 237.

dostarcza nam wielu komunikatów i treści o niepewnej wartości. Uczący się trafia na nadmiar informacji, co prowadzi do przeciążenia informacyjnego. Wywołuje to w nim rodzaj dyskomfortu psychicznego, związanego z nastawieniem na odbiór informacji, permanentną koncentracją i gotowością do odbioru¹⁷. Stąd też kluczowe dla procesu edukacji opartego na sieci jest opanowanie umiejętności precyzyjnego wyszukiwania i ścisłej selekcji potrzebnych informacji, wypracowanie krytycznego podejścia do znalezionej treści oraz koncentrowanie się na ich przetwarzaniu w celu rozwiązania problemu. Sprawność w tym zakresie można osiągnąć dzięki edukacji opartej na stawianiu zadań, których wykonanie uzależnione jest od poprawnego metodycznie wykorzystywania określonych zasobów internetowych.

Kolejny problem sprowadza się do znanej dydaktykom od dawna konieczności motywowania uczącego się po to, by uzyskał jakiegokolwiek pozytywne efekty. Współcześnie neurodydaktyka wyjaśnia, że ludzki mózg podejmuje aktywność na poziomie niezbędnym do uczenia się wtedy, gdy uczącemu się dostarczymy przekonujących argumentów o przydatności dla niego osobiście tego, co będzie robił, a także gdy go zaciekawimy. Istotne jest również budowanie przekonania, że kształcenie się nie jest „podążaniem po śladzie”, czyli zapamiętywaniem tego, co inni ustalili na dany temat, lecz raczej samodzielnym odkrywaniem i weryfikowaniem¹⁸. Motywującymi dla młodego człowieka argumentami są niewątpliwie informacje o życiowej przydatności sprawnego opanowania narzędzi, zasobów i usług dostępnych w internecie. Zaciekawienie poznawcze wynika zaś z kontaktu z nowymi, nieznanymi zasobami sieci. Warunkiem powodzenia jest stawianie twórczych zadań wymagających wykorzystywania coraz to innych materiałów i rozwiązań. Wykonywanie takich zadań jest jednocześnie podstawą kształcenia opartego na samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, a nie „podążaniu po śladzie”.

Przegląd i ocena elementów przestrzeni internetowej doprowadziły do wyróżnienia opisanych w dalszej części artykułu narzędzi, usług i zasobów spełniających określone powyżej kryteria przydatności edukacyjnej.

Wyszukiwarki internetowe

Stawianie osobom uczącym się zadań polegających na wykorzystywaniu różnorodnych wyszukiwarek prowadzi do nabycia przekonania, że zasoby internetu są dużo bardziej bogate i różnorodne, niż to sugerują Google i Wikipedia, a adekwatność rezultatów wyszukiwania w stosunku do naszych potrzeb zależna jest od umiejętności doboru wyszukiwarki i stosowania właściwych strategii wyszukiwawczych. Zadania

stawiane uczącym się powinny pozwolić na skonfrontowanie wyników wyszukiwania z wykorzystaniem wyszukiwarek ogólnych (Google, Bing, Yahoo), specjalistycznych (materiały naukowe i edukacyjne: Google Scholar, Scirus, World Wide Science, Microsoft Academic Search, BASE, JURN, SearchEdu; różnorodne specjalistyczne pliki i treści¹⁹) oraz wyszukiwarki nowej generacji – Wolfram Alpha. Przydatne są także ćwiczenia polegające na konfrontowaniu wyników wyszukiwania prostego (pojedyncze słowa kluczowe i proste frazy) oraz zaawansowanego (rozbudowane frazy i stosowanie operatorów logicznych). Zwalczeniu „googlizmu” i „wikipedyzmu” służy systematyczne stawianie zadań wymagających dotarcia do materiałów i informacji z bardzo różnorodnych zasobów i dziedzin.

Katalogi biblioteczne i bazy bibliograficzne dostępne w internecie

Zadania wymagające posługiwania się tego typu narzędziami – katalogami online (np. NUKAT, KaRo, katalog Biblioteki Narodowej, katalog Federacji Bibliotek Cyfrowych, The European Library, WorldCat) oraz bazami bibliograficznymi (np. Arianta, BazHum, Bibliografia Historii Polskiej, Bibliografia Narodowa, The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, LitDok, Scopus, ViFaOst, Web of Science) służą nie tylko doskonaleniu umiejętności wyszukiwania potrzebnych materiałów i informacji, lecz także pomagają w zwalczaniu wspomnianych „googlizmu” i „wikipedyzmu”. Budują bowiem świadomość istnienia bardzo różnorodnych zasobów sieciowych, a także wytwarzają przekonanie, że w sieci jeszcze nie wszystko jest. Uzmysławiają, że jak na razie tylko ograniczony zasób książek i czasopism posiada wersję cyfrową dostępną w internecie. Ważne jest, by od studentów wykonujących różnorodne projekty wymagać wyszukiwania i wykorzystywania zarówno publikacji tradycyjnych, jak i cyfrowych.

Serwisy o kontrolowanej treści z danymi źródłowymi

Zasoby tworzone przez wyspecjalizowane instytucje, organizacje, instytuty naukowe, stowarzyszenia specjalistów itp. charakteryzują się wysoką jakością i wiarygodnością dostarczanych danych i informacji. Wiele z zamieszczanych tam materiałów zawiera dane źródłowe mogące stanowić podstawę różnorodnych analiz i syntez. Przykładem takich serwisów są strony Głównego Urzędu Statystycznego, Europejskiego Urzędu Statystycznego, Instytutu Meteorologii i Gospodarki Wodnej, Internetowy System Aktów Prawnych, Narodowe Archiwum Cyfrowe, archiwa prowadzone przez Ośrodek Karta czy biblioteki cyfrowe zrzeszone w Federacji Bibliotek

¹⁷ W. Babik, *O natłoku informacji i związanym z tym przeciążeniu informacyjnym*, referat wygłoszony na symposium naukowym *Człowiek-Media-Edukacja* w 2010 r., <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/babik.pdf>, [20.09.2013].

¹⁸ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. UMK, Toruń 2013.

¹⁹ Na stronie <http://www.media-studio.pl/Informacje/Wyszukiwarki-internetowe/Specialistyczne> znajdują się linki do stu najpopularniejszych wyszukiwarek specjalistycznych.

Cyfrowych. Wykonywanie zadań pozwalających nabyć przekonanie o powszechnej dostępności wartościowych zasobów informacji oraz wymagających selekcji danych źródłowych z dostępnych zasobów, ich przetwarzania i uogólniania, zmniejsza tendencję do magazynowania wielu niepotrzebnych danych przy jednoczesnym odrzucaniu ich selekcjonowania, kreatywnego przetwarzania oraz tworzenia pojęć i syntez. Równocześnie, poznając te zasoby, uczący się dostrzega drogę do uniknięcia szumu informacyjnego. Zadania powinny być tak skonstruowane, by uczący się nie tworzyli zlepków danych szczegółowych, lecz by posługiwali się wnioskami płynącymi z ich przetwarzania.

Serwisy o kontrolowanej treści z plikami multimedialnymi i tekstowymi

Pierwsza grupa takich zasobów składa się z serwisów o przeznaczeniu nie tylko edukacyjnym, udostępniających różnorodne pliki multimedialne, np. animacje, prezentacje, filmy dokumentalne i naukowe. Możliwość i zasadność ich wykorzystania są identyczne jak w przypadku zasobów opisanych powyżej. Godne polecenia są następujące serwisy: Watch Known Learn²⁰ i National Science Digital Library²¹. Specyficzne zasoby udostępnia również serwis TED²² – są to zapisy wystąpień osób charakteryzujących się wysoką kreatywnością, opisujących różnorodne nowatorskie projekty. W celu uniknięcia problemów z nadmierną koncentracją na obrazowych i multimedialnych formach przekazu w realiach edukacyjnych należy równolegle wykorzystywać serwisy udostępniające wyłącznie teksty, np. artykuły z różnych dyscyplin naukowych. Dla studentów przydatne mogą być Academia.edu²³ i repozytorium Centrum Otwartej Nauki²⁴. W przypadku materiałów tekstowych proponowanie zadań wymagających uważnego zapoznania się z materiałem w celu wyciągnięcia wniosków będzie receptą na problem nawyku „prześlizgiwania się” po internetowych tekstach. Systematyczne wykorzystywanie tej i poprzedniej grupy zasobów sieci przyzwyczajają uczących się do korzystania z materiałów wiarygodnych i zapoznaje ich z serwisami udostępniającymi takie właśnie

zasoby. Porównywanie materiałów udostępnianych przez serwisy o kontrolowanej treści z tworzonymi przez amatorów (zwłaszcza na forach dyskusyjnych i w serwisach społecznościowych) zapobiega pojawianiu się tendencji do relatywizowania wartości i znaczenia wiedzy naukowej oraz zastępowania autorytetu modą i głosem większości.

Narzędzia do wizualizacji i strukturyzacji informacji

Jeżeli dane pozyskane z serwisów o kontrolowanej treści poddamy przetwarzaniu za pomocą programów do wizualizacji i strukturyzacji informacji, będziemy mogli ograniczyć dominację w procesie kształcenia rozproszonej informacji szczegółowej nad informacją strukturalną. Pomożemy też uczącym się przezwyciężyć tendencję do płytkiego, stymulowanego przez bieżące potrzeby, operowania danymi, zmniejszającego głębokość przetwarzania pojęciowego oraz myślenia twórczego i krytycznego. Wizualizacja pozwala na budowanie mapy informacji, ich syntezę i ukazanie wzajemnych odniesień. Chroni przed bezradnością w obliczu „informacyjnego potopu”²⁵. Programy do tworzenia mapy myśli (FreeMind²⁶ – do zainstalowania na komputerze, Mindomo²⁷ – dostępny online) umożliwiają grupowanie, kategoryzowanie i strukturyzowanie informacji oraz pokazywanie związków i zależności między nimi. Strukturyzacja wiedzy jest możliwa także przy wykorzystaniu programów tworzących diagramy (np. Gliffy²⁸, Creately²⁹, Draw Anywhere³⁰) i linie czasu (Timetoast³¹). Wizualizację danych umożliwiają programy tworzące wykresy online (np. Chart Tool³²) lub wszelkie możliwe formy graficzne (np. Tableau Public³³, Many Eyes³⁴). Z kolei serwis Mapy Google³⁵ pozwala na umieszczanie danych w przestrzeni. Służy do tego zakładka *Moje miejsca* umożliwiająca tworzenie kolekcji własnych map, zaznaczanie miejsc, dróg i połączeń między punktami, a także opisywanie tych miejsc i wzbogacanie przekazu zdjęciami lub filmami wideo.

Cyfrowe, multimedialne podręczniki – instruktaże

Multimedialne podręczniki i instruktaże budzą coraz większe zainteresowanie młodzieży. Najbardziej obiecującym projektem w tym zakresie jest Khan Aca-

²⁰ Watch Known Learn, <http://www.watchknowlearn.org/>.

²¹ National Science Digital Library, <http://nsdl.org/>.

²² TED, <http://www.ted.com/>.

²³ Academia.edu, <http://www.academia.edu/>.

²⁴ Centrum Otwartej Nauki, <http://ceon.pl/pl/>.

²⁵ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w wystąpieniu Davida McCandless, *Piękno wizualizacji danych*, <http://www.ted.com/talks/view/lang/pl/id/937>, [20.09.2013].

²⁶ FreeMind, http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page.

²⁷ Mindomo, <http://www.mindomo.com/>.

²⁸ Gliffy, <http://www.gliffy.com/>.

²⁹ Creately, <http://creately.com/>.

³⁰ Draw Anywhere, <http://www.drawanywhere.com/>.

³¹ Timetoast, <http://www.timetoast.com/>.

³² Chart Tool, <http://www.onlinecharttool.com/>.

³³ Tableau Public, <http://www.tableausoftware.com/public>.

³⁴ Many Eyes, <http://www-958.ibm.com/software/analytics/manyyeyes/>.

³⁵ Mapy Google, <https://www.google.pl/maps/>.

demy³⁶. Serwis ten udostępnia materiały edukacyjne (tworzone przez zespół Sala Khana i tłumaczone na język polski) w formie filmów. Zdecydowana większość dotyczy nauk ścisłych, ekonomicznych i przyrodniczych. Zaznaczyć należy, że nie wszyscy eksperci edukacyjni pozytywnie wypowiadają się o takim typie materiałów dydaktycznych. Przykładem może być Gary Stager, nauczyciel i konsultant edukacyjny z długoletnim stażem, nazywany „rzecznikiem laptopów w klasie”³⁷. Twierdzi on, że zasoby Khan Academy nie są niczym innowacyjnym, że są elektroniczną wersją starej edukacyjnej technologii sprowadzającej się do wykładania i wykonywania ćwiczeń na bazie poznanego materiału³⁸. Z kolei Sylvia Martinez, przewodnicząca organizacji Genetarion Yes, promującej edukacyjne zastosowania nowoczesnych urządzeń i technologii, podważa zasadność samodzielnego wykorzystywania przez uczniów i studentów filmów z Khan Academy. Twierdzi, że ci spośród nich, którzy mają problemy ze zrozumieniem tradycyjnych wykładów, nie będą w stanie zrozumieć także i wyjaśnień w wersji filmowej³⁹. Jednakże należy mieć świadomość tego, że skuteczność i przydatność wszelkich środków dydaktycznych zależy głównie od warsztatowej biegłości i pomysłowości nauczyciela. Edukacyjna użyteczność filmów z Khan Academy wynika przede wszystkim ze sposobu, w jaki prezentowana jest wiedza. Większość z nich ma formę nie tyle przekazu teorii, ile instruktażu wykorzystania wiedzy do rozwiązywania zadań i problemów. Istotny jest także aspekt motywacyjny, materiały te budzą zainteresowanie młodych ludzi. Drugim przykładem otwartego e-podręcznika jest eTrapez⁴⁰ – należący do polskiego studenta kanał na YouTube z wyjaśnieniami zawiłości matematyki. Wspólną cechą obu inicjatyw jest wspomniany instruktażowo-użytkowy sposób prezentacji wiedzy. Z kolei jakościowy przełom, w sensie budowania kompetencji, można stanowić zapoznanie uczących z portalem Connexions⁴¹, gdzie mogą oni tworzyć własne e-podręczniki. Przyrost kompetencji związany jest z takimi działaniami jak: zaplanowanie tematyki i zakresu treściowego e-podręcznika, wyszukiwanie, ocenianie i selekcjonowanie materiałów oraz tworzenie na ich bazie nowych rozwiązań. Niezwykle ważne, z edukacyjnego punktu widzenia, jest to, że kreowanie własnego podręcznika umożliwia strukturę wiedzy i operowanie pojęciami oraz wymaga bardzo uważnego zapoznawania się z selek-

cjonowanymi i ocenianymi materiałami. Dzięki temu przetwarzanie pojęciowe oraz twórcze i krytyczne myślenie stają się bardziej pogłębione.

Media internetowe

Zadania polegające na porównywaniu, które media eksponują informacje o danym wydarzeniu lub problemie, a które o nim nie informują lub ukrywają informacje, w jaki sposób różne media komentują dany fakt lub problem, z jakimi osobami przeprowadzają wywiady i o co pytają, a także zadania polegające na wykrywaniu sterowanych kampanii propagandowych czy reklamowych na forach dyskusyjnych i na portalach społecznościowych, służą ograniczaniu podatności na manipulowanie naszymi poglądami. W tym celu zadania powinny być wykonywane w oparciu o serwisy związane z różnymi siłami politycznymi, o różnym profilu ideologicznym oraz o serwisy tzw. dziennikarstwa obywatelskiego. Analiza porównawcza treści wybranych artykułów czy filmów jest doskonałym sposobem na nabywanie umiejętności odróżniania „śmieci” od wartościowych treści, opinii od informacji, przekazów obiektywnych od manipulacji. Mobilizuje też do uważnego czytania, słuchania, oglądania, a nie tylko pobieżnego zapoznawania się z informacjami.

Serwisy Web 2.0

Wykorzystując serwisy Web 2.0 do grupowego wykonywania różnorodnych projektów, inspirujemy aktywność poznawczą uczących się oraz przygotowujemy ich do pracy grupowej. Przykładem takich projektów może być redagowanie haseł w Wikipedii, budowanie własnych stron WWW w serwisach Wikispaces⁴² lub Wikia⁴³, tworzenie tematycznych blogów⁴⁴, tworzenie opisów i wyjaśnień różnorodnych problemów w formie prezentacji, infografik, animacji, przy wykorzystaniu funkcjonalności serwisów typu Pinterest⁴⁵ lub EwcPresenter⁴⁶, a także uprawianie dziennikarstwa obywatelskiego⁴⁷. Zadania polegające na porównywaniu treści umieszczanych w serwisach Web 2.0 z tymi występującymi w serwisach o kontrolowanej treści przyzwyczajają uczących się do krytycznego odbioru wyszukiwanych informacji i opinii. Uczulają na problem jakości zasobów i konieczności oddzielania „śmieci” od materiałów wartościowych. Wyrabiają nieufność wobec „radosnej i nieskrępowanej twórczości” w serwisach Web 2.0. Zapobiegają zastępowaniu autorytetu przez modę i głos większości.

³⁶ KhanAcademy, <http://www.khanacademypolska.pl/>.

³⁷ C. Thompson, *How Khan Academy is changing the rules of education*, „Wired Digital” 2011, http://resources.rosettastone.com/CDN/us/pdfs/K-12/Wired_KhanAcademy.pdf, [28.11.2013].

³⁸ Poglądy G. Stagera zawarte są w materiałach udostępnianych na jego stronie <http://stager.org/>.

³⁹ C. Thompson, dz.cyt.

⁴⁰ eTrapez, <http://www.youtube.com/user/etrapez>.

⁴¹ Connexions, <http://cnx.org/>.

⁴² Wikispaces, <http://www.wikispaces.com/>.

⁴³ Wikia, <http://www.wikia.com/Wikia>.

⁴⁴ Np. wykorzystując stronę <http://www.blogger.com> lub <http://www.blog.pl/>.

⁴⁵ Pinterest, <https://pinterest.com/>.

⁴⁶ EwcPresenter, <http://www.ewcpresenter.com/>.

⁴⁷ Wykorzystując np. stronę <http://interia360.pl/>.

Internetowe platformy e-learningowe

Dostępność bezpłatnych kursów e-learningowych tworzonych przez uczelnie wyższe na całym świecie jest coraz większa. Wiele zagadnień student może poznać, korzystając z platformy Coursera⁴⁸ udostępniającej takie kursy lub bezpośrednio ze stron danej uczelni (np. MIT Open Courseware⁴⁹). Oprócz korzystania z gotowych rozwiązań możliwe jest stworzenie własnych kursów lub umieszczenie materiałów edukacyjnych na platformie e-learningowej, co ułatwia stosowanie w kształceniu metody projektów i nauczania problemowego, wspomaganych internetową platformą edukacyjną. Może to być także podstawa stosowania metody wyprzedzającej – wcześniejszego przygotowania się studentów do zaplanowanych zajęć. Platformy e-learningowe pozwalają ponadto na tworzenie kursów przez samych uczących się, co wymaga od nich tworzenia struktur wiedzy, operowania pojęciami, pozyskiwania i selekcji informacji, przetwarzania treści na formy graficzne i multimedialne, tworzenia quizów. Podjęcie takich działań umożliwia np. bezpłatna platforma Moodle.

Platformy do tworzenia wirtualnych klas i społeczności

Tego typu możliwości wspomagania kształcenia oferują serwisy Ning⁵⁰ i WizIQ⁵¹. Ten pierwszy umożliwia stworzenie wirtualnego warsztatu pracy dla studentów, który zaopatrzony będzie w elementy pobierające wybrane treści ze stron internetowych, czaty tematyczne, fora dyskusyjne, możliwość zakładania profili, dzielenia się dokumentami, kalendarzami, muzyką, oraz wieloma innymi narzędziami. W ten sposób grupa uczących się może pracować w środowisku identycznym z popularnymi serwisami społecznościowymi. Podobne możliwości, tym razem poprzez stworzenie wirtualnej klasy z interaktywną tablicą, różnymi formami komunikacji i możliwością dzielenia się informacjami i wiedzą, oferuje WizIQ⁵². Edukacyjna przydatność tych serwisów jest porównywalna do samodzielnego tworzenia kursów na platformie e-learningowej.

Narzędzia do tworzenia multimedialnych opowieści

Zaletą tego typu narzędzi jest możliwość wykonywania podobnych zadań jak w przypadku dwóch poprzednich grup zasobów internetowych, z tym że finalne dzieło będzie miało formę nie kursu lub wirtualnej klasy, lecz multimedialnych prezentacji, posterów, instruktaży, wyjaśnień czy nawet podręczników. Do tego typu narzędzi zalicza się

VoiceThread⁵³, Vuvox⁵⁴, Storify⁵⁵ i Glogster⁵⁶. Istotne jest, by zadania wykonywane w oparciu o te zasoby wymagały szerszego spojrzenia na dany problem, aby opowieść zawierała strukturyzującą wiedzę, uogólnienia i prawidłowo używane pojęcia.

Narzędzia antyplagiatowe

Problemy wynikające z tendencji do plagiatowania zdecydowanie łagodzą zadania wykonywane z wykorzystaniem serwisu Dupli Checker⁵⁷. Umożliwia on porównanie fragmentów tekstów liczących jednorazowo do 1500 słów z wszystkimi materiałami indeksowanymi przez internetowe wyszukiwarki. Dupli Checker bada, czy fragmenty sprawdzanego tekstu pochodzą z jakiegokolwiek strony WWW lub cyfrowego dokumentu dostępnego online i ewentualnie wskazuje źródło pochodzenia założeń. Dzięki temu uczący się nabywają przekonanie, że porównanie ich tekstów zasobami internetowymi i ewentualne stwierdzenie plagiatu jest niezwykle proste.

Narzędzia do selekcji dopływających informacji

Do celowego i świadomego selekcjonowania informacji możemy systematycznie przyzwyczajać uczących się dzięki stawianiu im zadań wymagających korzystania z takich narzędzi jak kanały RSS i Atom, Yahoo Pipes⁵⁸, Google News⁵⁹. Pierwsze dwa umożliwiają śledzenie zmian (np. pojawianie się nowych treści lub aktualizację istniejących) zachodzących w wybranych witrynach, które dostarczają informacji uznanych za przydatne. Kolejne służą do budowy własnego, indywidualnie zaprojektowanego serwisu internetowego dostarczającego ściśle określonych informacji z wybranych zasobów sieci. Podejmowanie takich działań pozwala na sprawniejsze radzenie sobie z nadmiarem informacji, a także z przepełnieniem internetu materiałami określanymi jako „śmieci”.

Podsumowanie

Kształcenie polegające na wykonywaniu zadań z wykorzystaniem wymienionych zasobów i narzędzi internetowych odkrywa przed uczącymi się obszary i możliwości, które w większości nie były znane studentom uczestniczącym w zajęciach prowadzonych przez autora. Uświadamia młodym ludziom, na czym polega edukacyjna przydatność sieci oraz jak wiele umiejętności związanych ze sprawnym wykorzystywaniem internetu (innym niż rozrywkowo-towarzystkie)

⁴⁸ Coursera, <https://www.coursera.org/>.

⁴⁹ MIT Open Courseware: <http://ocw.mit.edu/index.htm>.

⁵⁰ Ning, <http://www.ning.com/>.

⁵¹ WizIQ, http://www.wiziq.com/Virtual_Classroom.aspx.

⁵² Z. Osiński, *Internetowe zasoby dla nauczycieli historii*, „Wiadomości Historyczne” 2011, nr 3, s. 15–21.

⁵³ VoiceThread, <http://voicethread.com/>.

⁵⁴ Vuvox, <http://www.vuvox.com/>.

⁵⁵ Storify, <https://storify.com/>.

⁵⁶ Glogster, <http://edu.glogster.com/>.

⁵⁷ Dupli Checker, <http://www.duplichecker.com/>.

⁵⁸ Yahoo Pipes, <http://pipes.yahoo.com/pipes/>.

⁵⁹ Google News, <http://news.google.pl/>.

muszą jeszcze posiadać. Pozwala na rozwijanie własnej kreatywności, kształcenie się poprzez działanie, interaktywność, współpracę i dyskusowanie, a także wykorzystywanie wiedzy w praktyce. W efekcie stosowania opisanych narzędzi i zasobów internetowych autor zaobserwował systematyczny przyrost kompetencji informacyjnych i medialnych u studentów. Studenci zyskali umiejętność łączenia nowych informacji w całość oraz zastosowania zdobytej wiedzy do wykonywania różnorodnych zadań. Analiza wykonywanych prac wykazała, że w okresie dwuletnim następowało minimalizowanie takich negatywnych skutków tzw. „zanurzenia w sieci” jak: „googlizm”, „wikipedyzm”, przekonanie, że w internecie wszystko jest wartościowe, że można bezkarnie kopiować cudze prace, nieumiejętność odróżniania zasobów wartościowych od „śmieci”, zagubienie w szumie informacyjnym, nieumiejętne czytanie, a raczej przeglądanie internetowych tekstów, tendencja do płytkiego operowania danymi, a także relatywizowanie wartości i znaczenia wiedzy naukowej oraz poddawanie się efektowi społecznego dowodu słuszności.

Obserwacje autora wykazały, że ustalenia Mariusza Jędrzejko i Beaty Nowak, którzy w swoich badaniach stwierdzili, iż uczniowie opierający swoją naukę na zasobach internetu uzyskują gorsze rezultaty

niż uczniowie korzystający głównie z książek⁶⁰, nie będą raczej prawdziwe w przypadku takiego sposobu wykorzystania sieci, jaki został przedstawiony w niniejszym artykule. W związku z tym rodzi się postulat, by badać i oceniać edukacyjną przydatność różnorodnych zasobów i narzędzi internetowych nie tylko poprzez analizę sytuacji, w której badana grupa pozyskuje potrzebną wiedzę metodą „kopiuj-wklej” z wyników Google lub korzysta z takich serwisów, jak Ściąga.pl i Wikipedia, lecz także, a może przede wszystkim, poprzez badania osób uczących się, które aktywnie i kreatywnie korzystają z całego bogactwa sieci, i są wspomagane przez nauczycieli potrafiących w praktyce stosować wskazania neurodydaktyki, konstrukttywizmu i konektywizmu.

Jeżeli będziemy badać edukacyjną skuteczność działań opartych na zasobach internetu polegających na takim ich wykorzystaniu, które przypomina bierne korzystanie z tradycyjnego podręcznika lub ściągawki, z góry możemy założyć, iż przyrostu wiedzy i kompetencji u uczących się nie stwierdzimy. W takich przypadkach zarzuty dotyczące szkodliwości edukacyjnej internetu wynikają, zdaniem autora, jedynie z faktu, iż obserwacji poddano nieprofesjonalne i bezrefleksyjne posługiwanie się sieciowymi zasobami, usługami i narzędziami.

Bibliografia i netografia dostępna są w wersji internetowej czasopisma.

⁶⁰ M. Jędrzejko, B. Nowak, *Edukacja multimedialna (internet) a edukacja tradycyjna (książki, nauczyciel) – próba diagnozy końcowych wyników edukacyjnych*, XIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Opole 2008, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV_KDE/jedrzejko.pdf, [20.09.2013].

Autor jest profesorem w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UMCS w Lublinie, kieruje Zakładem Informatologii. Jego zainteresowania naukowe obejmują problematykę jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji, cyfrowych zasobów informacji i wiedzy, bibliometrii i webometrii oraz internetu jako przestrzeni edukacji i komunikacji naukowej.

bett powering learning
JAN 22 - 25 2014 EXCEL LONDON

30 YEARS

Home Product & Exhibitors Summits & Seminars Getting There Hot Topics Exhibiting

THE BETT ARENA
Hear from the world's most exciting speakers in the education space.

The learning technology event

BETT is the global meeting place for the education technology community, bringing together 35,000 educators and learning professionals every January. Attending the event is the best way to see the latest technology and innovative solutions that inspire, in order to shape and improve the way people learn from the classroom to the boardroom.

BETT covers learning technology for:

- Primary
- Secondary
- Higher Education

Bett Seminars and Conferences

Bett 2014 will have more content than ever before. With a high-profile focus on... 3

Register to Attend

Register a Group

Enquire about a stand

DOWNLOAD OUR MOBILE APP

POLECAMY

BETT Show 2014 – Powering Learning
22–25 stycznia 2014 r.
Londyn, Wielka Brytania

Zapraszamy na kolejny BETT SHOW. Jest to międzynarodowe wydarzenie, w którym uczestniczą przedstawiciele ponad 600 firm z branży edukacyjnej oraz ok. 35 000 innych osób. W trakcie czterech dni można wziąć udział w seminariach i dyskusjach oraz zapoznać się z ofertą wystawców. Podczas BETT Show prezentowane są najnowsze trendy, produkty i usługi w zakresie nowoczesnych technologii obecnych w procesie kształcenia na wielu poziomach: szkoły podstawowej, średniej, uczelni oraz podnoszenia kompetencji w pracy. Więcej informacji można znaleźć na stronie: www.bettshow.com/.



Strategie zarządzania wiedzą w organizacjach typu *born global*

Kaja Prystupa-Rządca

Od ponad dwudziestu lat prowadzone są międzynarodowe badania związane z organizacjami typu „born global”. Dotychczasowy dorobek naukowy wskazuje, że istotnym czynnikiem sprzyjającym szybkiej internacjonalizacji jest wiedza, brakuje jednakże analizy strategii zarządzania wiedzą, która determinuje kształt procesów zachodzących w tych przedsiębiorstwach. W artykule zostaną przedstawione wyniki badań przeprowadzonych w ramach dwuletniego projektu poświęconego zarządzaniu wiedzą w organizacjach *born global* na przykładzie polskich producentów gier elektronicznych¹. Problematyka podejmowana w ramach projektu łączy dorobek dwóch obszarów wiedzy z zakresu nauk o zarządzaniu: przedsiębiorczości oraz zarządzania wiedzą.

Organizacje *born global* definiuje się jako firmy, które w ciągu trzech lat od swojego powstania rozpoczęły eksport o wielkości co najmniej 25 proc. sprzedaży i istnieją nie więcej niż 20 lat². Swoją egzystencją przeczą one klasycznym teoriom internacjonalizacji, które mówią o procesie stopniowego, wieloetapowego angażowania się na rynkach zagranicznych³. Tradycyjne bariery umiędzynarodowienia działalności, takie jak brak wiedzy o rynkach zagranicznych czy też niewystarczające zasoby przedsiębiorstwa, wydają się tych firm nie ograniczać. Rozwój technologii komunikacyjnej, integracja międzynarodowa oraz zmniejszanie się barier

między krajami częściowo tłumaczą przyspieszenie procesu internacjonalizacji przedsiębiorstw. Tymczasem zagadnienie zarządzania wiedzą o rynku zagranicznym przez organizacje *born global* pozostaje niewystarczająco wyjaśnione, mimo iż we wcześniejszych badaniach proces ten został określony jako kluczowy dla powodzenia ich przedsięwzięć⁴.

Firmy *born global*, tak jak wszystkie przedsiębiorstwa z sektora MSP, posiadają ograniczone zasoby: czasowe, ludzkie oraz finansowe, a to właśnie one wpływają na zakres i jakość zarządzania wiedzą⁵. Ze względu na te ograniczenia interesujące staje się zagadnienie, jak organizacje *born global* formułują swoją strategię zarządzania wiedzą, która determinuje kształt procesów zachodzących wewnątrz przedsiębiorstwa⁶.

Wcześniejsze badania wskazywały, iż większość firm *born global* należy do sektora high-tech⁷ i tworzy produkty innowacyjne oraz okupuje nisze rynkowe⁸. Wybrana dla celów opisywanego projektu branża gier odpowiada takiej właśnie charakterystyce. W związku z wysokim poziomem globalizacji oraz segmentacją rynku firmy w niej działające zmuszone są do podjęcia działań od razu na szeroką skalę⁹. Ponadto branża ta należy do najbardziej umiędzynarodowionych w Polsce, utrzymując roczny wzrost wartości na poziomie 30 procent¹⁰.

¹ Projekt został sfinansowany z funduszy Narodowego Centrum Nauki na podstawie decyzji DEC-2011/01/N/HS4/04414.

² G.A. Kight, T. Madsen, P. Servais, *An inquiry into born-global firms in Europe and the USA*, „International Marketing Review” 2004, t. 21, nr 6, s. 649.

³ B.M. Oviatt, P.P. McDougall, *Toward a theory of international new ventures*, „Journal of International Business Studies” 1994, t. 25, nr 1, s. 46.

⁴ G.A. Knight, S.T. Cavusgil, *Innovation, Organisational capabilities and Born Global Firm*, „Journal of International Business Studies” 2004, t. 35, nr 2, s. 135.

⁵ R. McAdam, R. Reid, *SME and large organization perceptions of knowledge management: comparisons and contrasts*, „Journal of Knowledge Management” 2001, t. 5, nr 3, s. 240.

⁶ M.T. Hansen, N. Nohira, T. Tierney, *What's Your Strategy for Managing Knowledge?*, „Harvard Business Review” 1999, nr 3–4, s. 1.

⁷ B.M. Oviatt, P.P. McDougall, dz.cyt., s. 47.

⁸ G.A. Kight, T. Madsen, P. Servais, dz.cyt. s. 658.

⁹ G.D. Prato, C. Feijoo, D. Nepelski, M. Bogdanowicz, J.P. Simon, *Born Digital/Grown Digital: Assessing the Future Competitiveness of the EU Video Games Software Industry*, Institute for Prospective Technological Studies, Luxemburg 2010, s. 14.

¹⁰ *Raport Game Trends Industry 2011*, Nonoobs, Warszawa 2011, http://www.git2011.pl/raport#git_rynek gier_content, [13.11.2013].

Strategie zarządzania wiedzą

Strategię zarządzania wiedzą można zdefiniować jako wykorzystanie procesów związanych z wiedzą do istniejących lub nowych obszarów działalności, by osiągnąć cele strategiczne¹¹. Wytyczenie odpowiedniej strategii oraz jej powiązanie z ogólną strategią organizacji pozwala osiągnąć maksimum zysku z wprowadzenia zarządzania wiedzą¹².

Do najczęściej wymienianych typologii należy ta wyróżniająca dwie strategie: kodyfikacji i personalizacji¹³. Pierwsza z nich koncentruje się na zbieraniu, organizowaniu i przechowywaniu wiedzy w bazach, skąd jest ona dostępna dla wszystkich członków organizacji. Istotnym czynnikiem efektywności realizacji tej strategii jest stworzenie odpowiedniej infrastruktury informatycznej. Natomiast strategia personalizacji koncentruje się na pracownikach jako posiadaczach istotnej wiedzy organizacyjnej. W ramach praktyk tego podejścia wyróżnia się dialog, współpracę oraz rozwój kompetencji zatrudnionych osób. Firmy skupiają się na jednej ze strategii, a drugą traktują jako wspierającą¹⁴. Dokonując wyboru, uwzględniają specyfikę rynku i produktu oraz rodzaj wiedzy niezbędnej do stworzenia produktu.

Metodologia

W badaniu posłużono się metodami jakościowymi bazującymi na teorii ugruntowanej. Zgodnie z tą metodologią teoria jest pochodną analizy danych empirycznych, które odnoszą się bezpośrednio do obserwowanej rzeczywistości. Hipotezy oraz pojęcia są budowane i modyfikowane w czasie badań. Dzięki zastosowaniu procedur tej metody badacz może odkryć zjawiska, których na początku nawet nie szukał, a które z perspektywy badanych mają kluczowe znaczenie¹⁵.

Jako metodę analizy wybrano studium przypadku. Lista polskich producentów gier została stworzona przez panel ekspertów. Na tej podstawie do badań wybrano cztery organizacje, które spełniały wymogi definicji *born global*. Badanie zostało przeprowadzone w okresie od września 2011 do lipca 2012. Poza wywiadami z pracownikami i założycielami, dokonano analizy dokumentacji. W jej skład wchodziły: procedury wewnętrzne, zapisy z blogów i forów internetowych oraz materiały prasowe.

Blogi oraz fora są niezwykle użyteczne w badaniach jakościowych. Pozwalają badaczom na analizę procesów społecznych, przedstawiając obiektywny obraz interakcji pracowników, niezniekształcony perspektywą czasu¹⁶. Wywiady zostały poddane transkrypcji i wraz z resztą dokumentów zakodowane. Z uwagi na obszerność zebranego materiału na tym etapie autorka korzystała z oprogramowania do analizy jakościowej *Dedoose*. Procedura była przeprowadzona zgodnie z metodyką zogniskowanego kodowania kategorii, tzn. poza nazwaniem kategorii uwzględniono warunki przyczynowe jej występowania, warunki interweniujące, interakcje, strategię oraz taktyki działania¹⁷. Następnie poprzez metodę ciągłego porównywania¹⁸ wyłoniono kluczowe pojęcia związane z badaną tematyką, które posłużyły do generowania teorii. W celu zapewnienia wielostronnego spojrzenia na zebrane wyniki badań autorka posłużyła się metodą triangulacji danych oraz triangulacji badaczy.

Strategia zarządzania wiedzą czy jej brak?

W przeprowadzonych wywiadach rozmówcy zaprzeczali, iż w organizacji została wprowadzona jakakolwiek strategia zarządzania wiedzą. Ponadto dystansowali się do samego pojęcia wiedzy i marginalizowali jego istotę. Wiedzę o rynku definiowano jako dokładne informacje na temat potrzeb klientów (np. podanie przez graczy dokładnej specyfikacji idealnej dla nich gry). Uzyskanie ich było niemożliwe w opinii rozmówców, ponieważ tworzenie gier zakłada nie tylko odtwarzanie dostępnych na rynku wzorców, ale także łączenie ich z innowacyjnymi rozwiązaniami, które zainteresowałyby klienta. Motywacja do gry oraz zaangażowanie w nią opierają się na emocjach wywołanych przez interakcję z produktem¹⁹. Według respondentów możliwe jest sprawdzenie, które z charakterystyk produktu są cenione przez graczy, jednakże taka analiza nie przynosi gotowych rozwiązań. Należy umieć je odpowiednio zinterpretować i wykorzystać w procesie produkcji.

Mylenie pojęć „informacja” i „wiedza”, które jest dosyć często spotykane pośród menedżerów²⁰, doprowadziło rozmówców do przekonania, iż wiedza nie jest determinantem sukcesu produktu. Zastosowanie metody jakościowej pozwoliło na zbadanie przyczyn takiego stanowiska. Tak jak w przypadku badań R. McAdama

¹¹ G. von Krogh, I. Nonaka, M. Aben, *Making the most of your company's knowledge: A strategic framework*, „Long Range Planning” 2001, t. 34, nr 4, s. 426.

¹² M.E. Greiner, T. Bohmann, H. Krcmar, *A strategy for knowledge management*, „Journal of Management Information Systems” 2000, t. 11, nr 6, s. 4; M.H. Zack, *Developing a Knowledge strategy*, „California Management Review” 1999, t. 41, nr 3, s. 126.

¹³ M.T. Hansen i in., dz.cyt., s. 2.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*, PWN, Warszawa 2000, s. 31.

¹⁶ N. Hookway, „Entering the blogosphere”: *Some strategies for using blogs in social research*, „Qualitative Research” 2008, t. 8, nr 1, s. 93.

¹⁷ K. Charmaz *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009, s. 82.

¹⁸ Tamże, s. 74.

¹⁹ P. Zackariasson, T.L. Wilson, *The Video Game Industry*, Routledge, Taylor & Francis Group, Nowy Jork 2012, s. 27.

²⁰ L. Fahey, L. Prusak, *The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management*, „California Management Review” 1998, t. 40, nr 3, s. 266.

i R. Reid²¹, okazało się, że rozmówcy posiadali ograniczoną znajomość koncepcji zarządzania wiedzą. Dalsze analizy wykazały, że procesy zarządzania wiedzą były jednak obecne i intensywne w badanych organizacjach. Rozmówcy, zapytani przykładowo o proces wyłaniania pomysłu na grę, opisywali pozyskiwanie i wykorzystanie wiedzy czy dzielenie się nią. Wiedza okazała się kluczowym elementem procesu produkcji.

Do podobnych wyników doszli R.P. Beijerse²² oraz V. Hutchinson i P. Quintas²³, badając zarządzanie wiedzą w organizacjach z sektora MSP. Odkryli oni, że mimo nieprzyznawania się do stosowania koncepcji zarządzania wiedzą, organizacje w pełni wykorzystują narzędzia służące zarządzaniu wiedzą, tyle że nie nazywają ich w ten sposób. Brak zdefiniowania pewnych działań jako zarządzania wiedzą nie przesądza jednak o jego nieefektywności.

Personalizacja czy kodyfikacja?

Stosowane przez badane organizacje podejście jest charakterystyczne dla strategii personalizacji²⁴. Dla rozmówców wiedza była centralnym aspektem codziennych procesów organizacyjnych realizowanych przez ludzi²⁵. Przedsiębiorstwa koncentrowały swoje działania na rozwoju pracowników, a technologia służyła im głównie do wspierania wymiany wiedzy między nimi²⁶. Wykorzystywano takie narzędzia jak Google Docs, zamknięte forum internetowe oraz darmowe komunikatory internetowe. Zatem strategia personalizacji była dominująca, a kodyfikacji pełniła funkcję wspierającą²⁷.

M.T. Hansen wraz ze współpracownikami²⁸ wskazali różne czynniki, jakie wpływają na zastosowanie strategii personalizacji, które pokrywają się z wynikami przeprowadzonych badań. Po pierwsze, strategia taka jest odpowiednia dla organizacji, które tworzą innowacyjne produkty, kiedy potrzebne jest podejście kreatywne, a nie standardowe²⁹. Gra powstaje jako wynik połączenia wiedzy dotyczącej trendów w danym segmencie gromadzonej poprzez benchmarking, analizy forów internetowych czy też prasy specjalistycznej oraz wiedzy

popkulturowej i pomysłów twórców. Zatem innowacyjność nie opiera się na absolutnej wynalazczości często kojarzonej z tym pojęciem³⁰, lecz na stworzeniu nowego produktu, lepszego od propozycji konkurencji.

Po drugie, firmy powinny wybierać strategię personalizacji w środowisku biznesowym, gdzie zmiany są radykalne i trudne do przewidzenia oraz gdzie istnieje ciągła potrzeba odnawiania podstawowych założeń³¹. Rozwój branży gier jest stymulowany przez rozwój sprzętu w sektorze elektronicznym oraz rozprzestrzenianie się go na nowe obszary geograficzne i grupy społeczne. Pojawienie się nowych platform oraz rynków spowodowało zmianę dominujących sposobów dostarczania produktów na rynek. Przykładowo, przed rokiem 2008 platforma mobilna praktycznie nie istniała, zatem nie podejrzewano, iż stanie się poważną konkurencją dla komputera stacjonarnego. Obecnie stanowi ona 25 proc. całkowitej wartości branży³². Badane organizacje, starając się dostosować do zmieniających się trendów, wielokrotnie musiały rewidować swoje strategie, wkraczając w nowe segmenty, a przez to tworząc zupełnie odmienne produkty.

Po trzecie, strategia personalizacji powinna być stosowana, kiedy podejmowanie decyzji opiera się w większym stopniu na wiedzy ukrytej niż jawnej³³. Wiedza rynkowa jest wartościowa, jedynie jeżeli towarzyszy jej umiejętność odpowiedniej interpretacji zjawisk pozytywna w drodze doświadczenia. W ten sposób powstała wiedza jest zależna od kontekstu. Próba jej przechowania może spowodować utratę znaczenia³⁴. W branży gier zebranie informacji o trendach rynkowych jest jedynie elementem procesu produkcyjnego. Kluczowa dla jego powodzenia jest odpowiednia analiza i interpretacja zebranych informacji, która wymaga wiedzy ukrytej nabywanej poprzez doświadczenie w pracy przy tworzeniu gier. Jedną z podstawowych metod nabywania wiedzy jest korzystanie z technik mentoringowych.

Zastosowanie strategii personalizacji wymaga inwestycji w rozwój pracowników, który zapewni im nabycie umiejętności niezbędnych do pracy³⁵. W badanych organizacjach na szkolenie pracowników nie poświęcano wielu zasobów finansowych, ale raczej

²¹ R. McAdam, R. Reid, dz.cyt., s. 239.

²² R.P. Beijerse, *Knowledge management in small and medium-sized companies: knowledge management for entrepreneurs*, „Journal of Knowledge Management” 2000, t. 4, nr 2, s. 175.

²³ V. Hutchinson, P. Quintas, *Do SMEs do knowledge management?: Or simply manage what they know?*, „International Small Business Journal” 2008, t. 26, nr 2, s. 146.

²⁴ M.T. Hansen i in., dz.cyt., s. 2.

²⁵ L. Fahey, L. Prusak, dz.cyt., s. 267.

²⁶ M.E. Greiner i in., dz.cyt., s. 5.

²⁷ M.T. Hansen i in., dz.cyt., s. 7.

²⁸ Tamże, dz.cyt., s. 15.

²⁹ Tamże.

³⁰ K. Klincewicz, *Dyfuzyja innowacji. Jak odnieść sukces w komercjalizacji nowych produktów i usług*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

³¹ Y. Malhotra, *Knowledge Management & New Organization Forms: A Framework for Business Model Innovation*, „Information Resources Management Journal” 2000, t. 13, nr 1, s. 10.

³² D. Radd, *Game revenues to grow to \$70 billion by 2017*, <http://www.gamesindustry.biz/articles/2012-06-08-game-revenues-to-grow-to-USD70-billion-by-2017-dfc>, [12.11.2013].

³³ M.T. Hansen i in., dz.cyt., s. 15.

³⁴ M.H. Zack, dz.cyt., s. 128.

³⁵ M.T. Hansen i in., dz.cyt., s. 5.

ludzkie i czasowe, korzystając z narzędzi mentoringu³⁶. Zastosowanie takiego podejścia wymagało jednakże wprowadzenia kultury organizacyjnej wspierającej współpracę i budowanie zaufania, które pozytywnie wpływają na dzielenie się wiedzą³⁷.

W badanych organizacjach odnaleziono również elementy strategii kodyfikacji związane z procesem produkcji. Do tworzenia gier wykorzystuje się metodykę projektowania zwinnego, która polega na tworzeniu produktu bez wcześniejszego zdefiniowania całej jego zawartości, dzięki czemu możliwe jest elastyczne dostosowanie go do zmieniających się wymagań rynkowych³⁸. Na poziomie ogólnym dokonuje się opisu różnorodnych elementów, a szczegóły wylaniają się na etapie kolejnych kamieni milowych projektu. Metodyka ta oparta jest na zarządzaniu projektem przy częstej kontroli wymagań i rozwiązań wraz z przebiegającymi równolegle procesami adaptacji. Ze względu na konieczność tworzenia dokumentacji projektowej wymaga umiejętności komunikacyjnych. Proces realizowany jest w tzw. iteracjach, co oznacza, że na każdym etapie tworzenia oprogramowania przeprowadza się testowanie kodu, zbiera się odpowiednie wymagania oraz tworzy się rozwiązania.

W omawianych organizacjach prowadzono dokumentację projektową, która była przechowywana w formie elektronicznej na forum, na wewnętrznej stronie intranetowej, w tzw. chmurze bądź w formie wiadomości przesyłanych pocztą elektroniczną. W czasie wywiadów, gdy autorka zapytała o kodyfikację wiedzy, tylko jedna firma wspomniała o posiadaniu dokumentacji projektowej, która służyła jako terminarz prac oraz formalny zapis obowiązków poszczególnych pracowników. W organizacji wprowadzono formalne procedury tworzenia dokumentacji projektowej. Takie rozwiązanie przyjęto w związku ze stosunkowo wysokim poziomem rotacji pracowników. Umożliwiło ono sprawne zastępowanie osób odchodzących z danego stanowiska innymi, bez dużych opóźnień w pracy całego zespołu³⁹. Pozostałe organizacje były przeciwne stosowaniu strategii kodyfikacji, odnosząc się do wcześniej przedstawionych argumentów dotyczących wykorzystywania wiedzy ukrytej oraz obawy przed utratą kontekstowości wiedzy w momencie jej spisania⁴⁰. Jednakże w toku badań autorka dowiedziała się, iż firmy prowadziły dokumentację, która zawierała ustalenia ze spotkań, co pozwalało później łatwo odtworzyć podział obowiązków oraz zadań do realizacji. We wspomnianej dokumentacji zapisywano jedynie informacje, co do któ-

rych obawiano się, że zostaną zapomniane. Przykładowo jeden z projektantów zapisywał szczegółowo te ustalenia, które miały być wykorzystywane przez wszystkich członków zespołu i które nie były dla nich oczywiste. W innej firmie poszczególne ukończone elementy gry traktowano jako swego rodzaju dokumentację. Kolejne ustalenia nanoszono na aktualną wersję gry i zapisywano ją z datą wprowadzenia poprawek. Z perspektywy efektywności prowadzenia projektów takie zapisy były ważne. Jednakże rozmówcy nie postrzegali tej wiedzy jako istotnej z punktu widzenia budowania przewagi konkurencyjnej, ponieważ brakowało tu niezbędnych elementów, które miały charakter wiedzy ukrytej⁴¹. Ponadto osoba nieposiadająca doświadczenia w zakresie interpretacji tego rodzaju informacji oraz odpowiedniej wiedzy kontekstowej nie była w stanie ich wykorzystywać. Zastosowanie tzw. zewnętrznej wiedzy projektowej⁴², czyli wiedzy kontekstowej, która została zapisana i oddana do użytku szerszej grupie pracowników, jest często niedoceniane przez osoby zajmujące się projektowaniem. Takie podejście wymaga tworzenia bardziej rozbudowanej dokumentacji. Zatem jest czasochłonne, a w produkcji gier czas jest niezwykle cenny, ponieważ firma musi zdążyć opublikować grę, zanim zmienią się trendy. Ponadto małe firmy zmagają się z ograniczeniami zasobów, m.in. ludzkich. Istotniejsza dla nich jest więc realizacja projektu niż zapisywanie zebranych przez pracowników doświadczeń.

Kolejnym argumentem, który skłaniał rozmówców do ograniczania znaczenia kodyfikacji, była wysoka innowacyjność tworzonych produktów, powodująca, iż zebrana w dokumentacji wiedza miała ograniczoną użyteczność dla kolejnych projektów⁴³. Gry miały być atrakcyjne dla graczy, a nie powielać rozwiązania zaproponowane we wcześniejszych produkcjach.

Odrębnym zagadnieniem była wiedza na temat współpracy z dystrybutorami oraz wymogi publikowania gier na poszczególnych platformach. Tego rodzaju informacje nie były zapisywane i pozostawały w dyspozycji założycieli firm, stanowiąc swego rodzaju tajemnicę handlową. Pracownikom, którzy mieli do niej dostęp, ponieważ np. musieli odpowiednio dostosować grę, przekazywano informacje w formie ustnej. Rozmówcy zapytani o tego rodzaju działania stwierdzili, że nie ma potrzeby zapisywania omawianych informacji, jeżeli można je przekazać w komunikacji ustnej. Jednak takie podejście można również traktować jako strategię ochrony wiedzy⁴⁴.

³⁶ V. Hutchinson, P. Quintas, dz.cyt., s. 139.

³⁷ M. Alavi, D. Leider, *Knowledge Management and Knowledge Management System: Conceptual Foundations and Research Issues*, „MIS Quarterly” 2001, t. 25, nr 1, s. 114.

³⁸ P. Zackariasson, T.L. Wilson, *The Video Game Industry*, Routledge, Taylor & Francis Group, Nowy Jork 2012, s. 7.

³⁹ M. Alavi, D. Leider, dz.cyt., s. 114.

⁴⁰ M.H. Zack, dz.cyt., s. 128.

⁴¹ B. Ramesh, A. Tiwana, *Supporting collaborative process knowledge management in new product development teams*, „Decision Support Systems” 1999, t. 27, nr 1–2, s. 221.

⁴² R. Fruchter, P. Demian, *Knowledge Management for Reuse*, 19th International Conference on Applications of IT in the AEC Industry, International Council for Research and Innovation in Building and Construction, 12–14.06.2002, Kopenhaga, s. 1.

⁴³ M.T. Hansen i in., dz.cyt.

⁴⁴ I. Nonaka, P. Reinmoeller, D. Senoo, *The „ART” of knowledge: Systems to capitalize on market knowledge*, „European Management Journal” 1998, t. 16, nr 6, s. 680.

Podsumowanie

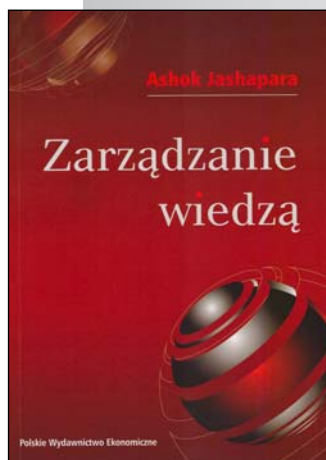
Przedstawione wyniki badań wykazały, iż dominującą strategią wśród analizowanych organizacji born global jest strategia personalizacji. Firmy realizują założenia tej koncepcji, nie posługując się jednak terminologią z nią związaną. Obranie tej strategii jest związane z innowacyjnością produktów, jak również z dynamicznością zmian rynkowych, które wymagają częstej rewizji strategii i tworzenia gier dla nowych grup klientów. Ponadto, kluczowe w realizacji strategii

personalizacji są nie zasoby finansowe, ale kultura organizacyjna oraz czas potrzebny na dzielenie się wiedzą. Takie wnioski pozwalają na częściowe zrozumienie, dlaczego mimo wielu ograniczeń firmy te są w stanie szybko wkroczyć na arenę międzynarodową. Strategia kodyfikacji odgrywa rolę strategii wspierającej w procesie zarządzania wiedzą. Służy przede wszystkim zapewnieniu sprawnej komunikacji między członkami zespołu oraz łatwemu odtwarzaniu podziału obowiązków i ustaleń na danym etapie realizacji projektu.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest asystentką w Katedrze Zarządzania w Akademii Leona Koźmińskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują problematykę związaną z zarządzaniem wiedzą, przedsiębiorczością międzynarodową oraz wirtualizacją środowiska pracy.

POLECAMY

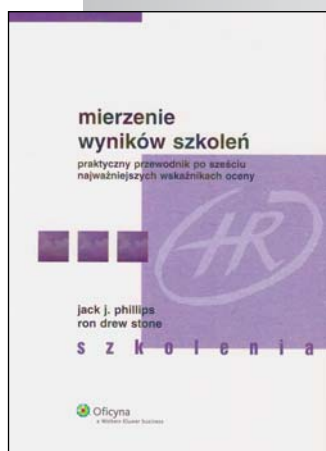


Ashok Jashapara, *Zarządzanie wiedzą*
Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014

Prezentujemy podręcznik z zakresu zarządzania wiedzą, który w wyczerpujący sposób opisuje to zagadnienie. W części pierwszej autor omawia istotę wiedzy, część druga poświęcona jest wykorzystywaniu wiedzy i dotyka obszaru kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa oraz wybranych nurtów zarządzania strategicznego. W części trzeciej opisano generowanie wiedzy, a więc organizacyjne uczenie się, w czwartej przedstawiono narzędzia i systemy zarządzania wiedzą, natomiast w piątej sposoby aktywizowania wiedzy poprzez środowisko jej sprzyjające i wdrażanie zarządzania wiedzą. Publikacja zawiera studia przypadków, pytania skłaniające do dalszych przemyśleń oraz wskazuje wiele źródeł literaturowych. Książka adresowana jest do studentów oraz praktyków zarządzania wiedzą. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.pwe.com.pl>.

Bartłomiej Gawin, Bartosz Marcinkowski
Symulacja procesów biznesowych. Standardy BPMS i BPMN w praktyce
Helion, Gliwice 2013

Książkę rozpoczyna charakterystyka kwestii wsparcia narzędziowego w dokumentowaniu procesów biznesowych. Następnie omówiono standardy, modele i techniki modelowania procesów biznesowych. Rozdział trzeci i czwarty prezentują studia przypadków, odpowiednio dla paradygmatu BPMS (*Business Process Management System*) oraz standardu BPMN (*Business Process Model and Notation*). W kolejnej części przedstawiono metody pozyskiwania danych na potrzeby modeli symulacyjnych, a ostatni rozdział poświęcony jest symulacji i optymalizacji procesów biznesowych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://helion.pl/>.



Jack J. Phillips, Ron Drew Stone, *Mierzenie wyników szkoleń.*
Praktyczny przewodnik po sześciu najważniejszych wskaźnikach oceny
Wolters Kluwer, Warszawa 2013

W książce zaprezentowano model i procedurę ROI (*return on investment*, zwrot z inwestycji), którą można zastosować przy mierzeniu wyników szkoleń. Model składa się z 10 etapów: od opracowania celu szkolenia i planów oceny, poprzez zbieranie danych, aż po przekształcenie ich w dane finansowe i obliczenie zwrotu z inwestycji oraz opracowanie raportu efektu biznesowego szkolenia. Każdy z tych etapów został szczegółowo omówiony w kolejnych rozdziałach książki. Autorzy przekonują, że procedury ROI może się nauczyć każdy, a jej wykorzystywanie pomaga w wiarygodnym mierzeniu wpływu szkoleń na firmę. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.profinfo.pl/>.

Tożsamość organizacji a wdrażanie zaawansowanych narzędzi informatycznych



Mariola Dobrołowicz-Konkol

Tożsamość organizacji odgrywa istotną rolę w sukcesie lub porażce wdrożenia zaawansowanych narzędzi informatycznych. Niniejszy artykuł, odnosząc się do teorii i praktyki stosowanej we wdrożeniach informatycznych, polemizuje z podejściem do zarządzania projektami IT opartym wyłącznie na mierzalnych zmiennych, takich jak np. koszt, funkcjonalność i czas. Zmienne mierzalne są niezbędne do udanego wdrożenia, ale nie gwarantują obrania właściwej drogi zarządzania projektem. Artykuł odnosi się do teorii, ale przede wszystkim prezentuje praktyczne przykłady zacierpnięte z wdrożeń systemów informatycznych, w których kultura i tożsamość organizacji miały znaczący wpływ na rezultaty projektu.

W podręcznikach do zarządzania wdrożeniami informatycznymi wiele uwagi poświęca się tzw. twardej stronie i technikom prowadzenia projektów. W skrajnych przypadkach to podejście przybiera kategorię formę stwierdzenia, jakie zawarto w tytule podręcznika T. DeMarco: *Czego nie można zmierzyć, tego nie można kontrolować*¹. W książce tej, w podrozdziale *Co oznacza posiadanie projektu software'owego pod kontrolą*, T. DeMarco stwierdza, że projekt znajduje się pod kontrolą (w domyśle – prowadzony jest ku sukcesowi), jeśli w jego przebiegu można zagwarantować, że wszelkie odchylenia od przyjętych założeń są tak minimalne, jak to tylko możliwe². Odwołując się do trójkąta projektowego (koszt – funkcjonalność – czas), T. DeMarco pomija czynnik kultury organizacyjnej i bierze pod uwagę wyłącznie odchylenia, które da się ująć w postaci matematycznej.

Większość metodyk zarządzania projektami definiuje trójkąt projektu za pomocą trzech wyżej wymienionych zmiennych, jednak wyraźnie podkreśla też wytyczne kompetencji menedżerów, ich postawę, etykę, cechy charakteru i wiedzę. Przykład stanowią tu wytyczne kompetencji kierowników projektów

zaproponowane przez International Project Management Association (IPMA). Kompetencje kierowników projektów podzielone są tu na trzy kategorie³:

- kompetencje techniczne (m.in. wymagania i cele projektu, jakość, zakres i produkty cząstkowe, czas i etapy projektu, koszty i zasoby finansowe);
- kompetencje behawioralne (m.in. przywództwo, zaangażowanie i motywacja, docenianie wartości, etyka);
- kompetencje kontekstowe (m.in. stałe struktury organizacji, zarządzanie zasobami ludzkimi, orientacja na projekt).

Kierownik projektu według wytycznych IPMA nie staje się bardziej doświadczony poprzez zarządzanie projektami tego samego typu przez wiele lat. Tym, co stanowi o doświadczeniu, jest używanie wiedzy w praktyce, w projektach różnych typów i (lub) różnych kultur⁴.

Również badania w zakresie zarządzania wiedzą w kontekście wysokich technologii potwierdzają to podejście. A.K. Koźmiński i D. Jemielniak, odnosząc się do pojęć takich jak lider i menedżer, wskazują, że cechą odróżniającą lidera od menedżera jest zdolność użycia kultury organizacyjnej do osiągnięcia organizacyjnych celów⁵. Stoi to zatem w całkowitej sprzeczności z charakterystyką menedżerów projektów podążających tylko matematycznym torem myślenia, którzy zdają się postępować według schematu:

- aby coś móc kontrolować, należy to zmierzyć;
- jeśli czegoś nie da się zmierzyć, nie można tego kontrolować;
- jeśli nie można czegoś kontrolować, nie można tym zarządzać.

Przyjęcie założenia, że jeśli nie można czegoś kontrolować, nie można tym zarządzać, pozwoliłoby uznać, że pomijanie w wielu podręcznikach

¹ T. DeMarco, *Was man nicht messen kann, kann man nicht kontrollieren*, Mitp-Verlag, Bonn 2008.

² Tamże, dz.cyt., s. 32.

³ G. Caupin, H. Knoepfel, G. Koch, K. Pannenbäcker, F. Pérez-Polo, C. Seabury, *ICB – IPMA Competence Baseline, Version 3.0*, International Project Management Association, Nijkerk 2006, s. 6.

⁴ Tamże, dz.cyt., s. 7.

⁵ A.K. Koźmiński, D. Jemielniak, *The New Principles of Management*, Peter Lang International Academic Publishers, Frankfurt–Nowy Jork–Oxford 2013.

IT kontekstu kultury i tożsamości organizacji jest słuszne. Przy takim założeniu nie miałyby sensu próby zarządzania tożsamością i kulturą organizacji, bo choć istnieją badania służące opracowaniu modelu pozwalającego traktować tożsamość organizacji jako zmienną⁶, to są one niewystarczające, by móc wykonać na ich podstawie przydatne w praktyce wyliczenia.

Jednak przytoczone przykłady dowodzą, że w obecnych badaniach uznaje się istotną rolę czynników niemierzalnych, w tym czynnika kultury i tożsamości organizacji, w aspekcie matematycznym projektu.

Wpływ kultury organizacyjnej

Producenci oprogramowania w strategiach marketingowych przekonują, że odpowiednio sprofilowane systemy informatyczne zadowolą użytkowników zarówno z małych i średnich przedsiębiorstw, jak i wielkich korporacji. Reklamuje się „odpowiednio dostosowane” usługi wdrożeniowe i moduły przygotowane „na miarę”, zależne od specyfiki rynku, prawa, państwa bądź organizacji. Promuje się ideę, że ten sam produkt lub zespół wdrożeniowy spełni odpowiednio swoją rolę w każdym środowisku – również w różnych warunkach i kulturach organizacyjnych.

Z drugiej strony E. Schein, jeden z najsłynniejszych badaczy kultury organizacyjnej, twierdzi, że:

- *kultura organizacyjna i przywództwo są dwiema stronami tej samej monety*⁷;
- ingerencja w kulturę organizacyjną – choćby próba jej zmierzenia przy pomocy formularzy – nie może się powieść, ponieważ stanowi „igranie” z nią. Kultura organizacyjna jest naprawdę groźną siłą socjalną, ponieważ jej moc jest niewidzialna, a przez to ma ogromny potencjał⁸.

Rozpatrzmy tu przykład znanej na całym świecie europejskiej organizacji, która postanowiła wdrożyć system typu *business intelligence*. Dzięki nowemu systemowi analitycy i członkowie zarządu mieli uzyskiwać na bieżąco informacje niezbędne do podejmowania decyzji biznesowych. Aby ograniczyć koszty wdrożenia, powierzono je jednej z wielkich amerykańskich korporacji z branży IT, która zaofiarowała współpracę z jej indyjskim oddziałem wdrożeniowym za bardzo atrakcyjną stawkę. W założeniach projektu było: zbadanie potrzeb europejskiej organizacji w zakresie raportowania, optymalizacja systemów/procesów biznesowych w celu uzupełnienia brakujących danych, a następnie rozpoczęcie programowania. Komitet sterujący oraz właściciele procesów biznesowych byli zlokalizowani w Europie, natomiast analitycy i zarządzający projektem po stronie klienta pracowali w Indiach. Mimo

zaangażowania obu stron, wielu godzin telekonferencji i stałej wymiany informacji, projektu nie udało się zrealizować. Przyczyną porażki były różnice kulturowe oraz brak komunikacji bezpośredniej. W omawianym projekcie nie istniała praktycznie komunikacja nieformalna, zaś w kraju, w którym prowadzony był projekt komunikacja nieformalna (np. w postaci wspólnego wyjścia z biura na poranną kawę czy lunch) stanowi istotny czynnik tworzenia więzi między uczestnikami projektu. Drugorzędnymi, ale także mającymi wpływ na niepowodzenie projektu czynnikami były różnice stref czasowych i odmienny kalendarz świąt. Doszło również do nadinterpretacji wymagań – to, co europejskiej organizacji wydawało się oczywiste w przekazie, nie było rozumiane w ten sam sposób przez drugą stronę. Po ponad roku, wielu nieporozumieniach kulturowych, utracie kilku milionów euro i walce o zachowanie profesjonalnego wizerunku obu stron (oficjalnie zaprzeczono informacjom o zamknięciu projektu), europejska organizacja wycofała się ze współpracy z dostawcą, zaś projekt został wznowiony i od podstaw w pełni zrealizowany w Europie.

Skuteczność wdrażania projektów IT

Ze statystyk wynika, że co czwarty projekt informatyczny nie zostaje zrealizowany lub jego wyniki nigdy nie zostają użyte w praktyce. Niewiele ponad 40 proc. projektów udaje się zrealizować, ale poza zamierzonym czasem, funkcjonalnością lub budżetem. Zaledwie jedną trzecią projektów IT⁹ można uznać za wdrożone z sukcesem (ale tylko pod warunkiem, że nie będzie się brało pod uwagę kryteriów takich jak satysfakcja klienta, jakość pracy w nowym systemie, ani innych czynników zewnętrznych, które niewątpliwie także wpływają na pojęcie sukcesu projektu, a które pominięto w badaniu). W dziedzinach innych niż IT, np. w budownictwie, 70-procentowy wskaźnik nieudanych projektów spowodowałby gwałtowny spadek liczby potencjalnych klientów deweloperów, których budynki jeszcze nie zostały wybudowane. Tymczasem w projektach IT firmy dalej chętnie inwestują w innowacyjne oprogramowanie, wiedząc, że mają stosunkowo niewielkie szanse na uzyskanie rezultatu w założonym czasie i ramach ustalonego budżetu.

Nieudane wdrożenia systemów IT mają konsekwencje nie tylko finansowe. Projekty zaawansowanych rozwiązań technologicznych wpływają na przebieg procesów biznesowych firmy, ich przeniesienie na grunt elektroniczny, wdrażanie zmiany organizacyjnej bądź tworzenie zupełnie innowacyjnych rozwiązań. Nieudane projekty pociągają za sobą rezultaty w postaci nie-

⁶ Zob. np. A. Rawi, H. Yoshiko, J. Alastair, M. Terry, *Treating identity as a variable: Measuring the content, intensity and condensation of identity*, ASPA, San Francisco 2001.

⁷ W oryginale E. Schein pisał: *culture and leadership are two sides of the same coin*. Zob. E. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco 1985.

⁸ E. Schein, *Culture: The missing concept in organization studies*, „Administrative Science Quarterly” 1996, t. 41, s. 239.

⁹ Raport The Standish Group, firmy zajmującej się badaniami IT od 1985 roku, w roku 2009 pokazuje ponowny procentowy spadek projektów IT przeprowadzonych z sukcesem (w stosunku do roku 2006). Więcej informacji można znaleźć na stronie www.standishgroup.com.

porozumień komunikacyjnych, braku odpowiedniego środowiska pracy czy opóźnień powstałych w wyniku niewydolności systemu¹⁰.

By to zobrazować, posłużmy się przykładem projektu IT, którego uruchomienie nie zakończyło się sukcesem. Rafineria ropy naftowej postanowiła wdrożyć system obsługujący główne procesy biznesowe, m.in. zakupy, sprzedaż, księgowość i logistykę. W systemie znalazły się błędy, które nie zostały wykryte podczas testów ani przez pracowników firmy wdrażającej, ani przez pracowników rafinerii. Odłączenie poprzednio funkcjonującego systemu informatycznego i zastąpienie go nowym w rezultacie doprowadziło do tego, że pracownicy rafinerii nie byli w stanie wykonywać swoich obowiązków. Rafineria, chcąc wywiązać się ze swoich największych zobowiązań, musiała przez kilka dni sprzedawać stałym nabywcom produkty za miliony złotych „na kartki” (i nie miało to miejsca w Polsce lat osiemdziesiątych). Ostatecznie problem rozwiązano, ale koszty (finansowe, tuszowania sprawy, wymijających wyjaśnień wobec odbiorców i dostawców) były bardzo wysokie. Pokazuje to między innymi, jak ważna jest dobra komunikacja, a także proces testów systemu i dogłębnej analizy ryzyka, na podstawie których podejmowana jest decyzja o uruchomieniu nowego systemu z jednoczesnym wyłączeniem poprzedniego. W tym przypadku zawiodła nie tylko strategia testów, nie było również tzw. planu B, w postaci np. zabezpieczenia możliwości wprowadzania danych do starego systemu, gdyby okazało się, że nowy nie może poprawnie funkcjonować.

Zarządzanie procesem innowacji

W swojej publikacji A. Zerfaß i K. Möslin¹¹ piszą, że komunikacja to ślepe miejsce w badaniach nad innowacją, i argumentują, iż kadra menedżerska wprawdzie skarży się na nieefektywną komunikację i stwarzającą ryzyko dla sukcesu innowacji kulturę organizacyjną, ale w praktyce w kontekście komunikacji innowacji oraz procesów komunikacyjnych przedsiębiorstwa bardzo rzadko odwołuje się do zarządzania procesem innowacji.

Zaawansowane projekty IT ingerują w kulturę organizacyjną i tożsamość organizacji, ponieważ są związane z wdrażaniem zmian organizacyjnych. Zespół wdrożeniowy musi pracować nad optymalizacją procesów biznesowych także z osobami, które mogą być nieprzychylni projektowi. Przykładowo podczas wdrożeń systemów *business intelligence* eksperci mogą mieć obawy, że gdy przełożą swoją wiedzę konsultantom budującym model, osłabnie ich pozycja w organizacji. Po wdrożeniu zaawansowanych systemów IT zmienia się np. rola analityków w działach zatowarowania czy

sprzedaży. Kiedy organizacja nie korzysta z zaawansowanych rozwiązań IT, analitycy muszą poświęcać czas na przygotowywanie zestawień i raportów, a dopiero później mogą dokonywać ich analizy i przedstawiać wyniki zarządowi. Dzięki zastosowaniu systemu *business intelligence* analitycy i zarząd mają stały dostęp do raportów, a czas na stworzenie nowych nie jest potrzebny (w przypadku użycia technologii OLAP jest to kilka kliknięć). Oznacza to, że analityk nie przygotowuje już danych, a tylko je analizuje i w oparciu o wiedzę o kulturze organizacji oraz jej specyfice podejmuje decyzje. Tożsamość organizacji i cechy jej zewnętrznego otoczenia nie są tu bez znaczenia. System, choćby najinteligentniejszy, nie jest sam w stanie podejmować racjonalnych decyzji, nawet jeśli trendy sprzedażowe wydają się oczywiste. Doskonały przykład stanowią korporacje działające w branży odzieżowej. Z analiz wynikać może, że przez ostatnie trzy lata sprzedaż spodni z prostym krojem nogawki rosła i rozsądnie będzie utrzymać produkcję tego typu spodni w roku następnym. Nic bardziej mylnego – w przypadku dużych firm z branży mody decyduje wyłącznie czynnik ludzki. Tylko projektant odpowiedzialny za kolekcję wie, na podstawie uczestnictwa w międzynarodowych targach, co będzie się w przyszłości dobrze sprzedawało (ponieważ będzie wtedy modne). Nie oznacza to, że nie warto analizować trendów w tego typu firmach, należy jednak pamiętać, że każdy system informatyczny jest tylko modelem odzwierciedlenia rzeczywistości, w której funkcjonuje organizacja.

Know-how czy know-who?

Wdrożenia systemów IT są związane z wprowadzaniem innowacji. S. Conway i F. Steward postrzegają innowację jako proces socjalny, w którym *know-who*, jako jeden z najważniejszych determinantów efektywności, zastępuje *know-how*, a socjalne stosunki i interakcje między członkami organizacji są decydujące dla transferu wiedzy nieskodyfikowanej¹². W początkowej fazie procesu wdrażania innowacji idee nie egzystują realnie poza umysłem człowieka, projekty innowacyjne często mają na celu ujęcie nieskodyfikowanej wiedzy i wdrożenie jej w formie jawnej. To sprawia, że rola komunikacji w procesie wdrażania innowacyjnych rozwiązań wzrasta. Zatem pomijanie czynników „miękkich” lub „niemierzalnych” (jakimi są kultura i tożsamość organizacji, w skład których wchodzi m.in. procesy i wzorce komunikowania się) w zarządzaniu projektami technologii informacyjnych i informatycznych musi mieć wpływ na jakość i sukces prowadzonego projektu.

Co więcej, F. Lehner jest zdania¹³, że z pomocą systemu zarządzania wiedzą – nieskodyfikowaną i niemierzalną – próbuje się zmienić stosunek po-

¹⁰ Board Briefing on IT Governance, wyd. 2, IT Governance Institute, Rolling Meadows 2003, s. 8, 14, 30.

¹¹ A. Zerfaß, K.M. Möslin, *Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement. Strategien im Zeitalter der Open Innovation*, Galber/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009 [tłum. własne – M.D.].

¹² S. Conway, F. Steward, *Managing and Shaping Innovation*, Oxford University Press, Oxford 2009.

¹³ F. Lehner, M. Scholz, S. Wildner, *Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*, Carl Hanser Verlag München, Wiedeń 2009, s. 3.

między technologią a kulturą organizacyjną, by w ten sposób przyczynić się do poprawienia organizacyjnej wydajności.

Problem w zarządzaniu projektami IT istnieje, tak samo jak realnie istnieją stracone pieniądze i czas oraz zmiany, które odciskają się na tożsamości organizacji i ich członków. Warto podkreślić, że projekty IT o charakterze opisywanych w niniejszym artykule:

- są wykonywane w zmiennym technologicznie środowisku;
- niejednokrotnie są budżetowane przed wykonaniem gruntownej analizy wymagań (analiza wymagań również nie daje całkowitej pewności, że klient został dobrze zrozumiany);
- mają za zadanie wdrażanie innowacji, która wiąże się ze zmianą organizacyjną;
- zmieniają procesy organizacyjne, a przez to oddziałują na kulturę i tożsamość organizacji.

Wyjaśnia to w pewnym stopniu, dlaczego menedżerowie, którzy dysponują doświadczeniem i wiedzą poświadczoną certyfikatami (PMI, PRINCE2, IPMA itp.), mają trudności z doprowadzeniem zaawansowanych technologicznie projektów do pomyślnego końca. Zdaniem autorki w niepowodzeniach wdrożeń IT

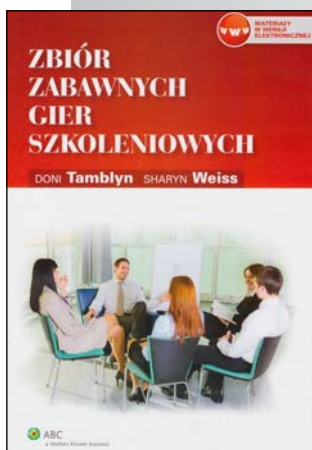
bardzo istotnym czynnikiem jest niedoszacowanie w praktyce IT wartości kultury i tożsamości organizacji oraz roli, jaką odgrywają.

Podsumowanie

Badania w dziedzinie zarządzania dowodzą, że kultura i tożsamość organizacji są ściśle związane z zarządzaniem. Menadżer, który chce być liderem, powinien umieć użyć kultury organizacji do osiągania celów organizacyjnych. Jak pokazują statystyki nieudanych wdrożeń oraz omówione w niniejszym artykule przykłady, w praktyce we wdrożeniach informatycznych nie zawsze poświęca się dostateczną uwagę roli tożsamości i kultury organizacyjnej. Ponadto, wdrożenia zaawansowanych narzędzi IT oddziałują na istniejącą kulturę organizacji, wchodząc z nią w interakcje. Dlatego właśnie wśród przyczyn niepowodzeń projektów IT wyróżnić można brak świadomości potrzeby lub też nieumiejętność praktycznego zarządzania „miękkimi aspektami” w kontekście kultury i tożsamości organizacji. A to oznacza, że należy przyjrzeć się bliżej również temu, co jest trudne do zdefiniowania (i na razie niemożliwe do matematycznego zmierzenia).

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest absolwentką SGH i Politechniki Warszawskiej oraz doktorantką na Wydziale Psychologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Posiada certyfikację zarządzania projektami IPMA – D, certyfikacje Microsoft Technology Specialist i Microsoft Certified IT Professional. Od kilku lat pracuje w IT, jest doświadczonym kierownikiem projektów informatycznych oraz analitykiem procesów biznesowych. Od 2011 roku pracuje w Brukseli, gdzie jest niezależnym specjalistą IT, świadczącym usługi m.in. dla Agencji Wykonawczej ds. Innowacyjności i Konkurencyjności Przedsiębiorstw, będącej częścią Komisji Europejskiej. Projekt, z którego analizę odpowiada obecnie, obejmuje blisko 50 krajów i wykonywany jest w wielokulturowym zespole.



POLECAMY

Doni Tamblin, Sharyn Weiss
Zbiór zabawnych gier szkoleniowych
Wolters Kluwer, Warszawa 2013

W publikacji zaprezentowano zasady uczenia poprzez zabawę z wykorzystaniem 50 gier szkoleniowych. Przy każdej grze podano jej cel, czas niezbędny na przeprowadzenie gry, potrzebne materiały, propozycję wprowadzenia, zasady gry oraz pytania do dyskusji. Autorzy proponują również zestaw zagadnień, do których dana gra może zostać wykorzystana.

Dodatkiem do książki są materiały w wersji elektronicznej, a także listy obserwacji i arkusze do wykorzystania podczas gry. Książkę polecamy osobom prowadzącym szkolenia bądź przygotowującym się do roli trenera.

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

Knowledge Management – umiejętne wykorzystanie wiedzy kluczem do sukcesu przedsiębiorstwa 15 stycznia 2014 r., Warszawa

W Warszawie odbędzie się V edycja konferencji Knowledge Management – umiejętne wykorzystanie wiedzy kluczem do sukcesu przedsiębiorstwa. Patronat honorowy nad imprezą sprawuje Instytut Rozwoju Biznesu. Tematyka konferencji obejmuje m.in. narzędzia wspomagające przekazywanie wiedzy i zarządzanie nią, bazy wiedzy i hurtownie danych, portale korporacyjne, intranet i ekstranet, systemy obiegu i zarządzania dokumentami. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.multitrain.pl/home/kalendarium/jak-skutecznie-zaradzacz-wiedza.htm>.

Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie warunków do edukacji włączającej w szkołach wyższych



Czesław Ślusarczyk

Od około dwudziestu lat podejmowane są rozmaite działania mające na celu wyrównanie szans edukacyjnych osób niepełnosprawnych. Sprzyja to realizacji idei edukacji włączającej, tzn. kształceniu osób niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. W artykule omówiono najważniejsze czynniki determinujące urzeczywistnienie tej idei w szkołach wyższych w Polsce oraz pokazano przydatność koncepcji projektowania uniwersalnego w tym zakresie. Autor uzasadnia celowość zastosowania projektowania uniwersalnego oraz proponuje konkretne działania, które warto podjąć, chcąc zapewnić odpowiednie warunki edukacji wszystkim studentom, w szczególności studentom z niepełnosprawnością.

O historii i współczesności kształcenia osób niepełnosprawnych

Historia edukacji osób niepełnosprawnych (mowa tu o zorganizowanych formach kształcenia) jest stosunkowo krótka. Jej początki sięgają wieku XVIII. Wtedy to ks. Charles-Michel de L'Épée założył w Paryżu szkołę dla głuchych (1770 r.), a Valentin Haüy – instytut dla dzieci niewidomych (1784 rok). W następnych dziesięcioleciach powstawały podobne placówki w kolejnych krajach (Niemcy, Anglia, Rosja). Tak więc zaczęło się tworzyć, a następnie rozwijać szkolnictwo specjalne, ukierunkowane na kształcenie dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Z upływem lat przybierało ono coraz bardziej zróżnicowane formy i obejmowało coraz większy krąg osób niepełnosprawnych (dzieci, młodzież, dorosłych). W wielu krajach doprowadziło to w XX wieku do wytworzenia się rozbudowanych systemów edukacji specjalnej. Skupiały one rozmaite placówki oświatowe, w których proces nauczania dostosowany był do określonych rodzajów niepełnosprawności uczniów. Opracowane zostały specjalne metody edukacji takich osób, wykształcono nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach, rozwinęły się też różne działy pedagogiki specjalnej, zajmujące się uczniami z określonymi rodzajami dysfunkcji.

Ukształtowanie się opisanego modelu nauczania specjalnego wynikało z przyjętego założenia, że rodzaj niepełnosprawności determinuje w znacznym stopniu psychologiczne funkcje człowieka. Osoby nie-

pełnosprawne były postrzegane wyłącznie poprzez ich dysfunkcje. Można zatem powiedzieć, że realizowany był segregacyjny model edukacji osób niepełnosprawnych. Uczniowie niepełnosprawni, przebywając przez wiele lat w izolowanych środowiskach szkolnych, nabierali złych nawyków i lęków.

Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że opisany model kształcenia niepełnosprawnych, oparty na osiągnięciach pedagogiki specjalnej, przyniósł ludziom z różnymi dysfunkcjami również wiele korzyści. Mimo rozmaitych mankamentów należy ocenić go pozytywnie, wydaje się bowiem, iż w ówczesnie istniejących warunkach cywilizacyjnych oraz technologicznych był to jedyny możliwy sposób edukacji osób niepełnosprawnych.

Segregacyjny model nauczania niepełnosprawnych wykorzystywano – i w znacznym zakresie wykorzystuje się nadal – przede wszystkim w szkolnictwie podstawowym i zawodowym. W pewnym, choć mniejszym zakresie funkcjonuje on również w szkolnictwie średnim. Nigdy natomiast nie pojawił się w szkolnictwie wyższym, nie powstały bowiem specjalne szkoły wyższe zajmujące się kształceniem osób niepełnosprawnych. Nieliczne spośród nich, które chciały zdobyć wyższe wykształcenie, podejmowały studia w ogólnodostępnych szkołach wyższych. Można więc powiedzieć, że w ten sposób następowała praktyczna realizacja zrodzonej w późniejszych latach idei edukacji włączającej. Działo się to oczywiście bez świadomości tego faktu, a zakres zjawiska był bardzo ograniczony, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Rozwój społeczno-ekonomiczny, postęp technologiczny oraz wyniki prowadzonych badań sprawiły, iż pod koniec XX wieku pojawiła się idea kształcenia osób niepełnosprawnych wspólnie z pełnosprawnymi. Wzrosła świadomość społeczna w zakresie problematyki osób z niepełnosprawnością, a zwłaszcza ich potrzeb edukacyjnych. Przedmiotem badań i analiz coraz częściej stawały się aspekty psychologiczne edukacji takich osób. Podjęto wiele działań mających na celu likwidację barier w ich dostępie do edukacji. Chodzi tu zarówno o bariery architektoniczne, jak i formalno-prawne. W tym czasie nastąpił też niebywały rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych. Spowo-

dował on pojawienie się wielu pomocy technicznych, umożliwiających osobom niepełnosprawnym dostęp do informacji i wiedzy. Dzięki temu dużo łatwiejsze stało się wspólne kształcenie osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Początkowo przybrało ono formę kształcenia integracyjnego, a od pewnego czasu propagowane jest w postaci edukacji włączającej. Agnieszka Żarnecka pisze o tym w następujący sposób: *Wyniki wieloletnich już badań zaprzeczają przedstawionej idei odrębności edukacji ze względu na rodzaj dysfunkcji. Okazało się bowiem, że istnieje o wiele więcej cech wspólnych niż swoistych osobowości i działania zarówno w obrębie grupy osób niepełnosprawnych, jak i w obrębie relacji pełno- i niepełnosprawnych*¹.

Istota edukacji włączającej polega na umożliwieniu osobom niepełnosprawnym kształcenia się w szkołach ogólnodostępnych przy zapewnieniu im możliwości najlepszych warunków nauczania. Nie chodzi zatem jedynie o formalną możliwość uczęszczania do szkół ogólnodostępnych, ale przede wszystkim o aktywne działania mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych osób z różnymi niepełnosprawnościami. Edukacja włączająca zakłada unikanie stosowania „taryfy ulgowej” wobec uczniów niepełnosprawnych i kładzie nacisk na usuwanie barier oraz tworzenie jak najlepszych warunków nauczania dla wszystkich, zwłaszcza dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

Czynniki determinujące realizację edukacji włączającej w szkołach wyższych

Doświadczenia praktyczne oraz wyniki badań dotyczących edukacji włączającej pokazują, że szkolnictwo wyższe jest szczególnie predestynowane do wdrożenia idei kształcenia włączającego. Wynika to m.in. z faktu, że nie istnieją wyższe szkoły specjalne, zajmujące się nauczaniem osób niepełnosprawnych. Zatem jeśli osoby te chcą uzyskać dyplom szkoły wyższej, mogą to osiągnąć, jedynie podejmując studia na uczelniach ogólnodostępnych.

Jeszcze 20 lat temu problemy studentów niepełnosprawnych były w zasadzie wyłącznie ich sprawą. Ani władze oświatowe, ani uczelnie wyższe nie poświęcały wiele uwagi warunkom studiowania osób niepełnosprawnych. Kilkanaście lat temu sytuacja zaczęła się zmieniać. Niezwykły rozwój technologii informacyjnych oraz przemiany cywilizacyjne i polityczne spowodowały różnicowanie się populacji studentów pod względem kulturowym, społecznym i językowym. Różnice dotyczą również stanu zdrowia oraz cech osobowościowych. Wśród studentów coraz częściej można spotkać osoby z różnych krajów oraz

osoby niepełnosprawne. Napotykają one rozmaite trudności i bariery zarówno w otaczającym ich środowisku, jak i podczas edukacji. Konieczne staje się więc likwidowanie owych utrudnień oraz uwzględnienie w procesie nauczania potrzeb studentów o bardzo zróżnicowanych cechach.

Rozpowszechnieniu idei edukacji włączającej sprzyjają działania na rzecz osób z niepełnosprawnością. Chodzi tu zarówno o zorganizowane formy działalności społecznej (np. różnorodne ruchy antydyskryminacyjne), jak i o wprowadzane uregulowania prawne, mające na celu poprawę sytuacji niepełnosprawnych. Istotną rolę w tym zakresie może odegrać Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 13 grudnia 2006 roku i ratyfikowana przez Polskę w roku 2012. Artykuł 24 ust. 5 tej Konwencji głosi: *Państwa Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa Strony zagwarantują, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych*².

W odniesieniu do szkolnictwa wyższego szczególnie duże znaczenie w kwestii wdrażania idei edukacji włączającej ma ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, która została znowelizowana w 2011 roku. Nakłada ona na uczelnie wyższe obowiązek tworzenia warunków do studiowania i prowadzenia badań naukowych przez osoby niepełnosprawne. Art. 13 tej ustawy stanowi m.in.: *Podstawowymi zadaniami uczelni, z zastrzeżeniem ust. 2 i 3, są: [...] 9) stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych*³.

Do czynników determinujących wdrożenie idei nauczania włączającego należy również zaliczyć wszelkie działania podejmowane przez poszczególne uczelnie w celu wyrównania szans edukacyjnych osób niepełnosprawnych. Można tu wymienić m.in. likwidowanie barier architektonicznych, tworzenie biur lub powoływanie pełnomocników ds. osób niepełnosprawnych, pomoc materialną (stypendia specjalne) i wiele innych form wsparcia.

Projektowanie uniwersalne w edukacji

Mimo realizacji wyżej wymienionych działań, w Polsce sytuacja studentów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest jeszcze zadowalająca. Warto zatem zastanowić się, co i jak zmienić w procesie nauczania w szkołach wyższych, aby wszyscy studenci, w tym także ci z niepełnosprawnością, mieli zapewnione

¹ A. Żarnecka, *Psychologiczne aspekty edukacji niepełnosprawnych: dzieci oraz młodzieży*, http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=26:psychospoleczne-aspekty-edukacji-niepełnosprawnych-dzieci-oraz-młodzieży-&catid=14:edukacja-włączająca&Itemid=28, [26.03.2013].

² *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, Dz.U. z 2012 r. poz. 1169.

³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/tekst-ujednolicony-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym/>, [20.03.2013].

Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie...

odpowiednie warunki kształcenia. Biorąc pod uwagę doświadczenia uczelni w niektórych krajach wysoko rozwiniętych (USA, Kanada, Wielka Brytania), warto w tym celu wykorzystać zasady projektowania uniwersalnego.

Idea projektowania uniwersalnego narodziła się w latach 70. XX wieku, w środowisku amerykańskich architektów, którzy uznali, że budynki powinny być projektowane w taki sposób, by były dostępne dla wszystkich potencjalnych użytkowników – także dla osób starszych i niepełnosprawnych.

Jako pierwszy pojęcie projektowania uniwersalnego zdefiniował architekt Ronald Mace. Jego definicja brzmi następująco: *Projektowanie uniwersalne to projektowanie produktów i otoczenia tak, by były użyteczne dla wszystkich ludzi, w możliwie największym zakresie, bez potrzeby stosowania adaptacji lub specjalnego projektowania*⁴.

Ideę projektowania uniwersalnego zaczęto wkrótce wykorzystywać w dziedzinie wzornictwa przemysłowego. Na przykład projektując naczynia kuchenne, uwzględniano wyposażenie ich w duże, nienagrzewające się uchwyty (z takich naczyń łatwiej i bezpieczniej mogą korzystać wszyscy użytkownicy, a zwłaszcza osoby starsze i niepełnosprawne). Należy podkreślić, iż projektowanie uniwersalne nie jest zbiorem ściśle określonych norm i standardów, lecz pewną koncepcją, w której przyjmuje się, że celem jest jak największa użyteczność i elastyczność uzyskanych efektów. Trzeba dodać, iż projektowanie uniwersalne ogranicza potrzebę stosowania indywidualnych ułatwień, ale umożliwia ich wprowadzenie, jeżeli jest to niezbędne.

Istotę koncepcji projektowania uniwersalnego opisuje siedem zasad⁵:

1. Identyfikacja zastosowania – zakłada się, że efekty projektu będą wykorzystywane przez osoby mające bardzo zróżnicowane możliwości użytkowania.
2. Elastyczność użycia – w projekcie należy uwzględnić w jak największym stopniu preferencje różnych grup użytkowników, m.in. możliwość wyboru metody użycia oraz zróżnicowanie tempa działania poszczególnych użytkowników.
3. Prosta i intuicyjna obsługa – korzystanie z produktu nie powinno nastręczać dużych trudności, tzn. zasady użytkowania produktu powinny być zrozumiałe niezależnie od doświadczenia i zakresu umiejętności użytkownika.
4. Dostępność i czytelność informacji – zapewnienie skutecznego przepływu informacji do użytkownika niezależnie od jego możliwości percepcyjnych, np. zastosowanie różnych metod w celu prezentacji istotnych informacji (metody wizualne, werbalne, dotykowe).

5. Tolerancja dla błędów – minimalizowanie skutków przypadkowych oraz nieprawidłowych działań (np. ostrzeżenia przed błędami, zabezpieczenia w razie awarii).
6. Niski poziom wysiłku fizycznego – ograniczenie wysiłku fizycznego potrzebnego do korzystania z efektów projektu, np. ograniczenie liczby czynności powtarzalnych.
7. Odpowiednie wymiary i przestrzeń – zakłada się, iż projektowany produkt będzie miał odpowiednie rozmiary oraz że zagwarantowana będzie przestrzeń potrzebna, aby móc zbliżyć się do niego i obsłużyć go, niezależnie od postury i mobilności użytkownika.

Widząc przydatność projektowania uniwersalnego w sferze materialnej, jego zasady zaczęto wykorzystywać w procesie nauczania w amerykańskich, kanadyjskich i brytyjskich szkołach wyższych. Oczekiwano, że implementacja zasad projektowania uniwersalnego przyniesie korzyści wszystkim studentom, tworząc im lepsze warunki edukacji, oraz pozwoli ograniczyć wprowadzanie specjalnych ułatwień dla studentów niepełnosprawnych.

Frank Bove dostosował definicję projektowania uniwersalnego do warunków istniejących w sferze edukacji, określając projektowanie uniwersalne w nauczaniu jako: *Przygotowanie programów, materiałów i otoczenia w taki sposób, aby mogły być odpowiednio i z łatwością używane przez szerokie spektrum ludzi*⁶. W świetle tej definicji rozumiałe jest, iż koncepcja projektowania uniwersalnego w nauczaniu zakłada, że umożliwienie dostępu do edukacji jest obowiązkiem twórców i realizatorów procesu nauczania, a w szczególności osób prowadzących zajęcia. To oni, projektując zajęcia, powinni dołożyć starań, aby były w możliwie największym stopniu użyteczne dla wszystkich studentów. Koncepcję projektowania uniwersalnego można wykorzystać przy opracowaniu metod nauczania, przygotowaniu materiałów dydaktycznych oraz podczas definiowania sposobów oceniania.

Uwagi i sugestie

Mając na uwadze powyższe informacje, należy stwierdzić, że celowe wydaje się wykorzystanie zasad projektowania uniwersalnego w procesie nauczania na polskich uczelniach wyższych, gdzie coraz bardziej widoczne staje się zróżnicowanie populacji studentów. Można się spodziewać, iż stosowanie zasad projektowania uniwersalnego ułatwi tworzenie warunków do nauczania włączającego. Wymaga to jednak:

- uświadomienia sobie konieczności modyfikowania procesu nauczania w związku ze zwiększającym się zróżnicowaniem populacji studentów (w przeciwnym razie będzie wzrastać liczba studentów mających trudności edukacyjne),

⁴ Cyt. za: P. Wdówik (red.), *Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*, Biuro Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 8.

⁵ *The Principles of universal design*, http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciples.htm, [16.08.2012].

⁶ Cyt. za: P. Wdówik (red.), dz.cyt., s. 16.

- akceptacji idei projektowania uniwersalnego jako metody tworzenia warunków do kształcenia studentów o bardzo różnych potrzebach edukacyjnych,
- zgromadzenia choćby podstawowej wiedzy z zakresu projektowania uniwersalnego,
- korzystania z pomocy konsultantów mających wiedzę w zakresie kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych (np. pełnomocnicy lub pracownicy biur ds. osób niepełnosprawnych),
- zgromadzenia wiedzy dotyczącej dostępności stron internetowych oraz elektronicznych materiałów edukacyjnych (zob. Web Content Accessibility Guidelines 2.0)⁷,
- w przypadku e-edukacji – korzystania z platformy e-learningowej spełniającej warunki dostępności dla osób niepełnosprawnych,
- zapewnienia dostępności materiałów i środków dydaktycznych dla studentów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- korzystania z takich środków komunikacji elektronicznej, które są dostępne dla wszystkich osób uczestniczących w zajęciach,
- usunięcia barier architektonicznych w miejscach prowadzenia zajęć.

Podane wskazówki nie obejmują całego bogactwa działań i zachowań mających na celu tworzenie warunków do realizacji edukacji włączającej w szkołach wyższych. Stanowią one jedynie zestaw najbardziej ogólnych sugestii w tym zakresie. Oprócz nich można sformułować wiele sugestii szczegółowych, do których warto się zastosować, przygotowując zajęcia z uwzględnieniem projektowania uniwersalnego. Przede wszystkim trzeba pamiętać, że uczestnikami procesu nauczania mogą być osoby o różnych niepełnosprawnościach, mające określone potrzeby edukacyjne. W związku z tym niezbędne jest stosowanie takich metod i takich materiałów edukacyjnych, by potrzeby te mogły być zaspokojone. Przykładowo w przypadku osób z dysfunkcją słuchu trzeba dążyć do tego, by język materiałów edukacyjnych był prosty i zrozumiały. Zdania powinny być krótkie i przejrzyste. Należy też pamiętać o tym, żeby pliki dźwiękowe oraz rozmaite informacje akustyczne miały alternatywną wersję tekstową, a w pewnych sytuacjach warto również rozważyć wykorzystanie języka migowego jako formy przekazu informacji. Trzeba bowiem wiedzieć, że dla osób niesłyszących od urodzenia pierwszym, można rzec ojczystym językiem jest język migowy, a drugim – w pewnym sensie obcym – język polski czy inne języki narodowe.

Aby zaprojektować zajęcia, które będą dostępne dla osób niewidomych i słabowidzących, trzeba zdać sobie sprawę z tego, że niektóre rodzaje technologii informacyjnych są zupełnie nieprzydatne w edukacji

takich osób, ponieważ uniemożliwiają lub utrudniają im dotarcie do informacji. Dla przykładu fakt, że animacje komputerowe są niedostępne dla osób niewidomych i słabowidzących, powoduje konieczność stosowania w procesie nauczania innych środków dydaktycznych, które są odpowiednie z punktu widzenia możliwości percepcyjnych takich osób, a przede wszystkim są dostępne dla narzędzi, jakimi się posługują. Chodzi m.in. o programy odczytujące informacje z ekranu komputera oraz o programy powiększające, które umożliwiają odczytywanie informacji ekranowych osobom słabowidzącym. W związku z tym należy pamiętać, aby na stronach internetowych wykorzystywanych w procesie nauczania:

- stosować audiodeskrypcję lub opis tekstowy w filmach i prezentacjach graficznych,
- nie stosować technologii Flash do tworzenia paneli nawigacyjnych,
- dołączać alternatywne opisy tekstowe do obiektów graficznych (zwłaszcza w przypadku łączy),
- stosować odpowiednie powiązania pomiędzy etykietami a polami formularza.

Podsumowanie

Istniejące obecnie środki techniczne oraz liczne doświadczenia praktyczne powinny skłaniać do realizacji idei edukacji włączającej w szkołach wyższych. Do wdrożenia tej idei warto wykorzystać koncepcję projektowania uniwersalnego. Wydaje się bowiem, iż zastosowanie podanych wyżej zasad i wskazówek może przynieść efekt w postaci zajęć, które będą w pełni dostępne i przydatne dla szerokich kręgów odbiorców, w tym także dla studentów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Zwiększenie nakładów pracy i czasu, które może wynikać z przygotowywania zajęć z zastosowaniem zasad projektowania uniwersalnego, zaprocentuje z pewnością w trakcie realizacji tych zajęć. Wzrośnie jakość procesu nauczania, kształcenie będzie lepiej zorganizowane i dostępne dla szerokiego kręgu studentów. Wykładowcy zaoszczędzą czas potrzebny na poszukiwanie sposobów tworzenia możliwości nauki dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a studenci z niepełnosprawnością nie będą musieli poświęcać go na zapewnienie sobie dostępu do informacji prezentowanych w ramach zajęć, jak ma to często miejsce wtedy, gdy w procesie nauczania nie uwzględniono ich możliwości percepcyjnych. Istotnymi korzyściami związanymi z implementacją projektowania uniwersalnego w nauczaniu są też szansa na uniknięcie izolowania studentów niepełnosprawnych oraz możliwość wyeliminowania nierównego ich traktowania, które czasem przybiera formę „taryfy ulgowej”.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

⁷ Web Content Accessibility Guidelines 2.0, <http://www.w3.org/tr/2008/rec-wcag20-20081211/>, [15.01.2013].

Edukacja medialna według Agnieszki Ogonowskiej

– recenzja

Joanna Juszczyk-Rygatło

Współczesne społeczeństwo dąży do zbudowania systemu gospodarki opartej na wiedzy (GOW). Takie stwierdzenia są powszechne w opiniach socjologów, politologów, ekonomistów, pedagogów oraz przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Badane są przy tym różne aspekty tego typu gospodarki: działalność innowacyjna, działalność informatyczno-komunikacyjna, działalność instytucjonalno-biznesowa, zarządzanie wiedzą, czy wreszcie działalność edukacyjna. Ta ostatnia dziedziną ma w GOW pierwszeństwo przed innymi, ponieważ jest uznawana za kreującą wysoki poziom aktywności społecznej, kompetencji, wiedzy i świadomości obywateli. Edukacja formalna pozostaje w dalszym ciągu na etapie poszukiwania swojego miejsca w przestrzeni społecznej. Następnie rozproszenie w dziedzinie kształcenia, co skutkuje nowymi wyzwaniami. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest zmiana w strategiach myślenia i działania jednostki, dla której warunkiem sukcesu to osiągnięcie odpowiednio wysokiego poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych. Edukacja medialna w coraz większym stopniu staje się płaszczyzną, na której, wykorzystując rozwijające się nowe cyfrowe technologie, podejmuje się działania służące alfabetyzacji medialnej w formalnych i nieformalnych kontekstach edukacyjnych.

Cyfryzacja życia społecznego wygenerowała nowe media, które zawłaszczają sobie coraz większy obszar edukacji medialnej. Roli tych mediów w procesie edukacyjnym poświęcona jest monografia Agnieszki Ogonowskiej pt. *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*¹. Autorka podjęła się trudnego zadania kompleksowego opisu zagadnień związanych z edukacją medialną w perspektywie XXI wieku. Złożoność tego zadania wynika ze złożoności samych mediów, ich ciągłego, rewolucyjnego rozwoju oraz ich powiązania z kulturą. Zdefiniowanie edukacji medialnej wymaga omówienia wielu dokumentów, co w recenzowanej monografii zostało szczegółowo przeprowadzone. Analizie poddano dokumenty – w postaci deklaracji, dyrektyw, zaleceń, zadań i inicjatyw – wypracowane



przez struktury Unii Europejskiej (głównie Komisję Europejską), ONZ (głównie UNICEF) i inne organizacje międzynarodowe i ponadnarodowe. Autorka nie zachowuje dokładnie chronologii ich tworzenia – skupia się raczej na problematyce poszczególnych dokumentów, co pozwala jej zachować logikę i klarowność wywodu. Na tym tle prezentowane są osiągnięcia w zakresie rozwoju edukacji medialnej na świecie, ze szczególnym uwzględnieniem krajów europejskich, Stanów Zjednoczonych (w kontekście osiągnięć Kanady i Australii) i Rosji (także czasów Związku Radzieckiego).

Rozważania Agnieszki Ogonowskiej obejmują szeroki krąg zagadnień i dotyczą ważnych

problemów związanych z edukacją medialną, a znajdujących się zwykle niejako na jej obrzeżach. Dużą część monografii jest poświęcona problemom kultury medialnej i kompetencjom medialnym. Znajdziemy tutaj nie tylko definicje kultury medialnej w szczególnym – wąskim i szerokim – rozumieniu oraz jej analizę w perspektywie historycznej, ale również holistyczne spojrzenie na kulturę medialną w perspektywie edukacyjnej. Współczesna kultura medialna, będąca wypadkową kumulowania się starych i nowych mediów („mediamorfozy” – jak określa ten proces Tomasz Goban-Klas), jest lokalizowana przez autorkę między kulturą informacyjną a audiowizualną z charakterystyczną relacją zawierania się jednej w drugiej. Inicjowane w ramach tych kultur procesy komunikacji społecznej, jako wynik interakcji z zasobami każdej z kultur, wyznaczają określony poziom kompetencji, których wykształcenie jest celem edukacji. Agnieszka Ogonowska szczegółowo zajmuje się kompetencjami medialnymi w aspekcie ich nabywania, rozwijania i kształcenia w odniesieniu do obu uczestników procesu edukacji medialnej (ucznia i nauczyciela). W swych rozważaniach wyróżnia zwłaszcza kulturę i kompetencje wizualne (poświęca im jeden rozdział monografii), które lokuje w kontekście współczesnej humanistyki. Warto wspomnieć, że autorka monografii jest absolwentką psychologii

¹ Agnieszka Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

i filmoznawstwa na Uniwersytecie Jagiellońskim, stąd jej zainteresowania tą nową perspektywą kultury medialnej (kulturę wizualną określa ona jako typ kultury medialnej będącej podkatalogiem kultury informacyjnej).

W kolejnych rozdziałach edukacja medialna występuje w kontekście: pedagogiki kultury (również kultury popularnej), pedagogiki krytycznej, nauk o komunikowaniu i mediach, psychologii mediów, kultury konwergencji, kultury uczestnictwa oraz zabawy. Autorka prezentuje krytyczną i szczegółową analizę edukacji medialnej postrzeganej z perspektywy różnych obszarów wiedzy teoretycznej i działań praktycznych w ramach subdyscyplin pedagogiki i medioznawstwa. W ten sposób powstaje baza do przedstawienia w dalszej części książki (podsumowującej monografię) edukacji medialnej w konfrontacji z wyzwaniem edukacji XXI wieku. Modele edukacji medialnej, scenariusze pożądaných zmian w edukacji i polityka edukacyjna w Polsce na tle wspólnej polityki europejskiej w zakresie kształcenia prowadzą autorkę do sformułowania własnej kompleksowej koncepcji nauczania medialnego i przedstawienia treści kształcenia na studiach nauczy-

cielskich, psychologicznych, pedagogicznych oraz na studiach związanych z mediami.

W zakończeniu swojej książki Agnieszka Ogonowska pisze: *Na naszych oczach rozwija się społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo sieciowej inteligencji, czyli nowa dynamiczna formacja społeczna oparta na działaniach kooperacyjnych służących podniesieniu jakości życia albo konkretnych wspólnot (np. wybranej cyberspółeczności), albo nawet całego społeczeństwa. Należy umiejętnie zagospodarować kapitał społeczny, doprowadzić do pokonania istniejących podziałów wynikających z braku wiedzy i kompetencji medialnych, a zatem stworzyć w pełni zintegrowane społeczeństwo demokracji komunikacyjnej.* W tym trudnym i ważnym społecznym zadaniu niewątpliwie odegra swoją rolę omawiana monografia. A ponieważ jest to dzieło merytorycznie bardzo dobre – i to zarówno w kontekście przyjętych przez autorkę założeń teoretycznych i metodologicznych, sposobów narracji oraz argumentacji, jak i konkretnych rezultatów analitycznych (z recenzji prof. Zbyszka Melosika), można monografię Agnieszki Ogonowskiej polecić wszystkim zainteresowanym nowymi mediami, nie tylko medioznawcom i nie tylko w kontekście edukacyjnym.



POLECAMY

Paul Dix

Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą. Wskazówki dla nauczycieli
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013

Książka jest adresowana do nauczycieli, którzy chcą udoskonalić swoje umiejętności w zakresie postępowania z uczniami i zarządzania klasą. Uczy jak motywować podopiecznych, tworzyć w klasie atmosferę współpracy i zaufania, być konsekwentnym i radzić sobie w trudnych sytuacjach. Jest napisana w taki sposób, że Czytelnik czuje się jak na szkoleniu: przedstawiane są informacje i wskazówki, ale także ćwiczenia, w ramach których należy co pewien czas kontrolować swoje postępy. Autor jest współzałożycielem organizacji Pivotal Education, liderem grupy specjalistów, prekursorów zmian w brytyjskim systemie szkolnictwa.

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

Małgorzata Rószkiewicz, Jolanta Perek-Białas, Dorota Węziak-Białowska,
Agnieszka Zięba-Pietrzak

Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013

Celem publikacji jest zaprezentowanie procesu badawczego i metod realizacji badań empirycznych w obszarze badań społeczno-ekonomicznych. Wyróżniono dwie fazy procesu badania empirycznego: fazę konceptualizacji oraz fazę realizacji. W ramach pierwszej omówiono sformułowanie modelu i operacjonalizację jego elementów oraz zaprojektowanie metod pomiaru. W fazie realizacji przedstawiono projektowanie i zasady doboru próby do badania oraz czynniki mające wpływ na jakość badań empirycznych. Książkę wzbogacają przykłady – studia przypadków z badań społeczno-ekonomicznych. Adresatami pozycji są przede wszystkim młodzi pracownicy naukowi.

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



Narodowy Program Rozwoju E-learningu 2.0.

Firma Funmedia wraz z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i Ogólnopolskim Stowarzyszeniem Kadry Kierowniczej Oświaty realizuje drugą edycję *Narodowego Programu Rozwoju E-learningu 2.0*, w ramach którego na okres jednego roku akademickiego udostępniona zostaje uczestnikom jedna z trzech platform e-learningowych do nauki języka obcego (do wyboru j. angielski, niemiecki lub hiszpański). Program adresowany jest do dyrektorów placówek oświaty, nauczycieli, wykładowców uczelni wyższych, pracowników administracji szkolnej oraz bibliotek, a także centrów kształcenia nauczycieli. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.narodowy20.pl>.

Wykorzystanie internetu w kształtowaniu relacji inwestorskich



Maria Aluchna

Niniejszy artykuł przybliży możliwości wykorzystania internetu do kształtowania relacji inwestorskich, których rozwój, odnotowany w ostatnim czasie, został zestawiony ze zmianami obserwowanymi na rynku kapitałowym, w szczególności w obszarze nadzoru korporacyjnego (*corporate governance*). Znaczenie relacji inwestorskich odniesiono także do wymogów obowiązujących w Polsce i pokrótce zilustrowano praktykami spółek notowanych na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie.

W pierwszej części artykułu omówiono relacje inwestorskie, wskazując ich funkcje i zadania oraz miejsce w systemie *corporate governance*. Możliwości wykorzystania internetu do kształtowania relacji inwestorskich w celu poprawy przejrzystości funkcjonowania spółek giełdowych oraz zwiększania aktywności akcjonariuszy i wykonywania przez nich prawa głosu z posiadanych akcji przedstawiono w części drugiej. W części trzeciej opisano praktyki wybranych polskich spółek notowanych na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie w zakresie wykorzystania stron internetowych w budowaniu relacji inwestorskich.

Rozwój nowych technologii oraz budowa społeczeństwa informacyjnego wywierają znaczący wpływ na przedsiębiorstwa w wielu różnych wymiarach ich funkcjonowania. Nowe technologie rewolucjonizują proces produkcji i sprzedaży, reklamy i marketingu, finansowania i szeroko pojętej komunikacji przedsiębiorstwa z różnymi grupami interesariuszy. Jednym z obszarów funkcjonowania spółki, który uległ znaczącym przemianom w ostatnich latach, są relacje inwestorskie. Rozwój tych relacji związany jest jednak nie tylko z nowymi możliwościami komunikowania się spółek z wieloma uczestnikami rynku, w tym rozbudową stron internetowych i rozwojem technologii transmisji walnych zgromadzeń. Jest on także pochodną wyższych standardów przejrzystości, presji ze strony globalnych inwestorów chcących łatwo porównywać spółki z różnych rynków kapita-

łowych oraz pokryzysową reakcją spółek giełdowych i regulatorów.

Relacje inwestorskie

Definicja relacji inwestorskich

Relacje inwestorskie (RI) są różnie definiowane w literaturze przedmiotu. Najczęściej jednak rozumie się je jako systematyczną komunikację między spółką a społecznością rynku finansowego mającą na celu dostarczenie informacji, na podstawie której można dokonać oceny funkcjonowania spółki¹. Relacje te obejmują różne metody komunikacji między spółką giełdową a inwestorami i jej środowiskiem opinio-twórczym (analitycy giełdowi, maklerzy, dziennikarze prasy fachowej, doradcy finansowi). W wąskim ujęciu pod pojęciem relacji inwestorskich rozumie się tylko ujawnianie określonych informacji, często wynikające z prawnie uregulowanych obowiązków informacyjnych². Przekazywane informacje dotyczą głównie danych charakteryzujących spółkę, planów działania, podejmowanych projektów, podpisywanych umów i wyników finansowych. W szerszym ujęciu relacje inwestorskie odnoszą się także do innych działań podejmowanych przez spółkę na rzecz poprawy komunikacji z rynkiem i jego uczestnikami. Niektórzy autorzy podkreślają także funkcje marketingowe relacji inwestorskich i ich nastawienie na pozyskanie chętnych do nabycia akcji spółki. Działania w zakresie relacji inwestorskich podejmowane są w trzech głównych obszarach – prawnym, finansowo-ekonomicznym i komunikacyjnym³.

Ze względu na koncentrację relacji inwestorskich na komunikowaniu konkretnych treści w literaturze przedmiotu są one często odnoszone do działań z zakresu *public relations*. Tabela 1 przedstawia różnice między relacjami inwestorskimi a *public relations*.

¹ C. Marston, *The organisation of the investor relations functioning by large UK quoted companies*, „Omega” 1996, t. 14, s. 477–488.

² D. Dziawgo, *Relacje inwestorskie*, PWN, Warszawa 2011, s. 17; D. Niedziółka, *Relacje inwestorskie*, PWN, Warszawa 2008, s. 2–4.

³ D. Dziawgo, dz.cyt., s. 21.; D. Dziawgo, *Investor relations and importance in the global financial market*, „Quarterly Journal of Economics and Economic Policy” 2012, t. 7, nr 2, s. 59–76.

Tabela 1. Relacje inwestorskie a public relations

Wyznaczniki	Public relations	Relacje inwestorskie
Główne cele	Kształtowanie wizerunku, relacji i warunków funkcjonowania dla rozwoju organizacji	Informowanie inwestorów o działalności spółki, obniżenie kosztu kapitału, osiągnięcie pełnej wyceny
Metoda	Komunikacja organizacji z otoczeniem	Komunikacja spółki giełdowej z inwestorami
Grupy docelowe	Społeczności lokalne, klienci, konkurenci, dostawcy, pracownicy, ZZ, władze państwowe, dziennikarze, NGOs	Akcjonariusze i inwestorzy, inwestorskie środowisko opiniotwórcze (analitycy i dziennikarze)
Główne techniki komunikowania	Współpraca z prasą, telewizją, radiem, wystąpienia publiczne	Raporty okresowe i bieżące, WZA i inne spotkania, strony internetowe, poczta elektroniczna, komunikaty do prasy
Kluczowa umiejętność	Komunikowanie	Specjalistyczna biznesowa (gł. finansowa)
Praktyczny wpływ na strategię spółki	Średni	Duży

Źródło: D. Niedziółka, *Relacje inwestorskie*, PWN, Warszawa 2008, s. 9

Jak przedstawiono w tabeli 1, relacje inwestorskie znacząco różnią się od *public relations*. PR polega na komunikowaniu się organizacji z otoczeniem w celu kształtowania jej wizerunku, relacji oraz warunków funkcjonowania i rozwoju. Relacje inwestorskie natomiast obejmują komunikowanie się z węższą grupą inwestorów, którzy zainteresowani są uzyskaniem konkretnych, specjalistycznych informacji dotyczących wyników, planów i funkcjonowania spółki. Do działań w zakresie RI zalicza się przede wszystkim⁴:

- przygotowywanie i publikowanie danych oraz informacji określonych w obowiązkach informacyjnych (regulaminy i dokumenty korporacyjne, raporty okresowe i bieżące),
- prowadzenie spotkań z inwestorami (*road shows*),
- przygotowywanie i publikowanie analiz, prezentacji i innych materiałów dostarczających informacji o kondycji finansowej, strategii funkcjonowania czy sposobach zarządzania i nadzoru korporacyjnego (np. struktura własności, skład rady, polityka wynagradzania najwyższej kadry menedżerskiej),
- przygotowywanie publikacji prasowych oraz w fachowych portalach i na korporacyjnej stronie relacji inwestorskich,
- prowadzenie komunikacji dwustronnej.

W literaturze przedmiotu wyraźnie wskazuje się funkcje i zadania przypisywane relacjom inwestorskim⁵. Główną motywacją kształtowania komunikacji

z inwestorami oraz innymi uczestnikami rynku kapitałowego jest ograniczanie asymetrii informacyjnej, która nieodłącznie wiąże się z obecnością spółki na giełdzie⁶. Ze względu na rosnące znaczenie rozdzielania własności od kontroli oraz – częste w przypadku gospodarek anglosaskich i największych spółek w pozostałych krajach – rozproszenie akcjonariuszy faktyczna władza nad spółką spoczywa w rękach zarządzających i to na informacjach udzielanych przez nich muszą opierać się inwestorzy. Kształtowanie relacji inwestorskich ma znaczący wpływ na strategię spółki oraz pozytywnie oddziałuje na jej wycenę. Jak pokazują badania prowadzone na spółkach amerykańskich, komunikacja z inwestorami pomaga spółce giełdowej zwiększyć zaufanie uczestników rynku kapitałowego (i w efekcie pozyskać więcej funduszy w przyszłości), zbudować dobre relacje na rynku, obniżyć koszt kapitału, ustabilizować kurs akcji oraz zwiększyć wycenę spółki i płynność jej akcji⁷. Aktywne programy RI i większa przejrzystość ograniczają asymetrię informacyjną, sprzyjają zainteresowaniu spółką ze strony mediów i w konsekwencji inwestorów⁸ oraz zwiększają udział inwestorów instytucjonalnych w strukturze własności⁹. Większa przejrzystość wynikająca z umiejętnie kształtowanych relacji z inwestorami sprzyja lepszemu monitoringowi spółki i ogranicza także tendencję zarządzających do manipulowania wynikami finansowymi¹⁰. W efekcie umiejętnie prowadzone relacje inwestorskie stwarzają spółce możliwość dostępu do globalnego rynku ka-

⁴ S. Bragg, *The investor relations guidebook*, Accounting Tools, Cennial, 2012, s. 31–45.

⁵ Por. Tamże, s. 10–22.

⁶ M. Chang, G. D'Anna, I. Watson, M. Wee, *Does disclosure quality via investor relations affect information asymmetry?*, „Australian Journal of Management” 2008, t. 33, nr 2, s. 375–390.

⁷ V. Agrawal, A. Bellotti, E. Nash, R. Taffler, *Does investor relations add value?*, <http://ssrn.com/abstract=1695934>, [23.09.2013].

⁸ B. Bushee, G. Miller, *Investor relations, firm visibility and investor following*, „The Accounting Review” 2012, t. 87, nr 3, s. 867–897.

⁹ M. Chang, G. D'Anna, I. Watson, M. Wee, dz.cyt.

¹⁰ G. Lobo, J. Zhou, *Disclosure quality and earnings management*, „Asia-Pacific Journal of Accounting and Economics” 2001, t. 8, nr 1, s. 1–20.

pitałowego. Ponadto, relacje inwestorskie często są narzędziem wypełniania obowiązków informacyjnych i można je traktować jako działanie mające na celu uniknięcie kar¹¹.

Relacje inwestorskie jako element *corporate governance*

Relacje inwestorskie są postrzegane jako narzędzie komunikacji z uczestnikami rynku kapitałowego służące budowaniu zainteresowania inwestorów spółką oraz wspierające zwiększanie wartości spółki dla akcjonariuszy¹². Warto jednak zauważyć, iż stanowią one element większego systemu, znanego pod pojęciem *corporate governance* (ład korporacyjny)¹³. *Corporate governance* rozwinął się wraz z ewolucją rynku kapitałowego, ze wzrostem skali działania przedsiębiorstw oraz narastaniem procesu oddzielania własności od kontroli (czyli finansowania od zarządzania)¹⁴. *Corporate governance* określa system nadzoru nad spółką giełdową, na który składa się zestaw mechanizmów kontrolnych i motywacyjnych, które obejmują hierarchie organizacyjne, jak i rynki, instytucje, przepisy prawne i praktykę gospodarczą¹⁵. Relacje inwestorskie wpisują się w politykę przejrzystości, co zwiększa możliwości monitoringu spółek i zmusza je do zwiększonych wysiłków w zakresie raportowania według określonych standardów.

Dynamiczny rozwój relacji inwestorskich odnotowany w ciągu ostatnich 15 lat jest wynikiem wielu zmian, jakie wdrożono w obszarze *corporate governance*. Przede wszystkim procesy globalizacji i internacjonalizacji rynku kapitałowego doprowadziły do zwiększonej mobilności kapitału i unifikacji standardów raportowania, przyniosły większe możliwości porównywania wyników spółek na poszczególnych rynkach. Nie tylko spółki są zatem zainteresowane przyciąganiem kapitału, ale także inwestorzy oczekują większej harmonizacji standardów komunikacji ze spółką. Relacje inwestorskie tradycyjnie najlepiej rozwinięte były w krajach anglosaskich, które cechuje duże znaczenie rynku kapitałowego w gospodarce i których systemy *corporate governance* opierają się na giełdzie¹⁶. Z tych krajów wywodzą się także znaczący inwestorzy instytucjonalni, którzy dzięki alokacji ogromnych środków przyczyniają się do transferu standardów relacji inwestorskich i *corporate governance* do innych regionów. W efekcie, wiele krajów

w Europie kontynentalnej oraz Azji dąży do przyswojenia dobrych praktyk nadzoru korporacyjnego i przejrzystości, traktując kraje anglosaskie jako wzór do naśladowania¹⁷. Ponadto, fale kolejnych kryzysów związanych z dostarczaniem na rynek nierzetelnych informacji dla inwestorów, w szczególności załamanie na rynku po skandalach zapoczątkowanych upadkiem spółki Enron, wymogły na regulatorach i spółkach zwiększenie przejrzystości i jakości dostarczanych danych¹⁸ (wyniki skonsolidowane, standardy rachunkowości, transakcje z podmiotami powiązanymi). Także kryzys finansowy z lat 2008–2009 ujawnił pewne luki w polityce przejrzystości i spowodował wprowadzenie dodatkowych wymogów dotyczących zakresu ujawnianych informacji (polityka wynagrodzenia najwyższej kadry menedżerskiej, sprawozdania z funkcjonowania rady, wykonywanie praw akcjonariuszy). Wszystkie te zabiegi poszerzają dostęp do informacji publicznej (czyli tej otwartej dla wszystkich uczestników rynku) i oznaczają ściślejszy monitoring spółki w porównaniu do systemu opartego na informacji prywatnej (czyli tej dostępnej wyłącznie dla wybranych grup interesu, np. akcjonariuszy)¹⁹. Tradycyjnie systemy anglosaskie (zwane także otwartymi, opartymi na mechanizmach rynkowych lub udziale inwestorów zewnętrznych) bazują właśnie na informacji publicznej, podczas gdy wcześniej w pozostałych krajach (modele oparte na hierarchiach/systemach bankowych) obserwowano większy dostęp akcjonariuszy do informacji, kosztem inwestorów.

Wykorzystanie internetu w relacjach inwestorskich

Współczesny rynek kapitałowy a nowe technologie

Funkcjonowanie współczesnego rynku kapitałowego jest mocno wpisane w zyskujące na znaczeniu nowe technologie, które wywierają ogromny wpływ zarówno na postępowanie inwestorów i ich strategię inwestycyjną, jak też na spółki oraz ich politykę informacyjną. Inwestowanie na giełdzie opiera się obecnie na takich zasadach jak szybkość, agresywne poszukiwanie wzrostu, złożoność modeli obliczających zyskowność strategii inwestycyjnych. Warto także zauważyć, iż na współczesnym rynku kapitałowym obserwuje się następujące zjawiska²⁰:

¹¹ D. Dziawgo, *Relacje inwestorskie*, dz.cyt., s. 35.

¹² S. Bragg, dz.cyt., s. 13–15.

¹³ B. Tricker, *Corporate governance. Principles, policies and practices*, Oxford University Press, Oksford 2011, s. 254–256.

¹⁴ H. Baker, R. Anderson, *An overview of corporate governance*, [w:] H. Baker, R. Anderson (red.), *Corporate governance. A synthesis of theory, research and practice*, John Wiley & Sons, 2010, s. 3–8.

¹⁵ K. Oplustil, *Instrumenty nadzoru korporacyjnego (corporate governance) w spółce akcyjnej*, CH Beck, Warszawa 2010, s. 3–12.

¹⁶ D. Dziawgo, *Relacje inwestorskie*, dz.cyt., s. 128–133.

¹⁷ Ch.A. Mallin, *Corporate governance*, Oxford University Press, 2004.

¹⁸ S. Bainbridge, *Corporate governance after the financial crisis*, Oxford University Press, 2013, s. 3–15.

¹⁹ K. Pistor, *Law as a determinant for equity market development. The experience of transition economies*, [w:] P. Murrell (red.), *Assessing the Value of Law in Transition Economies*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2001, s. 249–287.

²⁰ Zob. więcej: M. Aluchna, *Ład korporacyjny w kontekście zmian na rynku kapitałowym*, [w:] P. Urbanek (red.), *Nadzór korporacyjny a stabilność sektora finansowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 349–366.

- Rosnąca popularność krótkoterminowej orientacji akcjonariuszy, nastawionych na realizację szybkiego zysku²¹ szczególnie w przypadku dużej zmienności rynku²². Agresywne strategie poszukiwania zysku są często stosowane przez fundusze hedgingowe²³.
- Stosowanie automatycznych strategii inwestycyjnych opartych na złożonych algorytmach uwzględniających wybrane kryteria i cechy opisujące poszczególne spółki²⁴. Strategie automatyczne eliminują czynnik psychologiczny w inwestowaniu i zapewniają realizację założonych warunków, działając 24 godziny na dobę, przy błyskawicznej reakcji na zdarzenia rynkowe, oraz uwalniają akcjonariuszy od konieczności ciągłego śledzenia rynku i ręcznego dokonywania transakcji. Przy wykorzystaniu strategii inwestowania za pomocą algorytmów²⁵ stosuje się technologie komputerowe²⁶, które oznaczają wiele automatyzmów w podejmowanych przez inwestorów decyzjach²⁷.
- Nowy sposób obrotu akcjami spółek, zmierzający do zapewniania zwrotów z inwestycji, tzw. *speed trading* lub *high frequency trading* (HFT), który stanowi system obracania akcjami w milisekundach, co możliwe jest przy zastosowaniu nowoczesnych technologii informatycznych²⁸. Systemy komputerowe oraz automatyczne algorytmy HFT wykorzystują powolne działanie systemów transakcyjnych do wykonywania arbitraży²⁹ i zapewniają wyprzedzanie innych inwestorów³⁰.

Relacje inwestorskie a internet

Współczesne relacje inwestorskie, tak jak rzeczywistość rynku kapitałowego, są silnie kształtowane przez wpływ internetu i nowych technologii. Przede wszystkim dla utrzymania wysokich standardów przejrzystości spółek giełdowych, które są wpisane w prawnie obowiązujące wymogi informacyjne oraz dobrowolnie stosowane dobre praktyki nadzoru korporacyjnego, rekomenduje się prowadzenie aktywnej strony relacji inwestorskich. Budowanie strony relacji inwestorskich stało się najpowszechniejszą metodą dotarcia z informacjami o spółce do szerokiej rzeszy inwestorów oraz innych uczestników rynku kapitałowego³¹. Układ strony często jest rekomendowany przez dokumenty dobrych praktyk, w których przedstawia się także jej sugerowaną zawartość. Na stronie relacji inwestorskich spółka powinna publikować dokumenty korporacyjne (status, regulaminy rady, zarządu i WZA, informacje o polityce wynagradzania najwyższej kadry menedżerskiej), raporty bieżące i okresowe, wyniki głosowań, podstawowe dane o spółce (np. historia, struktura własności), raport z samooceny rady, raport o stosowaniu dobrych praktyk. Ponadto często na stronach relacji inwestorskich znaleźć można prezentacje okresowe po ogłoszeniu wyników, relacje ze spotkań czy prezentacje wyników (*webcasty*), listę analityków wyceniających akcje spółki wraz z aktualną ich rekomendacją i adresem kontaktowym, newslettery, kodeks etyki czy dokument określający zasady polityki antydyskryminacyjnej. Polityka informacyjna spółek rozwijana jest zgodnie

²¹ E. Pérez Carrillo, *Corporate governance: shareholders' interests' and other stakeholders' interests*, „Corporate Ownership and Control” 2007, t. 4, nr 4, s. 96–102.

²² D. Katz, *Volatility benefits short-term shareholders*, „CFO”, lipiec 2011, http://www.cfo.com/article.cfm/14591163/c_1459113, [10.12.2013].

²³ S. Mallaby, *More money than God. Hedge funds and the making of a new elite*, Bloomsbury, Londyn 2010; R. Orol, *Extreme value hedging*, John Wiley & Sons, Londyn 2008; K. Philips, R. Surz, *Hedge funds. Definitive strategies and techniques*, John Wiley & Sons, Londyn 2003.

²⁴ S. Patterson, *The quants. The maths geniuses who brought down Wall Street*, Random House Books, Londyn 2010.

²⁵ Podsumowanie portfela, rozmowa Roberta Stanilewicza z Pawłem Wróblem z Analizy Online, TVNCNBC, http://www.tvncnbc.pl/11136371,0,0,10,1,podsumowanie-portfela,tvn_cnbc.html, [23.09.2013].

²⁶ K. Seidel, *Ein Händler geht auf neuen Kurs*, „Welt Am Sonntag”, 22.05.2011, s. 47.

²⁷ Choć technika ta ma wielu zwolenników, jednak zwraca się uwagę na nadmierny automatyzm podejmowania decyzji. Przykładem może być pomyłka maklera na Wall Street w 2010 roku, który wystawił na sprzedaż po niskiej cenie większy pakiet akcji niż zamierzał. Wielkość zlecenia, które wpłynęło na obniżenie indeksów, automatycznie uruchomiła łańcuch reakcji zleceń typu *stop-loss*. Za: M. Samcik, *Chwile grozy na Wall Street, czyli jak komputery przejęły władzę nad giełdą*, „Gazeta Wyborcza”, 09.05.2010, http://wyborcza.biz/biznes/1,100896,7858837,Chwile_grozy_na_Wall_Street_czyli_jak_komputery_przejely.html?pelna=tak, [23.09.2013]. W miarę składania kolejnych zleceń *stop-loss* dramatycznie obniżały się poziomy indeksów giełdowych, co zwiększało liczbę kolejnych automatycznych zleceń sprzedaży. Dopiero po kilkunastu minutach, gdy zarząd giełdy zorientował się, że fala zleceń sprzedaży nie wynika z negatywnej reakcji inwestorów, zdecydowano się na anulowanie niektórych automatycznych zleceń.

²⁸ E. Perez, *Speed traders: An insider's look at the new high-frequency trading phenomenon that is transforming the investing word*, McGraw-Hill Education, Londyn 2011.

²⁹ F. Kowalik, *Rynkowa cyklofrenia*, „Forbes” 2011, nr 10, s. 49.

³⁰ Według szacunków firmy umożliwiającej *speed trading* odpowiadają za około 60 proc. obrotów na NYSE. Choć HFT uznawane jest za innowacyjną metodę poszukiwania wartości, budzi wiele kontrowersji, gdyż zwiększa płynność, ale i chwiejność rynku. Przykładem było doprowadzenie 6 maja 2010 roku do *Flash Crash*, kiedy Dow Jones spadł na chwilę o 9 proc., oraz do dramatycznego spadku indeksu S&P 8 sierpnia 2010 roku o 6,5 procent. Podczas gdy rynek kapitałowy stracił na wycenie około 850 mld dolarów, zdaniem „Wall Street Journal” inwestorzy z HFT zarobili 65 mln dolarów. Za F. Kowalik, *Rynkowa cyklofrenia*, „Forbes”, nr 10, s. 49.

³¹ A. Ali, M. McGrath, *The mediating role of attitudes in using investor relations websites*, „International Journal of Business and Social Science”, t. 2, nr 1, s. 180–190.

Wykorzystanie internetu w kształtowaniu relacji...

ze światowymi standardami raportowania według *Extensive Business Reporting Language*. Spółki oferują także wideokonferencje, newsletter informujący o nowych wydarzeniach w spółce, tworzą listy mailingowe i umożliwiają inwestorom zadawanie pytań. Wreszcie, nowe technologie są wykorzystywane w tworzonych portalach i systemach informacji dla inwestorów, platformach dostarczających bieżących komunikatów i danych o spółkach. Rozbudowane strony internetowe relacji inwestorskich poza podstawowymi elementami zawierają także wiele materiałów wideo oraz oferują dostęp do kanału RSS. Spółki mogą także umieścić na nich rozbudowaną zakładkę mediów społecznościowych czy zapewnić dostęp do wersji mobilnej serwisu RI. Przegląd instrumentów relacji inwestorskich w zależności od adresatów przekazu przedstawia tabela 2.

Warto także wspomnieć o wykorzystaniu nowych technologii w celu zwiększania wykonywania praw głosów przez akcjonariuszy, co jest obecnie najczęściej spotykanym postulatem zawartym nie tylko w dokumentach dobrych praktyk, ale również w prawie (*Dodd-Frank Act*). Coraz więcej spółek decyduje się na wykorzystywanie procedur *e-votingu*, umożliwiających głosowanie nad uchwałami WZA drogą elektroniczną. Bardziej zaawansowane technologie pozwalają na prowadzenie całych walnych zgromadzeń przez internet i na udział akcjonariuszy w czasie rzeczywistym w dyskusji i głosowaniu³². Choć dotychczas przeprowadzane (bardzo skąpe) badania nad wpływem stosowania *e-votingu* na zwiększenie aktywności akcjonariuszy nie

wykazują dużego znaczenia tych rozwiązań, z punktu widzenia relacji inwestorskich jest to niewątpliwie znaczący postęp w komunikacji prowadzonej przez spółkę. Omawiając znaczenie nowych technologii i wykorzystania internetu dla kształtowania relacji inwestorskich, warto wspomnieć o możliwościach związanych z wykorzystaniem mediów społecznościowych oraz o powstawaniu wielu specjalistycznych portali internetowych, a także baz i stron giełdowych, które zawierają zbiorcze dane o spółkach publikowane w raportach okresowych i bieżących³³. Tego typu inicjatywy niewątpliwie ułatwiają dostęp do informacji o spółkach i sprzyjają szybkiej analizie danych.

Analizy praktyk zwracają także uwagę na siedem głównych cech efektywnych relacji inwestorskich³⁴:

- przejrzystość i otwartość prowadzonej polityki informacyjnej,
- wiarygodność przejawiającą się w jakości i rzetelności dostarczanych informacji,
- spójność publikowanych informacji,
- terminowość przekazywania raportów,
- interaktywność umożliwiającą dialog z inwestorami i zapewniającą spółce możliwość wysłuchania ich oczekiwań,
- zgodność z przepisami,
- powiązanie z działalnością spółki i innymi departamentami oraz strategią.

Wymienione powyżej zasady mają zapewnić, że działania z zakresu RI będą budowały więzi z akcjonariuszami i były oparte na rzetelnych, dostosowanych do oczekiwań rynku kapitałowego informacjach³⁵.

Tabela 2. Instrumenty relacji inwestorskich w zależności od adresatów przekazu

Analitycy oraz akcjonariusze instytucjonalni	Akcjonariusze indywidualni	Media
<ul style="list-style-type: none"> • <i>road shows</i> • spotkania otwarte po publikacji wyników • spotkania z okazji ważniejszych zmian w spółce • konferencje internetowe • raporty roczne i prospekty emisyjne • raporty finansowe • strona internetowa i listy mailingowe 	<ul style="list-style-type: none"> • komunikacja poprzez maklerów (wpływ na nich) • raporty analityków • obecność w mediach • <i>road shows</i> • strona internetowa i listy mailingowe 	<ul style="list-style-type: none"> • wywiady • materiały prasowe wysyłane do dziennikarzy • zestawy informacyjne wręczone podczas spotkań (dotyczy wszystkich adresatów) • dystrybucja wiadomości do serwisów internetowych przy współudziale analityków, inwestorów i mediów • telekonferencje i konferencje prasowe • strona internetowa i listy mailingowe

Źródło: P. Usarkiewicz, *Relacje inwestorskie – klasyfikacja instrumentów w zależności od adresatów*, „Problemy Zarządzania” 2003, nr 1, s. 120

³² E. Boros, *Virtual shareholder meetings: Who decides how companies make decisions?*, „Melbourne University Law Review”, t. 28, nr 2, s. 265–289.

³³ M. Aluchna, *Spółeczności inwestorów w internecie*, [w:] M. Pindelski (red.), *Tworzenie przewag konkurencyjnych z wykorzystaniem społeczności sieciowych*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2009, s. 49–69.

³⁴ *Siedem cech efektywnego IR*, Gazeta Giełdy Parkiet, 2005, <http://www.parkiet.com/artukul/411072.html?print=tak&p=0>, [14.10.2013].

³⁵ A. Klejne, *Relacje inwestorskie (investor relations) kluczem do sukcesu spółki?*, http://forsal.pl/artykuly/426857,relacje_inwestorskie_investor_relations_kluczem_do_sukcesu_spolki.html, [14.10.2013].

Relacje inwestorskie w spółkach notowanych na GPW w Warszawie

Ramy regulacyjne relacji inwestorskich w Polsce

Rozwój relacji inwestorskich w Polsce związany jest z dynamicznym rozwojem rynku kapitałowego oraz popularyzacją dobrych praktyk nadzoru korporacyjnego. Rozwojowi rynku kapitałowego towarzyszyło wdrażanie kolejnych regulacji związanych ze standardami przejrzystości oraz obowiązków informacyjnych. Warto zauważyć, iż ramy regulacyjne mają kluczowe znaczenie dla rozwoju relacji inwestorskich, gdyż formułują standardy polityki informacyjnej prowadzonej przez spółki w odniesieniu zarówno do zakresu publikowanych informacji, jak i sposobu ich dostarczania na rynek³⁶. Do najważniejszych regulacji zaliczyć należy:

- Kodeks spółek handlowych wraz z kolejnymi nowelizacjami,
- Ustawę z dnia 29 lipca 2005 roku o obrocie instrumentami finansowymi („ustawę o obrocie”),
- Ustawę z dnia 29 lipca 2005 roku o ofercie publicznej i warunkach wprowadzania instrumen-

tów finansowych do zorganizowanego obrotu oraz spółkach publicznych („ustawę o ofercie i spółkach”),

- Ustawę z dnia 29 lipca 2005 roku o nadzorze nad rynkiem kapitałowym („ustawę o nadzorze”),
- Ustawę z dnia 29 września 1994 roku o rachunkowości,
- Ustawę z dnia 22 maja 2009 roku o biegłych rewidentach i ich samorządzie, podmiotach uprawnionych do badania sprawozdań finansowych oraz o nadzorze publicznym.

Ponadto, rozwój relacji inwestorskich w Polsce jest niewątpliwie związany z harmonizacją prawa Unii Europejskiej, której ważnym elementem jest kształtowanie przejrzystości wśród spółek giełdowych oraz budowanie ram raportowania. W efekcie polityka informacyjna polskich spółek giełdowych jest osadzona w rozporządzeniach ministerialnych³⁷, regulacjach prawnych obowiązujących w Unii Europejskiej³⁸ oraz rozporządzeniach Komisji Europejskiej³⁹. Zmiany w tym obszarze są analizowane i wdrażane na bieżąco w ramach programu *Moderni-*

³⁶ Por. *Perspektywy polskiego IR w 2013 r.*, Portal Relacje Inwestorskie, <http://www.relacjeinwestorskie.org.pl/index.php/case-studies/237-perspektywy-polskiego-ir-w-2013-r>; G. Surma, *Relacje inwestorskie – młodszy brat PR?*, polskiprzemysl.com.pl/relacje-inwestorskie/relacje-inwestorskie-mlodszy-brat-pr-2/, [10.12.2013].

³⁷ Są to następujące rozporządzenia:

- Rozporządzenie Ministra Finansów z 19.02.2009 roku w sprawie informacji bieżących i okresowych przekazywanych przez emitentów papierów wartościowych oraz warunków uznawania za równoważne informacji wymaganych przepisami prawa państwowego niebędącego państwem członkowskim – Dz.U. z 2009 roku Nr 33 poz. 259, ze zm.,
- Rozporządzenie Ministra Finansów z 18.10.2005 roku w sprawie zakresu informacji wykazywanych w sprawozdaniach finansowych i skonsolidowanych sprawozdaniach finansowych wymaganych w prospekcie dla emitentów z siedzibą w RP, dla których właściwe są polskie standardy rachunkowości – Dz.U. z 2005 r. Nr 209 poz. 1743, ze zm.,
- Rozporządzenie Ministra Finansów z 13.04.2006 roku w sprawie rodzaju informacji, które mogą naruszyć słuszny interes emitenta oraz sposobu postępowania emitenta w związku z opóźnieniem przekazywania do publicznej wiadomości informacji poufnych – Dz.U. z 2006 r. Nr 67 poz. 476,
- Rozporządzenie Ministra Finansów z 15.11.2005 roku w sprawie przekazywania i udostępniania informacji o niektórych transakcjach instrumentami finansowymi oraz zasad sporządzania i prowadzenia listy osób posiadających dostęp do określonych informacji – Dz.U. z 2005 r. Nr 229 poz. 1950,
- Rozporządzenie Ministra Finansów z 13.02.2006 roku w sprawie środków i warunków technicznych służących do przekazywania niektórych informacji przez podmioty nadzorowane przez KPWiG („ESPI”) – Dz.U. z 2006 Nr 25 poz. 188.

³⁸ Są to następujące dokumenty:

- Rozporządzenie Komisji Europejskiej (2002) w sprawie prowadzenia sprawozdawczości finansowej według międzynarodowych standardów rachunkowości (MSR),
- Dyrektywa w sprawie harmonizacji wymogów przygotowywania prospektów emisyjnych (2003),
- Dyrektywa w sprawie przejrzystości (2004),
- Plan działania Modernizacja prawa spółek i wzmocnienie ładu Korporacyjnego UE,
- Dwie rekomendacje Komisji Europejskiej dotyczące wynagrodzenia członków rad i zarządów oraz pozycji i roli niezależnych członków rady (2005),
- Dyrektywa w sprawie wykonywania praw akcjonariuszy (2007) regulująca standardy udziału akcjonariuszy w WZA, w tym głosowania na odległość, oraz zakres otrzymywanych przez nich materiałów.

³⁹ Są to następujące rozporządzenia:

- Nr 809/04 z dnia 29.04.2004 roku w sprawie implementacji dyrektywy 2003/71/WE Parlamentu Europejskiego i Rady, odnośnie informacji zamieszczanych w prospekcie emisyjnym, formy prospektu emisyjnego, zamieszczania informacji poprzez odwołania, publikacji prospektu oraz rozpowszechniania informacji o charakterze reklamowym,
- Nr 1787/2006 z dnia 4.12.2006 roku zmieniające rozporządzenie (WE) nr 809/2004 wykonujące dyrektywę 2003/71/WE Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie informacji zawartych w prospektach emisyjnych oraz formy, włączenia przez odniesienie i publikacji takich prospektów emisyjnych oraz rozpowszechniania reklam,
- Nr 211/07 z dnia 27.02.2007 roku w sprawie informacji emitentów o złożonej historii finansowej lub tych, którzy poczynili znaczące zobowiązania – Dz.U. UE z 28.02.2007,
- Nr 1606/02 z dnia 19.07.2002 roku w sprawie stosowania międzynarodowych standardów rachunkowości.

sation of Company Law and Enhancement of Corporate Governance” (2012)⁴⁰.

Dyskusja nad rozwojem relacji inwestorskich w Polsce wymaga odniesienia się także do dokumentu *Dobre praktyki spółek notowanych na GPW*. Choć wcześniejsze wersje publikacji dotyczących dobrych praktyk *corporate governance* z 2002 i 2004 roku nie formułowały zaleceń odnośnie polityki przejrzystości, to dokument wdrożony w 2008 roku zawierał już konkretne wytyczne. I tak, zgodnie z zapisami z części *Rekomendacje* spółka powinna prowadzić przejrzystą i efektywną politykę informacyjną, zarówno z wykorzystaniem tradycyjnych metod, jak i z użyciem nowoczesnych technologii oraz najnowszych narzędzi komunikacji zapewniających szybkość, bezpieczeństwo oraz efektywny dostęp do informacji⁴¹. W zakresie polityki informacyjnej i relacji inwestorskich część *Dobre praktyki realizowane przez zarządy spółek giełdowych* odnosi się przede wszystkim do prowadzenia strony internetowej w języku polskim i angielskim, na której zamieszczane są między innymi:

- podstawowe dokumenty korporacyjne, w tym statut i regulaminy organów spółki,
- życiorysy zawodowe członków organów spółki,
- raporty bieżące i okresowe,
- tam, gdzie ma to zastosowanie, uzasadnienia kandydatur zgłaszanych do zarządu i rady nadzorczej wraz z życiorysami zawodowymi,
- roczne sprawozdania z działalności rady nadzorczej, z uwzględnieniem pracy jej komitetów, wraz z przekazaną przez radę nadzorczą oceną systemu kontroli wewnętrznej i systemu zarządzania ryzykiem istotnym dla spółki,
- pytania akcjonariuszy dotyczące spraw objętych porządkiem obrad, zadawane przed walnym zgromadzeniem i w jego trakcie, wraz z odpowiedziami na zadawane pytania,
- informacje na temat powodów odwołania zgromadzenia, zmiany terminu lub porządku obrad wraz z uzasadnieniem oraz informacje o przerwie w obradach walnego zgromadzenia i powodach jej zarządzenia,
- informacje na temat zdarzeń korporacyjnych, takich jak wypłata dywidendy, oraz innych zdarzeń skutkujących nabyciem lub ograniczeniem praw po stronie akcjonariusza, z uwzględnieniem terminów oraz zasad przeprowadzania tych operacji,

- powzięte przez zarząd, na podstawie oświadczenia członka rady nadzorczej, informacje z akcjonariuszem dysponującym akcjami reprezentującymi nie mniej niż 5 proc. ogólnej liczby głosów na walnym zgromadzeniu spółki,
- w przypadku wprowadzenia w spółce programu motywacyjnego opartego na akcjach lub podobnych instrumentach – informacje na temat prognozowanych kosztów, jakie poniesie spółka w związku z jego wprowadzeniem,
- oświadczenie o stosowaniu zasad ładu korporacyjnego, zamieszczone w ostatnim opublikowanym raporcie rocznym,
- informacja o treści obowiązującej w spółce reguły dotyczącej zmieniania podmiotu uprawnionego do badania sprawozdań finansowych lub informacja o braku takiej reguły.

Dodatkowo w części *Dobre praktyki stosowane przez akcjonariuszy*⁴² rekomenduje się umożliwienie przedstawicielom mediów obecności na walnych zgromadzeniach oraz zapewnienie transmisji obrad walnego zgromadzenia w czasie rzeczywistym.

Należy także zauważyć, iż wprowadzając w dokumencie dobrych praktyk kolejne zmiany (w latach 2010, 2011 i 2012), zwiększono zakres informacji, jakie zaleca się publikować spółkom giełdowym. I tak, dodano zapis o korzystaniu w jak najszerszym stopniu z nowoczesnych metod komunikacji wraz z zapisem, że spółka powinna w szczególności⁴³:

- prowadzić swoją stronę internetową, o zakresie i sposobie prezentacji wzorowanym na modelowym serwisie relacji inwestorskich, dostępnym pod adresem: <http://naszmodel.gpw.pl/>, który przedstawiono na rysunku 1;
- zapewnić odpowiednią komunikację z inwestorami i analitykami, wykorzystując w tym celu również nowoczesne metody komunikacji internetowej;
- umożliwiać transmitowanie obrad walnego zgromadzenia z wykorzystaniem internetu, rejestrować przebieg obrad i upubliczniać go na swojej stronie internetowej.

Ponadto dodano zasadę publikowania przez spółki oświadczenia o stosowaniu zasad ładu korporacyjnego, zamieszczonego w ostatnim opublikowanym raporcie rocznym, a także raportu bieżącego, jeśli spółka przestała stosować jakąś zasadę (§ 29 ust. 5 Regulaminu Giełdy)⁴⁴. Zgodnie z tymi zmianami spółka powinna także zapewnić akcjonariuszom

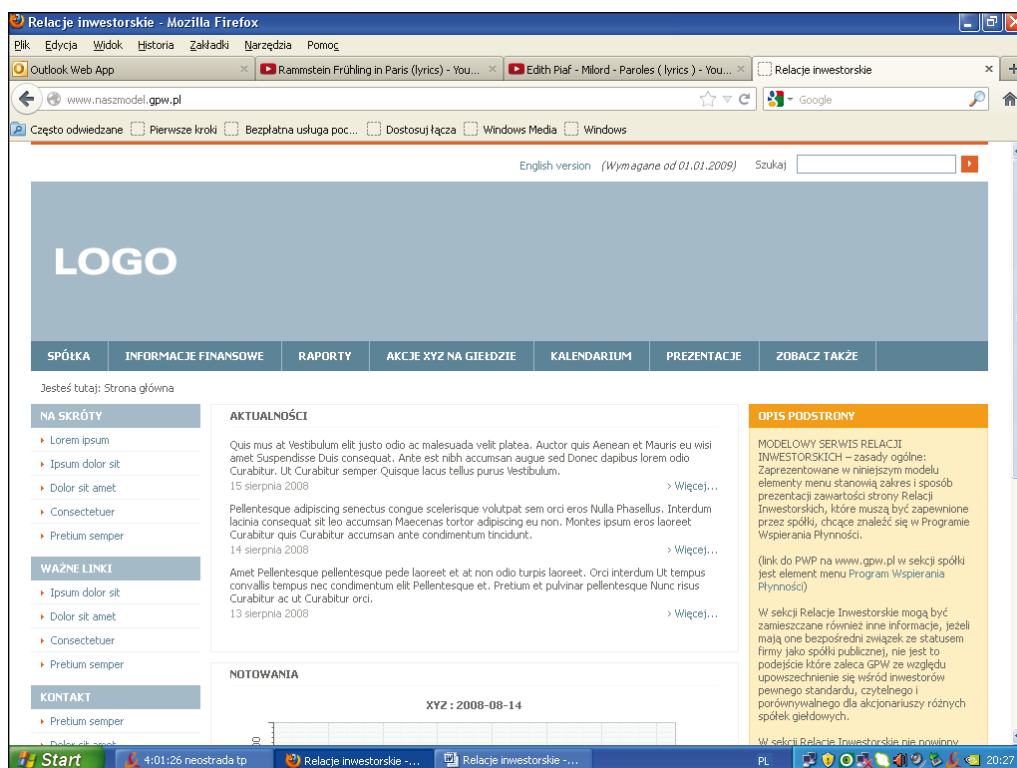
⁴⁰ European Commission, *Modernisation of Company Law and Enhancement of Corporate Governance*, http://ec.europa.eu/internal_market/company/modern/#actionplan2012, [23.09.2013].

⁴¹ *Dobre Praktyki Spółek Notowanych na GPW*, Załącznik do Uchwały Nr 12/1170/2007 Rady Giełdy z dnia 4 lipca 2007 r., <http://www.corp-gov.gpw.pl/assets/library/polish/dobrepraktyki2007.pdf>, s. 1.

⁴² Tamże.

⁴³ Uchwała Nr 17/1249/2010 Rady Giełdy z dnia 19 maja 2010 w sprawie uchwalenia zmian *Dobrych praktyk spółek notowanych na GPW*, http://www.corp-gov.gpw.pl/assets/library/polish/publikacje/uch_rg_17_1249.pdf, Załącznik do Uchwały Nr 17/1249/2010 Rady Giełdy z dnia 19 maja 2010 roku.

⁴⁴ Por. Regulamin Giełdy, § 29 ust. 5, http://www.gpw.pl/pub/files/PDF/regulacje/regulamin_gpw.pdf, [23.09.2013].

Rysunek 1. Model strony relacji inwestorskich według wzorca Nasz model Giełdy Papierów Wartościowych w Warszawie

Źródło: www.naszmodel.gpw.pl

możliwość udziału w walnym zgromadzeniu przy wykorzystaniu środków komunikacji elektronicznej, polegającą na⁴⁵:

- transmisji obrad walnego zgromadzenia w czasie rzeczywistym,
- dwustronnej komunikacji w czasie rzeczywistym, w ramach której akcjonariusze mogą wypowiadać się w toku obrad walnego zgromadzenia, przebywając w miejscu innym niż miejsce obrad,
- wykonywaniu osobiście lub przez pełnomocnika prawa głosu w toku walnego zgromadzenia.

Zgodnie z zapisami z 2011 roku przejawem dbałości spółki giełdowej o należyty jakoś ład informacyjnego jest zajmowanie przez nią, w formie komunikatu zamieszczonego na swojej stronie internetowej, stanowiska w sytuacji, gdy dotyczące spółki⁴⁶ publicznie przekazane informacje są od początku nieprawdziwe, częściowo nieprawdziwe, albo stały się takimi później, oraz gdy publicznie wygłoszone opinie są od

początku, albo w wyniku późniejszych okoliczności, nieoparte na istotnych przesłankach o obiektywnym charakterze. Kolejną zmianą wprowadzoną w 2011 roku⁴⁷ jest rekomendacja, by spółki corocznie, w czwartym kwartale udzielały informacji o udziale kobiet i mężczyzn odpowiednio w zarządzie i w radzie nadzorczej spółki w okresie ostatnich dwóch lat.

Praktyki spółek notowanych na GPW w Warszawie w obszarze relacji inwestorskich

Obserwacje spółek notowanych na GPW w Warszawie pozwalają stwierdzić, że na przełomie ostatnich lat następuje niewątpliwy rozwój relacji inwestorskich, co z jednej strony jest reakcją na wymogi regulacyjne, a z drugiej strony stanowi naturalny proces związany z rozbudową rynku giełdy i większą ekspozycją giełdy na rynek światowy. Jednak problematyka relacji inwestorskich, a szczególnie praktyka spółek giełdowych wciąż pozostaje słabo rozpoznana. Istniejące opracowania to raporty giełdowe ze

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Uchwała Nr 15/1282/2011 Rady Nadzorczej Giełdy Papierów Wartościowych w Warszawie S.A. z dnia 31 sierpnia 2011 roku w sprawie uchwalenia zmian *Dobrych Praktyk Spółek Notowanych na GPW*, http://www.corp-gov.gpw.pl/assets/photo/wydarzenia/konferencje/2011/uch_rg_15_1282_2011.pdf, [23.09.2013]; Załącznik do Uchwały Nr 20/1287/2011 Rady Giełdy z dnia 19 października 2011 roku.

⁴⁷ Uchwała Nr 20/1287/2011 Rady Nadzorczej Giełdy Papierów Wartościowych w Warszawie S.A. z dnia 19 października 2011 r. w sprawie uchwalenia zmian *Dobrych Praktyk Spółek Notowanych na GPW*, http://www.corp-gov.gpw.pl/assets/library/polish/regulacje/uchwala_dobre_praktyki_19_10_2011_final.pdf; Załącznik do Uchwały Nr 20/1287/2011 Rady Giełdy z dnia 19 października 2011 roku.

stosowania dobrych praktyk, raporty Stowarzyszenia Emitentów Giełdowych czy raporty Stowarzyszenia Inwestorów Indywidualnych w zakresie polityki informacyjnej oraz niewielka liczba badań naukowych. Z analiz na próbie debiutantów giełdowych wynika, iż relacje inwestorskie w Polsce cechuje dynamiczny rozwój, choć wciąż pojawia się wiele problemów⁴⁸. Wśród najważniejszych obserwacji wskazano trudny dostęp do niektórych informacji (np. skład rady nadzorczej lub skład zarządu, struktura własności), ubogą prezentację członków władz spółek (doświadczenie, wykształcenie, kwalifikacje), brak niektórych dokumentów (w szczególności dokumentów korporacyjnych), niekompletność stron w języku angielskim⁴⁹. Na podstawie raportu GPW⁵⁰ polityka informacyjna i standardy przejrzystości spółek giełdowych jawią się wciąż jako niewystarczające. Raport GPW ujawnia niską dyscyplinę raportowania niestosowania dobrych praktyk oraz główne słabości polityki informacyjnej. Do najważniejszych problemów zalicza się brak publikowania na stronie internetowej rocznego sprawozdania z działalności rady nadzorczej wraz z oceną jej pracy i oceną systemu kontroli wewnętrznej oraz systemu zarządzania ryzykiem. Spółki często także nie zamieszczają pytań akcjonariuszy dotyczących spraw objętych porządkiem obrad WZA wraz z odpowiedziami i nie informują o powiązaniach członka rady nadzorczej z akcjonariuszem posiadającym ponad 5 proc. udziałów.

Wyniki prowadzonych wcześniej analiz na próbie inwestorów indywidualnych wskazują, iż⁵¹:

- relacje inwestorskie są uznawane za ważne przez 78 proc. inwestorów indywidualnych, a 66 proc. z nich twierdzi, że relacje inwestorskie na co najmniej średnim poziomie mają wpływ na decyzje inwestycyjne;
- 47 proc. inwestorów indywidualnych jest skłonnych zapłacić premię za większą przejrzystość, a jej poziom waha się między 0,1 a 20 proc. ceny akcji;
- 41 proc. badanych inwestorów indywidualnych uznaje poziom relacji inwestorskich za niezadowalający, 26 proc. nie wierzy w informacje, jakie są przekazywane za pośrednictwem narzędzi budowania relacji inwestorskich;

- ponad 40 proc. ankietowanych inwestorów indywidualnych uznaje, że jakość relacji inwestorskich pogorszyła się w okresie kryzysu.

Zgodnie z raportem *Złota strona emitenta*⁵² lepsze wyniki w zakresie jakości relacji inwestorskich uzyskują większe spółki wchodzące w skład ważnych indeksów giełdowych. W badaniu tym uwzględniono następujące kwestie:

- komunikację z inwestorem – w tym czas odpowiedzi na e-mailowe zapytania inwestorów,
- zawartość informacyjną stron internetowych,
- użyteczność serwisu.

Zbiorcze wyniki z raportu przedstawiono w tabeli 3. Jak wynika z zamieszczonych w niej danych, spółki notowane na GPW w Warszawie różnią się od siebie pod względem jakości relacji inwestorskich w zakresie trzech wyróżnionych przez autorów raportu kryteriów. Spółki większe i wchodzące w skład indeksów notują średnio wyższe oceny niż pozostałe spółki, choć zróżnicowanie wyników jest mniejsze niż wielu obserwatorów się spodziewa i spada na przestrzeni kolejnych lat. Nie ulega jednak wątpliwości, iż w ostatnich latach polskie spółki giełdowe znacząco poprawiły standardy przejrzystości i jakość relacji inwestorskich, co jest częściowo pochodną regulacji i kodeksów środowiskowych, a częściowo wynika z rosnącej świadomości znaczenia komunikacji spółki z rynkiem. Zgodnie z wynikami Warsaw Scan, inicjatywy oceniającej jakość relacji inwestorskich wśród spółek z GPW w Warszawie, oraz przytaczanego powyżej raportu *Złota Strona Emitenta* za najlepszą stronę uznany został serwis PKN Orlen⁵³. Ekran z serwisu PKN Orlen przedstawiono na rysunku 2.

Wyniki przytaczanych badań nad jakością relacji inwestorskich oraz obserwacje praktyk rynkowych wskazują, iż wyższe standardy spotyka się wśród spółek większych i budzących większe zainteresowanie inwestorów oraz rynku. Można uznać, że jakość relacji inwestorskich 20–50 największych spółek (w tym wykorzystanie przez nie internetu) jest wysoka. Strony zawierają wszystkie zalecane elementy lub ich większość, prezentują raporty, wyniki finansowe i rynkowe, transmisje oraz szczegółowe informacje o spółkach. Na rysunku 3 zamieszczono ekran strony relacji inwestorskich TVN SA z zakładki *Publikacje*. Strona ta zdaniem

⁴⁸ M. Aluchna, I. Koładkiewicz, *Internet – ważne narzędzie w polityce informacyjnej spółek publicznych. Praktyka działania debiutantów giełdowych z 2004 r.*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w warunkach rozwoju wysokich technologii*, Monografie Politechniki Łódzkiej, Łódź 2008.

⁴⁹ Zob. także I. Sroka, *Investor relations – teoria i praktyka w Polsce i w Unii Europejskiej*, [w:] J. Ostaszewski, M. Zaleska (red.), *W stronę teorii i praktyki finansów*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2006, s. 241–250.

⁵⁰ A. Gontarek, *Dobre praktyki – raport ze stosowania zasad*, GPW, Warszawa 2008, http://www.corp-gov.gpw.pl/assets/photo/wydarzenia/konferencje/2008_12_6_pierwszyrokfunkcjonowania/agentarek_statystyka.pdf; B. Jarosz, *Główne doświadczenia po pierwszym roku obowiązywania Dobrych praktyk spółek notowanych na GPW*, http://www.corp-gov.gpw.pl/assets/photo/wydarzenia/konferencje/2008_12_6_pierwszyrokfunkcjonowania/bjarosz_podsumowanie.pdf; J. Kuchenbeker, *Dobre praktyki 2008: Zbiór zasad czy raczej lista pobożnych życzeń*, www.bankier.pl/wiadomosci/print.html?article_id=1747027, [23.09.2013].

⁵¹ D. Dziawgo, *Relacje inwestorskie polskich spółek giełdowych*, „Akcjonariusz” 2010, nr 1, oraz www.si.org.pl.

⁵² M. Kachniewski, *Złota strona emitenta VI*, Stowarzyszenie Emitentów Giełdowych, 2013.

⁵³ NBS Communications ogłasza wyniki badań WarsawScan 2011, <http://www.nbs.pl/wydarzenia/nbs-communications-oglasza-wyniki-badan-warsawscan-2011>, [23.09.2013].

Tabela 3. Zbiorcze wyniki oceny relacji inwestorskich w 2011 i 2012

Kategorie	Średnia arytmetyczna	Mediana	Dominanta	Ocena maksymalna	Ocena minimalna
2011					
Polskie spółki giełdowe należące do indeksów WIG20 i mWIG40	35,16 pkt. (73,25%)	36,00 pkt. (75,00%)	36,00 pkt. (75,00%)	47,00 pkt. (97,92%)	22,00 pkt. (45,83%)
Polskie spółki giełdowe należące do indeksu sWIG80	30,46 pkt. (63,46%)	31,00 pkt. (64,58%)	33,00 pkt. (68,75%)	43,00 pkt. (89,58%)	7,00 pkt. (14,58%)
Polskie spółki notowane na GPW nienależące do ww. indeksów	29,41 pkt. (61,27%)	30,00 pkt. (62,50%)	30,00 pkt. (62,50%)	45,00 pkt. (93,75%)	8,00 pkt. (16,67%)
Polskie spółki notowane na rynku alternatywnym NewConnect	21,21 pkt. (44,19%)	21,00 pkt. (43,75%)	23,00 pkt. (47,92%)	48,00 pkt. (100,00%)	0,00 pkt. (0,00%)
Wszystkie spółki zagraniczne notowane na GPW w Warszawie (w tym NewConnect)	16,42 pkt. (34,21%)	16,00 pkt. (33,33%)	8,00 pkt. (16,67%)	38,00 pkt. (79,17%)	1,00 pkt. (2,08%)
2012					
Polskie spółki giełdowe należące do indeksów WIG20 i mWIG40	32,92 pkt. (78,38%)	34,00 pkt. (80,95%)	34,00 pkt. (80,95%)	40,00 pkt. (95,24%)	18,00 pkt. (42,86%)
Polskie spółki giełdowe należące do indeksu sWIG80	26,80 pkt. (63,81%)	27,00 pkt. (64,29%)	34,00 pkt. (80,95%)	39,00 pkt. (92,86%)	10,00 pkt. (23,81%)
Polskie spółki notowane na GPW nienależące do ww. indeksów	25,75 pkt. (61,31%)	26,00 pkt. (61,90%)	29,00 pkt. (69,05%)	41,00 pkt. (97,62%)	1,00 pkt. (2,38%)
Polskie spółki notowane na rynku alternatywnym NewConnect	18,05 pkt. (42,98%)	18,00 pkt. (42,86%)	19,00 pkt. (45,24%)	41,00 pkt. (97,62%)	0,00 pkt. (0,00%)
Wszystkie spółki zagraniczne notowane na GPW w Warszawie (w tym NewConnect)	13,95 pkt. (33,21%)	12,50 pkt. (29,76%)	6,00 pkt. (14,29%)	37,00 pkt. (88,10%)	0,00 pkt. (0,00%)

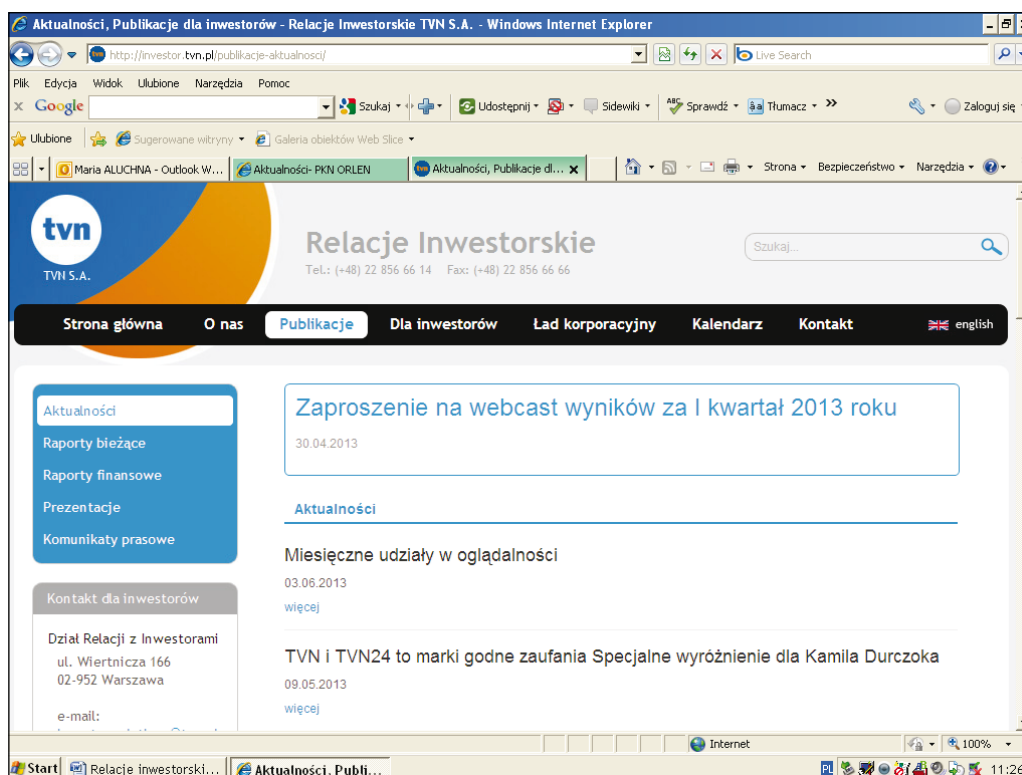
Źródło: M. Kachniewski, *Złota strona emitenta VI, Stowarzyszenie Emitentów Giełdowych, 2013, s. 7*

Rysunek 2. Strony serwisu relacji inwestorskich PKN Orlen SA

The screenshot displays the investor relations page for PKN Orlen SA. The browser window title is 'Aktualności - PKN ORLEN - Windows Internet Explorer'. The address bar shows the URL: <http://www.orken.pl/PL/RelacjeInwestorskie/Strony/default.aspx>. The page has a navigation menu with options: 'O firmie', 'Dla biznesu', 'Dla kierowców', 'Relacje inwestorskie', 'Centrum prasowe', 'Odpowiedzialny biznes', and 'Oferta Grupy ORLEN'. The 'Relacje inwestorskie' menu item is active. The main content area features a header with financial figures (36,000, 50,500, 110,400) and a line graph. Below the header, there is a section for 'Relacje inwestorskie' with a sidebar for 'Informacje finansowe' and a main content area for 'Aktualności' containing a news item about the cost summary of the PKN Orlen S.A. bond issue.

Źródło: <http://www.orken.pl/PL/RelacjeInwestorskie/Strony/default.aspx>

Rysunek 3. Strona relacji inwestorskich TVN SA z zakładki Publikacje



Źródło: <http://investor.tvn.pl/publikacje-aktualnosci/>

wielu obserwatorów znajduje się w czołówce pod względem jakości i treści prezentowanych informacji.

Strona relacji inwestorskich TVN dostarcza wielu informacji o spółce, oferując bogaty zestaw dokumentów i narzędzi. Poza podstawowymi elementami uwagę zwracają zakładki poświęcone polityce dywidendowej oraz polityce emitowania obligacji korporacyjnych. Interesującym rozwiązaniem jest również możliwość analizy bieżących notowań i budowy różnych wykresów (uwzględniających różne okresy, różne wersje wykresu, możliwości prezentacji graficznej, możliwość uzyskania wyników analizy technicznej). Bogata jest także zawartość materiałów wideo, a przygotowanych przez spółkę prezentacji jest bardzo wiele. Kalendarz wydarzeń, możliwość zapisania się na newsletter czy subskrypcji kanału RSS zapewniają lepszy kontakt z działem relacji inwestorskich.

Warto jednak również wspomnieć o przypadkach spółek, które w sytuacjach trudnych dla inwestorów nie spełniły pokładanych w relacjach inwestorskich nadziei. Historycznie interesującym przypadkiem jest spółka Mostostal Płock, w której w obliczu konfliktu między akcjonariuszem większościowym a akcjonariuszami mniejszościowymi brak efektywnej komunikacji doprowadził do znacznego spadku wartości akcji i kapitalizacji spółki. Innymi przykładami – z ostatnich dwóch lat – są spółki Agroton czy Solar, które w sytuacji pogorszenia wyników zaczęły unikać kontaktów z akcjonariuszami, a informacje umieszczane na ich stronach internetowych były znacząco ograniczone.

W przypadku Agrotonu presja ze strony inwestorów pozwoliła przywrócić politykę informacyjną, w przypadku spółki Solar podobny efekt został osiągnięty po interwencji inwestorów instytucjonalnych w Komisji Nadzoru Finansowego.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zauważyć, iż:

- relacje inwestorskie odnotowały znaczny rozwój na przełomie 10 lat;
- relacje inwestorskie mają znaczenie w podejmowaniu decyzji inwestycyjnych,
- od wybuchu kryzysu badacze i praktycy odnotowują pogorszenie jakości polityki informacyjnej spółek;
- wyższą jakość relacji inwestorskich notują spółki większe, wchodzące w skład najważniejszych indeksów giełdowych, co należy wiązać zarówno z większymi możliwościami finansowania komunikacji z inwestorami, jak i większą presją publiczną na spółki duże, bardziej znane, o większym wpływie na gospodarkę kraju;
- jakość relacji inwestorskich niewątpliwie się poprawia, zarówno w odniesieniu do zawartości stron internetowych w języku polskim, jak i w języku angielskim. Spółki zamieszczają nie tylko informacje rekomendowane w ramach dobrych praktyk (raporty bieżące i okresowe, skład władz, strategia i plany działania), ale również inne interesujące dla inwestorów materiały (lista analityków, prezentacje, *webcasty*).

Mimo wielu zalet postępu w zakresie relacji inwestorskich, warto wspomnieć o pewnych ograniczeniach czy obawach ze strony spółek. Mogą one hamować rozwój komunikacji z inwestorami. Przede wszystkim spółki często dostrzegają zagrożenie związane z ujawnianiem bardzo wielu danych i możliwością wykorzystania tych informacji przez konkurencję. Dodatkowym problemem są znaczne koszty przygotowywania i ciągłej aktualizacji materiałów. Koszty te wiążą się także z tłumaczeniem dokumentów na język angielski. Z kolei stosowanie technik *e-votingu* i prowadzenie walnych zgromadzeń przez internet rodzi obawy o chaos na WZA i zadawanie pytań mniej merytorycznych, nastawionych na blokowanie podejmowania uchwał i przedłużanie czasu trwania walnego zgromadzenia.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł miał na celu przybliżenie problematyki relacji inwestorskich, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości, jakie daje zastosowanie internetu w ich kształtowaniu. Współczesny rozwój nowych technologii na potrzeby funkcjonowania ryn-

ku kapitałowego oraz rozwój społeczeństwa informacyjnego stwarzają znaczne możliwości kształtowania relacji inwestorskich, w których tradycyjne spotkania są uzupełniane lub wręcz zastępowane poprzez komunikację elektroniczną. Prowadzenie dobrze przygotowanej, informatywnej i łatwej w obsłudze strony internetowej daje spółkom szansę na dotarcie do dużej grupy inwestorów praktycznie na całym świecie, przy relatywnie niskich kosztach takiej komunikacji. Dobrze przygotowana strona internetowa relacji inwestorskich może także stać się elementem budowania wizerunku spółki, a zwiększona przejrzystość spółek obecnych na rynku kapitałowym odgrywa ważną rolę w systemie nadzoru korporacyjnego. Przybliżone w tekście wyniki badań wskazują, że polskie spółki zgodnie z trendami światowymi rozwijają relacje inwestorskie. Działania takie są niewątpliwie efektem wdrażania standardów i regulacji zmierzających do zwiększenia przejrzystości i bezpieczeństwa, ale również świadomości spółek w zakresie znaczenia komunikacji z inwestorami. Rośnie ono w przypadku gorszych wyników i jest także związane z wymiernymi rezultatami w postaci większego zaufania do spółki, lepszych notowań czy niższego kosztu kapitału.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY



Justyna Szumniak-Samolej
Odpowiedzialny biznes w gospodarce sieciowej
Poltext, Warszawa 2013

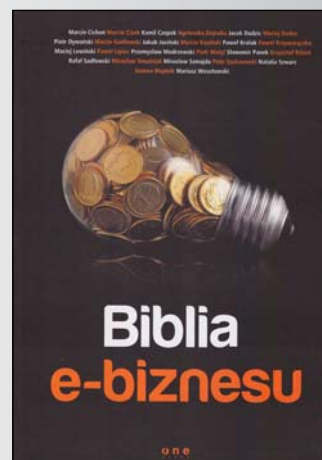
Celem publikacji jest analiza wpływu, jaki wywierają obserwowane w otoczeniu zmiany technologiczne, społeczne i kulturowe na koncepcję społecznej odpowiedzialności biznesu. Zmiany te powiązane są szczególnie mocno z rozwojem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym koncepcji Web 2.0, która doprowadziła do powstania nowego, sieciowego profilu interesariusza. W tej perspektywie firmy powinny przemodelować realizowane inicjatywy w obszarze społecznej odpowiedzialności biznesu w kierunku CSR nowej, drugiej generacji.

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

Marcin Cichoń i in.
Biblia e-biznesu
Helion, Gliwice 2013

Celem autorów było stworzenie „możliwie kompletnej skarbnicy wiedzy na temat przedsiębiorczości uprawianej w wirtualnym świecie internetu”. Zebrane doświadczenia i wiedza 25 osób zaowocowały obszerną pozycją podzieloną na dziewięć rozdziałów dotyczących kolejno: celu, modelu i strategii; sklepu internetowego; sprzedaży na platformach aukcyjnych; usług online; e-marketingu; komunikacji z e-klientem; obsługi transakcji i logistyki e-sprzedaży; efektywności sprzedaży; aspektów prawnych. Książka jest wzbogacona wieloma przykładami. Posiada również fanpage na serwisie Facebook, gdzie można podjąć dyskusję z jej autorami: www.facebook.com/bibliaebiznesu.

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



Using the Community of Inquiry Survey to Assess Teaching, Social, and Cognitive Presence and Make Subsequent Improvements to Online Courses

Denise K. Sommers

Thanks to the growth and development of online programs, higher education is more accessible to prospective students regardless of where they live. The sophistication of online courses has grown over the past decade largely due to the abundance of research. Ongoing research propelled the development of the Garrison, Anderson, and Archer¹ Community of Inquiry (CoI) Model which described the interaction or relationship among teaching presence, cognitive presence, and social presence when designing and teaching online courses.

The CoI Model is in part rooted in Dewey's² early work, which identified the importance of integrating community into the classroom and using dynamic and robust critical inquiry, analysis, and reflection to discover, understand, and apply new concepts and knowledge. With regard to teaching, cognitive, and social presence, Swan et al.³ defined each presence as follows: „*Social presence* refers to the degree to which learners feel socially and emotionally connected with others in an online environment; *teaching presence* is defined as the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the realization of personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes; and *cognitive presence* describes the extent to which learners are able to construct and confirm meaning through sustained reflection and discourse”.

The CoI Model has been the subject of numerous studies by researchers in the field of online teaching

and learning. Over the past 10 to 15 years, evidence validating the CoI Model and the CoI Survey has mounted⁴. Early on, much of the research compared online teaching and learning to classroom-based methods – often delineating the strengths or weaknesses of each. Swan⁵ indicated, and Grandzol and Grandzol⁶ concurred, that researchers need to get beyond the stale comparison of online teaching and learning to classroom teaching and take a more proactive and functional line of research focused on identifying online teaching and learning methods that work best thereby establishing a line of best practices. Within the past seven to ten years, research is transitioning from legitimizing online education and the CoI Model to developing online teaching methods linked to student perceptions of online teaching and learning and academic success⁷.

To that end, Swan⁸ identified six best practices to follow when designing and teaching an online class. These practices include (a) establishing clear and concise goals and instructions; (b) using multiple presentations of course content; (c) developing learning exercises or methods that are active and engaging; (d) providing students with as much feedback and clarification as possible; (e) being flexible when it comes to achieving learning goals and outcomes; and (f) providing students with as much mentoring and support as possible. Most of the above best practices require active, experiential, flexible, and supportive teaching methods. The importance of following empirically

¹ D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*, „Internet and Higher Education” 2000, Vol. 2, No. 2–3, p. 87–105.

² J. Dewey, *Experience and Education*, Collier Books, New York 1938.

³ K.P. Swan, J.C. Richardson, P. Ice, D.R. Garrison, M. Cleveland-Innes, J.B. Arbaugh, *Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry*, „e-mentor” 2008, No. 2 (24), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/543>, [15.01.2013].

⁴ K. Swan, P. Ice, *The community of inquiry framework ten years later: Introduction to the special issue*, „Internet and Higher Education” 2010, Vol. 13, No. 1–2, p. 1–4.

⁵ K. Swan, *Learning effectiveness: What the research tells us*, [in:] J. Bourne, J.C. Moore (eds.), *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*, pp. 13–45, The Sloan Consortium, Needham MA 2003.

⁶ J.R. Grandzol, C.J. Grandzol, *Best practices for online business education*, „The International Review of Research in Open and Distant Learning” 2006, Vol. 7, No. 1, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/246/475>, [17.06.2013].

⁷ Ibidem; K. Swan, op.cit.

⁸ K. Swan, op.cit.

sound best practices when designing and teaching online classes is essential to continuing growth and development of the field.

To utilize and apply research regarding online teaching and design, this author believes that the Col Model and Survey can be used in a more micro manner to assess student perceptions of teaching, cognitive, and social presence as well as their perceptions of the effectiveness of individual online classes. What follows is this teacher/scholar's attempt to use the Col Model and Survey to assess and to further improve three graduate, online social service administration classes taught by this author. This study is limited to 24 participants, thereby having little, if any, predictive value. However, the descriptive statistics found in Table 1. and representation of student participant responses to the Col Survey question 38 (essay) found in Table 2. can point to the strengths and weaknesses of course design and teaching methods.

Table 1. Descriptive Statistics of 24 Participant Responses to the Col Survey

Presence Descrip. Statistics	Teachg.	Social	Cogniti.	Total Col	Ovrrall Rtg ^a
Means	4.70	4.45	4.71	4.62	4.93
Range	3/5	1/5	3/5	3.82/5	4.33/5

^aCol questions 35, 36, & 37

Table 1. displays the mean ratings and rating ranges for 24 participants. Minimal variability occurred with regard to the Total Col Survey rating range (3.82 to 5.00) and even less variability occurred between the lowest and greatest overall rating range (4.33 to 5.00). Likewise, little variability was found in participant responses to questions related to teaching and cognitive presence. These ratings ranged from 3.00 (neither agree nor disagree) to 5.00 (strongly agree). The most variability occurred with social presence for which participant ratings ranged from 1.00 (strongly disagree) to 5.00 (strongly agree). A closer review of social presence ratings below 3.00 revealed that one participant rated statement 14 (Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course) at 1.00 (strongly disagree). Another participant rated statement 15 (I was able to form distinct impressions of some course participants) at 1.00 (strongly disagree) and two other participants rated this question at 2.00 (disagree). With regard to statement 16 (Online or web-based communication is an excellent medium for social interaction), one participant rated this statement at 1.00 (strongly disagree) and another participant

at 2.00 (disagree). Statement 22 (Online discussions help me to develop a sense of collaboration) was rated at 2.00 (disagree).

Table 2. is limited to positive comments. More constructively critical comments will be explored subsequent to Table 2. In addition, Table 2. represents this author's interpretation and coding of student participant comments as they relate to the elements and categories of social, teaching, and cognitive presence and to best practices. In reviewing the comments below, participants often expressed emotion and passion, as well as satisfaction. Even though the instructor's availability was somewhat limited for few weeks, matter-of-fact disclosure of a family death appeared to help student participants know what to expect. One of the challenges of on-line as well as face-to-face education is to facilitate individualization of teaching methods for learners. In reviewing Table 2., student participants' statements provide evidence that they perceived that individualization of teaching approaches was provided. Facilitation of student interactions is critical to their feeling empowered to participate fully and thus learn experientially and then be able benefit from the experience that fellow students bring to the virtual classroom. Table 2. suggested that students participants appreciated rubrics and concise but clear directions that were identified in the literature as online teaching best practices⁹. Likewise, student participants seemed to ultimately appreciate the challenging course content that was presented using multiple teaching resources such as Blackboard discussion forums, videos illustrating aspects of course content, case scenarios requiring student participants to apply what they were learning, and the Blackboard journal which required them to reflect on what they were learning. In addition, the instructor helped student participants move deeper into course content by using Socratic questioning. Finally, student participants seemed to move through cognitive presence by moving through stages of learning as articulated by Garrison, Anderson and Archer¹⁰ and further developed by Akyol and Garrison¹¹.

As noted above, four student participant comments reflected a more constructively critical overview of the social service administration online classes. For example, one student participant indicated that „there are [were] times when I felt that I would learn more if the class was blended with some classroom activities. Other times, it is difficult for me to process all the information without hands-on [face-to-face] learning”. Some students simply feel more comfortable with the traditional classroom setting and have difficulty transitioning to totally online classes. Still, faculty needs to do the best job they

⁹ Ibidem.

¹⁰ D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, op.cit.

¹¹ Z. Akyol, D.R. Garrison, *The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive, and teaching presence*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2008, Vol. 12, No. 3–4, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ837483.pdf>, [19.06.2013].

Using the Community of Inquiry Survey...

Table 2. Participant Responses to Col Survey Question 38 (Essay) as Interpreted as Elements & Categories

Elements	Categories	Indicators/Student Responses
Social Presence	Emotional Expression	<ul style="list-style-type: none"> I was not at all offended by the slight delay of feedback, as our instructor was open and honest about a family emergency that occurred. <i>EE – Self-Disclosure</i>
	Open Communication	<ul style="list-style-type: none"> I feel like an individual in Dr. S's classes. Like someone who has distinct needs and goals that are respected and appreciated. <i>OC-Individualization, Safe Environment</i>
	Group Cohesion	<ul style="list-style-type: none"> She [Teacher] cares so much for her students and motivates us to continuously grow and develop into efficient students and human service professionals. Her willingness to help students through each barrier they come across is highly appreciated among students, and I plan to use her leadership style as my own. <i>GC-Mentoring & Support</i> She [Teacher] facilitates discussion but encourages students to control the direction of conversation. <i>GC-Facilitation</i>
Teaching Presence	Instructional Management	<ul style="list-style-type: none"> Dr. S. has well designed rubrics and instructions. We know what we are going to be doing all semester on day one. Instructions are clear and concise. <i>IM-Clear & Concise</i> She [Teacher] was able to implement course work that really made you think outside the box and do research to help elaborate and follow through on your ideas. <i>BU-Design</i>
	Building Understanding	<ul style="list-style-type: none"> It also brought up practical issues that helped us link and apply what we were learning to real life situations (e.g. jobs). <i>BU-Theory to practice</i>
	Direct Instruction	<ul style="list-style-type: none"> The discussion board and questions she asks provoke thought and encourage students to really dive into the material we are learning about. <i>DI-Socratic Questioning & Encouragement</i>
Cognitive Presence	Triggering Event	<ul style="list-style-type: none"> ...At the beginning of this class, i[] was very nervous and unsure of what will happen. But from the very first session (introductions), and the subsequent lectures opened up a whole new learning environment which i[] found interesting and challenging in a good way. <i>TE-Challenging Course Content</i>
	Exploration	<ul style="list-style-type: none"> The course content gave me a different perspective into managing others; learning who I am as a leader helps me to be effective. <i>E-Diverse Presentations of Content</i>
	Integration	<ul style="list-style-type: none"> I appreciated the way the course was presented. This was the first professor who utilized the journal component, and I felt that was a very good way to reflect on the materials at four distinct times during the semester. <i>I-Guided Reflection</i>
	Resolution	<ul style="list-style-type: none"> Although the class was quite difficult, it was very enlightening. The content was hard, and I wasn't sure I would understand it, but when I did, it all fell into place. <i>R-Guided Learning</i>

Source: Elements and Categories Taken from: D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*, „Internet and Higher Education” 2000, Vol. 2, No. 2–3. p. 89

can to design and teach online classes that are as accessible as possible to these students. Sometimes working with an online coordinator and/or an office of online teaching and research can help to create a more accessible design, projects, and methods.

A second student indicated that, „I just think that sometimes when we are all answering the same question, it is difficult to be creative in responding to peers, especially when a couple of times it seemed some of my peers did not exactly address the questions at hand and made off-handed comments about the material”. Somewhat contradictory to this student's comment, multiple (two to three) questions were posed in each discussion board and students were given the choice of which one they answer. This student's comment about off-handed comments and peers not answering questions were helpful and spoke to the importance of the instructor remaining vigilant to student comments. The feedback from this student also speaks to the importance of establishing online etiquette and expectations. Two students had similar comments when they indicated, „I had to work at being

engaged and interested a couple of times, but felt my own drive kept me on task” and „I did find that there were times in which I struggled to be interested in some of my peer's postings”. Both comments speak to engagement as well as student participants taking more responsibility for their learning.

Discussion

Teacher self-disclosure, as discussed above, may have served to humanize the instructor and make her more real to students. Although teachers in higher education struggle with the appropriateness and timing of self-disclosure, if done carefully, it has the potential to model ideals inherent to the discipline, which ultimately serve students well. Individualization of student learning needs seemed to help students feel the instructor's caring about them. Teachers who demonstrate caring about what and how students learn in the virtual classroom have the potential to develop individualized teaching approaches as students and the instructor move

through the semester. Consistent with the findings of Grandzol and Grandzol¹², continuing research into how students learn in the online classroom may provide a window into more effective course design and delivery, whether focusing on course content, interaction among learners and the instructor, and the pace of learning for both students and the instructor. Consistent with Swan's¹³ delineation of online best teaching and design practices, student participant comments and high ratings for teaching and cognitive presence were consistent with presenting the course content in multiple ways, developing learning exercises or methods that are active and engaging, and establishing clear and concise goals and instructions. Evident in student participant comments were assertions that the instructor provided healthy doses of feedback and clarification; flexibility when it came

to learning goals and assignments; and a high level of mentoring and support.

Conclusions

This author recommends that ongoing research continue to address validating and developing best practices in online teaching and learning. As has occurred in some academic settings, but needs to continue, this author believes that universities, as well as community and private colleges need to establish an office of online teaching and research that support online teaching and research. To ensure that student participants' more critical comments were addressed, this author plans to further develop social presence by providing students with audio/video feedback on select assignments, discussion board posts, and journal entries.

References are available in the online version.

¹² J. R. Grandzol, C.J. Grandzol, op.cit.

¹³ K. Swan, op.cit.

POLECAMY

European MOOCs Stakeholders Summit 10–12 lutego 2014 r., Lozanna, Szwajcaria

École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) oraz P.A.U. Education zapraszają na drugie spotkanie łączące interesariuszy europejskich kursów MOOC (Massive Open Online Courses). Celem jest wzmocnienie powiązań i synergii pomiędzy europejskimi uniwersytetami w tym obszarze. Tematy, które będą omawiane podczas wydarzenia, to m.in. ocena studentów, akredytacja kursów MOOC, współdziałanie platform oraz wspólne inicjatywy w zakresie badań.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://emoocs2014.eu/>.

iLearning Forum Paris 11–12 lutego 2014 r., Paryż, Francja

Po raz kolejny zapraszamy do Paryża na iLearning Forum, w ramach którego ok. 5000 gości z 40 krajów będzie zapoznawało się z innowacjami w e-learningu. Produkty i usługi prezentowane przez 80 wystawców i omawiane podczas konferencji to m.in. symulacje, gry, aplikacje, narzędzia do rozwoju i wdrażania treści. Dyskutowana będzie tematyka mobilnego uczenia się i wykorzystania platform społecznościowych w edukacji. Forum przeznaczone jest dla osób zajmujących się e-learningiem, szkoleniami, HR-em i zarządzaniem talentami.

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

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.



Co słychać w biznesie

Zapraszamy na
nowy portal!



„Co słychać w biznesie” to nowatorski portal edukacji ekonomicznej dla osób, które oczekują wysokiej jakości wiadomości gospodarczych zaprezentowanych w przystępny sposób.



Portal prowadzony jest przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, w ramach projektu „Olimpiada Przedsiębiorczości”.

www.coslychacwbiznesie.pl