

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

e-mentor

Numer 1 (63) Luty 2016

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 Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego

Anna Jadwiga Piwowarczyk

14 Absolwenci jako interesariusze zewnętrzni szkół wyższych w Polsce – sposób postrzegania relacji przez uczelnie w świetle badań własnych

Agnieszka Piotrowska-Piątek

21 Francuski model finansowania szkolnictwa wyższego – studium przypadku

Jolanta Buczek

e-edukacja w kraju

31 Efektywność interaktywnej formy nauczania z użyciem tablicy multimedialnej

Kamila Majewska

zarządzanie wiedzą

40 Zarządzanie wiedzą klienta jako narzędzie poprawy konkurencyjności przedsiębiorstwa

Bogusz Mikula

felieton

49 Wizja czwartej drogi – czy serwisy społecznościowe i rachunkowość kapitału intelektualnego zrewolucjonizują gospodarkę?

Lesław Niemczyk

e-biznes

54 Wpływ standaryzacji wzorów dokumentów na poziom dostępności elektronicznych usług publicznych

Szymon Mamrot, Magdalena Stachowicz

e-edukacja na świecie

59 Meksyk – Międzynarodowe Spotkanie Edukacja na Odległość: tendencje, innowacje i wyzwania

Renata Marciniak

62 Konferencja *Online Educa Berlin 2015* – nauczanie: ludzie, roboty i sztuczna inteligencja

Dorota Myko

65 3D printing makes virtual world more real for blind learners

Michael A. Kolitsky

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
Dział Rozwoju Edukacji
al. Niepodległości 162/150
02-554 Warszawa
tel. 22 564 97 23
fax. 22 646 61 42
redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

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

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redaktor treści informacyjnych:

mgr Anna Janiszewska
dr Joanna Tabor-Błażewicz

redakcja językowa: Paulina Mróz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (15 pkt).
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”

Z przyjemnością oddaje w Państwa ręce pierwszy w tym roku numer naszego pisma. Korzystając ze sposobności, chciałbym poinformować o uruchomieniu przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego nowej edycji postępowania certyfikacyjnego dla e-nauczycieli, tj. osób aktywnie wykorzystujących nowoczesne technologie w pracy dydaktycznej. Certyfikat ten stanowi potwierdzenie kompetencji w zakresie tworzenia treści oraz prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość. Równocześnie może być traktowany jako swoista wizytówka uczelni wdrażającej nowoczesne technologie w dydaktyce. Kandydat ubiegający się o certyfikat musi wykazać się odpowiednim doświadczeniem w zakresie e-edukacji. W ramach prac Stowarzyszenia powstał wykaz kompetencji, które powinien posiadać e-nauczyciel. Dokument ten stanowi punkt odniesienia dla osób zainteresowanych przystąpieniem do procedury certyfikacyjnej.

Serdecznie zachęcam do przystąpienia do certyfikacji, jak i rozpowszechnienia tej informacji w społeczności akademickiej. Udział w postępowaniu certyfikacyjnym jest nieodpłatny, zgłoszenia przyjmujemy do 13 marca br. Więcej informacji znaleźć można na stronie www.sea.edu.pl.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Dear „e-mentor” Readers,

It is my pleasure to present to you the first this year's issue of our journal. Let me take this opportunity to inform you that Association of Academic E-learning (SEA) is starting a new edition of certification proceeding for e-teachers – people actively using modern technologies in teaching process. SEA Certificate is a confirmation of competencies such as creating content and carrying out didactic courses with a use of distance learning techniques and methods. It also can be treated as a trademark of a university implementing modern technologies into learning process. A certificate candidate has to exhibit his or her experience in regard of e-education. The Association created the list of key e-teacher's competencies. The mentioned document presents a useful point of reference for people interested in obtaining SEA Certificate. I cordially invite you to apply to certification program, and also to distribute this information among academic society. Participation in the proceeding is free of charge. The application deadline is March 13, 2016. More information can be found on the website: www.sea.edu.pl.

Marcin Dąbrowski
Chief editor

POLECAMY KONFERENCJE

METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA

- *Międzynarodowa przedsiębiorczość. Od pomysłu do sukcesu*, 10–11 marca 2016 r., Warszawa, <http://www.sgh.waw.pl/trans16>
- *Badania marketingowe wobec wyzwań współczesnego rynku i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, 22–24 maja 2016 r., Wrocław, http://www.ue.wroc.pl/wydzial_ne/4427/katedra_badan_marketingowych.html
- *Przedsiębiorczy uniwersytet wobec wyzwań globalizacji i europeizacji (II Krakowska Konferencja Naukowa z cyklu „Edukacja dla Przedsiębiorczości”)*, 23 maja 2016, Kraków, <http://www.ignatianum.edu.pl/nauka/konferencje/przedsiębiorczy-uniwersytet-wobec-wyzwan-globalizacji-i-europeizacji>

E-BIZNES

- *E-commerce vs sprzedaż tradycyjna. Modele – Szanse – Zagrożenia – Perspektywy rozwoju*, 16 kwietnia 2016 r., Konstantynów Łódzki, <http://exante.com.pl/konferencje-lodz>
- *Handel we współczesnej gospodarce III. Nowe wyzwania*, 30–31 maja 2016 r., Poznań, <http://ue.poznan.pl/pl/aktualnosc,c16/wydarzenia,c14/konferencja-naukowa,a43606.html>

E-LEARNING

- *eTEE – eTechnologie w kształceniu inżynierów*, 11 kwietnia 2016, Kraków, <http://etee.edu.pl>
- *Open Education Global*, 12–14 kwietnia 2016, Kraków, <http://conference.oec Consortium.org/2016>
- *ATD 2016 International Conference & Exposition*, 22–25 maja 2016 r., Denver, USA, <http://www.atdconference.org>

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

- *Ogólnopolska Konferencja Naukowa Kreowanie zarządzania XXI wieku. Innowacje – biznes – kapitał ludzki*, 26 marca 2016, Kraków, <http://www.sophiabauty.pl>
- *Management International Conference MIC 2016*, 1–4 czerwca 2016 r. Pula, Chorwacja, <http://www.mic16.fm-kp.si>



Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego

Anna Jadwiga Piwowarczyk

Wysoka inteligencja kulturowa (CQ) pomaga dostrzec oraz zrozumieć zachowania, normy i wartości przyjęte w obcej kulturze. Umożliwia adaptację i sprawne funkcjonowanie w nowym otoczeniu kulturowym. Osoba inteligentna kulturowo rozumie, co uchodzi za stosowne zachowanie w różnych kulturach, i potrafi efektywnie współpracować z przedstawicielami tychże kultur. Jest to umiejętność bardzo potrzebna, aby móc sprostać wyzwaniom współczesnego świata, takim jak wielokulturowość, internacjonalizacja, globalizacja i globalizacja¹. Uniwersytet XXI wieku powinien przygotować studentów do efektywnego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym w wielokulturowym społeczeństwie i czynić to poprzez odkrywanie, pobudzanie oraz wzmacnianie ich zainteresowań, a także ukrytego w każdym z nich potencjału twórczego. Celem artykułu jest przedstawienie istoty i struktury modelu inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia akademickiego.

Kształcenie akademickie a inteligencja kulturowa

Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla Szkolnictwa Wyższego² zreformowano w Polsce system edukacji akademickiej. Zgodnie z regulacjami tego dokumentu kształcenie na uczelni wymaga opracowania efektów kształcenia oraz wskazania sposobu sprawdzania osiągnięć w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i – wcześniej nie pojawiającej się kategorii – kom-

petencji społecznych³. Niewątpliwie wolą pomysłodawców było m.in. zwrócenie jeszcze większej niż dotychczas uwagi na założenie, które jest obecne już od wieków w podręcznikach dotyczących dydaktyki szkoły wyższej⁴ – że uniwersytet nie ma być jedynie instytucją, w której przekazuje się wiedzę, lecz środowiskiem, gdzie kształtuje się osobowość młodego człowieka.

W raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku autorzy podkreślają, że edukacja powinna opierać się na czterech filarach: *Uczeniu się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia; uczeniu się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczeniu się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczynach działalności ludzkiej; uczeniu się, aby być*⁵. Kształcenie akademickie zwykle skupia się na filarze *uczyć się, aby wiedzieć*, natomiast pomija lub umniejsza pozostałe filary. W kontekście niniejszego artykułu warto zaznaczyć, że filar *uczyć się, aby żyć wspólnie* dotyczy roli i wkładu edukacji w budowanie społeczeństwa pokoju. Można to uczynić poprzez stopniowe odkrywanie innego/obcego człowieka, wzbogacanie wiedzy o jego kulturze, ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego oraz podobieństwa i współzależności wszystkich istot naszej planety, a także poprzez zaangażowanie w dążenie do wspólnego celu podczas realizacji projektów⁶. Jest to istotne, ponieważ wyzwaniem kolejnych dziesięcioleci będzie rosnąca wielokulturowość.

¹ Czyli jednoczesne występowanie globalizacji i regionalizacji, por. K. Kuciński (red.), *Glokalizacja*, Difin, Warszawa 2011.

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253 poz. 1520).

³ A.J. Piwowarczyk, *Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie w szkole wyższej*, „e-mentor” 2015, nr 1(58), <http://dx.doi.org/10.15219/em58.1152/>.

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 33, 93, 191; J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. A. Marszałek, Toruń, s. 95; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1988, s. 144; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, WSPiA, Poznań 2011, s. 74, 89.

⁵ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, [20.06.2015].

⁶ Tamże.

Już dziś społeczeństwo opisuje się przy pomocy metafory mozaiki kulturowej A. Molesa. Ma ono charakter eklektyczny, wielokulturowy. Dlatego jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji będzie przygotowanie młodych ludzi do życia w tym różnorodnym kulturowo społeczeństwie, w którym coraz częściej mamy do czynienia z różnicami nie tylko w artefaktach kulturowych, ale też w wartościach i normach. Współczesny uniwersytet – otwarty i zinternacjonalizowany – powinien więc pokazywać, jak uczyć się, współpracować, jak zaistnieć zawodowo oraz jak żyć i odnaleźć się w takim wielokulturowym społeczeństwie⁷.

Jedną z kategorii, która umożliwia spojrzenie na rozwój kompetencji społecznych w kontekście międzykulturowym, jest inteligencja kulturowa (*cultural intelligence*, CQ). Podczas rozwijania inteligencji kulturowej w ramach formalnego procesu edukacyjnego na uniwersytecie, stosując zasadę uczenia się poprzez działanie (*learning by doing*), nauczyciel może wspierać studentów w rozwoju osobowości i przygotowywać ich do funkcjonowania w wielokulturowym społeczeństwie. Akcentowane jest to w literaturze przedmiotu – D.L. Livermore podkreśla, że aby móc zaangażować się w wielokulturowy świat, należy doskonalić swoją CQ⁸, a E. Plum dostrzega w koncepcji CQ nowe spojrzenie na kwestie umiejętności społecznych w społeczeństwie wielokulturowym oraz narzędzia pozwalające pokonać różnice kulturowe⁹. Natomiast J. Stier twierdzi, że *umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego wymaga bardziej dopracowanych i skomplikowanych podejść pedagogicznych po to, aby wykorzystać doświadczenia wieloetnicznych grup studenckich i aby umożliwić kształtowanie przez każdego studenta własnych kompetencji międzykulturowych*¹⁰.

Istota inteligencji kulturowej

Kategoria CQ stanowi formę odpowiedzi na pytanie zwerbalizowane przez P.Ch. Earleya i E. Mosakowskiego: *czy to możliwe, że niektórzy menedżerowie odznaczają się wysoką inteligencją społeczną we własnym środowisku, a zupełnie sobie nie radzą w obcym otoczeniu kulturowym?*¹¹. Dobrze radzić sobie w obcym otoczeniu to być inteligentnym kulturowo – a więc wiedzieć, co uchodzi w różnych kulturach za inteligentne, czyli odpowiednie, stosowne i kulturalne zachowanie¹².

Analizując inteligencję kulturową, należy się odwołać do dwóch terminów, od których pochodzi to określenie: inteligencja i kultura. Inteligencja jest pojęciem z dziedziny psychologii, które – jak podaje P. Boski – było bardzo długo kojarzone ze sprawnościami intelektualnymi i testami inteligencji. Przytacza on definicję operacyjną z lat 20. ubiegłego wieku: *Inteligencja jest tym, co mierzą testy inteligencji*¹³. Jednak ani wysoki iloraz inteligencji (IQ), w tym wiedza akademicka i specjalistyczna wiedza branżowa, ani dobrze rozwinięta inteligencja emocjonalna (EQ), czy nawet inteligencja społeczna (SQ) nie gwarantują powodzenia w kontaktach z obcokrajowcami¹⁴. Istnieje bowiem tzw. bezgłówny język¹⁵ – kultura – który w procesie komunikacji z „obcymi” odgrywa bardzo istotną rolę. Inteligencja jest cechą umysłu warunkującą sprawność czynności poznawczych, jest to *zdolność rozumienia, uczenia się oraz wykorzystywania posiadanej wiedzy i umiejętności w sytuacjach nowych*¹⁶. CQ jest specyficzną formą inteligencji, związaną ze zdolnościami do właściwego pojmowania sytuacji charakteryzujących się kulturową różnorodnością i odpowiedniego rozumowania oraz zachowywania się w takich sytuacjach. Określenie to pojawiło się w 2003 roku, a pionierami

⁷ R. Paszkowska, *Edukacja do dialogu – metody rozwijania kompetencji międzykulturowej studentów w środowisku wielokulturowym*, [w:] A. Karwińska, J. Mikułowski Pomorski, R. Paszkowska, *Rola wyższej uczelni w kształtowaniu świadomości studentów. Europejska wspólnota kultury*, Wydawnictwo UEK, Kraków 2009; A.J. Piwowarczyk, *Lektorat jako płaszczyzna rozwoju kompetencji komunikacji międzykulturowej studentów. Możliwości i uwarunkowania*, [w:] M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*, Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2015; A.J. Piwowarczyk, *Rozwój inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni ekonomicznej*, [w:] M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.

⁸ Teza ta stanowi podtytuł publikacji jednego z czołowych badaczy CQ – D.A. Livermore'a: *Cultural Intelligence: Improving Your CQ to Engage Our Multicultural World*, Baker Academic, Grand Rapids 2009.

⁹ E. Plum, D. Cunnane, *Cultural Intelligence – A concept for bridging and benefiting from cultural differences*, July 2007. Artykuł jest przeredagowanym fragmentem publikacji E. Plum przy współudziale B. Achen, I. Draeby, I. Jensen: *Kulturel Intelligens*, Borsens Forlag, Copenhagen 2007, http://www.kulturelintelligens.dk/Cultural_Intelligence_Plum.pdf, [20.06.2015].

¹⁰ J. Stier, *Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence*, „Journal of Intercultural Communication” 2006, No. 11, <http://www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>, [30.06.2015].

¹¹ P.Ch. Earley, E. Mosakowski, *Cultural Intelligence*, „Harvard Business Review” 2004, No. 10, s. 140.

¹² R. Brislin, R. Worthley, B. MacNab, *Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals*, „Group and Organization Management” 2006, Vol. 31, No. 1, s. 45, <http://dx.doi.org/10.1177/1059601105275262>.

¹³ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2009, s. 367.

¹⁴ P.C. Earley, E. Mosakowski, dz.cyt., s. 140.

¹⁵ Określenie to jest tytułem publikacji jednego z pierwszych antropologów zajmujących się komunikacją międzykulturową, E.T. Halla. Por. E.T. Hall, *The silent Language*, Anchor Books, New York 1959.

¹⁶ *Słownik Języka Polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/inteligencja;2561737.html>, [20.06.2015].

badań nad CQ byli ekonomista P.Ch. Earley i S. Ang¹⁷ – profesor zarządzania na Nanyang Technological University w Singapurze – oraz D. Livermore¹⁸ – doradca przedsiębiorstw, rządu i organizacji pozarządowych w USA. Koncepcja CQ, bazując na teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera¹⁹ i teorii inteligencji emocjonalnej D. Golemana²⁰, skupia się na umiejętności funkcjonowania w najróżniejszych, obcych kontekstach kulturowych. *CQ zaczyna się tam, gdzie kończy się inteligencja emocjonalna*²¹.

Drugim terminem jest kultura. Stanowi ona zbiór zasad postępowania, postrzeganych i przyjmowanych przez daną społeczność i przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Obejmuje *ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w danych zbiorowościach, przekazywanych następnym zbiorowościom i innym pokoleniom*²². A. Kłoskowska, definiując pojęcie kultury, podkreśla, że jest to *względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań*²³. Kultura stanowi o tożsamości danej grupy społecznej, danego narodu. Obejmuje wiedzę, naukę i sztukę, prawo, zwyczaje, wartości, reguły życia społecznego, system wzajemnego komunikowania i porozumiewa-

nia się. Kultura wyraża się więc wielorako, a jednym z najpowszechniejszych modeli jej przejawów jest diagram cebuli²⁴ G. Hofstede, w którego samym jądrze tkwią wartości (najczęściej nieuświadomiane), następnie rytuały, bohaterowie i symbole²⁵. Kultura – jak mocno akcentuje E.T. Hall – jest równoważna pojęciu komunikacji społecznej i odwrotnie: sposoby, formy i narzędzia komunikowania w skali społecznej stanowią istotę kultury²⁶.

CQ jest więc cechą ludzką, która ma pomóc jednostce zaadaptować się do obcych uwarunkowań kulturowych, czyli otoczenia, w którym istnieją inne sposoby postępowania, inne wartości i normy. W tabeli 1 przedstawiono wybrane definicje CQ.

Jak wynika z zestawienia, CQ jest zdolnością rozumienia nowych warunków kulturowych i adaptacji do nich. Umożliwia ona jednostce sprawne funkcjonowanie w zespołach wielokulturowych i odmiennym kontekście kulturowym. Osiąga się to dzięki zdolności do umiejętnego odczytywania obcych kulturowo sygnałów, opanowania nieznanymi regułami postępowania, umiejętnego wyrażania siebie, kreowania owocnej współpracy, dzięki świadomości wpływu kultury na sposób postępowania oraz dzięki zaciekawieniu różnorodnością. Jest to cecha osobowa na pozór wrodzona, lecz – jak pokazują powyższe rozważania – dająca się zidentyfikować, ocenić i rozwijać.

Tabela 1. Wybrane definicje CQ

Autor	Definicja
P.Ch. Earley, S. Ang (2003 r.)	<i>Zdolność adaptacji do odmiennych realiów kulturowych</i>
P.Ch. Earley, E. Mosakowski (2004 r.)	<i>Na pozór wrodzona zdolność osoby z zewnątrz do odczytywania obcych dla niej kulturowo, a przez to pozornie niezrozumiałych gestów tak, jak to robią ludzie wychowani w danej kulturze.</i>
S. Ang (2007 r.)	<i>Zdolność jednostki do efektywnego funkcjonowania i zarządzania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.</i>
E. Plum (2007 r.)	<i>Zdolność bycia zrozumianym przez innych i kreowania owocnej współpracy w sytuacjach, w których różnice kulturowe odgrywają znaczącą rolę. Zawiera w sobie umiejętność działania we właściwy sposób w sytuacjach wielokulturowych, połączonej ze zdolnością zachowania otwartego umysłu, który przyjmuje nowe informacje i jest zaciekawiony różnorodnością.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P.Ch. Earley, S. Ang, *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford University Press, Stanford 2003, s. 53; Ch. Earley, E. Mosakowski, *Cultural Intelligence*, „Harvard Business Review” 2004, No. 10, s. 140; S. Ang, et al., *Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance*, „Management and Organization Review” 2007, Vol. 3, No. 3, s. 337; E. Plum, D. Cunnane, *Cultural Intelligence – A concept for bridging and benefiting from cultural differences*, July 2007.

¹⁷ P.Ch. Earley, S. Ang, *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford University Press, Stanford 2003.

¹⁸ D.A. Livermore, *Cultural Intelligence...*, dz.cyt.

¹⁹ H. Gardner, *Frames of Mind*, Basic Book Inc, New York 1983.

²⁰ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

²¹ P.Ch. Earley, E. Mosakowski, dz.cyt., s. 140.

²² J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 78.

²³ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1980, s. 40.

²⁴ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, PWE, Warszawa 2007, s. 20.

²⁵ Bogactwo wykorzystania elementów kultury – „kotwic tożsamości” – podczas kształcenia akademickiego przedstawiono w artykule: A.J. Piwowarczyk, *Lektorat jako płaszczyzna...*, dz.cyt., s. 44.

²⁶ E.T. Hall, *Bezgłośny język*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, A.L. Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 2002.

Struktura CQ

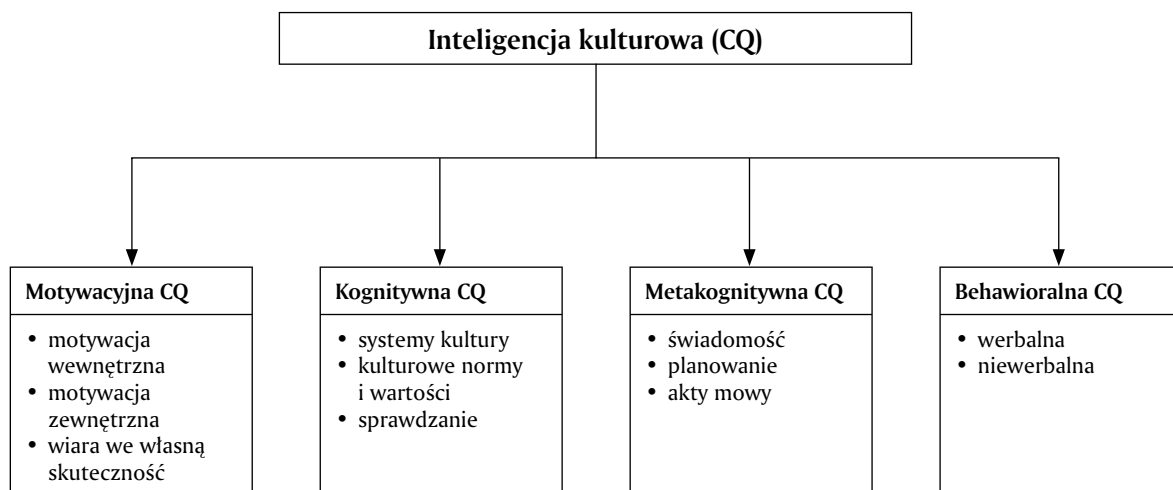
Model CQ jest wielowymiarową, dynamiczną, silnie współzależną strukturą i bazuje na modelu inteligencji wielorakich (*multiple foci of intelligence*²⁷) autorstwa R. Sternberga i D.K. Dettermana. Prekursorami modelu CQ byli Ch. Earley i S. Ang, którzy początkowo (w roku 2003) rozrysowali CQ jako wielowymiarową strukturę złożoną z trzech komponentów – kognitywnego, motywacyjnego i behawioralnego – odpowiadających odpowiednio poznaniu, motywacji i zachowaniu²⁸. Innymi słowy, ośrodkami inteligencji kulturowej są głowa, serce i ciało²⁹. Z kolei E. Plum nazwała komponent poznawczy kulturowym zrozumieniem, wymiar emocjonalny zaangażowaniem międzykulturowym, a wymiar działania, który wiąże się z aktywnością i komunikacją podczas międzykulturowego spotkania – komunikacją międzykulturową³⁰.

Osią niniejszego tekstu jest przedstawiona poniżej teoretyczna koncepcja CQ autorstwa S. Ang i jej zespołu z Centrum Badań nad Inteligencją Kulturową w Singapurze. Koncepcja ta stała się przedmiotem

szeregu teoretycznych i empirycznych weryfikacji, w których jej dokładność i prawdziwość zostały udowodnione³¹. Model CQ składa się z czterech głównych komponentów: motywacyjnego, kognitywnego, metakognitywnego i behawioralnego (por. rys. 1).

Motywacyjna CQ odzwierciedla zdolność do kierowania uwagi i energii ku uczeniu się i funkcjonowaniu w sytuacjach charakteryzujących się różnorodnością kulturową³². Wysoka motywacyjna inteligencja kulturowa pomaga w pokonaniu przeszkód i przełamaniu barier w kontakcie z przedstawicielami obcej kultury i jest związana z postawami wobec odmienności³³. Aby podjąć się systematycznego wysiłku uczenia się kontaktu z „obcymi”, trzeba odczuwać satysfakcję z kontaktów z innymi, odmiennymi czy nawet egzotycznymi kulturami³⁴ i przede wszystkim wierzyć we własne możliwości i skuteczność³⁵ na tym polu. Osoby, które posiadają wysoką motywacyjną CQ, wierzą we własny sukces i dlatego skupiają się na konstruktywnym, strategicznym rozwiązywaniu problemów³⁶, wkładają większy wysiłek w adaptowanie się w nowym otoczeniu kulturowym oraz nie zniechęcają się porażką czy

Rysunek 1. Model inteligencji kulturowej



Źródło: L. Van Dyne, S. Ang, D. Livermore, *Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world*, [w:] K.M. Hannum, B. McFeeters, L. Booysen (eds.), *Leadership across differences: Cases and perspectives*, Pfeiffer, San Francisco 2010, http://linnvandyne.com/papers/Van%20Dyne_Ang_Livermore%20CCL%20in%20press.pdf.

²⁷ R. Sternberg, D.K. Detterman, *What is Intelligence?: Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*, Ablex Publishing, Norwood 1986.

²⁸ P.Ch. Earley, S. Ang, dz.cyt., s. 53.

²⁹ P.Ch. Earley, E. Mosakowski, dz.cyt., s. 141.

³⁰ E. Plum, D. Cunnane, dz.cyt., s. 1–2.

³¹ S. Ang, et al., *Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making*, *Cultural Adaptation and Task Performance*, „Management and Organization Review” 2007, Vol. 3, No. 3, s. 335.

³² Tamże, s. 338.

³³ E. Plum, D. Cunnane, dz.cyt., s. 2.

³⁴ A. Amiri, S. Moghimi, M. Kazemi, *Studying the Relationship between Cultural Intelligence and Employees' Performance*, „European Journal of Scientific Research” 2010, Vol. 42, No. 3, s. 435.

³⁵ Twierdzenie to pokrywa się z teorią oczekiwań V. Vrooma, który twierdzi, że motywacja jednostki zależy od siły jej pragnienia oraz prawdopodobieństwa zaspokojenia tego pragnienia. Motywacja mobilizuje jednostkę do podjęcia wysiłku. Por. R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1996, s. 527.

³⁶ P.Ch. Earley, R.S. Peterson, *The Elusive Cultural Chameleon: Cultural Intelligence as a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager*, „Academy of Management Learning and Education” 2004, Vol. 3, No. 1, s. 107, <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436826>.

odrzucając w kontakcie z przedstawicielem innej kultury³⁷.

Kognitywna CQ dotyczy aspektu poznawczego. Wiedza o kulturze wpływa na myślenie, postawy i zachowanie człowieka. Im większa wiedza o innych, tym większe zrozumienie ich postępowania, a co za tym idzie: mniejsze prawdopodobieństwo powstawania uprzedzeń i stereotypów. Kognitywny aspekt CQ odzwierciedla wiedzę o normach, praktykach i konwencjach w różnych kulturach, pozyskaną z edukacji i osobistego doświadczenia³⁸. Chodzi o wiedzę na temat podobieństw, ale też różnic uwarunkowanych kulturowo. Autorzy nawiązują tu do koncepcji G. Hofstede o zbiorowym zaprogramowaniu kulturowym narodów³⁹. Ten komponent CQ odpowiada na pytanie o tożsamość uczestników interakcji międzykulturowych, gdyż – jak trafnie zauważa J. Mikułowski Pomorski – *na zasadnicze dla komunikacji międzykulturowej pytanie o przebieg tej komunikacji będzie można odpowiedzieć, gdy uzyska się odpowiedź na pytania: kim są uczestnicy komunikacji międzykulturowej, jakie czynniki decydują o tym, że są oni odmienni*⁴⁰. Znajomość i świadomość tego zaprogramowania pomaga w sprawnym funkcjonowaniu w warunkach interkulturowych oraz łagodzi skutki szoku kulturowego. Istotne znaczenie ma również wiedza o tym, jak dana kultura wpływa na zachowania (werbalne i niewerbalne) ludzi.

Metakognitywna CQ dotyczy świadomości własnego procesu myślenia oraz refleksji nad przebiegiem tego procesu⁴¹. Polega na wypracowaniu własnej strategii uczenia się w kontekście innej kultury. To zdolność dokładnego obserwowania nowego otoczenia, zauważania wskazówek ułatwiających zrozumienie innej kultury oraz umiejętność tworzenia strategii w sytuacji zmiany środowiska kulturowego. Ludzie cechujący się wysoką metakognitywną CQ podczas negocjacji zachowują się z rozważą, powściągają własne schematy myślowe i nie polegają na tzw. *kulturowym automatycznym pilocie (cultural cruise control)*⁴², odpowiedzialnym za nieświadome, automatyczne działania. Istotne znaczenie mają tu więc: *planowanie, monitorowanie i rewizja modeli umysłowych dotyczących norm kulturowych danych krajów lub grup ludzi*⁴³. Metakognitywna CQ wiąże się więc z dostrzeganiem zależności, wyciąganiem wniosków, twórczym myśle-

niem, analizowaniem własnych myśli i optymalizacją działań w celu podejmowania decyzji i radzenia sobie z problemami pojawiającymi się w obcym otoczeniu kulturowym⁴⁴. W komponencie metakognitywnym autorzy wyróżniają trzy elementy: świadomość (sytuacji, trudności), planowanie (spotkania, rozmowy, interakcji) i sprawdzanie (porównanie wyobrażeń o odbytym spotkaniu międzykulturowym z tym, co rzeczywiście się wydarzyło). Istotne znaczenie w rozwoju metakognitywnego aspektu CQ ma więc doświadczenie i umiejętność uczenia się na błędach.

Omówione trzy składowe CQ dotyczą wewnętrznych cech osobowych uczestnika spotkania międzykulturowego. Behawioralna CQ jest tym komponentem CQ, który stanowi efekt trzech poprzednich (postaw i wiedzy), a jednocześnie jest elementem najbardziej widocznym. Stanowi treść aktu komunikacyjnego – jest bowiem tym, co partner rozmowy widzi, czuje i czego doświadcza w kontakcie drugą osobą. P.Ch. Earley i E. Mosakowski trafnie zauważają, że *aby zjednać sobie gospodarzy, zagranicznych gości czy kolegów, nie wystarczy popisywać się wiedzą o ich kulturze, trzeba jeszcze udowodnić swoimi czynami i postawą, że ich rozumiemy i umiemy się poruszać w ich świecie*⁴⁵. O tym właśnie zachowaniu decyduje behawioralny komponent CQ. Bazując na emocjonalnych i racjonalnych danych, przesądza o tym, jak wygląda akt komunikacyjny i jak interlokutor się zachowuje, tzn. komunikuje się (werbalnie i niewerbalnie), podczas spotkania międzykulturowego. Behawioralna CQ *odzwierciedla zdolność do poprawnych werbalnych i niewerbalnych działań/zachowań wtedy, gdy jest się w interakcji z ludźmi z różnych kultur*⁴⁶. Chodzi tu o zachowania komunikacyjne uwarunkowane kulturowo: słuchanie, wprowadzanie pauz, dostosowanie tonu i szybkości wypowiedzi do rozmówcy, wykorzystanie języka ciała, etykiety, ubiór, ekspresję emocji, naśladowanie zaobserwowanych gestów i zwyczajów. Osoby z dobrze rozwiniętym komponentem behawioralnym CQ potrafią kontrolować własne zachowania werbalne i niewerbalne oraz zmieniać sposób zachowania w zależności od otoczenia⁴⁷.

Motywacyjna CQ, kognitywna CQ, metakognitywna CQ i behawioralna CQ tworzą zwarty teoretyczny model, który pomaga w głębszym zrozumieniu spotkania

³⁷ P.Ch. Earley, S. Ang, dz.cyt., s. 76.

³⁸ Tamże, s. 338.

³⁹ G. Hofstede, *Kultura i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000, s. 40.

⁴⁰ J. Mikułowski Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2003, s. 149.

⁴¹ P.Ch. Earley, S. Ang, dz.cyt., s. 70.

⁴² D.C. Thomas, K. Inkson, *Cultural Intelligence: People skills for global business*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2004, s. 42.

⁴³ S. Ang, et al., dz.cyt., s. 338.

⁴⁴ S. Ang, L. Van Dyne, *Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness and Nomological Network*, [w:] S. Ang, L. Van Dyne (eds.), *Handbook on Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications*, M.E. Sharpe, Armonk 2008, s. 5.

⁴⁵ P.Ch. Earley, E. Mosakowski, dz.cyt., s. 141.

⁴⁶ S. Ang, et al., dz.cyt., s. 338.

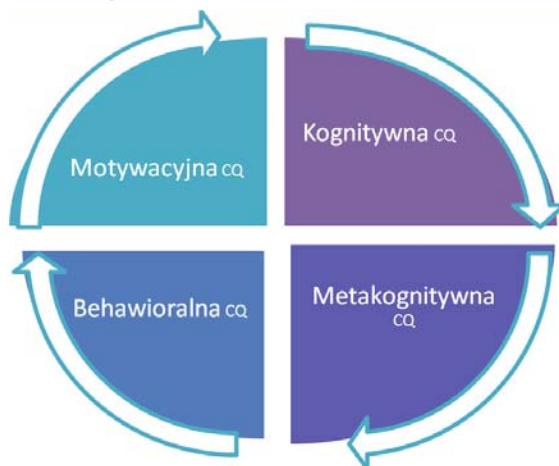
⁴⁷ S. Ang, L. Van Dyne, dz.cyt., s. 7.

na styku kultur oraz pozwala zoptymalizować działanie w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Osoba inteligentna kulturowo ma wysoką motywację do tego, by pokonywać bariery pojawiające się w obliczu różnic w normach, wartościach i postępowaniu partnerów rozmowy, jest gotowa poświęcić dużo czasu i energii na zaadaptowanie się do nowej kultury oraz wierzy we własną skuteczność i sprawczość w kontakcie z „obcym”. Jednocześnie posiada wiedzę o zwyczajach kulturowych i strategiach komunikacyjnych interlokutora i o swoich własnych oraz jest świadoma wpływu kultury na zachowanie i sposób komunikacji. Potrafi zastanawiać się nad własnym zachowaniem, świadomie je planować i monitorować oraz uczyć się na błędach. W sytuacji spotkania międzykulturowego umie działać skutecznie i stosownie, dopasowując werbalny i niewerbalny styl komunikacji do partnera rozmowy i sytuacji. Takie właśnie zachowanie możliwe jest przy połączeniu i wzajemnym przenikaniu się poszczególnych komponentów CQ. Motywacja jest warunkiem zainicjowania procesów poznawczych (kognitywnych). Te zaś są bazą metakognitywnego reflektowania. Z kolei zachowanie jest widocznym przejawem procesów poznawczych i motywacyjnych. Tak więc CQ nie jest sumą poszczególnych komponentów, lecz raczej jednolitą, współzależną strukturą, której poszczególne aspekty nieustannie przenikają się i oddziałują na siebie (rys. 2).

Inteligencja kulturowa a sukces na rynku pracy

Jak już wspomniano, obecnie wymaga się od pracowników współpracy w wielokulturowych zespołach. Różnorodność jest warunkiem *sine qua non* kreatywności i innowacyjności⁴⁸, a ta stanowi o przewadze konkurencyjnej organizacji. Należy spodziewać się, że w XXI wieku wielokulturowe zespoły robocze (również te wirtualne) będą jeszcze bardziej powszechne⁴⁹. Znaki czasu współczesnego rynku pracy stanowią: internacjonalizacja, globalizacja, wielokulturowość, praca na styku kultur, delegowanie pracowników do zagranicznych placówek, potrzeba posiadania doskonałych umiejętności komunikacyjnych, również w językach obcych. Brak przygotowania do pracy na arenie międzynarodowej prowadzi m.in. do przedwczesnych powrotów z zagranicznych delegacji⁵⁰, generując koszty dla organizacji zatrudniającej danego pracownika związane z niską wydajnością jego pracy, a często też skutkuje utratą zaufania klientów i zagranicznych współpracowników. Dlatego z punktu widzenia międzynarodowego zarządzania zasobami pracy istotna jest identyfikacja czynników i determinantów, które mają wpływ na sukces w pracy i współpracy na styku kultur. Jak wynika z licznych badań, determinantem takim jest właśnie inteligencja kulturowa, umożliwiająca kulturowe dopasowanie, które stanowi decydujące

Rysunek 2. Struktura inteligencji kulturowej (CQ)



Źródło: opracowanie własne.

⁴⁸ A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix 2011, s. 9.

⁴⁹ S. Grucza, *Nauczanie języków obcych na potrzeby interkulturowej komunikacji projektowej*, [w:] M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015; M. Trocki, *Organizacja projektowa*, Bizzare, Warszawa 2009.

⁵⁰ R. Takeuchi, S. Yun, P.E. Tesluk, *An examination of crossover and spillover effects of spousal and expatriate cross-cultural adjustment on expatriate outcomes*, „Journal of Applied Psychology” 2002, Vol. 87, No. 4, s. 655, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.655>; C. Christensen, A.W. Harzing, *Expatriate failure: Time to abandon the concept?*, „Career Development International” 2004, Vol. 9, No. 7, <http://dx.doi.org/10.1108/13620430410570329>.

kryterium powodzenia delegacji zagranicznych⁵¹. Zatem CQ jest istotną i pożądaną cechą osób poszukujących pracy oraz potencjalnie ważnym kryterium rekrutacji i selekcji kandydatów.

Jako inne przykłady empirycznej weryfikacji roli CQ warto przytoczyć badania S. Ang, L. Van Dyne oraz Ch. Koh, które prześledziły związek pomiędzy CQ a pięcioma czynnikami osobowości, zwanymi „wielką piątką”, u kandydatów do pracy. W badaniu zauważono znaczące korelacje pomiędzy: sumiennością a metakognitywną CQ, ugodowością i emocjonalną stabilnością a behawioralną CQ, ekstrawersją a kognitywną, motywacyjną i behawioralną CQ oraz otwartością a wszystkimi czterema komponentami CQ. Intrygującym wnioskiem jest to, że otwartość była jedyną składową „wielkiej piątki” znacząco skorelowaną ze wszystkimi czterema komponentami CQ⁵².

S. Ang z zespołem zbadała również relacje pomiędzy czterema aspektami CQ a kulturowym osądem, podejmowaniem decyzji, zdolnościami adaptacyjnymi i wydajnością pracy. Udowodniła, że metakognitywna CQ i kognitywna CQ są predyktorami kulturowego osądu i decydowania, motywacyjna CQ i behawioralna CQ są predyktorami kulturowej adaptacji, a metakognitywna CQ oraz behawioralna CQ – wysokiej wydajności pracy⁵³.

L. Imai i M.J. Gelfand potwierdzili hipotezę, że CQ jest kluczowym predyktorem efektywności negocjacji międzykulturowych⁵⁴. W związku z tym wysunęli postulat, że aby maksymalizować szanse na optymalne porozumienie w negocjacjach międzykulturowych, należy selekcjonować pracowników pracujących w środowisku interkulturowym według ich CQ. Osoby, które szybciej adaptują się do nowej sytuacji kulturowej, wykazują też tendencję do dużego wysiłku poznawczego i nie rywalizują, lecz są kooperatywne nastawione w stosunku do partnerów z odmiennej kultury.

Z kolei A. Kolano i J. Olszewski wykazali, że *subiektywnie wyceniany sukces w kontaktach z innymi kulturami silnie zależy od poziomu CQ*⁵⁵. Zatem osoby o wysokim CQ częściej odnoszą sukces w sytuacjach zdeterminowanych kulturowo, a zarazem osoby posiadające głębszy i częstszy kontakt z innymi kulturami wykazują się bardziej rozwiniętą inteligencją kulturową⁵⁶.

We wszystkich przytaczanych tu badaniach wykazano, że inteligencja kulturowa jest pozytywnie skorelowana z szeroko rozumianą wysoką jakością pracy i lepszym funkcjonowaniem w środowisku odmiennym kulturowo. Stąd też można sformułować wniosek, że CQ jest kluczową umiejętnością w aktywności na wielokulturowym, zglobalizowanym rynku pracy. A zatem powinna być rozwijana na studiach wyższych.

Kontekst kształcenia uniwersyteckiego

W artykule pojawiają się w odniesieniu do inteligencji kulturowej różne określenia – zdolność, umiejętność, cecha. Związane jest to z faktem, że CQ jest konstruktem teoretycznym – modelem, przy pomocy którego naukowcy starali się opisać pewien wrodzony potencjał ludzki, który da się aktywować. Podobnie jak inne typy inteligencji, inteligencja kulturowa jest wrodzoną cechą osoby, którą można wzmacniać i rozwijać na uczelni przy pomocy odpowiednich metod. Inteligencję kulturową da się doskonalić podczas większości zajęć dydaktycznych, wprowadzając dane zagadnienie przedmiotowe w szerszym kontekście międzynarodowym i międzykulturowym. Szczególną rolę mogą odegrać zajęcia z języków obcych (lektury oraz zajęcia na kierunkach filologicznych), gdzie studenci z natury rzeczy mają kontakt z „obcością” i w jej obliczu konfrontowani są z pytaniami o własną tożsamość. Przykładowe cele kształcenia dla zajęć językowych przedstawiono w tabeli 2.

Zajęcia na uniwersytecie mogą stanowić przykład spotkania międzykulturowego, podczas którego studenci mają szansę rozwijania opisanych wyżej obszarów CQ. Dzieje się to dzięki zdobywaniu nowej wiedzy, poznawaniu właściwego sposobu zachowania w obcej kulturze, kształtowaniu postaw otwartości i szacunku oraz autorefleksji. Podczas konstruowania procesu dydaktycznego istotne są dobór treści, form i metod nauczania, w tym w szczególności zastosowanie metod aktywizujących, oraz postawa nauczyciela, który powinien być reprezentantem i jednocześnie tłumaczem obcej kultury⁵⁷. W ramach przykładu dobrych praktyk wspierających rozwój inteligencji kulturowej w szerszym kontekście uniwersyteckim

⁵¹ M.G. Kittler, D. Rygl, T.D. Puce, *Kulturelle Intelligenz, Distanz und Anpassung von Führungskräften im Ausland*, „Zeitschrift für Management” 2009, Nr. 4, s. 29.

⁵² S. Ang, L. Van Dyne, Ch. Koh, *Personality Correlates of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence*, „Group & Organization Management” 2006, Vol. 31, No. 1, s. 100, <http://dx.doi.org/10.1177/1059601105275267>.

⁵³ S. Ang, L. Van Dyne, et al., dz.cyt., s. 337.

⁵⁴ L. Imai, M.J. Gelfand, *The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2010, Vol. 112, No. 2, s. 13, <http://dx.doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.02.001>.

⁵⁵ A. Kolano, J. Olszewski, *Poziom inteligencji kulturowej a jej związek z doświadczeniem międzynarodowym oraz oceną doświadczeń z innymi kulturami*, „Studia z zarządzania międzykulturowego. Przedsiębiorczość i zarządzanie” 2011, t. XII, z. 4, s. 68.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ A.J. Piwowarczyk, *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej* – referat wygłoszony podczas konferencji *Wielojęzyczność i międzykulturowość w glottodydaktyce* organizowanej przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne i Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 7–9 września 2015.

Tabela 2. Przykładowe cele kształcenia

Komponenty CQ	Cele kształcenia zajęć językowych – student:
Motywacyjny	<ul style="list-style-type: none"> – jest zafascynowany kulturą nauczanego języka – chętnie bierze udział w internetowych projektach międzynarodowych, jest uczestnikiem forów w mediach społecznościowych (np. Facebook) i sprawia mu to satysfakcję – sam inicjuje kontakty z przedstawicielami innych kultur; szuka możliwości kontaktu z obcokrajowcami; jest w tym wytrwały i nie przejmując się drobnymi niepowodzeniami
Kognitywny	<ul style="list-style-type: none"> – student zna elementy kultury nauczanego języka – jest świadomy kulturowych uwarunkowań zachowań własnych i przedstawicieli obcej kultury – potrafi odróżnić, zachowanie będące elementem zbiorowego zaprogramowania umysłu od zachowania osobowego
Metakognitywny	<ul style="list-style-type: none"> – jest zdolny do refleksji nad swoim zachowaniem w sytuacji kontaktu z odmiennością; nie działa automatycznie – jest w stanie zaplanować własną strategię zachowania w sytuacji międzykulturowej; potrafi ją kontrolować i wyciągnąć optymalizujące wnioski na przyszłość
Behawioralny	<ul style="list-style-type: none"> – ma wystarczający zasób słownictwa, by wyrażać się w sposób precyzyjny, stosowny do sytuacji i skuteczny – potrafi dostosować ton i szybkość wypowiedzi do rozmówcy – umiejętnie posługuje się językiem niewerbalnym – osiąga zamierzony cel komunikacyjny

Źródło: A. Piwowarczyk, *Rozwój inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni ekonomicznej*, [w:] M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015, s. 314.

warto wymienić: uwarunkowania formalne (stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskich Ram Kwalifikacji, które propagują rozwój kompetencji międzykulturowych), prowadzenie na uniwersytetach zajęć z przedmiotów dotyczących komunikacji międzykulturowej, wprowadzanie wymiaru międzynarodowego i międzykulturowego w nauczanych przedmiotach, prowadzenie między-

narodowych projektów badawczych (również tych wirtualnych), stosowanie kryteriów oceny i ewaluacji osiągniętych efektów kształcenia uwzględniających rozwój umiejętności międzykulturowych. Doskonalenie inteligencji kulturowej studentów (czyli przyszłych pracowników biznesu, sektora publicznego i sektora organizacji non-profit) nie nastąpi jednak bez ich aktywnego zaangażowania we własny rozwój. Inteligencja kulturowa jest potencjałem, który podobnie jak kompetencje międzykulturowe ma charakter procesowy, jej rozwój wymaga długiego czasu, właściwie nigdy się nie kończy⁵⁸. Dlatego też warto uświadamiać studentom fakt, że rozwój ich CQ zależy również od ich decyzji dotyczących czasu wolnego i odbywa się także na uniwersytetach poza formalnym procesem kształcenia. Przykładowe możliwości, jakie stwarzają uczelnie wyższe, przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wybrane możliwości doskonalenia CQ na uniwersytetach

<ul style="list-style-type: none"> – zajęcia dydaktyczne – udział w kursach językowych i innych szkoleniach – udział w stypendiach i praktykach w ramach projektów: Erasmus+, CEEPUS, Direct Entry – udział w szkołach letnich organizowanych przez uczelnie – działalność w ramach Akademickiego Centrum Kariery – działalność w AIESEC – aktywność w kołach naukowych i organizacjach studenckich – wolontariat – udział w imprezach i festiwalach językowych, np. <i>Noc języków</i> w Krakowie – udział w konkursach, np. <i>Kraków w Wiedniu, Wiedź w Krakowie</i> – pielęgnowanie przyjaźni z obcokrajowcami, np. przy pomocy platform społecznościowych (np. <i>Polyglot Club</i>).

Źródło: A.J. Piwowarczyk, *Oczekiwania pracodawców a kształcenie kompetencji międzykulturowych przyszłych ekonomistów i menedżerów*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2015, nr 3(37), s. 124.

Podsumowanie

Zmieniające się uwarunkowania społeczno-gospodarcze XXI wieku, w tym szczególnie internacjonalizacja, globalizacja i wielokulturowość, mają istotny wpływ na rynek pracy i oczekiwania pracodawców w stosunku do absolwentów uczelni. Pracodawcy wymagają od potencjalnych pracowników posiadania

⁵⁸ A.J. Piwowarczyk, *Przesłanki i sposoby kształcenia kompetencji międzykulturowej*, [w:] B. Mikuła (red.), *Współczesne tendencje w zachowaniach organizacyjnych*, Katedra Zachowań Organizacyjnych, UEK, Kraków 2015, s. 132–133.

wysokich kompetencji komunikacyjnych i umiejętnego funkcjonowania w wielokulturowych organizacjach oraz międzynarodowych zespołach. Szkoły wyższe, wypuszczając na rynek pracy swych absolwentów, powinny sprostać wymaganiom, jakie stawia współczesna zglobalizowana, multikulturowa gospodarka. Chodzi o odpowiednie pogłębianie wiedzy, kształtowanie postaw, umiejętności i kompetencji społecznych studentów. Model inteligencji kulturowej jest koncepcją, która pozwala spojrzeć na rozwój kompetencji społecznych, ale też na całe kształcenie akademickie poprzez pryzmat rozwoju całej osobowości człowieka. Koncepcja CQ obejmuje bowiem obszar poznawczy, behawioralny i afektywny jednostki. Inteligencja kulturowa jest rozumiana jako zdolność adaptacji i przystosowania się do różnych elementów kontekstu kulturowego. To zbiór umiejętności potrzebnych w obecnym świecie pracownikom przebywającym za granicą lub w kraju w zespołach wielokulturowych. CQ umożliwia skuteczne działanie w odmiennych warunkach kulturowych oraz pomaga zrozumieć przyjęte w obcej kulturze normy i opanować nieznane reguły postępowania. Analiza literatury przedmiotu oraz wniosków z badań empirycznych pozwalają sądzić, że absolwenci uczelni o wysokim poziomie CQ będą w dużej mierze decydować o sukcesie przedsiębiorstw działających w globalnym otoczeniu.

Bibliografia

- Amiri A., Moghimi S., Kazemi M., *Studying the Relationship between Cultural Intelligence and Employees' Performance*, „European Journal of Scientific Research” 2010, Vol. 42, No. 3.
- Ang S., Van Dyne L., *Conceptualization of Cultural Intelligence: Definiaztion, Distinctiveness and Nomological Network*, [w:] S. Ang, L. Van Dyne (eds.), *Handbook on Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications*, M.E. Sharpe, Armonk 2008.
- Ang S., Van Dyne L., Koh Ch., *Personality Correlates of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence*, „Group & Organization Management” 2006, Vol. 31, No. 1, s. 100–123, <http://dx.doi.org/10.1177/1059601105275267>.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2009.
- Brislin R., Worthley R., MacNab B., *Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals*, „Group and Organization Management” 2006, Vol. 31, No. 1, s. 40–55, <http://dx.doi.org/10.1177/1059601105275262>.
- Christensen C., Harzing A.W., *Expatriate failure: Time to abandon the concept?*, „Career Development International” 2004, Vol. 9, No. 7, s. 616–626, <http://dx.doi.org/10.1108/13620430410570329>.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M., *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix 2011.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, WSPiA, Poznań 2011.
- Earley P.Ch., Ang S., *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford University Press, Stanford 2003.
- Earley P.Ch., Mosakowski E., *Cultural Intelligence*, „Harvard Business Review” 2004, No. 10.
- Earley P.Ch., Peterson R.S., *The Elusive Cultural Chameleon: Cultural Intelligence as a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager*, „Academy of Management Learning and Education” 2004, Vol. 3, No. 1, s. 100–115, <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436826>.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.
- Gardner H., *Frames of Mind*, Basic Book Inc, New York 1983.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1996.
- Grucza S., *Nauczanie języków obcych na potrzeby interkulturowej komunikacji projektowej*, [w:] M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.
- Hall E.T., *Bezgłośny język*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Hall E.T., *The silent Language*, Anchor Books, New York 1959.
- Hofstede G., Hofstede G.J., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, PWE, Warszawa 2007.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
- Imai L., Gelfand M.J., *The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2010, Vol. 112, No. 2, s. 83–98, <http://dx.doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.02.001>.
- Kittler M.G., Rygl D., Puce T.D., *Kulturelle Intelligenz, Distanz und Anpassung von Führungskräften im Ausland*, „Zeitschrift für Management” 2009, Nr. 4.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1980.
- Kolano A., Olszewski J., *Poziom inteligencji kulturowej a jej związek z doświadczeniem międzynarodowym oraz oceną doświadczeń z innymi kulturami*, „Studia z zarządzania międzykulturowego. Przedsiębiorczość i zarządzanie” 2011, t. XII, z. 4, s. 52–69.
- Kroeber A.L., *Istota kultury*, PWN, Warszawa 2002.
- Kuciński K. (red.), *Głokalizacja, Difin*, Warszawa 2011.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1988.
- Livermore D.A., *Cultural Intelligence: Improving Your CQ to Engage Our Multicultural World*, Baker Academic, Grand Rapids 2009.
- Mikułowski Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2003.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 1998.
- Paszowska R., *Edukacja do dialogu – metody rozwijania kompetencji międzykulturowej studentów w środowisku wielokulturowym*, [w:] A. Karwińska, J. Mikułowski Pomorski, R. Paszowska, *Rola wyższej uczelni w kształtowaniu świadomości studentów. Europejska wspólnota kultury*, Wydawnictwo UEK, Kraków 2009.
- Piowarczyk A.J., *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej – referat wygłoszony podczas konferencji Wielojęzyczność i międzykulturowość w glottodydaktyce organizowanej przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne i Uniwersytet Warszawski*, Warszawa, 7–9 września 2015.

Istota i znaczenie inteligencji kulturowej...

Piwowarczyk A.J., *Lektorat jako płaszczyzna rozwoju kompetencji komunikacji międzykulturowej studentów. Możliwości i uwarunkowania*, [w:] M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*, Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2015.

Piwowarczyk A.J., *Oczekiwania pracodawców a kształcenie kompetencji międzykulturowych przyszłych ekonomistów i menedżerów*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2015, nr 3(37), s. 111–129.

Piwowarczyk A.J., *Przesłanki i sposoby kształcenia kompetencji międzykulturowej*, [w:] B. Mikula (red.), *Współczesne tendencje w zachowaniach organizacyjnych*, Katedra Zachowań Organizacyjnych, UEK, Kraków 2015.

Piwowarczyk A.J., *Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie w szkole wyższej*, „e-mentor” 2015, nr 1(58), s. 12–21, <http://dx.doi.org/10.15219/em58.1152>.

Piwowarczyk A.J., *Rozwój inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni ekonomicznej*, [w:] M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.

Plum E., Cunnane D., *Cultural Intelligence – A concept for bridging and benefiting from cultural differences*, July 2007.

Plum E., *Kulturel Intelligens*, Børsens Forlag, Copenhagen 2007, http://www.kulturelintelligens.dk/Cultural_Intelligence_Plum.pdf

Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. A. Marzałek, Toruń 2014.

Sternberg R., Detterman D.K., *What is Intelligence?: Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*, Ablex Publishing, Norwood 1986.

Stier J., *Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence*, „Journal of Intercultural Communication” 2006, No. 11, <http://www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.

Takeuchi R., Yun S., Tesluk P.E., *An examination of crossover and spillover effects of spousal and expatriate cross-cultural adjustment on expatriate outcomes*, „Journal of Applied Psychology” 2002, Vol. 87, No. 4, s. 655–666, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.655>.

Thomas D.C., Inkson K., *Cultural Intelligence: People skills for global business*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2004.

Trocki M., *Organizacja projektowa*, Bizzare, Warszawa 2009.

Van Dyne L., Ang S., Livermore D., *Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world*, [w:] K.M. Hannum, B. McFeeters, L. Booyesen (eds.), *Leadership across differences: Cases and perspectives*, Pfeiffer, San Francisco 2010, http://linnvandyne.com/papers/Van%20Dyne_Ang_Livermore%20CCL%20in%20press.pdf.

The nature and importance of cultural intelligence in the context of higher education process

Among challenges of the coming century are: growing multiculturalism, internationalization, globalization and glocalization. One of the biggest ones concerning modern education is preparing young people for living in this culturally diverse society – where we are increasingly dealing with differences not only in cultural artifacts, but also in the values and standards. Modern university, open and internationalized, should show how to learn, how to cooperate, how to professionally exist and how to find a way in such a multicultural society. The internationalization of a higher education requires more elaborate and complex pedagogical approaches in order to make a use of the multi-ethnic student groups and to allow each student's own intercultural competence the development of. This article presents conditions of education in a multicultural society and defines the concept of cultural intelligence. This category might help in becoming effective in different cultural conditions, in understanding foreign cultures and also in adopting standards and mastering the unfamiliar rules of conduct. According to this research, cultural intelligence is a major determinant of cultural condition that guarantees success in functioning at the crossroads of cultures. The rest of this article shows the structure of a theoretical model of cultural intelligence consisting of four areas: motivational, cognitive, behavioral and metacognitive. Analysis of literature and empirical research results suggest that college graduates with a high level of cultural intelligence largely determines successes of companies operating in a global environment. Therefore, universities should focus on improving the cultural intelligence of students by offered program, methods and forms of teaching, and also by evaluating learning outcomes.



POLECAMY

Daria Becker-Pestka, Elżbieta Kowalik (red.)
Wyzwania współczesnej pedagogiki
CeDeWu, Warszawa 2015

W monografii będącej podsumowaniem pierwszej konferencji z cyklu *Wyzwania współczesnej pedagogiki* autorzy podejmują tematy związane z problemami i wyzwaniami, przed jakimi staje obecnie ta dziedzina wiedzy i praktyki, takimi jak: globalizacja, wielokulturowość czy duża dynamika zmian społecznych. Zmiany zachodzące w sferach społecznych, kulturowych i ekonomicznych powodują, że funkcjonujące modele pedagogiczne nie do końca spełniają dziś swoją rolę. Również postęp technologiczny, wymuszający niejako zastosowanie coraz nowocześniejszych, interaktywnych metod nauczania, sprawia, że proces dydaktyczny musi się zmienić. Książkę polecamy wszystkim czytelnikom zainteresowanym kierunkami rozwoju współczesnych procesów edukacji.

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



Absolwenci jako interesariusze zewnętrzni szkół wyższych w Polsce – sposób postrzegania relacji przez uczelnie w świetle badań własnych

Agnieszka Piotrowska-Piątek

W świetle zmian, jakie obserwujemy obecnie w polskim systemie szkolnictwa wyższego, zagadnienie relacji szkół wyższych z interesariuszami zewnętrznymi staje się jednym z kluczowych wymiarów ich funkcjonowania. W niniejszym artykule podjęto problematykę postrzegania absolwentów jako interesariuszy zewnętrznych szkół wyższych w Polsce. Głównym celem prowadzonych rozważań jest próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uczelnie percypują relacje z absolwentami. Problem badawczy przeanalizowano, koncentrując się na uregulowaniach formalno-prawnych, literaturze przedmiotu oraz wynikach badań własnych – jakościowej analizie treści misji i strategii rozwoju uczelni oraz wynikach badań ankietowych przeprowadzonych wśród rektorów szkół wyższych. W świetle badania misji i strategii uczelni należy przyznać, że w dokumentach tych problematyka relacji szkół wyższych z absolwentami znajduje wyraźną i pozytywną artykulację. Jednak wyniki badania ankietowego wskazują, że nie wszyscy rektorzy szkół wyższych postrzegają absolwentów swoich uczelni w kategorii interesariuszy. Nie doceniają zatem w pełni korzyści, jakie mogłaby przynieść uczelni współpraca z absolwentami.

Krąg interesariuszy zewnętrznych szkoły wyższej jest znacznie szerszy niż w przypadku innych organizacji. Omawiając katalog interesariuszy szkół wyższych, różni autorzy przypisują ten status wielu podmiotom i grupom. Dla przykładu, J. Józwiak do interesariuszy zewnętrznych szkół wyższych zalicza studentów, absolwentów, pracodawców, przedstawicieli otoczenia społecznego i gospodarczego¹. Z kolei B. Minkiewicz wskazuje, że interesariusze szkolnictwa wyższego to nie tylko bezpośredni i pośredni

użytkownicy edukacji na poziomie wyższym, ale także różne ciała pośredniczące w kontaktach między uczelniami a państwem².

Biorąc pod uwagę mnogość ról, jakie przypadają uczelniom w rozwoju społeczno-gospodarczym regionu i kraju oraz dużą kontekstowość relacji z otoczeniem, należy stwierdzić, że niemożliwe jest stworzenie skończonego i kompletnego „wykazu” interesariuszy zewnętrznych szkół wyższych. Z pewnością jednak – ze względu na istotę i misję szkoły wyższej – do grona tego należy zaliczyć absolwentów.

W rozważaniach oraz prezentowanych w artykule badaniach, w których odwoływano się do teorii interesariuszy (*stakeholder theory*) R. Edwarda Freemana³, przyjęto, że interesariuszami zewnętrznymi szkoły wyższej są osoby i grupy osób z jej otoczenia, które w sposób intencjonalny lub nieintencjonalny mogą wpływać na realizację misji i strategii uczelni lub podlegać wpływowi w związku z działalnością uczelni.

Teoria interesariuszy ze względu na pragmatyczność, a więc możliwe zastosowanie jej w zarządzaniu organizacjami, jest w coraz szerszym zakresie wykorzystywana w naukach o zarządzaniu. Jest koncepcją znajdującą zastosowanie w organizacjach różnego rodzaju⁴, również non-profit. W swej istocie nawiązuje do koncepcji planowania strategicznego, teorii systemowej, teorii organizacji, społecznej odpowiedzialności oraz zarządzania strategicznego. Jej podstawowe założenia można sformułować następująco⁵:

- organizacja ma związki z różnymi grupami, które są nazywane jej interesariuszami, interesariusze wpływają na działalność organizacji i pozostają pod wpływem jej działalności,

¹ J. Józwiak, *Tradycyjne koncepcje instytucji akademickiej*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Wewnętrznych, Warszawa 1999, s. 18.

² B. Minkiewicz, *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2003, s. 9.

³ R.E. Freemana uważa się za pierwszą osobę, która przedstawiła tę teorię na gruncie zarządzania, publikacja *Strategic Management: A Stakeholder Approach* z 1984 r. Jego autorstwa stanowi kamień milowy w tym obszarze; więcej na ten temat w: R.E. Freeman, J. McVae, *A Stakeholder Approach to Strategic Management*, Darden Business School Working Paper 01-02, 2001, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.263511>. Teoria interesariuszy zaliczana jest do teorii instrumentalnych w obszarze strategii organizacji. A. Paliwoda-Matiolańska podkreśla, że od ponad dwudziestu pięciu lat jest ona głównym nurtem rozwoju nauk o zarządzaniu. Por. A. Paliwoda-Matiolańska, *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, C.H. Beck, Warszawa, 2009, s. 58.

⁴ M. Trocki, B. Grucza, *Analiza interesariuszy*, Warszawa, Bizzare 2004, s. 5.

⁵ Por. A. Paliwoda-Matiolańska, dz.cyt., s. 55.

- teoria ta analizuje charakter relacji z punktu widzenia korzyści, jakie przynosi ona zarówno organizacji, jak i jej interesariuszom,
- każdy z interesariuszy zabiega o wewnętrzną wartość, jego starania przyjmują formę oczekiwań (roszczeń),
- teoria interesariuszy skupia się na procesie podejmowania decyzji (zaliczana jest zatem do teorii instrumentalnych w obszarze zarządzania strategicznego).

Głównym celem rozważań prowadzonych w niniejszym artykule jest próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób szkoły wyższe percypują relacje z absolwentami. Artykuł składa się z pięciu części o charakterze teoretyczno-empirycznym oraz podsumowania. Sformułowania „uczelnia” oraz „szkoła wyższa” używane są zamiennie na określenie wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce.

Absolwent jako „efekt” finalny szkoły wyższej

Jedną z płaszczyzn jakości usługi edukacyjnej na poziomie wyższym, obok jakości funkcjonalnej (związanej z procesem kształcenia) i technicznej (związanej z obsługą procesu kształcenia) jest tzw. jakość wyniku (efektu). Odnosi się ona do „efektu” finalnego szkoły wyższej, jaką jest absolwent i jego wartość rynkowa, która wyraża się w jego wiedzy, umiejętnościach, kompetencjach społecznych, aktywności, postawach i aspiracjach. Taki sposób postrzegania absolwentów podziela między innymi J. Beksiak, który w opracowaniu *Rachunek ekonomiczny świadczenia usług edukacyjnych* wskazuje, że absolwent – jego cechy (np. intelektualne) oraz jego sukces (w opinii własnej i innych) – może być traktowany jako produkt (w sensie wynikowym) szkoły wyższej. Dokładniej za produkt uważa on wartość dodaną przez szkołę do kandydata na studenta⁶. R. Morawski traktuje kwalifikacje absolwentów jako jeden z efektów działalności instytucji akademickiej⁷.

W literaturze przedmiotu jakość wyniku świadczenia usług edukacyjnych wymienia się jako wyznacznik

pozycji konkurencyjnej uczelni, obok wartości badawczo-rozwojowej, wartości bazy naukowo-technicznej oraz tzw. wartości wypracowanej⁸. Pogląd taki wyraża dla przykładu P. Nowodziński, określając absolwentów opuszczających gmachy uczelni i niemających problemów ze znalezieniem pracy jako miarę sukcesu dydaktycznego szkoły wyższej⁹.

Relacje szkół wyższych z absolwentami

Związek uczelni z absolwentami stanowi o jej kapitale rynkowym. Dlatego H. Mruk, pisząc o zarządzaniu relacjami z absolwentami, sytuuje ten proces w kontekście tzw. strategii *follow up*, czyli ponawiania kontaktów jako fundamentu partnerstwa i trwałej relacji uczelni z otoczeniem¹⁰. Obszar relacji z absolwentami staje się coraz ważniejszy dla globalnego powodzenia współczesnych szkół wyższych, ponieważ społeczność absolwentów może stać się dla uczelni samonapędzającym się rynkiem. Mogą one prosić swoich absolwentów o wsparcie finansowe¹¹, liczyć na ich rekomendacje ustne i budowanie reputacji placówki w otoczeniu, a także rekrutować pracowników ze środowiska absolwentów. Im większa uczelnia, tym łatwiej osiągnąć te cele. Oznacza to jednak, że programy relacji z absolwentami muszą odgrywać znacznie szerszą rolę, aniżeli tylko umożliwiać im utrzymywanie kontaktów z uczelnią. Dzięki tym programom absolwenci powinni zacząć postrzegać swoją uczelnię jako źródło wiedzy i rozwoju na całe życie i pozostawać wobec niej lojalni przez wiele lat¹².

Monitoring karier zawodowych absolwentów jako forma relacji z absolwentami

Rozpatrując zagadnienie kształtowania relacji z absolwentami przez uczelnie, należy zaznaczyć, że ważną determinantą w tym zakresie są uwarunkowania formalno-prawne wynikające z zapisów zawartych w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym¹³.

Nowelizacja ustawy z 18 marca 2011 r. nakładała na uczelnie obowiązek monitorowania karier

⁶ J. Beksiak, *Rachunek ekonomiczny świadczenia usług edukacyjnych*, [w:] J. Beksiak (red.), *Badania nad edukacją ekonomiczną dla gospodarki rynkowej w Polsce*, Wydawnictwo Adam Translations, Warszawa 1996, s. 235.

⁷ R. Morawski, *Kryteria efektywności instytucji akademickich*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 140.

⁸ Por. A. Dziedziczak-Foltyn, *Uczelniane biuro karier jako sposób na zwiększenie konkurencyjności uczelni poprzez tworzenie wartości rynkowej absolwenta*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Konkurencja na rynku edukacji wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości, Łódź 2006, s. 225–226.

⁹ P. Nowodziński, *Nowoczesne koncepcje zarządzania szkołą wyższą*, [w:] Sz. Cyfert, C. Kochalski (red.), *Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce – aspekty teoretyczne i praktyczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, t. 167, s. 24.

¹⁰ H. Mruk, *Zarządzanie relacjami z absolwentami*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2006.

¹¹ Ciekawy przykład tworzenia kultury przedsiębiorczości na uczelni i budowania relacji z absolwentami podał rektor Politechniki Krakowskiej: absolwenci tej uczelni – obecnie przedsiębiorcy – sfinansowali uroczystą inaugurację roku akademickiego w Teatrze im. Słowackiego. Por. K. Leja, *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 137.

¹² L.D. Lauer, *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego. Implikacje dla marketingu*, [w:] G. Nowaczyk, D. Sobolewski (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań, 2011, s. 20.

¹³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365 ze zmianami).

zawodowych absolwentów, w szczególności po trzech i pięciu latach od ukończenia studiów. Celem tej regulacji było umożliwienie dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. W zamyśle ustawodawcy absolwenci, dzięki swojemu doświadczeniu zawodowemu i osobistemu, mieli być źródłem informacji dla osób zaangażowanych w proces doskonalenia oferty dydaktycznej uczelni. Zazwyczaj monitoring realizowały (realizują) uczelniane (akademickie) biura karier w ramach przyjętej przez daną placówkę metodologii, najczęściej w formie badań typu CAWI (*Computer Assisted Web Interview*) i CATI (*Computer Assisted Telephone Interview*).

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeprowadziło analizę sposobu monitorowania karier absolwentów przez uczelnie, która wykazała, że wprowadzony w 2011 r. obowiązek monitorowania przyniósł pozytywne efekty: uczelnie dostrzegły znaczenie monitorowania, nawiązały bliższe kontakty z absolwentami, w niektórych przypadkach powołały specjalne komórki zajmujące się tym obszarem lub zainicjowały projekty badawcze i wdrożeniowe w tym zakresie¹⁴.

Kolejna nowelizacja ustawy – z 11 lipca 2014 r. – zastąpiła obowiązek możliwością monitorowania karier zawodowych absolwentów przez uczelnie. Obecnie obowiązek monitorowania po roku, trzech i pięciu latach od ukończenia studiów przez absolwentów spoczywa na ministrze nauki i szkolnictwa wyższego, który będzie do tego wykorzystywał dane z Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (monitoring centralny). Wśród celów takiego rozwiązania wymienia się m.in. poszerzenie zasobów informacyjnych o efektywności kształcenia dla danego kierunku (grupy kierunków) studiów czy uczelni. Pełne pierwsze badanie rozpoczęło się jesienią 2015 roku.

Relacje z absolwentami w świetle analizy misji i strategii rozwoju szkół wyższych

Po syntetycznym wprowadzeniu w problematykę dalsze rozważania będą opierały się na wynikach dwóch własnych projektów badawczych autorki.

Pierwszy projekt – badanie o charakterze eksploracyjnym – opierał się na jakościowej analizie misji i strategii rozwoju uczelni. Misja jest wyrażeniem tego, co dla uczelni ważne – odwołaniem do założeń i wartości, które uznaje za fundamentalne w działalności edukacyjnej i naukowo-badawczej oraz związanej z relacjami z otoczeniem. Warto podkreślić, że misja jest również formalnym „przyznaniem się” do swoich interesariuszy – osób i grup, które uczelnia uznaje za wnoszące wkład w jej działalność i rozwój.

W tym kontekście pojawiają się następujące pytania: czy problematyka relacji z absolwentami znajduje swoje miejsce w misjach i strategiach rozwoju uczelni; jakie czynniki decydują o tym, że uczelnie uznają za ważne relacje z absolwentami i w jaki sposób zamierzają budować te relacje?

Misje i strategię rozwoju uczelni zbadano przy wykorzystaniu analizy treści, która jest jedną z metod badań niereaktywnych, a więc takich, gdzie przedmiotem badania są np. dokumenty¹⁵. Jednostką analizy stanowiły dokumenty dostępne na stronach internetowych uczelni¹⁶. Badania (pełne) przeprowadzono w okresie od lipca 2013 r. do lutego 2014 roku. Objęto nimi wszystkie szkoły wyższe będące pod nadzorem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹⁷ (N – 386). Operat do badań stanowił wykaz uczelni publicznych i niepublicznych o statusie „uczelnia działająca”, który ustalono na podstawie rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych dostępnego w systemie POL-on¹⁸, wykazu publicznych uczelni akademickich¹⁹ oraz wykazu państwowych wyższych szkół zawodowych²⁰. W pierwszym etapie prac analizie poddano strony internetowe uczelni w celu ustalenia odsetka uczelni upubliczniających swoje misje i strategię. W efekcie właściwej analizie poddano treści dokumentów strategicznych 214 uczelni: 209 misji i 86 strategii rozwoju.

Badanie²¹ miało charakter jakościowy. Autorka, po wstępnym zapoznaniu się ze zgromadzonym materiałem badawczym, sformułowała następujące pytania badawcze (kryteria analizy):

¹⁴ Odpowiedź Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na interpelację nr 17522 w sprawie monitorowania karier absolwentów uczelni wyższych z dnia 29 maja 2013 r., <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=3D7AD4D9>, [19.02.2016].

¹⁵ R. Mayntz, K. Hübner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985, s.193.

¹⁶ Dostęp w dniach 1–30 sierpnia 2013 roku.

¹⁷ Z uwagi na cel badania w operacie nie uwzględniono uczelni mających uprawnienia do kształcenia poza granicami RP, uczelni kościelnych oraz niebędących pod nadzorem MNiSW tzw. uczelni resortowych.

¹⁸ System POL-on, <http://polon.nauka.gov.pl>.

¹⁹ Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie, <http://www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-publiczne-uczelnie-akademickie.html>, [19.02.2016].

²⁰ Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe, <http://www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-panstwowe-wyzsze-szkoly-zawodowe.html>, [19.02.2016].

²¹ Wyniki zaprezentowane w niniejszym artykule były elementem większego własnego projektu badawczego autorki, więcej na ten temat w: A. Piotrowska-Piątek, *Działania na rzecz rozwoju regionu w dokumentach strategicznych uczelni w Polsce w świetle analizy treści. Komunikat z badań*, „Optimum. Studia ekonomiczne” 2014, nr 3; A. Piotrowska-Piątek, *O przydatności strategii rozwoju dla praktyki zarządzania szkołą wyższą*, „Marketing i Rynek” 2015, nr 1.

- Jakie są powody, dla których uczelnie formułują odwołania do absolwentów w swoich dokumentach strategicznych?
- Poprzez jakie działania (formy) uczelnie zamierzają budować relacje ze swoimi absolwentami?
- Czy uczelnie postrzegają te relacje również w perspektywie oczekiwań formułowanych wobec absolwentów oraz jakich zachowań uczelnie w związku z tym od nich oczekują?

Przyczyny odwoływania się do absolwentów sformułowane w badanych misjach i strategiach można pogrupować następująco:

- absolwenci budują markę i wizerunek uczelni w regionie i poza nim, są najlepszymi ambasadorami uczelni w otoczeniu (zwłaszcza ci, którzy osiągają sukcesy w pracy naukowej, w biznesie, w administracji samorządowej i państwowej, w sporcie, w polityce),
- są zatrudniani w ważnych instytucjach w regionie i poza nim, ich sukces zawodowy jest sukcesem uczelni,
- po uzyskaniu kolejnych kwalifikacji stanowią wsparcie naukowe i dydaktyczne dla uczelni,
- wnoszą ważny wkład w życie społeczno-gospodarcze regionu i kraju.

Zgromadzony materiał badawczy poddano również analizie w zakresie form utrzymywania i wzmacniania więzi z absolwentami. Wśród najczęściej deklarowanych przez uczelnie działań budujących pożądane relacje znajdują się:

- formy instytucjonalne, takie jak stowarzyszenia absolwentów, akademickie inkubatory przedsiębiorczości,
- spotkania okolicznościowe (jubileuszowe),
- zatrudnianie najlepszych absolwentów,
- monitorowanie karier zawodowych absolwentów,
- promocja osiągnięć absolwentów i ich sukcesów,
- oferowanie różnych form doksztalania zawodowego (np. dedykowanych absolwentom staży zawodowych).

W niektórych dokumentach pojawił się wątek oczekiwań ze strony uczelni formułowanych pod adresem absolwentów. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, szkoły wyższe oczekują od nich przede wszystkim godnych postaw w życiu zawodowym i publicznym oraz podtrzymywania tradycji uczelni. Takie komunikaty odwołują się zatem do pielęgnacji etosu akademickiego. Niektóre uczelnie formułowały oczekiwania związane z lobbieniem w otoczeniu na rzecz Alma Mater – wykorzystania sentymentów, kompetencji i wpływów absolwentów w działalności dydaktycznej i badawczo-rozwojowej.

Absolwenci jako interesariusze szkół wyższych – wyniki badań ankietowych

Dla uzyskania szerszego obrazu badanego zjawiska, zgodnie z zasadą triangulacji metodologicznej, przeprowadzono również badanie pierwotne metodą indywidualnej ankiety pocztowej skierowanej do rektorów. Badaniem objęto wszystkie szkoły wyższe będące pod nadzorem MNiSW. Operat do badań stanowił wykaz uczelni publicznych i niepublicznych o statusie uczelni działającej, który ustalono w oparciu o²²:

- rejestr uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych dostępny w systemie POL-on (N – 282),
- wykaz publicznych uczelni akademickich (N – 59),
- wykaz państwowych wyższych szkół zawodowych (N – 36).

Badanie przeprowadzono w okresie od stycznia do lutego 2015 roku. W celu osiągnięcia optymalnej kompletności badania w trakcie procesu zbierania materiału badawczego prowadzono również monit telefoniczny oraz przy wykorzystaniu poczty elektronicznej. Ostateczny zwrot ankiet w odniesieniu do poszczególnych typów szkół był następujący:

- w grupie publicznych uczelni akademickich – 31 poprawnie wypełnionych ankiet, co stanowi 52,5 proc. zbiorowości w tej grupie szkół,
- w grupie państwowych wyższych szkół zawodowych – 18 poprawnie wypełnionych ankiet, co stanowi 50 proc. zbiorowości w tej grupie szkół,
- w grupie uczelni niepublicznych – 51 poprawnie wypełnionych ankiet, co stanowi 18,1 proc. zbiorowości w tej grupie szkół.

Jak widać, w efekcie nie były to badania pełne (pomimo pierwotnego zamiaru). Jednak z uwagi na to, że co druga publiczna uczelnia akademicka, co druga państwowa wyższa szkoła zawodowa oraz prawie co piąta uczelnia niepubliczna wzięły udział w badaniu, można założyć, że uzyskano dobrą reprezentację analizowanej zbiorowości. Nie istnieje niestety metoda na ustalenie *post factum* losowości próby, a sam przedmiot badań jest na tyle mało rozpoznany, że nie ma w zasadzie możliwości bezpośredniego odnoszenia własnych wyników do badań innych autorów.

W niniejszym artykule zaprezentowano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czy szkoły wyższe w Polsce percypują swoich absolwentów jako interesariuszy zewnętrznych?

²² Operat ustalony w oparciu o podane rejestry skonfrontowano dodatkowo z informacjami podanymi na stronach internetowych szkół wyższych i w trakcie rozmów telefonicznych; w grupie uczelni niepublicznych kilkanaście szkół widniejących w *Rejestrze uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych* nie prowadziło działalności i było w trakcie likwidacji.

- Co stanowi o powstaniu relacji z absolwentami – innymi słowy, jakie atrybuty (cechy) absolwentów uczelnie uznają za kluczowe dla nawiązania z nimi relacji?

Zgodnie z przyjętą definicją interesariusza zewnętrznego szkoły wyższej, zaprezentowaną we wprowadzeniu do artykułu, w kwestionariuszu ankiety poproszono rektorów o określenie, czy uważają absolwentów za interesariuszy zewnętrznych swojej uczelni. Opinie rektorów były zróżnicowane – nie wszyscy traktują absolwentów swojej uczelni jako interesariuszy. Stosunkowo najczęściej postrzegali ich tak rektorzy szkół niepublicznych (56,9 proc., N – 29), najrzadziej rektorzy państwowych wyższych szkół zawodowych (33,3 procent, N – 6). Szczegółowe rozkłady odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 1.

Drugi wątek badawczy odnosił się do podstawy powstania relacji pomiędzy uczelnią a absolwentami. Innymi słowy, postawiono następujące pytanie: jakie cechy (atrybuty) absolwentów powodują, że uczelnia uznaje ich za interesariuszy? Aby odpowiedzieć na to pytanie, odwołano się do teorii interesariuszy. W jej świetle stopień wpływu interesariuszy na organizację oraz poziom, w jakim uwzględniane są ich oczekiwania, zależy od trzech atrybutów²³:

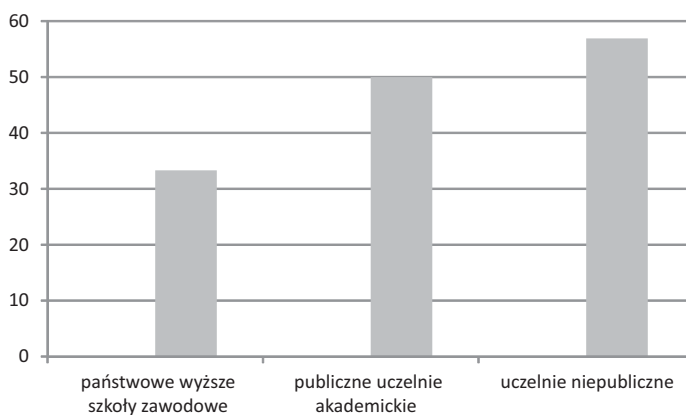
- władzy, jaką interesariusz posiada, a więc możliwości wcielania własnej woli w danej relacji, co jest konsekwencją uprawnień formalno-prawnych bądź siły ekonomicznej tego podmiotu w stosunku do organizacji,
- legitymizacji (faktycznej lub domniemanej), którą należy rozumieć jako prawne, zwyczajowe i moralne uzasadnienie związku interesariusza z organizacją,

- pierwszeństwa (pilności, natarczywości), który to atrybut odnosi się do rozmiaru oraz wielkości i stopnia wrażliwości (krytyczności) wzajemnych relacji.

Jak wskazano powyżej, podstawą powstania relacji pomiędzy organizacją a interesariuszem jest posiadanie przez niego atrybutu władzy, legitymizacji, pierwszeństwa²⁴. Poproszono zatem rektorów, aby ocenili poziom (stopień) wyposażenia absolwentów (w sytuacji gdy uznają ich za swoich interesariuszy) w poszczególne atrybuty w skali od 1 do 3, gdzie 1 oznaczało ocenę najniższą. W analizach odpowiedzi uwzględniono również możliwość wystąpienia braku wyposażenia interesariusza w dany atrybut, choć jak pokazały wyniki badania, opcja taka jest raczej kwestią kompletności modelu teoretycznego, niż sytuacji, która w praktyce występuje w przypadku uznania danego podmiotu za interesariusza. Analizę rozkładów odpowiedzi przeprowadzono przy wykorzystaniu wartości modalnej (D). Ustalono zatem, jaką wartość oceny dla danego atrybutu respondenci wskazywali najczęściej (wykres 2).

Stosunkowo najrzadziej absolwentów w kategoriach interesariuszy postrzegali rektorzy państwowych wyższych szkół zawodowych. W tej grupie rektorzy najczęściej oceniali wyposażenie absolwentów w atrybuty władzy, legitymizacji i pierwszeństwa na poziomie 1 (ocena najniższa w zastosowanej skali). W przypadku rektorów publicznych uczelni akademickich, z których średnio co drugi uznał absolwentów za interesariuszy swojej uczelni, poziom ocen był bardziej zróżnicowany, a w przypadku atrybutu władzy nie wystąpiła wyraźna dominanta ocen (rozkład bimodalny).

Wykres 1. Postrzeganie absolwentów jako interesariuszy zewnętrznych w opinii rektorów szkół wyższych w podziale na typy szkół (w proc.)



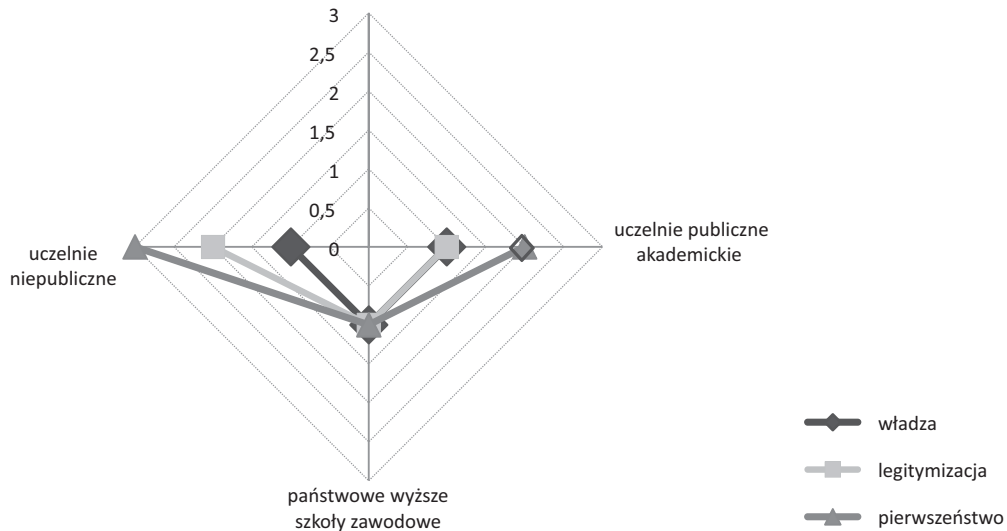
Źródło: opracowanie własne.

²³ R.K. Mitchell, B.R. Agle, D.J. Wood, *Toward a Theory of Stakeholder. Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts*, „Academy of Management Review” 1997, vol. 22, No. 4, s. 853–886, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1997.9711022105>.

²⁴ R.K. Mitchell, B.R. Agle i D.J. Wood zwracają uwagę, że atrybuty mogą występować niezależnie oraz że władza i legitymizacja roszczeń często są traktowane jako konkurujące wyjaśnienia statusu interesariuszy, podczas gdy są one częściowo krzyżującymi się zmiennymi. Więcej na ten temat w: R.K. Mitchell, B.R. Agle, D.J. Wood, dz.cyt., s. 863.

Absolwenci jako interesariusze zewnętrzni...

Wykres 2. Ocena wyposażenia absolwentów jako interesariuszy zewnętrznych w atrybuty władzy, legitymizacji i pierwszeństwa w opinii rektorów w podziale na typy szkół



Źródło: opracowanie własne.

Najwyższe oceny wyposażenia w poszczególne atrybuty przypisywali absolwentom rektorzy uczelni niepublicznych, przy czym o ile wyposażenie absolwentów w atrybut władzy oceniano najczęściej na poziomie najniższym, o tyle legitymizację na poziomie 2, a pierwszeństwo na poziomie 3. Wynika z tego, że rektorzy w tej grupie uczelni (którzy charakteryzują się najwyższym odsetkiem wskazań absolwentów jako interesariuszy) uważają, że absolwenci są uprawnieni do wpływania na realizowaną przez uczelnię misję i strategię z uwagi na moralną i zwyczajową legitymizację, a same relacje są ważne i wielowymiarowe, co koresponduje z wynikami analizy jakościowej.

postrzegają ich w kategoriach interesariuszy, a więc podmiotów, które są uprawnione do wpływania na kształt realizowanej przez uczelnię misji i strategii. Wydaje się zatem, że rektorzy nie dostrzegają w pełni możliwości, jakie mogą płynąć ze współpracy z absolwentami. A przecież dla uczelni zorientowanej na relacje z absolwentami aktywny dialog z nimi, jak przedstawiono w teoretycznej części opracowania, może być przestrzenią przepływu wiedzy i źródłem nowych szans, zarówno dla ewaluacji oferty dydaktycznej, jak i tworzenia wyróżniającej się tożsamości instytucjonalnej na rynku usług edukacyjnych, szczególnie w wymiarze regionalnym.

Podsumowanie

W literaturze przedmiotu często podkreśla się, że nowoczesny uniwersytet to korporacja absolwentów, a współpraca z nimi jest jednym z bardziej efektywnych mechanizmów współpracy z otoczeniem. Dla każdej uczelni jej absolwenci są najlepszymi ambasadorami, dzięki którym można budować różne kanały komunikacji z biznesem i administracją²⁵.

P. Krzak sytuuje absolwentów wśród niedocenianych interesariuszy uczelni²⁶. Wydaje się, że w świetle zaprezentowanych badań częściowo można się z tą opinią zgodzić. O ile na poziomie dokumentów strategicznych, a więc poziomie deklaracyjnym, uczelnie przypisują absolwentom istotne znaczenie, o tyle wyniki przedstawionych badań ankietowych wskazują, że nie wszyscy rektorzy szkół wyższych

Bibliografia

- Beksiak J., *Rachunek ekonomiczny świadczenia usług edukacyjnych*, [w:] tegoż (red.), *Badania nad edukacją ekonomiczną dla gospodarki rynkowej w Polsce*, Wydawnictwo Adam Translations, Warszawa 1996.
- Cieślak J., Guliński J., Matusiak K.B., Skala-Poźniak A., *Edukacja dla przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa-Poznań 2011.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Uczelniane biuro karier jako sposób na zwiększenie konkurencyjności uczelni poprzez tworzenie wartości rynkowej absolwenta*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Konkurencja na rynku edukacji wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości, Łódź 2006.
- Freeman R.E., McVae J., *A Stakeholder Approach to Strategic Management*, Darden Business School Working Paper 01-02, 2001, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.263511>.

²⁵ J. Cieślak, J. Guliński, K.B. Matusiak, A. Skala-Poźniak, *Edukacja dla przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa-Poznań 2011, s. 147.

²⁶ P. Krzak, *Uczelnia i jej interesariusze – współtworzenie kompleksowej oferty edukacyjnej*, [w:] G. Nowaczyk, D. Sobolewski (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2011, s. 162.

Józwiak J., *Tradycyjne koncepcje instytucji akademickiej*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Wewnętrznych, Warszawa 1999.

Krzak P., *Uczelnia i jej interesariusze – współtworzenie kompleksowej oferty edukacyjnej*, [w:] G. Nowaczyk, D. Sobolewski (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2011.

Lauer L.D., *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego. Implikacje dla marketingu*, [w:] G. Nowaczyk, Sobolewski D. (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań, 2011.

Leja K., *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

Mayntz R., Hübner K., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985.

Minkiewicz B., *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2003.

Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J., *Toward a Theory of Stakeholder. Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts*, „Academy of Management Review” 1997, Vol. 22, No. 4, s. 853–886, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1997.9711022105>.

Morawski R., *Kryteria efektywności instytucji akademickich*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

Mruk H., *Zarządzanie relacjami z absolwentami*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2006.

Nowodziński P., *Nowoczesne koncepcje zarządzania szkołą wyższą*, [w:] Sz. Cyfert, C. Kochalski (red.), *Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce – aspekty teoretyczne i praktyczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, t. 167.

Paliwoda-Matiolańska A., *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, C.H. Beck, Warszawa 2009.

Piotrowska-Piątek A., *Działania na rzecz rozwoju regionu w dokumentach strategicznych uczelni w Polsce w świetle analizy treści. Komunikat z badań*, „Optimum. Studia ekonomiczne” 2014, nr 3, s. 195–206, <http://dx.doi.org/10.15290/ose.2014.03.69.13>.

Piotrowska-Piątek A., *O przydatności strategii rozwoju dla praktyki zarządzania szkołą wyższą*, „Marketing i Rynek” 2015, nr 1, s. 26–32.

Trocki M., Grucza B., *Analiza interesariuszy*, Bizzare, Warszawa 2004.

Graduates as external stakeholders of the higher education institutions in Poland: HEIs' perception – research results

The article discusses the issue of graduates as external stakeholders of the higher education institutions (HEIs) in Poland. The main aim is to answer the question about the way HEIs perceive relations with graduates. The author discusses this problem by analyzing legal and formal regulations, the literature and the results of her own research on qualitative analysis of the content of HEIs' missions and development strategies, and also the results of survey directed to rectors of HEIs. The analysis of HEIs' missions and strategies shows that the importance of HEIs' relations with graduates is articulated in a distinctive and positive way. However, the survey results indicate that not all rectors perceive their graduates as stakeholders, thus not fully recognize its importance and the opportunities arising for HEI from this cooperation.

POLECAMY



Łukasz Tomczyk

Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów
Difin, Warszawa 2015

Prezentowaną publikację polecamy szczególnie organizacjom i instytucjom, które zajmują się organizowaniem edukacji osób starszych. Książka jest wynikiem analizy realizacji programów edukacyjnych dla seniorów w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku, w trakcie których uczą się oni, jak funkcjonować w świecie nowych mediów. Wskazane w niej liczne trudności natury społecznej, psychologicznej czy finansowej są często przyczyną wykluczenia cyfrowego opisywanej grupy. Efektem obserwacji autora są praktyczne wskazówki, jak przygotować i prowadzić zajęcia z zakresu obsługi urządzeń cyfrowych skierowane do seniorów. Dodatkowo w książce przedstawiono także pożądane cechy edukatora osób starszych i podkreślono konieczność doskonalenia jakości działań edukacyjnych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.ksiegarnia.difin.pl/>

Francuski model finansowania szkolnictwa wyższego – studium przypadku¹



Jolanta Buczek

W artykule omówiono najważniejsze zmiany zachodzące obecnie w finansowaniu francuskich uczelni w zakresie poziomu, struktury i mechanizmów alokacji środków płynących z budżetu centralnego. Przeprowadzoną analizę oparto na danych zastanych (Eurostat). Opracowanie rozpoczyna analiza danych dotyczących demografii, liczby uczelni wyższych i uczęszczających do nich studentów. Następnie opisano ewolucję systemu finansowania szkół wyższych, zaprezentowano cele stawiane przed sektorem edukacji wyższej, przeanalizowano główne dochody uczelni oraz zidentyfikowano obecnie stosowane mechanizmy dystrybucji środków publicznych i sposobów ich alokacji. Omówiono również zagadnienia związane z programami wsparcia studentów i ich rodzin oraz opłatami za studia. Na zakończenie przedstawiono obszary działalności uczelni, które podlegają ocenie przez powołane do tego specjalne agencje rządowe.

Uczelnie wyższe są obecnie jedną z sił kreujących rozwój ekonomiczny i zwiększających konkurencyjność gospodarki. Mówi się nawet o „rewolucji akademickiej” (*academic revolution*)², która – jak wskazuje Philip G. Altbach – ma bezprecedensowy charakter, bo pociąga za sobą rozległe, globalne zmiany³. Obecnie jesteśmy świadkami dyskusji nad kierunkiem tych zmian⁴. Z jednej strony debatuje się o roli środowiska

akademickiego (w tym uniwersytetów w rozumieniu instytucji) w kreowaniu postępu naukowego i technologicznego oraz rozwoju intelektualnym społeczeństwa, a z drugiej – wskazuje się jego słabości, wynikające m.in. z konieczności dokonywania wyboru pomiędzy wysoką jakością kształcenia a dużą liczbą absolwentów, „zawodów” w produktywności środowiska akademickiego, przywiązywania zbyt dużej wagi do rankingów czy instrumentalizacji dyplomów wyższych uczelni⁵. Mamy obecnie do czynienia z redefinicją zadań stawianych przed uczelniami i roli samego wyższego wykształcenia, gdyż w elitarnym (można rzec pierwotnym) rozumieniu uczelnie kształciły w obszarach nauk teoretycznych, oderwanych od praktyki, przemysłu i gospodarki. Dyplom był przepustką do uczestnictwa w życiu intelektualnym i naukowym. Natomiast w egalitarnym (współczesnym) rozumieniu, prezentowanym m.in. przez M. Trowa, mamy do czynienia z umasowieniem wyższego wykształcenia, gdyż ponad 15 proc. osób urodzonych w danym roku podejmuje kształcenie na poziomie wyższym⁶. Z danych Eurostatu wynika, że wśród mieszkańców krajów Unii Europejskiej w wieku 20–24 lat już w 1998 roku odsetek osób, które podejmują studia, przekroczył 15 procent, a obecnie wynosi ponad 30 procent.

¹ Artykuł został opracowany na podstawie danych pochodzących z badania *Finansowanie edukacji wyższej w wybranych krajach europejskich. Od modelu egalitarnego do elitarnego*, przeprowadzonego w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

² M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 59.

³ P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education. Tracking and academic revolution. Executive summary. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>, [26.02.2016].

⁴ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, WSiP, Poznań 2011, s. 78; K. Denek, *Transformacje systemowe szkolnictwa wyższego*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów 2012, s. 51–62, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/6038/1/Transformacja-M-E-K-2012.pdf>, [26.02.2016].

⁵ A. Dziedziczak-Foltyn, *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2(43–44), s. 30–45, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/12069/1/ CPP_RPS_vol.82_Dziedziczak-Foltyn.pdf, [26.02.2016].

⁶ M. Trow, *Problem In the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkley 1973, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>, [26.02.2016].

Edukacja wyższa jako taka nie powinna być postrzegana wyłącznie w kategoriach dobra publicznego, choćby dlatego, że staje się ona dobrem zakupionym przez odbiorców prywatnych, a więc rysuje się tutaj jej dwoistość. Bez wątpienia edukacja niesie ze sobą pozytywne efekty zewnętrzne, a jej rozwój jest społecznie akceptowany i pożądanym – bez względu na wielkość popytu.

Wobec powyższego kraje europejskie muszą stawić czoła obecnej sytuacji gospodarczej i społecznej, szukając jednocześnie efektywnych mechanizmów finansowania kształcenia akademickiego. Przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu uczyniono system finansowania edukacji wyższej we Francji – celem jest wskazanie charakterystycznych zmian zachodzących w tym modelu. Opracowanie ma za zadanie nie tyle ocenę czy porównanie francuskiego mechanizmu z innymi, ile jego scharakteryzowanie i wskazanie specyfiki zastosowanych rozwiązań. System organizacji i finansowania francuskiej edukacji wyższej jest wyjątkowy w skali europejskiej i choćby dlatego jest interesujący z punktu widzenia polskiego odbiorcy. Francja jest krajem, w którym studiuje 11,3 proc. ogólnej liczby studentów kształcących się w całej Unii Europejskiej. Pod względem liczby studentów wyprzedzają ją w Europie tylko Niemcy (14,5 proc.) oraz Wielka Brytania (12,3 procent). Uwagę zwraca także to, że uczelnie francuskie zawierają z rządem kontrakty, a ich sednem jest połączenie założeń zarówno narodowego, jak i lokalnych oraz regionalnych planów rozwoju, przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb szkół wyższych w zakresie nauczania, działalności badawczej oraz zarządzania i współpracy międzynarodowej zgłaszanych przez studentów, pracowników naukowych i badawczych,

personel administracyjny i pomocniczy oraz instytucje zewnętrzne. Widać więc, jak wielu interesariuszy musi uwzględnić dany kontrakt. Pokazuje to, że możliwe jest pogodzenie interesu państwa, uczelni (w tym studentów i pracowników) i ich otoczenia.

Rynek edukacji wyższej we Francji – charakterystyka ilościowa

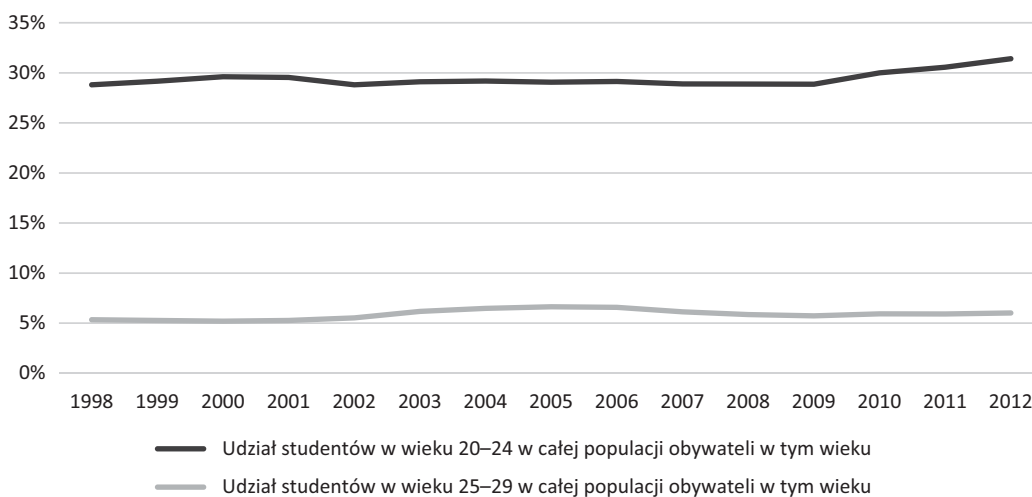
Jak pokazują dane Eurostatu, w latach 1998–2012 we wszystkich krajach unijnych przybyło studentów. W tym czasie liczba studentów we Francji wzrosła o 13 procent⁷.

Najwięcej studentów francuskich można znaleźć w grupie wiekowej 20–24 lata, a nieco mniej w grupie 25–30 lat (wykres 1). Na uczelniach przeważają więc młodzi ludzie zaraz po maturze (20–24 lata). Warto dodać, że stanowili oni w 2012 r. około 31 proc. całej populacji osób w tym wieku. Nieco starszych (25–29 lat) było mniej – 6 procent. Przyczyny tej tendencji można upatrywać w zasadach odpłatności za studia, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Francuski system edukacji wyższej jest jednym z najbardziej złożonych w Europie – istnieje w nim wiele specyficznych instytucji, które nie występują w innych krajach (np. *grandes écoles*). Na rynek edukacji wyższej składają się cztery grupy uczelni publicznych (w sumie 307 placówek): uniwersytety, *grandes écoles*, instytuty techniczne oraz szkoły specjalistyczne.

Głównym zadaniem uniwersytetów jest prowadzenie ogólnie dostępnej edukacji na poziomie wyższym. Obecnie we Francji funkcjonują 73 uniwersytety o charakterze wielodyscyplinarnym, prowadzące jednocześnie badania naukowe i kształcenie, które jest ukierunkowane na potrzeby rynku pracy. Natomiast

Wykres 1. Udział studentów w wieku 20–24 oraz 25–29 lat w całej populacji obywateli w tych przedziałach wiekowych



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Eurostatu.

⁷ Nie był to tak spektakularny wzrost jak w Polsce, tj. o 69 proc. (oczywiście nie można porównywać tych dwóch krajów, które różnią nie tylko wskaźniki demograficzne, ale przede wszystkim historia i poziom rozwoju gospodarczego).

Francuski model finansowania szkolnictwa wyższego...

bardzo selektywny i elitarny charakter mają *grandes écoles* (w liczbie 35), które kształcą elity francuskiego społeczeństwa i są ściśle sprofilowane. Reszta uczelni publicznych (tj. 199) to działające w ramach uniwersytetów instytucje techniczne oraz szkoły specjalistyczne kształcące kadry w określonych zawodach (np. paramedyków czy pracowników socjalnych).

Poza publicznymi uczelniami we Francji działają także placówki niepubliczne, które mogą wydawać dyplomy ukończenia studiów wyższych jedynie w dwóch przypadkach: po uzyskaniu akredytacji ministerstwa bądź w wyniku zawarcia umowy z uczelnią, która ma takie prawo⁸. Rynek uczelni niepublicznych tworzy 1237 instytucji: 13 uczelni wyższych (w tym 5 instytutów katolickich), 50 uczelni inżynierskich i technicznych, 60 szkół handlowych, 942 uczelnie zawodowe (*sections de technicien supérieur*) i 172 szkoły przygotowujące do nauki w *grandes écoles* (*classes préparatoires aux grandes écoles*)⁹.

Pomimo znacznej przewagi liczby uczelni niepublicznych (1237) to jednak w placówkach publicznych (307) kształcą się większość studentów. W roku 1998 na uczelniach publicznych kształciło się 87 proc. wszystkich studentów, natomiast od roku 2011 wskaźnik ten spadł poniżej 80 procent. Konsekwencją tej tendencji jest wzrost odsetka studentów uczelni niepublicznych, jednakże w okresie od 1998 r. do 2012 r. nigdy nie przekroczył on poziomu 21 procent.

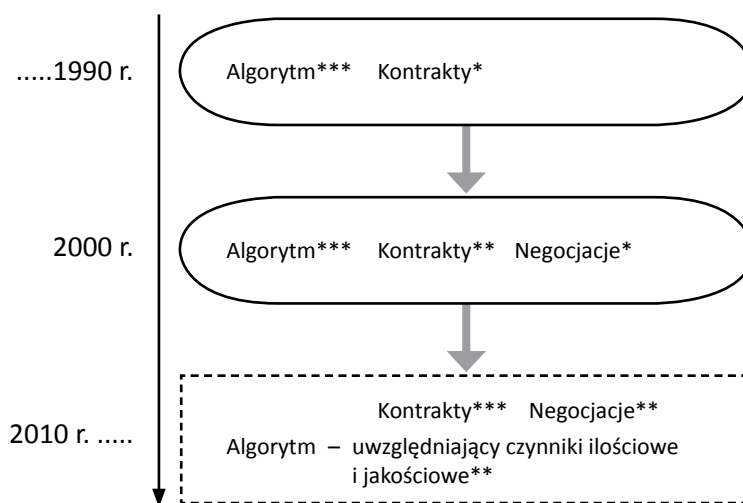
Ewolucja francuskiego systemu finansowania szkół wyższych

Przez ostatnie dwie dekady mechanizmy finansowania edukacji wyższej w Europie były poddawane licznym reformom i przeszły wiele przeobrażeń. Obecnie systemy ewoluują w kierunku budowy wyraźnego związku pomiędzy finansowaniem uczelni a efektami ich działalności (systemy projakościowe). Przebieg tych procesów we Francji został zilustrowany na osi czasu na rysunku 1.

Element konkurencji na rynku edukacji wyższej jest widoczny zwłaszcza w tych krajach, gdzie funkcjonują obok siebie uczelnie publiczne i niepubliczne, konkurujące nie tylko o studentów, ale także o środki finansowe pochodzące z budżetu państwa, co wprowadza element niepewności finansowej. Państwo z jednej strony stara się w jak najmniejszym stopniu ingerować w działalność instytucji edukacji wyższej, a z drugiej strony właściwi ministrowie i organy przez nich powołane odgrywają kluczową rolę w procesach alokacji środków budżetowych.

We Francji, począwszy od pierwszej dekady XXI w., wzmocniono powiązanie między finansowaniem instytucji szkolnictwa wyższego a wynikami ich działalności w zakresie edukacji i badań. Stosowany od 1989 r. system ewoluował na przestrzeni lat i najpierw oparty był głównie na liczbie studentów,

Rysunek 1. Ewolucja systemu finansowania edukacji wyższej we Francji



Gwiazdki umieszczone przy mechanizmach finansowania pokazują znaczenie danego mechanizmu w całym systemie: *** bardzo ważny, **ważny, * mało ważny.

Źródło: opracowanie własne.

⁸ Akredytacja jest przeprowadzana przez Biuro Uznanalności Wykształcenia powołane przez właściwe ministerstwo, uczelnie mogą uzyskać zgodę na wydanie dyplomu. Zob. *Les établissements d'enseignement supérieur privés*, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49085/les-etablissements-d-enseignement-superieur-privés.html>, [26.02.2016].

⁹ Informacje na podstawie danych pobranych z *Liste des établissements d'enseignement supérieur et de recherche*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49705/etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>, [26.02.2016].

kosztocłonności kierunków studiów oraz poziomie i trybie studiów. W 1994 r. wprowadzono model San Remo, w którym obok liczby studentów brano pod uwagę liczebność kadry naukowo-dydaktycznej oraz wielkość powierzchni nieruchomości uczelni. Z kolei w 2009 r. implementowano system NICE, w którym do kryteriów czysto ilościowych dołączono jakościowe (produktywność, wskaźnik cytowań, kontynuacja przez absolwentów nauki na wyższych poziomach w tej samej uczelni)¹⁰. Uczelnie są zobowiązane do wcześniejszego przedstawienia swojego projektu budżetu władzom centralnym do akceptacji (bądź modyfikacji)¹¹.

Wprowadzone zmiany wywołały silną konkurencję między uczelniami i polaryzację instytucji na elitarne i masowe. Chcąc wskazać trzy główne zmiany, które dokonały się we Francji w obszarze finansowania szkolnictwa wyższego, należy wymienić:

- wprowadzenie systemu kontraktowego,
- zacieśnienie związków uczelni z otoczeniem lokalnym i regionalnym,
- zapewnienie uczelniom zewnętrznej autonomii.

Finansowanie uczelni wyższych

Wielkość nakładów na edukację (nie tylko wyższą) może mieć związek z sytuacją gospodarczą i rozwojem kraju, stąd należy poddać analizie wskaźniki powszechnie przyjęte jako miary pozwalające na dokonywanie porównań wysiłku finansowego różnych krajów, tj. udział danych wydatków wyrażony jako procent PKB oraz według standardu siły nabywczej (PPS¹²). Dane te zostały przedstawione na tle struktury ilościowej studentów uczelni wyższych.

W latach 2002–2011 w skali 28 krajów Unii Europejskiej wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe wynosiły od 1,1 proc. do 1,2 proc. PKB, tak więc w końcowym efekcie (pomimo kryzysu gospodarczego) wartość tego wskaźnika nie tylko nie podlegała wahaniom, ale nawet nieznacznie wzrosła. W analizowanym okresie we Francji poziom wydatków na szkolnictwo wyższe nie odbiegał od ogólnoeuropejskiego (1,21 proc. – 1,29 procent). Natomiast wskaźnik rocznych wydatków ogółem na uczelnie publiczne i niepubliczne jako odsetek PKB we Francji stale rośnie od 1999 roku. Wynosił on wówczas 1,1 proc. i wzrósł w roku 2011 do 1,5 procent.

Wskaźnik rocznych wydatków na publiczne i prywatne uczelnie w przeliczeniu na jednego studenta w porównaniu do PKB *per capita* przyjął najwyższą wartość dla Francji w 2010 r. – 45,9 procent. W 2011 r. spadł do poziomu 44,5 proc., ale jest to ciągle więcej niż wynosi średnia dla 28 państw Unii Europejskiej (od 1999 r. nie przekroczyła ona 40 procent).

Analizując dane pokazujące wydatki na edukację wyższą według PPS w przeliczeniu na jednego studenta studiów stacjonarnych, można zauważyć, że Francja przekracza średnią z 28 krajów Unii Europejskiej, która na przestrzeni lat nie przekroczyła kwoty 10 tys. euro. Tymczasem we Francji poziom tych wydatków w 2011 r. osiągnął wartość 11 565 euro. Na uwagę zasługuje znaczna dynamika zmiany poziomu wydatkowanych środków. Największy wzrost miejsce w 2007 r. – w odniesieniu do roku poprzedniego zwiększyły się one wówczas o 11 procent. Sytuacja uległa pogorszeniu w 2011 r., kiedy nastąpił spadek o 1 procent, choć liczba studentów wzrosła tylko o 1 procent (w stosunku do 2010 roku).

Obecnie stosowane mechanizmy dystrybucji środków publicznych

W Europie szeroko rozpowszechnioną metodą obliczania wysokości środków publicznych przyznawanych uczelniom jest algorytm. W ciągu ostatnich kilkunastu lat oprócz algorytmów stosowane są jednak także inne metody – mające na celu premiowanie jakości i efektywności działalności prowadzonej przez uczelnie, co zostało zilustrowane dla Francji na rysunku 1 (jest to powszechny trend w Europie). Obecnie mechanizmy dystrybuowania środków publicznych między uczelnie opierają się także na systemach kontraktowych i negocjacjach, zaś same algorytmy uwzględniają, oprócz czynników ilościowych, także jakościowe.

We francuskim systemie edukacji wyższej obowiązują dwie zasady: bezpłatny dostęp do studiów oraz finansowa odpowiedzialność rodziców za studenta (rodzice są zobowiązani utrzymywać swoje dziecko w czasie studiów – jeśli ich na to nie stać, istnieje możliwość skorzystania z systemu stypendiów). Uczelnie publiczne finansowanie swojej działalności opierają na środkach płynących z budżetu państwowego, które stanowią 87 proc. ich zasobów. Kontrakty będące zasadniczym mecha-

¹⁰ P. Modrzyński, M. Kwiek, *Reformy edukacji wyższej we Francji – w obszarze finansowania szkół wyższych*, IBE, Warszawa 2015, s. 46 (niepublikowany raport).

¹¹ *Higher education governance in Europe. Policies, structures funding and academic staff*, Eurydice, 2008, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EN.pdf, [26.02.2016].

¹² *Standard siły nabywczej (PPS) jest sztuczną jednostką walutową. Teoretycznie za jeden PPS można kupić tę samą ilość dóbr i usług w danym kraju. Jednakże różnice cen pomiędzy państwami oznaczają, że różne ilości krajowych jednostek walutowych są potrzebne do zakupu tych samych towarów i usług w zależności od kraju. PPS uzyskiwane jest przez podzielenie każdego agregatu gospodarczego kraju w walucie krajowej przez jego odpowiednik w parytetach siły nabywczej. PPS jest terminem technicznym używanym przez Eurostat dla wspólnej waluty, w której agregaty rachunków narodowych wyrażone są po korekcie różnic w poziomie cen z wykorzystaniem PPPs. Zatem, PPPs mogą być interpretowane jako kurs wymiany PPS w stosunku do euro. Za: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Purchasing_power_standard_%28PPS%29/pl, [26.02.2016].*

Francuski model finansowania szkolnictwa wyższego...

nizmem finansowania uczelni z budżetu państwa są opracowywane co 4 lata. Głównymi interesariuszami są strona państwowa oraz same uczelnie. Kontrakty powstają na podstawie narodowych założeń rozwoju sektora edukacji wyższej, badań oraz lokalnych i regionalnych planów rozwoju. Trzeba tu dodać, że środki z budżetu państwa płyną do uczelni także w postaci dotacji państwowej, której wysokość jest skorelowana z liczbą studentów, kosztownością kierunku, trybem i poziomem studiów oraz kosztami pracowników i infrastruktury uczelni. Dotacje pomniejsza się o ewentualne opłaty rejestracyjne (wynoszące ok. 10 proc. budżetów uczelni). Dotacja przysługuje też niepublicznym uczelniom, jeśli są akredytowane przez państwo.

Od 2009 r. przy alokacji środków między uczelnie obowiązuje we Francji model NICE, uchodzący za wysoce pro jakościowy, gdyż brana jest w nim pod uwagę liczba nowych studentów, liczba absolwentów kontynuujących studia na tej samej uczelni na dalszych poziomach, liczba publikacji wydziału, wskaźnik cytowań oraz zarządzanie majątkiem i życie studenckie. Z budżetu państwa są finansowane także takie wydatki, jak: żywienia, zakwaterowanie, opieka medyczna i dopłaty do komunikacji miejskiej.

Główną wagę w systemie NICE przywiązuje się do kryteriów jakościowych, odchodząc od systemów opartych na wskaźnikach historycznych. Metoda ta proponuje uzależnienie dysponowania środkami od aktywności i wydajności uczelni. Jest narzędziem służącym lepszej ocenie zdolności instytucji do wykonywania jej misji oraz jej postępu w obszarze działalności naukowo-badawczej. Celem systemu NICE jest zapewnienie z jednej strony większej przejrzystości

dystrybucji środków między uczelniami, a z drugiej – motywowanie do efektywnego wykorzystania uczelnianych zasobów. Z uwzględnieniem dwóch kryteriów – „działalności” i „wydajności” – oceniane są trzy obszary aktywności uczelni: kształcenie, badania oraz zarządzanie, infrastruktura, życie studenckie (tabela 1). Największa waga przy podziale środków jest przyznana kryterium, które odnosi się do liczby studentów przystępujących do egzaminów (60 proc.) oraz produktywności uczelni (jednostki organizacyjnej), wyrażonej w liczbie publikacji (20 proc.) oraz liczbie cytowań publikacji pracowników wydziału (15 procent).

Opracowanie budżetu uczelni wyższej jest realizowane w kilku etapach w ciągu całego roku kalendarzowego i powinno być sfinalizowane w grudniu, tak aby móc rozpocząć prace nad następnym dokumentem. Analizy projektu budżetu dokonuje zwykle wiceprezes do spraw finansów uczelni i przekazuje go radzie dyrektorów. Zazwyczaj pierwszy projekt budżetu jest publikowany w czerwcu i rozpoczyna na uczelni serię debat budżetowych (jest to procedura podobna do stosowanej w fińskich uczelniach). W grudniu następuje głosowanie nad budżetem.

Z przedstawionej dotąd analizy wynika, że system francuski jest wysoce interaktywny (co przejawia się m.in. w prowadzeniu negocjacji budżetowych między stroną rządową i uczelniami) i konkurencyjny. Wieloletnie strategie polityki edukacyjnej ustalone przez rządy są potem realizowane przez uczelnie wyższe, skrupulatnie rozliczane z osiągnięć w tym zakresie. Cytując M. Kwieka: *Zmiany w szkolnictwie wyższym są zatem długotrwałe i odbywają się w cieniu przeszłości, od której nie udaje się abstrahować procesom reform*¹³.

Tabela 1. System NICE – kryteria alokacji środków z budżetu państwa przeznaczonych na finansowanie szkolnictwa wyższego wraz z ich wagą

	Kształcenie		Badania		Zarządzanie, infrastruktura, życie studenckie	Razem
	Kryterium	Waga	Kryterium	Waga	Kryterium	
Działalność	liczba studentów przystępujących do egzaminów	60%	liczba publikacji wydziału	20%	–	80%
Wydajność	<ul style="list-style-type: none"> • kontynuacja studiów na kolejnych poziomach: • licencjat / magisterium / studia doktoranckie • wskaźnik zatrudnienia absolwentów 	5%	wskaźnik cytowań publikacji naukowych danej jednostki	15%	<ul style="list-style-type: none"> • ewaluacja • nieruchomości • rekrutacja zewnętrzna • biblioteki uniwersyteckie 	20%
Razem		65%		35%		100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Financement et budget des universités*, http://www.wikifage.org/index.php/Financement_et_budget_des_universit%C3%A9s, [26.02.2016].

¹³ M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Europejska perspektywa porównawcza*, PWN, Warszawa 2015, s. 193.

Opłaty za studia oraz systemy wsparcia studentów

Większość europejskich systemów edukacji wyższej zmagają się z tym samym problemem – odpowiedzią na pytanie, jak nie obniżając jakości edukacji i badań, niwelować nierówności w dostępie do edukacji wyższej i wyrównywać szanse na jej pomyślne ukończenie. Trzeba tutaj dodać, że uczelnie działają obecnie w warunkach kurczących się środków w budżetach centralnych. W większości krajów obserwuje się więc tendencję do zwiększania udziału środków prywatnych w wydatkach na edukację wyższą ogółem. Taka sytuacja niesie ze sobą co najmniej dwa zagrożenia, tj. negatywnie wpływa na popyt na wyższe wykształcenie oraz powoduje ryzyko dokonywania nieracjonalnych wyborów przez kandydatów na studia. Może się zdarzyć, że uczelnie będą uruchamiać przede wszystkim studia na kierunkach o niskiej kosztocłonności, np. w obszarze nauk humanistycznych czy społecznych, co doprowadzi do zaburzenia struktury absolwentów – nadreprezentacji specjalistów w pewnych zawodach. Stąd ważnym elementem badania systemów edukacji wyższej jest przyjrzenie się zasadom odpłatności za studia oraz przyznawania wsparcia finansowego studentom i ich rodzinom, co jest celem niniejszego podrozdziału.

Jednym z argumentów przeciwko wprowadzaniu współpłaty za studia jest to, że opłaty będą zniechęcać potencjalnych kandydatów do wstępowania na uczelnie. Wprowadzenie opłat może budzić u kandydatów na studentów niepokój związany z możliwością utraty płynności finansowej i nieukończenia nauki. Większość tych obaw ma wspólne źródło – przeciętny konsument nie dostrzega odroczonego w czasie korzyści z inwestycji. Poza tym, oprócz kosztów czesnego, należy w kalkulować w całość także wydatki związane z utrzymaniem się w czasie studiów (koszty utrzymania są ponoszone przez studentów również w systemach, gdzie studia są całkowicie bezpłatne, np. w Finlandii).

Współpłata może przyczynić się do podniesienia wśród studentów motywacji do osiągnięcia lepszych wyników w nauce i ukończenia studiów w terminie. Również same uczelnie mogą wykazywać się większą elastycznością w odpowiedzi na popyt ze strony studentów i kandydatów na studentów. Ponadto powstaje w ten sposób źródło dodatkowego dochodu, który może zostać przeznaczony na rozwój infrastruktury uczelni, nowe projekty badawcze czy stypendia i granty. Powszechnie wskazywanym zagrożeniem wynikającym z wprowadzenia czesnego jest stworzenie bariery w dostępie do wyższych uczelni

dla osób zdolnych, ale pochodzących z niezamożnych środowisk. Problemowi temu można zaradzić przez programy stypendialne czy udzielanie kredytów studenckich.

System wsparcia finansowego dla studentów we Francji przechodzi od 2013 r. gruntowną reformę – pierwsza fala zmian nastąpiła jesienią 2013 r., a druga realizowana jest od września 2014 roku¹⁴. Strona rządowa szacuje, że ok. 52 600 studentów zostanie po raz pierwszy objętych pomocą finansową w wysokości 1000 euro rocznie (tzw. poziom 0 bis). Dla 32 000 najuboższych rodzin utworzono specjalną pulę stypendiów – poziom 7 (do 5500 euro, co stanowi wzrost o 803 euro w stosunku do poprzednich zasad). Przewidziano także pomoc finansową w postaci dodatkowych zasiłków indywidualnych dla studentów (4000–5500 euro rocznie), którzy nie kwalifikują się do zwykłych stypendiów, a znaleźli się w wyjątkowej sytuacji rodzinnej¹⁵.

Dla studentów w trudnej sytuacji materialnej w wieku poniżej 28 lat dostępne są granty, których wysokość jest uzależniona od indywidualnej skali problemu. W najbliższej perspektywie zaplanowano rewaloryzację wszystkich stypendiów o 0,8 proc. wskaźnika inflacji. Pożyczki są udzielane na preferencyjnych zasadach (0,1 proc. oprocentowania) w maksymalnej kwocie 15 tys. euro – dla studentów poniżej 28 roku życia. Rodzice utrzymujący studenta poniżej 25 r.ż. korzystają z ulg podatkowych – proporcjonalnych do swoich dochodów. Zapomoga rodzinna jest wypłacana, gdy w rodzinie studenta są niepełnosprawne dzieci do 20 r.ż. (min. 139,35 euro na miesiąc). Dodatkowo wypłacana jest zapomoga w wysokości 64,67 euro miesięcznie na każde dziecko pomiędzy 16 a 20 rokiem życia.

We Francji na uczelniach publicznych nie ma czesnego, natomiast studenci wnoszą opłaty restrykcyjne, których wysokość jest ustalana corocznie centralnie. Na studiach licencjackich w roku akademickim 2014/2015 opłaty kształtowały się na poziomie 89,10 euro rocznie, a na magisterskich 261,10 euro. Dodatkowo studenci w wieku 20–28 lat ponoszą dodatkowe opłaty związane z systemem zabezpieczenia społecznego. Uczelnie mogą też pobierać pieniądze za wykonywanie niektórych czynności administracyjnych (np. wydawanie dyplomu). W sumie roczne opłaty nie mogą przekroczyć wartości 2000 euro. Wysokość opłat w *grandes écoles* jest zróżnicowana, ale średnio wynosi 600 euro na rok. W zależności od dochodu rodziny studenta opłaty na niektórych uczelniach tego typu mogą sięgać nawet 10 tys. euro rocznie. Istnieje też możliwość, że to student otrzymuje pieniądze od państwa za to, że studiuje. Dzieje się tak w przypadku

¹⁴ Budżet centralny na pomoc finansową dla studentów przeznaczają obecnie 8 proc. całkowitych wydatków publicznych na edukację na poziomie ISCED 5-6. W 2008 r., najprawdopodobniej na skutek kryzysu gospodarczego, wskaźnik ten spadł do 7,4 proc., ale od tamtego roku cały czas rośnie (źródło: Eurostat).

¹⁵ *Budget 2014: l'université et la recherche en mouvement*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74022/budget-2014-l-universite-et-la-recherche-en-mouvement.html>, [26.02.2016].

studiujących urzędników zatrudnionych w służbie cywilnej. Z opłat zwolnieni są studenci, którzy otrzymali granty na badania (w roku akademickim 2012/13 było to 34,7 proc. studentów)¹⁶.

Cele stawiane przed francuskim systemem edukacji wyższej i ich realizacja

W Europie obserwuje się od kilkunastu lat tendencję polegającą na uzależnieniu finansowania uczelni w mniejszym stopniu od faktycznych wydatków, a w większym od jej wyników. Wraz z tą tendencją pojawiły się procedury monitorowania i rozliczania uczelni z efektów działalności, m.in.:

- mobilności studentów,
- liczby studentów z zagranicy,
- liczebności i jakości kadry akademickiej (własnej i międzynarodowej),
- poziomu wykształcenia osób w wieku 25–34 lat,
- zatrudnialności absolwentów¹⁷.

Zadania do wykonania i cele stawiane przed francuskimi uczelniami zostały wyłożone w dwóch dokumentach-strategiach: *Stratégie nationale de recherche*¹⁸ oraz w *Stratégie nationale de l'enseignement supérieur* – StraNES¹⁹. Obydwa dokumenty wdrożono w życie w lipcu 2013 roku. Pierwszy z nich dotyczy prowadzenia badań, drugi – działalności dydaktycznej. Pierwsza ze strategii wyraźnie wskazuje, że miejscem prowadzenia badań są uniwersytety i definiuje w sposób ramowy programy badawcze uczelni wyższych. Dokument został opracowany na 5 kolejnych lat, a jego realizacja przebiega w drodze zawierania przez stronę państwową umów z uczelniami wyższymi. Celem drugiej strategii jest zaspokojenie potrzeb społeczeństwa i gospodarki w krótkiej i dłuższej (dziesięcioletniej) perspektywie. W StraNES wskazano następujące główne cele do realizacji przez uczelnie wyższe:

- otwarcie się na większą liczbę studentów oraz przygotowanie absolwentów do życia społecznego i zawodowego w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości,
- wymiana międzynarodowa studentów,
- realizacja zaawansowanych projektów badawczych,
- wprowadzenie do programów kształcenia elementów związanych z organizacją i przeprowadzaniem procesu badawczego,

- prowadzenie szkoleń dla nauczycieli,
- upowszechnienie studiów wyższych III stopnia.

Ponadto Ministerstwo Edukacji Narodowej, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych stawia przed edukacją wyższą zadanie zreformowania studiów I stopnia, tak by nadać im wymiar innowacyjny. Zaleca się również wykorzystywanie w procesie kształcenia nowoczesnych (cyfrowych) technologii, zwłaszcza w nauce języków obcych.

Poprawa jakości życia studenckiego ma być środkiem do zwiększenia mobilności wertykalnej społeczeństwa francuskiego. Zmiana ta ma się dokonać dzięki pakietowi programów pomocy społecznej adresowanej do studentów pochodzących z ubogich rodzin.

Jednym z wyzwań stojących przed uczelniami wyższymi jest podniesienie wartości wskaźnika umiędzynarodowienia studiów (wykres 2). Dotyczy to zarówno studentów wyjeżdżających na studia za granicę, jak i studentów napływających z innych krajów. Wagę uczestnictwa uczelni w umiędzynarodowieniu w obszarze edukacji najlepiej opisują J. Knight i H. de Wit, pisząc, że jest ono nieuniknione, ponieważ postęp wiedzy i nauki jest procesem nieznającym granic²⁰.

Wielkości odsetka osób przyjeżdżających do Francji, aby studiować, i wyjeżdżających w tym celu z Francji za granicę są porównywalne, choć od 2006 roku grupa wyjeżdżających przeważa nad grupą napływających.

Kolejnym wskaźnikiem pokazującym skuteczność systemu edukacji wyższej jest poziom bezrobocia w grupie osób z wyższym wykształceniem oraz ich pozycja względem rówieśników o niższym statusie edukacyjnym. Jeśli wziąć pod uwagę dwie kohorty wiekowe, tj. osoby wieku 25–29 lat oraz 30–34 lat, to w obu przypadkach wskaźnik bezrobocia jest niższy wśród osób, które ukończyły studia wyższe. Jest to znacząca różnica, co zobrazowano na wykresach 3 i 4.

Liczebność kadry akademickiej we Francji w zasadzie nie zmieniała się w ostatnich latach (w 2010 r. i 2011 r. wzrosła po 2 procent). Jednakże analiza danych dotyczących wyłącznie samej liczebności kadry akademickiej może prowadzić do błędnego wniosku dotyczącego np. nadreprezentacji nauczycieli akademickich. Dopiero po przeliczeniu liczby

¹⁶ *National student fee and support system in European higher education 2014/15*, Eurydice, 2015, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support.pdf, [26.02.2016].

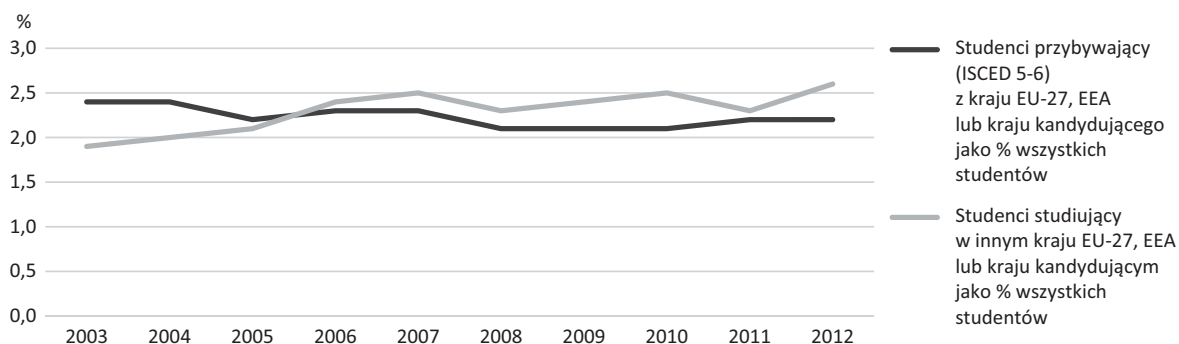
¹⁷ H. De Boer, B. Jongbloed, et al., *Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems*, 2015, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2015/03/01/performance-based-funding-and-performance-agreements-in-fourteen-higher-education-systems.html>, [26.02.2016].

¹⁸ *Stratégie nationale de recherche*, Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24538/strategie-nationale-de-recherche-s.n.r.html>, [26.02.2016].

¹⁹ *Stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76975/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>, [26.02.2016].

²⁰ J. Knight, H. de Wit, *Strategies for internationalisation of higher education. Historical and conceptual perspectives*, 1995, http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/10_knight95.pdf, [26.02.2016].

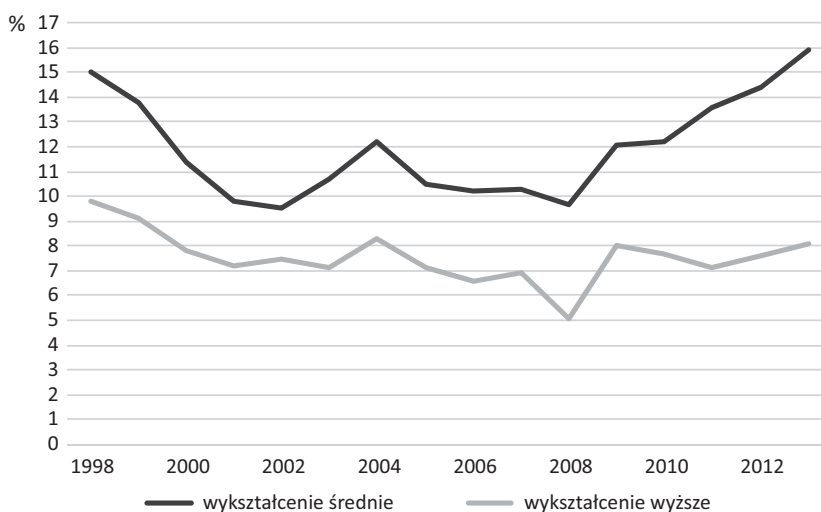
Wykres 2. Studenci studiujący w innym kraju EU-27 lub kraju kandydującym jako procent wszystkich studentów oraz studenci przybywający z kraju EU-27 lub kraju kandydującego jako procent wszystkich studentów*



* Według Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED): ISCED 5 to szkolnictwo wyższe (pierwszy etap). Warunkiem przyjęcia na ten poziom jest na ogół pomyślne ukończenie kształcenia na poziomie ISCED 3 lub 4. Poziom ten obejmuje studia o profilu akademickim (typ A), które mają głównie charakter teoretyczny, i studia o profilu zawodowym (typ B), które są zwykle krótsze niż programy typu A i ukierunkowane na wejście na rynek pracy. ISCED 6: szkolnictwo wyższe (drugi etap). Poziom ten jest zarezerwowany dla studiów, które prowadzą do kwalifikacji naukowych na zaawansowanym poziomie (stopnia doktorskiego).

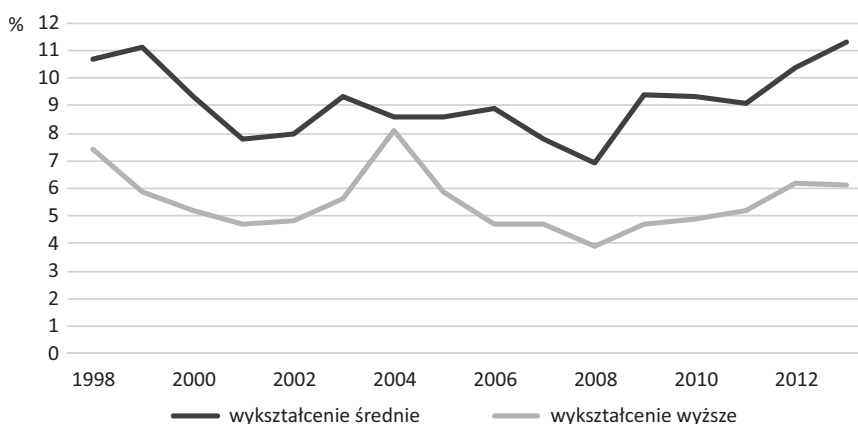
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

Wykres 3. Odsetek bezrobotnych w wieku 25–29 lat według wykształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

Wykres 4. Odsetek bezrobotnych w wieku 30–34 lat według wykształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

Francuski model finansowania szkolnictwa wyższego...

Tabela 2. Liczba studentów (ogółem) przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego we Francji

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego	16	20	20	20	20	20	20	20

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego widać, że pomimo relatywnie dużej grupy nauczycieli akademickich, na jednego akademika przypada 20 studentów (podobnie jest w Polsce, gdzie powszechna jest opinia, że nauczyciele akademicy są obciążeni zbyt dużą liczbą studentów).

Podsumowanie

Scharakteryzowane obszary pokazują najważniejsze zmiany zachodzące w finansowaniu uczelni wyższych, które to zmiany zmierną do wyraźnego powiązania poziomu i struktury finansowania z realnymi rezultatami osiąganymi przez instytucje edukacji wyższej. Są one zbieżne z zaleceniami Komisji Europejskiej, upublicznionymi w dokumencie pt.: *Europe 2020 target: tertiary education attainment*²¹.

Powyzsza analiza miała na celu nie tyle ocenę francuskiego systemu edukacji wyższej i mechanizmu jej finansowania, ile ich scharakteryzowanie i wskazanie specyfiki stosowanych rozwiązań. Kierunek przemian wyłaniający się z opisanych obserwacji pokazuje, że interesariusze francuskiego systemu edukacji wyższej zmierną ku uzyskaniu równowagi pomiędzy tym, co ważne z punktu widzenia polityki państwa, a zachowaniem autonomii uczelni. Widać, że o ile decyzje dotyczące poziomu finansowania szkolnictwa wyższego powinny być i są podejmowane przez władze centralne, o tyle już decyzje o sposobie alokacji tych środków są niezależne od procesów politycznych. Można się spodziewać, że planowane w naszym kraju reformy mechanizmu finansowania edukacji wyższej będą częściowo inspirowane systemami już funkcjonującymi, np. francuskim. Tym, co można by implementować na grunt polski, jest na pewno budowa narodowych założeń rozwoju edukacji wyższej i ich konsekwentna realizacja oraz nadanie większego znaczenia przy podziale środków wskaźnikom opisującym jakość kształcenia i badań. Uczelnie we Francji, konkurując między sobą o pieniądze publiczne, negocjują warunki, na jakich będą im one przydzielone, a następnie zawierają kontrakty ze stroną rządową, w których nierzadko ściśle określone są liczba i struktura absolwentów czy obszary prowadzonych badań. Nadawanie znaczenia

czynnikom ilościowym i jakościowym przy alokacji środków z budżetu centralnego jest zresztą ogólnosiwiatową tendencją.

Bibliografia

Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E., *Trends in global higher education. Tracking and academic revolution. Executive summary. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>.

Budget 2014: l'université et la recherche en mouvement, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74022/budget-2014-l-universite-et-la-recherche-en-mouvement.html>.

De Boer H., Jongbloed B., et al., *Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems*, 2015, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2015/03/01/performance-based-funding-and-performance-agreements-in-fourteen-higher-education-systems.html>.

Denek K., *Transformacje systemowe szkolnictwa wyższego*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów 2012, s. 51–62, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/6038/1/Transformacja-M-E-K-2012.pdf>.

Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, WSiP, Poznań 2011.

Dziedziczak-Fołtyn A., *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2(43–44), s. 30–45, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/12069/1/CPP_RPS_vol.82_Dziedziczak-Foltyn.pdf.

Europe 2020 target: tertiary education attainment, European Commission, 2012, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf.

Higher education governance in Europe. Policies, structures funding and academic staff, Eurydice, 2008, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EN.pdf.

Knight J., DeWit H., *Strategies for internationalisation of higher education. Historical and conceptual perspectives*, 1995, http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/10_knight95.pdf.

²¹ *Europe 2020 target: tertiary education attainment*, European Commission, 2012, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf, [26.02.2016].

Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.

Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Europejska perspektywa porównawcza*, PWN, Warszawa 2015.

Les établissements d'enseignement supérieur privés, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49085/les-etablissements-d-enseignement-superieur-privés.html>.

Liste des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49705/etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>.

Modrzyński P., Kwiek M., *Reformy edukacji wyższej we Francji – w obszarze finansowania szkół wyższych*, IBE, Warszawa 2015, s. 46 (niepublikowany raport).

National student fee and support system in European higher education 2014/15, Eurydice, 2015, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support.pdf.

Stratégie nationale de l'enseignement supérieur, Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76975/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>.

Stratégie nationale de recherche, Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24538/strategie-nationale-de-recherche-s.n.r.html>.

Trow M., *Problem In the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkley 1973, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>.

French system of financing higher education – a case study

The article focuses on key changes currently taking place in the financing of French universities – level, structure and mechanisms of allocating funds flowing from the state budget. Conducted analysis is based on existing data (Eurostat). The article starts with the analysis of existing data in the field of demography, the number of universities and students. Then, the evolution of the higher education financing system is described. The next section focuses on presenting the higher education sector's goals, analysis of main incomes of universities and identification of the currently used public funds distribution mechanisms and ways of their allocation. A further part of the study focuses on issues related to supporting programs for students, their families and tuition fees. The article ends with presenting the areas of university activities that are evaluated by special government agencies appointed to address issues mentioned above.

Autorka jest absolwentką Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ukończyła program doktorancki Ekonomia Pracy w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie. W tymże Instytucie w 2008 roku obroniła pracę doktorską pt. *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania decyzji o wyborze studiów wyższych*, uzyskując stopień naukowy doktora nauk ekonomicznych. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół problematyki szkolnictwa na poziomie wyższym, tj. diagnozy wyzwań, jakie stoją przed władzami centralnymi w tym obszarze, oraz identyfikacji mechanizmów i źródeł finansowania szkolnictwa wyższego, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich.

POLECAMY



Katarzyna Piwowar-Sulej
Zarządzanie ludźmi w organizacjach zorientowanych na projekty
Difin, Warszawa 2016

Prezentowana publikacja jest podsumowaniem przeprowadzonych przez autorkę badań nad procesem zarządzania ludźmi w organizacjach zorientowanych na projekty. W pierwszym rozdziale przeanalizowano proces zarządzania ludźmi w kontekście tak specyficznej formy pracy, jaką jest praca projektowa. Następnie opisano metodologię wspomnianych badań i ich wyniki. Ostatni rozdział zawiera praktyczne wskazówki dla kierowników, menedżerów i właścicieli firm zorientowanych na projekty. Wskazówki te mogą przyczynić się do poprawy jakości zarządzania ludźmi w organizacjach projektowych. Publikację wieńczy opis studiów przypadku – przedsiębiorstw z sektora finansowego, produkcyjnego, IT i konsultingu, a także prezentacja fragmentu kwestionariusza pytań wykorzystanego przez autorkę.

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



Efektywność interaktywnej formy nauczania z użyciem tablicy multimedialnej

Kamila Majewska

Efektywność kształcenia na różnych poziomach edukacji jest obecnie przedmiotem licznych dyskusji i analiz. Bada się zależność pomiędzy wynikami nauczania a warunkami, metodami pracy, narzędziami dydaktycznymi. Poszukuje się również przyczyn niepowodzeń szkolnych. W zaprezentowanym opracowaniu omówione zostały wyniki eksperymentu pedagogicznego dotyczącego związku zastosowania tablicy multimedialnej z efektywnością nauczania realizowanego przy pomocy metody poszukującej. Dane pozyskane na podstawie testów wiedzy wykazały, że nauczanie interaktywne z wykorzystaniem tablicy multimedialnej (interactive white board, IWB) w porównaniu z kształceniem tradycyjnym z IWB oraz z kształceniem tradycyjnym realizowanym przy pomocy tablicy kredowej jest najbardziej efektywną formą.

W jednym z artykułów Diallo Sessoms, badacz zajmujący się problematyką zastosowania interaktywnych technologii w procesie kształcenia, podkreśla, że *nauczanie interaktywne jest nową filozofią kształcenia wspartego technologią*¹. Szczególną rolę odgrywa w tym przypadku tablica interaktywna², nazywana też zamiennie, chociaż nie do końca poprawnie tablicą multimedialną (należy bowiem podkreślić, iż interaktywność³ jest pojęciem szerszym niż multimedialność). IWB umożliwia nie tylko wizualizację omawianych zagadnień, ale również interaktywną naukę przy pomocy różnego typu zasobów, w tym: gier, quizów, prezentacji dydaktycznych itp. Znaczna część materiałów oparta jest na strukturze punktów węzłowych, dzięki czemu *uczący się może w dowolnym momencie otrzymać wiadomości z dowolnego ogniwa, zależy to tylko od jego wyboru. Powstaje w ten sposób trójwymiarowy układ przestrzennej sieci wiadomości. Uczący się ma możliwość poruszania się w obszarze wiadomości zarówno w szerz, jak i w głąb, komputer stwarza możliwość*

*dojścia do mikroskopijnego szczegółu wiedzy oraz szybki powrót do punktu wyjścia*⁴. Elementem tym nierzadko towarzyszą dźwięki, dzięki którym użytkownik na bieżąco informowany jest o poprawności podawanych rozwiązań. Stosowane w toku nauczania obrazy, jak również filmy ukazujące omawiane zagadnienia na tle naturalnego środowiska, ułatwiają prezentację i analizę ciągu następujących po sobie zdarzeń oraz ich następstw, a także dogłębne zrozumienie problemu. Dodatkowo bardziej angażują w przebieg zajęć niż nauczanie tradycyjne. Rozpatrywane w powyższym kontekście elementy dźwiękowe oraz wizualne są niezmiernie ważne, należy jednak pamiętać, iż IWB wychodzi również naprzeciw potrzebom uczniów o rozwiniętych zdolnościach kinestetycznych. Umożliwia pracę polegającą np. na łączeniu w pary, układaniu puzzli, przeciąganiu odpowiedzi we właściwe miejsce.

Duże znaczenie w przypadku pracy z tablicą interaktywną ma również możliwość korzystania z zasobów internetu. Podłączenie tablicy do sieci w celu umożliwienia uczniom wyszukiwania informacji przybliży proces nauczania oraz uczenia się do realizacji koncepcji konektywistycznej.

Efektywność procesu nauczania

W związku z licznymi egzaminami organizowanymi na różnych poziomach edukacji możemy obecnie zaobserwować natężenie dyskusji o efektywności nauczania. Dostępne w literaturze wyniki badań dotyczących tego zagadnienia podkreślają wagę wielu – niekiedy odmiennych od siebie – czynników. W licznych analizach akcentuje się znaczenie koncentracji ucznia rozumianej jako *czujność albo selektywna uwaga skupiona na określonym miejscu, aspekcie lub przekazie*⁵.

¹ D. Sessoms, *Interactive instruction: Creating interactive learning environments through tomorrow's teachers*, „International Journal of Technology in Teaching and Learning” 2008, Vol. 4, No. 2, s. 89.

² K. Majewska, *Tablica interaktywna – nowoczesne narzędzie dydaktyczne, czy jedynie modny gadżet?*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 245–248.

³ K. Majewska, *Jak nauczać interaktywnie?*, „45 Minut, Toruński Przegląd Oświatowy” 2012, nr 70, s. 11–13.

⁴ B. Siemieniecki, *Komputer i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996, s. 118–122.

⁵ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 120.

Równie często uwypukla się rolę pozytywnych emocji oraz motywacji⁶. Procesowi nauczania sprzyja także działanie *wymagające przetwarzania informacji w różnych miejscach kory mózgowej oraz wykorzystania większej liczby zmysłów lub stylów uczenia (nauczanie polisensoryczne)*⁷. Z kolei zgodnie z piramidą uczenia się⁸, opracowaną na podstawie badań zrealizowanych przez National Training Laboratories, najlepsze efekty uzyskują osoby aktywnie konstruujące swoją wiedzę oraz zwiększające doświadczenie.

Obok czynników wewnętrznych ogromną rolę w procesie kształcenia odgrywają jednak także elementy zewnętrzne, związane z formą oraz narzędziami dydaktycznymi włączanymi do procesu edukacyjnego. W rezultacie wielu pedagogów zajmujących się zagadnieniem efektywności nauczania ocenia ją na podstawie obserwacji wyników odnotowanych po zajęciach zrealizowanych przy pomocy różnych metod i środków dydaktycznych – analizując efekty uzyskane przez uczniów, a wyrażone zazwyczaj oceną szkolną. W literaturze przedmiotu znaleźć można również artykuły, w których efektywność kształcenia określana jest poprzez podanie cech, jakimi powinny charakteryzować się zajęcia szkolne, aby można było nazwać je skutecznymi. Powyższy punkt widzenia wiąże się tym samym z obszarem organizacji i metodyki zajęć¹⁰.

Tadeusz Lewowicki definiuje efektywność jako zakres i trwałość osiągniętych celów dydaktyczno-wychowawczych¹¹. Równie często omawiane pojęcie opisuje się jako ilość nabytych przez uczniów wiadomości w określonym przedziale czasowym. Powyższy tok myślenia prezentują chociażby Marian Mazur¹² czy Stanisław Pankiewicz¹³.

Punktem wyjścia do rozważań autorki stała się jednak definicja przyjęta przez Kazimierza Denka, opisująca efektywność jako *stosunek opanowanego materiału do ilości czasu zużytego na naukę przez studenta lub społeczny nakład pracy, głównie pracownika naukowo-dydaktycznego, odniesiony do osiągniętych wyników w studiach*¹⁴. Zgodnie z uwagą autora wyniki powinny być utożsamiane z zakresem, poziomem,

jak również z trwałością wiedzy zdobytej w możliwie krótkim czasie. Efektywność działania według K. Denka nakreśla zatem obszar obejmujący relacje pomiędzy rezultatem nauczania a poniesionymi na ten cel nakładami¹⁵. Ponieważ badania prowadzone były na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, autorka przyjęła, iż efektywność to stosunek opanowanego przez uczniów materiału (ocenianego na podstawie wyników uzyskiwanych w testach wiedzy) do ilości czasu przeznaczanego na realizację zajęć, a tym samym na naukę dzieci. W przypadku omawianych badań kontroli podlegał również czas pracy nauczyciela utożsamiany z wysiłkiem włożonym w opracowanie materiałów. Kontrola powyższego czynnika sprowokowana została wypowiedziami pedagogów, którzy wiązali lepsze efekty nauczania z większym nakładem pracy z ich strony. Zależność taka jednak nie zawsze występuje. W rezultacie wszystkie realizowane zajęcia zajmowały jedną jednostkę lekcyjną, zaś na opracowanie materiałów przez nauczyciela przeznaczono sześć godzin (bez względu na rodzaj prowadzonych zajęć).

Przebieg eksperymentu oraz pytania badawcze

Zaprezentowana w artykule analiza ukazuje wy-cinek wielopłaszczyznowych badań poruszających tematykę nauczania oraz uczenia się z wykorzystaniem tablicy interaktywnej. Autorka w trakcie realizowania procedury badawczej przeprowadziła dwa równoległe przebiegające eksperymenty pedagogiczne, zgodne z kanonem jednej różnicy J.S. Milla. W pierwszym przypadku głównym elementem rozróżniającym było narzędzie dydaktyczne stosowane podczas zajęć (tablica kredowa lub interaktywna), w drugim zaś sposób pracy podczas lekcji (tradycyjny lub interaktywny). Czas przeznaczony na przygotowanie materiałów oraz omówienie tematów w każdym z analizowanych przypadków był analogiczny. Na początku każdego zajęć eksperymentatorka przeprowadzała pretesty mające na

⁶ M. Spitzer, dz.cyt., s. 121–149.

⁷ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 139.

⁸ Learning Pyramid, National Training Laboratories, Bethel, Maine, https://fitnyc.edu/files/pdfs/CET_Pyramid.pdf, [14.10.2015].

⁹ D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012. Zob. też: *Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia*, <http://kompetencje.org/materialy/zst/nowoczesne-metody-dydaktyczne.pdf>, [16.12.2015]; H. Gulińska, M. Bartoszewicz, *Tablica interaktywna na lekcjach przyrody – wyniki badań*, [w:] *TiK w Edukacji 2*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005, s. 20–26.

¹⁰ I.T. Ogorodnikow, *Główne problemy i metody badania efektywności lekcji*, „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko” 1963, nr 6(25), s. 69–81.

¹¹ T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975, s. 51.

¹² M. Mazur, *Nauczanie programowane*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 1, s. 4.

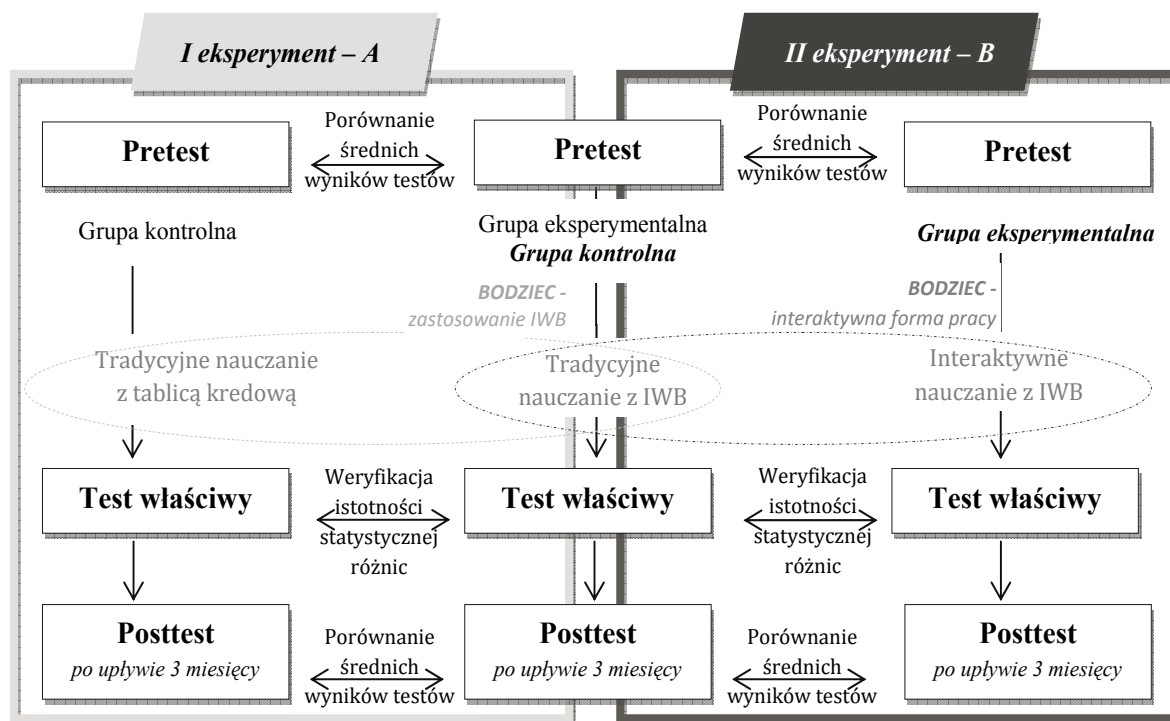
¹³ S. Pankiewicz, *Z badań nad organizacją pracy studentów z podręcznikiem programowanym*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1969, nr 4, s. 130.

¹⁴ K. Denek, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980, s. 39.

¹⁵ K. Denek, dz.cyt., s. 41.

Efektywność interaktywnej formy nauczania...

Rysunek 1. Przebieg procesu badawczego



Źródło: opracowanie własne.

celu weryfikację wiedzy i umiejętności związanych z konkretnymi tematami. Kolejnym krokiem była realizacja zajęć, podczas których uczniowie pracowali w sposób określony ramami eksperymentu. Następnie przeprowadzono testy właściwe (testy wiedzy i umiejętności). Posttesty realizowane były po upływie około trzech miesięcy. Ogólny schemat badania przedstawia rysunek 1.

Opisana budowa eksperymentu wynikała z wielomiesięcznych obserwacji pracy nauczycieli z tablicami interaktywnymi. Z zamierzonych uprzednio dwóch grup – pracującej z tablicą interaktywną oraz pracującej z płytą kredową – wyłonili się trzy grupy eksperymentalne:

- pierwsza – pracująca w sposób interaktywny z IWB (nauczanie właściwe dla tablicy interaktywnej, wzbogacone multimedialnymi prezentacjami, ćwiczeniami o charakterze interaktywnym, bazujące na zasobach internetu w zależności od potrzeb i zainteresowania uczniów),

- druga – pracująca w sposób tradycyjny z IWB (nieprawidłowa forma pracy z tablicą interaktywną odnotowana podczas obserwacji nauczycieli – działania skoncentrowane na wykorzystaniu IWB do wykonywania notatek, zapisywania treści zadań, spisywania poleceń na powierzchni tablicy, w omawianym przypadku prezentacja filmów, muzyki lub zdjęć zajmowała ok. 5 proc. czasu zajęć),
- trzecia – pracująca w sposób tradycyjny z tablicą kredową.

W przypadku eksperymentu A¹⁶ (rysunek 1) autorka nie odnotowała istnienia istotnej statystycznie różnicy pomiędzy poziomem efektywności nauczania tradycyjnego z IWB oraz z tablicą kredową. Zdecydowanie ciekawsze wnioski wyprowadzone zostały po realizacji eksperymentu B, któremu w głównej mierze poświęcono niniejszy artykuł.

Do głównych celów podjętych działań należały ocena oraz analiza poziomu efektywności nauczania realizowanego przy zastosowaniu metody poszukującej¹⁷

¹⁶ Eksperyment A przebiegał w sposób analogiczny do eksperymentu B, zmienne wyznaczone w eksperymentcie A: zmienna niezależna – rodzaj środka dydaktycznego: zwykła lub interaktywna tablica, zmienna zależna – efektywność nauczania przy użyciu metody poszukującej. Zakres testów – analogiczny jak w eksperymentcie B. Istotność statystyczna weryfikowana przy pomocy testów U Manna-Whitneya oraz t-Studenta.

¹⁷ Bazując na wynikach badań Renaty Michalak (UAM) oraz zmodyfikowanym podziale metod nauczania według Franciszka Szloska, przyjęto, że w ramach metody poszukującej uczniowie uczestniczyć będą w burzy mózgów oraz w samodzielnych działaniach aranżowanych przez nauczyciela, mających na celu rozwiązywanie zaprezentowanych zadań oraz ćwiczeń.

wspartej tablicą interaktywną w porównaniu z poziomem efektywności tradycyjnie prowadzonych zajęć z użyciem tego narzędzia (również z wykorzystaniem metody poszukującej). Na interaktywnych zajęciach uczniowie brali udział w rozwiązywaniu komputerowych ćwiczeń oraz zadań, jak również w burzy mózgów. Prezentowane materiały miały charakter multisensoryczny. W przypadku tradycyjnej lekcji z IWB nauczyciel przeważnie wpisywał na powierzchni płyty albo wyświetlał w formie dokumentu tekstowego treść zadań, które następnie rozwiązywane były przez uczniów. Prezentacje multimedialne zajmowały w powyższym przypadku ok. 5 proc. czasu lekcji (tym samym starano się odwzorować faktyczną formę pracy nauczycieli z IWB, odnotowaną podczas obserwacji poprzedzających przystąpienie do badań). Problem badawczy brzmiał następująco: w jaki sposób interaktywne wykorzystanie tablicy multimedialnej w procesie edukacji wczesnoszkolnej oddziałuje na efektywność nauczania realizowanego przy użyciu metody poszukującej? Zakres działań badawczych wyznaczony został przez następujące pytania szczegółowe:

1. Czy interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność procesu zapamiętania wiadomości?
2. Czy interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność procesu zrozumienia wiadomości?
3. Czy interaktywne wykorzystanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność zastosowania poznanych wiadomości?
4. Czy interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność dokonywania analizy poznanych wiadomości?
5. Czy interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność dokonywania syntezy poznanego materiału?
6. Czy interaktywne wykorzystanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność dokonywania oceny poruszanych zagadnień?¹⁸

Przyrost efektów nauczania weryfikowany był zatem na poziomach zdefiniowanych zgodnie z taksonomią Benjamina Blooma. Wiedzę i umiejętności uczniów zgodne z przytoczoną taksonomią (zatem na poziomie zapamiętania, zrozumienia, zastosowania, analizy, syntezy i oceny) weryfikowały odpowiednio przygotowane zadania zamieszczone w testach roz-

wiązywanych przed rozpoczęciem i po zrealizowaniu zajęć, jak również po upływie trzech miesięcy. W omawianej części badań, a mianowicie w eksperymencie B, wyróżniono następujące zmienne:

- zmienną niezależną – forma pracy z tablicą interaktywną: tradycyjna lub interaktywna (zmienna jakościowa);
- zmienną zależną – efektywność nauczania przy zastosowaniu metody poszukującej (zmienna ilościowa mierzona wynikami testów wiedzy).

Dobór szkół, nauczycieli oraz uczniów biorących w badaniu miał charakter losowy. Łącznie badaniu poddanych zostało 360 uczniów oraz 22 nauczycieli z województwa kujawsko-pomorskiego. Uczniowie przydzieleni zostali do jednej z trzech grup. Przyjęto założenie, że zmienna zależna (efektywność nauczania) jest w każdej z trzech wyodrębnionych grup zmienną o rozkładzie normalnym. Czas niezbędny do opracowania materiałów dydaktycznych i do realizacji zajęć w każdym z badanych przypadków był analogiczny.

Głównym narzędziem badawczym były testy typu papier-ołówki. Zagadnienia w nich zawarte weryfikowały wiedzę oraz umiejętności z zakresu edukacji matematycznej oraz polonistycznej na poziomie wczesnoszkolnym. Dane zgromadzone na podstawie testów wiedzy i umiejętności zostały poszerzone o wyniki ankiet, wywiadów oraz obserwacji. Opracowane przez autorkę narzędzia badawcze zostały uprzednio zestandaryzowane oraz poddane procedurze normalizacji. Badanie przeprowadzone było przez jednego eksperymentatora, częściowo kontrolowanego przez trzech sędziów kompetentnych.

W celu zminimalizowania błędów szacowania podczas eksperymentu skorzystano z techniki rotacji grup, nadając mu tym samym charakter krzyżowy. Schemat ukazujący realizację oraz rozkład testów w przypadku eksperymentu B przedstawiono w tabeli 1.

Ekspertym powtórzony został czterokrotnie, zaś omawiane tematy dotyczyły: pola kwadratu, prostokąta i trójkąta w kontekście wprowadzenia do zagadnienia pola figury oraz rozwiązywania zadań praktycznych (klasa III), obwodu kwadratu, prostokąta i trójkąta w kontekście rozwiązywania zadań praktycznych (klasa II), a także czasownika, rzeczownika i przymiotnika (klasa II). Przed przystąpieniem do badań ustalono, że opracowane zagadnienia nie były

Tabela 1. Przykładowy rozkład testów dla pojedynczego bloku badawczego

	Nauczanie tradycyjne z IWB	Nauczanie interaktywne z IWB
Uczniowie z grupy X	<i>czym jest pole prostokąta</i>	<i>czym jest pole trójkąta</i>
Uczniowie z grupy Y	<i>czym jest pole kwadratu</i>	<i>czym jest pole prostokąta</i>
Uczniowie z grupy Z	<i>czym jest pole trójkąta</i>	<i>czym jest pole kwadratu</i>

Źródło: opracowanie własne.

¹⁸ Ocena poruszanych zagadnień przez uczniów polegała na analizie zaprezentowanych im rozwiązań, wyszukiwaniu oraz wskazywaniu błędów lub też potwierdzeniu, że przedstawione rozwiązanie jest poprawne (była to zatem ocena przedstawionego rozwiązania).

Efektywność interaktywnej formy nauczania...

wcześniej (w toku edukacji szkolnej) prezentowane uczniom. Potwierdziły to również wyniki pretestów, w których uczniowie uzyskiwali w większości zero punktów.

Istotność statystyczna hipotez weryfikowana była przy pomocy testów U Manna-Whitneya oraz t-Studenta. Dla wykonywanych obliczeń przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$.

Omówienie wyników badań

Obserwacje przeprowadzone przez autorkę, a poprzedzające przystąpienie do badań głównych wykazały, że większość nauczycieli wykorzystuje tradycyjną formę pracy z IWB. W rezultacie postanowiono zbadać efektywność powyższej formy zajęć i porównać ją z efektywnością interaktywnego nauczania z zastosowaniem IWB.

Analiza wyników ilościowych uzyskanych na podstawie testów wiedzy (zrealizowanych w ramach eksperymentu B) wykazała istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy efektywnością nauczania tradycyjnego oraz interaktywnego z IWB (dla każdego z badanych przypadków istotność asymptotyczna była mniejsza niż 0,05).

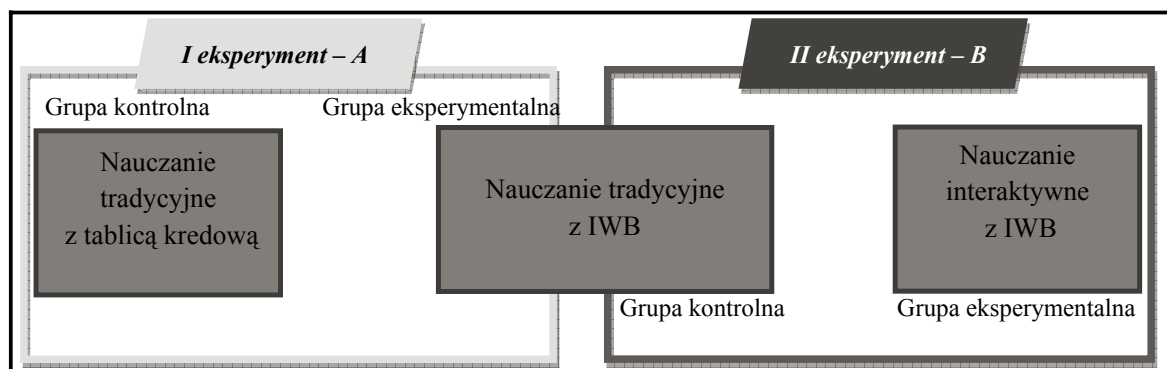
Warto w tym miejscu podkreślić, że wyniki otrzymane po realizacji eksperymentu A były odmienne. Analiza danych w tym przypadku nie wykazała istnienia statystycznie istotnej różnicy pomiędzy efektywnością nauczania tradycyjnego realizowanego przy użyciu tablicy kredowej oraz tablicy interaktywnej.

W rezultacie autorka badań zaobserwowała, że nauczanie tradycyjne z IWB charakteryzuje się podobnym poziomem efektywności co nauczanie tradycyjne z tablicą kredową.

W konsekwencji, dzięki relacji przechodniości zaprezentowanej na rysunku 3, możliwa stała się analiza danych oraz odniesienie do siebie efektów nauczania wszystkich trzech grup.

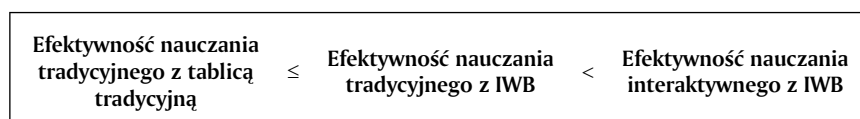
Przeprowadzone przez autorkę testy istotności różnic wykazały, że *interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność procesu zapamiętania wiadomości*. Dla omawianego poziomu – zapamiętania – efektywność interaktywnego nauczania z tablicą multimedialną wynosiła odpowiednio: dla testu obwód kwadratu (rozwiązywanie zadań praktycznych) – 75 proc., obwód prostokąta (rozwiązywanie zadań praktycznych) – 80 proc., obwód trójkąta (rozwiązywanie zadań praktycznych) – 78 proc., czasownik – 77 proc., rzeczownik – 88 proc., przymiotnik – 80 proc., pole kwadratu (wprowadzenie) – 89 proc., pole prostokąta (wprowadzenie) – 93 proc., pole trójkąta (wprowadzenie) – 75 proc., pole kwadratu (rozwiązywanie zadań praktycznych) – 91 proc., pole prostokąta (rozwiązywanie zadań praktycznych) – 96 proc., pole trójkąta (rozwiązywanie zadań praktycznych) – 75 procent. W konsekwencji średnia dla efektywności interaktywnego nauczania z tablicą multimedialną przyjęła wartość 83 procent¹⁹. W przypadku nauczania tradycyjnego z tablicą multimedialną średnia wynosiła 58 proc., zaś dla tradycyjnej formy nauczania

Rysunek 2. Rozkład grup eksperymentalnych i kontrolnych w eksperymencie



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3. Zależność pomiędzy efektywnością nauczania a formą pracy oraz narzędziami stosowanymi podczas lekcji



Źródło: opracowanie własne.

¹⁹ Ponieważ czas zaplanowany na naukę dzieci dla każdego z omawianych tematów był analogiczny, zatem w badaniu efektywność tożsama była z wynikami testów wiedzy, co jest konsekwencją przyjętej definicji efektywności nauczania.

wspartej tablicą kredową 54 procent. Różnica wynosiła zatem w pierwszym przypadku 25, zaś w drugim 29 punktów procentowych. Prezentowane (również w odniesieniu do kolejnych pytań szczegółowych) wyniki są wartościami średnimi, wyznaczonymi na podstawie testów zrealizowanych w ramach czterech bloków tematycznych obejmujących łącznie dwanaście testów wiedzy. Wnioski z analiz statystycznych wyników testów wiedzy potwierdziły się również w wywiadach przeprowadzonych z uczniami. W trakcie rozmów odnotowano, iż materiały zaprezentowane na interaktywnych zajęciach z użyciem IWB wskazywane były przez uczestników badań jako te, które zostały najlepiej zapamiętane. Także nauczyciele w wypełnionych przez siebie ankietach oceniali interaktywne nauczanie z IWB wyżej niż pozostałe formy analizowane podczas badań. Przyczyny powyższej zależności można upatrywać w różnych czynnikach, między innymi w:

- zastosowaniu filmów, obrazów oraz prezentacji umożliwiających różnorodny oraz multisensoryczny przekaz,
- wykorzystaniu w procesie nauczania kolorów oraz dźwięków, które przyciągają uwagę, dzięki czemu omawiane zagadnienia są lepiej zapamiętywane,
- interaktywnym charakterze ćwiczeń oraz gier dydaktycznych, umożliwiającym uzyskanie informacji zwrotnych na temat poprawności procesów myślowych,
- strukturze punktów węzłowych prezentowanych uczniom materiałów, dzięki czemu mogli oni płynnie poruszać się po omawianych zasobach,
- zaangażowaniu różnych kanałów sensorycznych, a *im więcej tych kanałów jest aktywnych na etapie rejestracji materiału, tym lepiej jest on zapamiętywany*²⁰,
- działaniu prowadzonym w atmosferze zabawy, co zachęca do nauki, jak również budzi pozytywne skojarzenia oraz emocje,
- podniesionej w stosunku do tradycyjnego nauczania motywacji oraz zaangażowaniu uczniów,
- czynnym poznawaniu zagadnień, a także zdobywaniu nowych doświadczeń,
- możliwości aktywnego działania z wykorzystaniem zasobów internetowych,
- stworzeniu przestrzeni dialogu między uczniami,
- podwyższonej aktywności badanych (w porównaniu z tradycyjnymi zajęciami)²¹.

Drugim z poruszanych w badaniu problemów była efektywność zrozumienia omawianych na zajęciach zagadnień. Przeprowadzone w ramach analiz testy U Manna-Whitneya oraz t-Studenta wykazały istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy poziomem efektywności zrozumienia materiałów zaprezentowanych w formie tradycyjnej oraz interaktywnej z IWB. Potwierdziło to prawidłowość drugiej tezy,

mówiącej, iż *interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność procesu zrozumienia wiadomości*. W przypadku interaktywnej pracy z tablicą multimedialną efektywność zrozumienia prezentowanych treści (weryfikowana za pomocą odpowiednio przygotowanych zadań zamieszczonych w testach) wynosiła średnio 99 procent. Wartość ta była wyższa od uzyskanej po tradycyjnej lekcji z IWB o ok. 20 punktów proc., natomiast w przypadku porównania z tradycyjnym tokiem kształcenia wspartym tablicą kredową o ok. 24 punkty procentowe. Wyniki ankiet oraz wywiadów potwierdziły powyższe dane ilościowe. Źródło odnotowanych różnic autorka artykułu upatruje bezpośrednio w czynnikach wspierających proces zapamiętywania opisanych wcześniej. Wśród pozostałych elementów wpływających na wzrost poziomu zrozumienia można wymienić:

- większą niż w przypadku tradycyjnych zajęć liczbę rozważanych, jak również rozwiązywanych przez ucznia problemów,
- możliwość samodzielnego budowania struktur wiedzy dzięki aktywnemu działaniu.

Wyższy niż w przypadku tradycyjnych zajęć poziom prawidłowego zrozumienia zagadnień, jak również większe zaangażowanie oraz skupienie na budowaniu własnych struktur wiedzy i doświadczeń przełożyły się bezpośrednio na wzrost liczby poprawnie rozwiązanych przez uczniów zadań weryfikujących umiejętność zastosowania przyswojonych wiadomości. W rezultacie przeprowadzone testy istotności różnic potwierdziły prawidłowość tezy mówiącej, że *interaktywne wykorzystanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność zastosowania przyswojonych wiadomości*. Wykonane pomiary wykazały, że dla nauczania interaktywnego wspartego tablicą multimedialną można mówić o efektywności na poziomie średnio 92 procent. Wartość ta była wyższa od średniej efektywności nauczania tradycyjnego z IWB średnio o 21 punktów procentowych. W przypadku porównania interaktywnej formy pracy z tradycyjną, realizowaną przy użyciu tablicy kredowej, różnica w poziomie efektywności wyniosła 28 punktów procentowych. Przyczyn powyższej sytuacji jest wiele – wśród nich można wymienić:

- charakter ćwiczeń, które dzięki żywym obrazom, a także dźwiękom ukazują związek przekazywanych treści z życiem codziennym,
- silne pobudzenie zmysłów, a w konsekwencji również i struktur poznawczych,
- doświadczenie zdobyte dzięki samodzielnemu konstruowaniu wiedzy i umiejętności.

Poprawność wyprowadzonych powyżej wniosków potwierdziły dodatkowo wyniki ankiet wypełnionych przez nauczycieli.

Kolejny poruszany w badaniach problem dotyczył umiejętności dokonywania analizy. Podobnie jak w opisanych powyżej przypadkach, testy U Manna-Whitneya

²⁰ Z. Brzeškiewicz, *Superpamięć. Jak się uczyć trzy razy szybciej*, Comes, Warszawa 1999, s. 15–55.

²¹ M. Spitzer, dz.cyt., s. 111–148; T. Buzan, *Genialna pamięć*, Wydawnictwo Aha!, Łódź 2007, s. 39–45.

Efektywność interaktywnej formy nauczania...

oraz t-Studenta wykazały istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy poziomem efektywności dokonywania analizy wiadomości zaprezentowanych w formie tradycyjnej oraz interaktywnej z IWB. W konsekwencji teza czwarta – *interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność dokonywania analizy poznanych wiadomości* – została potwierdzona. Wskaźnik dotyczący umiejętności dokonywania analizy materiałów poznanych na interaktywnej lekcji z IWB, którym jest średni wynik testów, wyniósł 81 procent. Wartość ta była wyższa o ok. 23 punkty proc. od średniej efektywności nauczania tradycyjnego z IWB i o ok. 28 punktów proc. niż w przypadku efektywności kształcenia tradycyjnego z tradycyjną płytą. Wśród czynników sprawczych tej sytuacji można wymienić:

- możliwość skutecznego niż w przypadku tradycyjnych zajęć zrozumienia i zapamiętania zagadnień wprowadzonych w postaci interaktywnej,
- większą niż w przypadku tradycyjnych zajęć liczbę interakcji nawiązanych z przedmiotem poznania,
- możliwość samodzielnego konstruowania doświadczeń,
- inicjowanie licznych dyskusji oraz prowokowanie wspólnej analizy w grupie,
- możliwość wyszukiwania na stronach internetowych informacji oraz przykładów niezbędnych do rozwiązania problemu.

Obliczenia statystyczne skoncentrowane na umiejętności dokonywania przez uczniów syntezy materiału poznanego podczas tradycyjnych i interaktywnych zajęć z IWB potwierdziły także kolejną tezę mówiącą, że *interaktywne zastosowanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność dokonywania syntezy poznanego materiału*. Na podstawie obliczeń ustalono, że średnia efektywność dokonywania syntezy wiadomości przedstawionych na interaktywnych lekcjach z wykorzystaniem tablicy multimedialnej wynosiła 77 procent. Wartość ta była wyższa od średniej wartości uzyskiwanej po tradycyjnych zajęciach z użyciem IWB o 28 punktów proc., natomiast w porównaniu z tradycyjnym kształceniem wspartym tablicą kredową nawet o 35 punktów procentowych. Ustalona w toku badań różnica pomiędzy efektywnością interaktywnego i tradycyjnego kształcenia wynika głównie z większego zaangażowania uczniów w przebieg interaktywnej lekcji, wzmożonego kontaktu z przedmiotem poznania, a także z możliwości obserwacji aktywnej pracy kolegów.

Ostatnim z analizowanych elementów była umiejętność dokonywania oceny przedstawionych uczniom rozwiązań konkretnych zadań oraz problemów. Ta część testu umożliwiała prowadzącemu przeprowa-

dzenie analizy, czy uczniowie potrafią odnieść się do zaprezentowanego im toku rozumowania – ocenić jego poprawność lub wychwycić błąd. Przeprowadzona w tym obszarze analiza wykazała istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy umiejętnością dokonywania oceny materiałów zaprezentowanych w formie tradycyjnej oraz interaktywnej z IWB. W rezultacie autorka badań ustaliła, że *interaktywne wykorzystanie IWB w metodzie poszukującej zwiększa efektywność dokonywania oceny poruszanych zagadnień*. Efektywność dokonywania oceny zagadnień omówionych podczas interaktywnych zajęć z IWB wynosiła średnio 75 procent. Wartość ta była wyższa od średniej uzyskanej w przypadku nauczania tradycyjnego z IWB o 32 punkty proc. i o 37 punktów proc. od średniej uzyskanej w przypadku nauczania tradycyjnego z tablicą kredową.

Powyzsza różnica w poziomach efektywności wynika głównie z:

- dobrego zrozumienia i zapamiętania omawianych treści, jak również wykształcenia umiejętności zastosowania wiedzy przez uczniów,
- możliwości konsultowania oraz analizowania zamieszczonych w sieci informacji oraz opinii innych osób związanych z poruszonym problemem.

Wyniki posttestów zrealizowanych po upływie trzech miesięcy dowiodły, że w każdym z badanych przypadków efektywność interaktywnego nauczania z IWB była wyższa od efektywności tradycyjnego nauczania z IWB. Co prawda odnotowana po upływie trzech miesięcy różnica nie była tak znaczna jak bezpośrednio po realizacji zajęć, jednak w każdym z badanych przypadków wyniosła ok. 9–10 punktów procentowych. Porównanie interaktywnej formy nauczania z tradycyjną formą wykorzystującą tablicę kredową wykazało różnicę na poziomie ok. 11–12 punktów procentowych.

W każdym z badanych przypadków wzrost efektywności kształcenia wiązał się z szybszym tempem pracy, a w konsekwencji z większą liczbą prawidłowo rozwiązanych problemów oraz zadań. W toku obserwacji ustalono, że liczba problemów rozwiązywanych na interaktywnych zajęciach z IWB jest co najmniej o 30 proc. wyższa aniżeli liczba problemów rozwiązanych na tradycyjnych zajęciach. Drugim ważnym czynnikiem, mającym bezpośredni wpływ na efektywność nauczania, jest akceptacja interaktywnego narzędzia przez badanych²². Niezmiernie istotna okazała się również aktywność uczniów na zajęciach. Przeprowadzone podczas zajęć obserwacje zrealizowane przez trzech sędziów kompetentnych wykazały, że interaktywne zastosowanie IWB w trakcie zajęć powoduje znaczny wzrost aktywności, która w porównaniu z tradycyjną formą

²² Prowadzone równoległe badania wykazały, że uczniowie akceptują pracę z tablicą interaktywną. Działanie z narzędziem nie stwarza dzieciom żadnych problemów. Często uczniowie nawet podpowiadają nauczycielom, jak korzystać z tablicy interaktywnej, uruchamiać prezentację, obsługiwać multibooki lub inne potrzebne narzędzia.

nauczania realizowanego za pomocą tablicy kredowej zwiększyła się niemal pięciokrotnie. Odwołanie do danych zgromadzonych po tradycyjnych zajęciach z użyciem IWB wykazało, że aktywność była ponad dwa i pół razy wyższa²³.

Na podstawie zrealizowanych analiz ustalono, iż nie istnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy efektywnością tradycyjnego nauczania z IWB oraz z tablicą kredową (istotność asymptotyczna $> 0,05$). Oznacza to, że wykorzystanie podczas lekcji tablicy multimedialnej bez wcześniejszego dostosowania środowiska pracy oraz materiałów nauczania nie przynosi oczekiwanych rezultatów i wzrostu efektów nauczania oraz uczenia się. W konsekwencji nie powinny zaskakiwać pojawiające się w literaturze przedmiotu wyniki badań, które świadczą o niewielkich zmianach zachodzących w związku z użytkowaniem tablicy interaktywnej. Autorzy tych analiz pomijają w publikowanych materiałach omówienie formy realizacji zajęć, charakteru zasobów użytych podczas lekcji oraz rodzajów aktywności, w jakie angażowani byli uczniowie, co może budzić szereg pytań o zasadność stawianych wniosków.

Podsumowanie

Zrealizowane analizy wykazały, że samo włączenie w proces realizacji zajęć tablicy interaktywnej nie musi skutkować wzrostem efektywności kształcenia. Badania prowadzone w Katedrze Dydaktyki i Mediów w Edukacji UMK od 1992 roku wykazują, iż lepsze zrozumienie oraz zapamiętanie poznawanych treści związane jest bezpośrednio ze środowiskiem kształcenia oraz charakterem materiałów, które w tym przypadku powinny przybierać postać interaktywną. Warto prezentować omawiane zagadnienia w formie multimedialnej, bowiem ułatwia to proces uczenia się zróżnicowanym sensorycznie odbiorcom. Istotne są również informacje zwrotne na temat poprawności rozwiązywania zadań i przebiegu procesów myślowych²⁴. Niezmiernie ważna jest ponadto struktura punktów węzłowych, umożliwiająca płynne poruszanie się między omawianymi zagadnieniami. W celu płynnej realizacji zajęć warto sięgać do komputerowych programów dydaktycznych, które są proste w obsłudze i nie sprawiają problemów ani uczniom, ani nauczycielom²⁵.

Badania pilotażowe przeprowadzone w sposób analogiczny na grupie studentów wykazały zachowanie przedstawionej w artykule zależności.

Bibliografia

- Brzeškiewicz Z., *Superpamięć. Jak się uczyć trzy razy szybciej*, Comes, Warszawa 1999.
- Buzan T., *Genialna pamięć*, Wydawnictwo Aha!, Łódź 2007.
- Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980.
- Gulińska H., Bartoszewicz M., *Tablica interaktywna na lekcjach przyrody – wyniki badań*, [w:] *TiK w Edukacji 2*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005, s. 20–26.
- Lewowicki T., *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
- Majewska K., *Jak nauczać interaktywnie?*, „45 Minut, Toruński Przegląd Oświatowy” 2012, nr 70, s. 11–13.
- Majewska K., *Lekcja bez tajemnic, czyli jak uniknąć podstawowych problemów w pracy z tablicą interaktywną*, „45 Minut, Toruński Przegląd Oświatowy” 2011, nr 2(64), s. 38–40.
- Majewska K., *Ocena użyteczności tablicy multimedialnej. Przegląd wyników badań*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2011, nr 9(216), s. 29–32.
- Majewska K., *Tablica interaktywna – nowoczesne narzędzie dydaktyczne, czy jedynie modny gadżet?*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 245–265.
- Majewska K., *Tablica interaktywna w procesie nauczania*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2011, nr 6(213), s. 28–31;
- Majewska K., *The interactive whiteboard in working with learners. Unconditional love, or a result of specific actions?*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 5, s. 90–100.
- Mazur M., *Nauczanie programowane*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 1, s. 3–16.
- Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia*, <http://kompetencje.org/materialy/zst/nowoczesne-metody-dydaktyczne.pdf>.
- Ogorodnikow I.T., *Główne problemy i metody badania efektywności lekcji*, „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko” 1963, nr 6(25), s. 69–81.
- Pankiewicz S., *Z badań nad organizacją pracy studentów z podręcznikiem programowanym*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1969, nr 4.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Sessoms D., *Interactive instruction: Creating interactive learning environments through tomorrow's teachers*, „Inter-

²³ Aktywność mierzona była przez trzech sędziów kompetentnych, którzy do odpowiednio przygotowanego arkusza wprowadzali zaobserwowane dane. W konsekwencji w przypadku każdego zadania, ćwiczenia czy też pytania obliczali oni, ilu uczniów zgłasza się do odpowiedzi. Uzyskane dane zostały uśrednione. Aktywność uczniów na interaktywnych zajęciach z użyciem IWB wynosiła ok. 90 proc. (zatem średnio 90 proc. uczniów poprzez podniesienie ręki zgłaszało swoją gotowość do rozwiązania każdego z problemów omawianych podczas interaktywnej lekcji), na tradycyjnych zajęciach z IWB ok. 31 proc., zaś na tradycyjnych zajęciach z tablicą kredową 18,5 proc.

²⁴ K. Majewska, *Ocena użyteczności tablicy multimedialnej. Przegląd wyników badań*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2011, nr 9(216), s. 29–32. Zob. też: K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2011, nr 6(213), s. 28–31; K. Majewska, *The interactive whiteboard in working with learners. Unconditional love, or a result of specific actions?*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 5, s. 90–100.

²⁵ K. Majewska, *Lekcja bez tajemnic, czyli jak uniknąć podstawowych problemów w pracy z tablicą interaktywną*, „45 Minut, Toruński Przegląd Oświatowy” 2011, nr 2(64), s. 38–40.

Efektywność interaktywnej formy nauczania...

national Journal of Technology in Teaching and Learning” 2008, Vol. 4, No. 2, s 86–96.

Siemieniecka D., *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

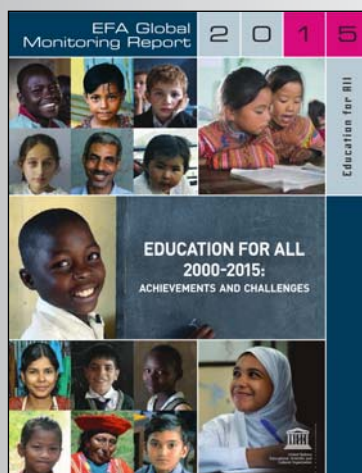
Siemieniecki B., *Komputer i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

The effectiveness of interactive forms of teaching using Interactive White Board

Nowadays we are witnesses of numerous discussions on the effectiveness of teaching. The relationships between the conditions, didactic tools, work methods and its results are analyzed. The causes of school misfortunes are also sought for. The purpose of these actions is to pursue the education of the knowledge society – people able to think independently, analyze and continually expand their competence. The relationship between the Interactive White Board and the efficiency of inquiry-based learning process have been discussed in the presented research. Consequently, the following research question was posed: How does the interactive use of the Interactive White Board in the process of primary education affect the efficiency of inquiry learning? The data obtained from knowledge tests indicated that interactive teaching with the use of Interactive White Board is the most effective form, surpassing traditional IWB teaching by an average of 25% and traditional teaching with a use of only blackboard – by 30%. Data collected through questionnaires, interviews and observation has also confirmed high efficiency of interactive learning with an Interactive White Board. Research tools developed by the author had been standardized and became a subject to procedure of normalization. In order to minimize the estimation error during the experiment, rotation group technique was used, giving the experiment a cross character.

POLECAMY



Raport programu „Edukacja dla Wszystkich” (2000–2015) UNESCO 2015

Prezentowany raport (opracowany w języku angielskim) jest podsumowaniem 15-letniej działalności organizacji UNESCO, której głównym celem edukacyjnym jest walka z analfabetyzmem na świecie. Program *Edukacja dla wszystkich* wspierany jest przez 180 krajów z całego świata, a także przez liczne instytucje, takie jak Bank Światowy czy UNICEF. Autorzy publikacji podkreślają, że wciąż około 150 mln dzieci nie kończy nauki nawet na poziomie szkoły podstawowej, w tym jedna trzecia w ogóle nie ma dostępu do edukacji. Raport zawiera wiele rekomendacji dotyczących kierunku rozwoju programu, wskazując grupy, które w szczególności potrzebują pomocy. Zaleca zaangażowanie społeczności międzynarodowej, a nie tylko rządów poszczególnych krajów, w pomoc finansową dla wykluczonych dzieci, a także postuluje usprawnienie systemów monitorujących realizowane działania.

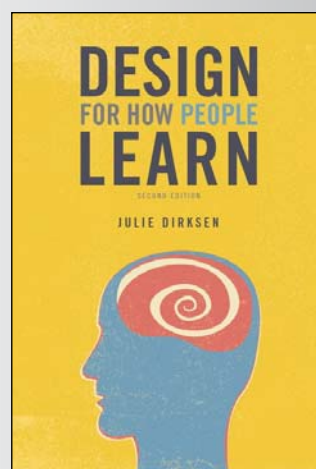
Publikację można pobrać ze strony:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

Julie Dirksen *Design for How People Learn, 2nd Edition* New Riders, San Fransisco 2015

W dzisiejszych czasach ludzie coraz częściej szukają nowej wiedzy za pośrednictwem internetu. Dostęp do sieci praktycznie z każdego miejsca na świecie, możliwość korzystania z niej o każdej porze, a także dostępność treści z prawie każdej dziedziny sprawiają, że coraz częściej rezygnujemy z szukania informacji w tradycyjny sposób. Prezentacje i dokumenty online, kursy e-learningowe, strony WWW, blogi – to miejsca, do których zaglądamy, gdy chcemy pozyskać nową wiedzę. Ale jak sprawić, by to, co zamieszczamy w sieci, nie stało się zwykłym nudnym podręcznikiem? Jak zachęcić innych do efektywnego czerpania z wiedzy, którą chcemy się podzielić? Odpowiedzią jest niniejsza publikacja. Autorka w prosty i zrozumiały sposób, bazując na sprawdzonych technikach nauki, zapamiętywania i utrzymywania uwagi, pokazuje, jak stworzyć materiały, które przyciągną czytelników, nie tylko chcących pozyskać nową wiedzę, ale także pragnących dzielić się tą, którą już posiadają. Drugie wydanie książki prezentuje m.in. techniki przydatne w procesie kształcenia w mediach społecznościowych, a także zawiera dwa rozdziały poświęcone ewaluacji procesu edukacji.

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



Zarządzanie wiedzą klienta jako narzędzie poprawy konkurencyjności przedsiębiorstwa¹

Bogusz Mikuła

Współczesne przedsiębiorstwa dążą do zwiększania poziomu swojej konkurencyjności różnymi metodami. Stosują metody optymalizacji rozwiązań organizacyjnych, takie jak reengineering, outsourcing czy lean management, wprowadziły i doskonały systemy zarządzania jakością, informacjami i wiedzą, prowadzą „wojnę o talenty” oraz pracowników wiedzy, rozwijają kooperację i metody uczenia się w ramach aliansów strategicznych. Wszystkie te działania podejmują w celu wzbogacenia zasobu kompetencji. Tymczasem nadal mało docenionym źródłem możliwej do wykorzystania wiedzy jest klient – instytucjonalny, jak i indywidualny.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie idei zarządzania wiedzą klienta, procesów z udziałem wiedzy, których idea ta dotyczy, oraz podstawowych sposobów jej realizacji. Nie jest to idea nowa, bowiem opisywano ją już na początku pierwszej dekady XXI wieku, określając ją jako *Customer Knowledge Management* (CKM). Za pionierską publikację na ten temat należy niewątpliwie uznać artykuł *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value* autorstwa M. Gibberta, M. Leibolda i G. Probst, opublikowany w 2002 r. w „*European Management Journal*”². Wcześniej zagadnienia te były poruszane szeroko w piśmiennictwie naukowym

opisującym rozwój teorii aliansów strategicznych³, ale w odniesieniu do przedsiębiorstw partnerskich. Natomiast w ramach zarządzania wiedzą (KM) na istotne znaczenie wiedzy pochodzącej z otoczenia przedsiębiorstwa, w tym od klienta indywidualnego, wskazywali w ostatniej dekadzie XX wieku między innymi I. Nonaka i H. Takeuchi⁴.

Idea zarządzania wiedzą klientów

CKM jest powszechnie definiowane jako kombinacja KM i zarządzania relacjami z klientami (CRM)⁵. Wskazuje się wręcz, że celem CKM jest zintegrowanie KM i CRM⁶. Wydaje się jednak, że jest to uproszczenie zagadnienia. Filozofia CKM sprowadza się bowiem do pobudzenia klienta, od postawy pasywnej do aktywnego zaangażowania, i skoncentrowania działań przedsiębiorstwa na wiedzy będącej w jego posiadaniu, aby doskonalic procesy innowacyjne⁷. Prowadzi to do ewolucji roli klienta, który staje się upodmiotowionym partnerem wiedzy. Polega na zdobywaniu, udostępnianiu i rozszerzaniu wiedzy klienta, co ma przynieść korzyści zarówno jemu, jak i przedsiębiorstwu⁸. Innymi słowy, jest to proces generowania, rozpowszechniania i wykorzystania wiedzy klienta w organizacji oraz

¹ Przygotowanie artykułu zostało dofinansowane ze środków przyznanych Wydziałowi Zarządzania Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie w ramach dotacji na utrzymanie potencjału badawczego w roku 2015.

² M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „*European Management Journal*” 2002, Vol. 20, No. 5, s. 459–469, [http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373\(02\)00101-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373(02)00101-9).

³ Np. Y.L. Doz, G. Hamel, *Alliance Advantage. The Art of Creating Value through Partnering*, Harvard Business School Press, Boston 1998, s. 172–180, 191; A.C. Inkpen, *Learning and knowledge acquisition through international strategic alliances*, „*Academy of Management Executive*” 1998, Vol. 12, No. 4, s. 72–78, <http://dx.doi.org/10.5465/AME.1998.1333953>; S. Parise, J.C. Henderson, *Knowledge resource exchange in strategic alliances*, „*IBM Systems Journal*” 2001, Vol. 40, No. 4, s. 910, <http://dx.doi.org/10.1147/sj.404.0908>.

⁴ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000, s. 116.

⁵ W. Belkahl, A. Triki, *Customer knowledge enabled innovation capability: proposing a measurement scale*, „*Journal of Knowledge Management*” 2011, Vol. 15, s. 649, <http://dx.doi.org/10.1108/13673271111152009>.

⁶ A. Bueren, R. Schierholz, L. Kolbe, W. Brenner, *Customer Knowledge Management – Improving Performance of Customer Relationship Management with Knowledge Management*, [w:] *Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, IEEE, 2004, s. 2, <http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2004/2056/07/205670172b.pdf>.

⁷ W. Belkahl, A. Triki, dz.cyt., s. 670.

⁸ M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, [w:] tychże, *Strategic Management in the Knowledge Economy*, Publicis Kommunikations Agentur GmbH, GWA, Erlangen 2002, s. 272.

Zarządzanie wiedzą klienta jako narzędzie poprawy...

między organizacją i klientami⁹. Ewolucja sposobu myślenia od KM i CRM do CKM zobrazowana została w tabeli 1. Zmiana filozofii polega na rozszerzeniu problemu, który można wyrazić w formie zdania: „gdybyśmy tylko wiedzieli, co wiemy” na „gdybyśmy tylko wiedzieli, co wiedzą nasi klienci”¹⁰. CKM polega więc na planowaniu, organizowaniu i kontroli przedsięwzięć związanych z wiedzą i potencjałem innowacyjnym klienta, mających na celu pozyskanie tej wiedzy oraz jej rozwój poprzez łączenie z wiedzą przedsiębiorstwa, a także wspólne z klientem kreowanie nowej wiedzy

dla udoskonalenia działalności przedsiębiorstwa i tworzenia innowacyjnych rozwiązań.

Tradycyjne systemy KM ukierunkowane są niejednokrotnie na tworzenie oszczędności. Podobnie jest z klasycznymi systemami CRM, które zostały oparte na idei mówiącej, że tańsze jest utrzymanie grupy stałych klientów niż ciągle pozyskiwanie nowych. CKM natomiast idzie o krok dalej, narzucając przedsiębiorstwu konieczność poszukiwania możliwości współpracy z klientem, nawiązywania z nim dialogu, pozyskiwania od niego wiedzy oraz wspólnego

Tabela 1. CKM a CRM i KM

	KM	CRM	CKM
Źródła wiedzy	pracownik, zespół, przedsiębiorstwo, sieć przedsiębiorstw	bazy danych o klientach	doświadczenia klientów, ich twórczość, satysfakcja z produktów/usług
Aksjomaty	gdyby tylko wiedzieć, co wiemy	zatrzymanie jest tańsze niż zdobywanie	gdyby tylko wiedzieć, co wiedzą nasi klienci
Racjonalne uzasadnienie	odblokowanie i integracja wiedzy pracowników o klientach, sprzedaży, procesach i B+R	pozyskanie wiedzy o klientach z firmowych baz danych	zdobywanie wiedzy od klientów, dzielenie się nią i jej rozwijanie
Cele	dzielenie się wiedzą na temat klientów wśród pracowników	pozyskiwanie wiedzy o kliencie	zdobywanie i rozszerzanie wiedzy indywidualnego klienta lub zastosowań doświadczeń grupowych, zachowań konkurenta, możliwych przyszłych rozwiązań itp.
Cele biznesowe	przyrost wydajności, oszczędność kosztów, unikanie „ponownego wynalezienia koła”, skuteczne i szybkie zyski	utrzymanie pozytywnych relacji z klientami, utrzymanie bazy klientów	współpraca z klientem dla wspólnego tworzenia wartości
Podstawa konceptualna	zatrzymanie klienta	satysfakcja klienta	sukces klienta, innowacja, organizacyjne uczenie się
Miary biznesowe	wyniki w stosunku do budżetu, wskaźnik utrzymania klienta	wyniki w terminologii lojalności i satysfakcji klienta	wyniki względem konkurentów w zakresie innowacji i wzrostu, wkładu w sukces klienta
Odbiorca bodźców	pracownik	klient	klient
Rola klienta	pasywna, odbiorca produktu	„niewolnik” związany z produktem/serwisem przez programy lojalnościowe	aktywna, partner w procesie tworzenia wartości
Rola organizacji	zachęcanie pracowników do wzajemnego dzielenia się wiedzą	budowanie trwałych relacji z klientami	przekształcenie klientów z pasywnych odbiorców produktów w aktywnych współtwórców wartości

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, [w:] tychże, *Strategic Management in the Knowledge Economy*, Publicis Kommunikations Agentur GmbH, GWA, Erlangen 2002, s. 274; M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „European Management Journal” 2002, Vol. 20, No. 5, s. 459–469, [http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373\(02\)00101-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373(02)00101-9)¹¹.

⁹ M. Rollins, A. Halinen, *Customer knowledge management competence: Towards a theoretical framework*, [w:] *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, IEEE, 2005, s. 5, <http://www.betsaonline.com/KM/CustomerKMCompetence.pdf>.

¹⁰ M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „European Management Journal”, dz.cyt.

¹¹ Obie publikacje mimo takiego samego tytułu posiadają różnice w treści.

kreowania nowych wartości poprzez uzyskiwanie innowacji¹². CKM pozwala więc organizacji odszukać, pozyskać i wykorzystać kompetencje tkwiące w klientach, co czyni z tego narzędzia egzemplifikację idei zmiany źródła wartości – o czym piszą C.K. Prahalad i V. Ramaswamy: *Nie jest ona osadzona w oferowanych przez firmę wyrobach i usługach, lecz obecnie skupia się w doświadczeniach konsumentów*¹³.

Klient jako odbiorca i źródło wiedzy

Wśród zasobów wiedzy związanych z klientem, które niewątpliwie powinny stać się obiektem zainteresowania przedsiębiorstwa, a tym samym przedmiotem zarządzania, wymienia się¹⁴:

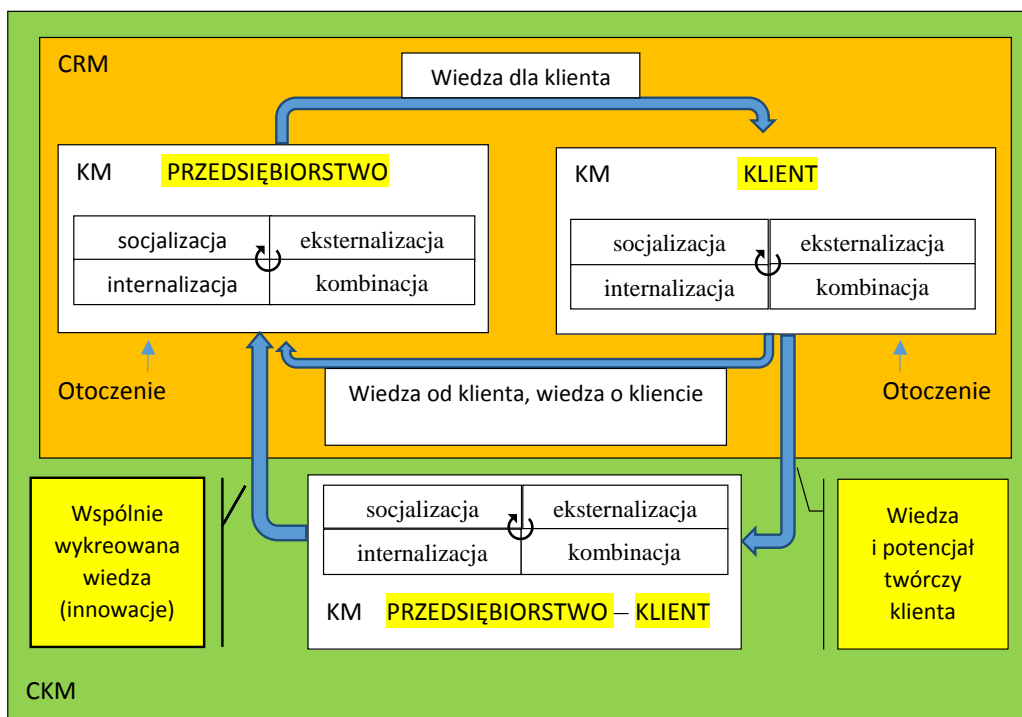
- wiedzę dla klientów (np. na temat produktów, usług, dostawców), która zaspokaja ich potrzeby,
- wiedzę o klientach – niezbędną dla zrozumienia ich motywacji, oczekiwań, zachowań,

- wiedzę od klientów – znajomość klientów, dostawców, produktów, rynków,
- wiedzę zatrzymaną przez klientów dla własnych celów, która może zostać jednak wykorzystana w procesie uczenia się lub wspólnych innowacji.

CKM – inaczej niż klasyczne CRM – koncentruje się na wiedzy będącej w posiadaniu klienta i na jego potencjale wykorzystania tej wiedzy w procesie kreowania nowej wiedzy. Aktywizacja klienta polega więc na pobudzeniu go do ujawnienia i wykorzystania w procesie konwersji wiedzy wszystkich posiadanych zasobów wiedzy, łącznie z wiedzą zatrzymywaną przez niego dla własnych celów.

Wiedza od i dla klientów ma głównie postać jawną. Natomiast wielce prawdopodobne jest, że wiedza zatrzymana przez klienta i o klientach częściowo przynajmniej ma postać ukrytą¹⁶. Istotnym aspektem CKM jest pozyskanie i wykorzystanie zarówno wiedzy jawnej, jak i ukrytej klienta. Inicja-

Rysunek 1. Przepływy wiedzy w KM, CRM i CKM¹⁵



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem koncepcji SECI: I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000, s. 86.

¹² M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „European Management Journal”, dz.cyt.

¹³ C.K. Prahalad, V. Ramaswamy, *Przyszłość konkurencji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 137–138.

¹⁴ J. Rowley, *Customer Knowledge Management*, [w:] *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 2006, s. 9–10, http://www.aom-iaom.org/pdfs/jms/JSM-18-06_rowley.pdf.

¹⁵ W prezentowanym ujęciu KM potraktowane jest wąsko jako koncepcja odnosząca się do zasobów wiedzy przedsiębiorstwa. Czynnikiem tak między innymi: M. Leibold, G. Probst i M. Gibbert, M. Rollins i A. Halinen – w cytowanych wcześniej pracach.

¹⁶ J. Rowley, *Customer Knowledge...*, dz.cyt. s. 10.

Zarządzanie wiedzą klienta jako narzędzie poprawy...

tywy z zakresu CKM w porównaniu do klasycznego CRM rozszerzone są więc o zainteresowanie wiedzą ukrytą klienta i próby jej pozyskania, rozwoju oraz wykorzystania. Wymaga to zastosowania odpowiednich narzędzi opartych na bezpośrednim kontakcie z klientem i zaangażowaniu go w proces konwersji wiedzy (SECI). Przepływy wiedzy w ramach KM, CRM i CKM przedstawia rysunek 1.

CKM na poziomie strategicznym przedsiębiorstwa

Strategia wiedzy to uszczegółowienie strategii przedsiębiorstwa o wymagania w stosunku do zasobów wiedzy, które powinny być w jego dyspozycji, aby możliwe było osiągnięcie przyjętych celów¹⁷. Rozpatrując strategie wyróżnione przez Amerykańskie Centrum Wydajności i Jakości (The American Productivity and Quality Centre)¹⁸, po dokonaniu ich dekompozycji na grupy pożądanych przedsięwzięć, można dojść do przekonania, że CKM lub jego elementy można wykorzystać w ramach każdej z wymienionych strategii. Żadna z nich nie wskazuje jednak bezpośrednio na konieczność całościowego wykorzystania CKM (nawet strategia zarządzania wiedzą o klientach), choć można podejrzewać, że powinno to wystąpić samoistnie w ramach strategii kompleksowego KM. Pojawia się więc problem: czy do klasycznego zestawu strategii wiedzy przedsiębiorstwa można dołączyć strategię zarządzania wiedzą klienta? Wydaje się, że w wielu przypadkach klient może być doskonałym źródłem tworzenia wartości – zwłaszcza w sferze usług – ale pod warunkiem odpowiedniego zarządzania procesa-

mi transferu i kreowania wiedzy – a więc dominującą strategią wiedzy może być CKM.

Istotny jest jednak fakt, że przedsiębiorstwa decydujące się na stosowanie CKM muszą ustalić na poziomie strategicznym, jak CKM może wspierać cele i procesy biznesowe, opracować wytyczne do projektowania procesów związanych z CKM, a także ustalić wskaźniki efektywności¹⁹. Szczególnie ważnym i zarazem trudnym zadaniem jest pomiar efektywności zastosowania CKM. Kadra menedżerska może zastosować ogólne wskaźniki wykorzystywane w ocenie rozwoju przedsiębiorstwa (przykładowe przedstawiono w tabeli 2). Jednak zalecić tu należy ich uszczegółowienie z uwzględnieniem realizowanych działań operacyjnych z zakresu CKM oraz indywidualnej sytuacji przedsiębiorstwa.

CKM na poziomie operacyjnym przedsiębiorstwa

CKM koncentruje się na czterech procesach związanych z wiedzą (rys. 1), a mianowicie: pozyskaniu wiedzy o kliencie, pozyskaniu wiedzy od klienta, kreowaniu wiedzy z klientem, przekazaniu wiedzy klientowi.

Pozyskanie wiedzy o kliencie

Aby zarządzać wiedzą klienta, konieczne jest w pierwszej kolejności pozyskanie wiedzy o nim. Zastosowanie znajdują tu klasyczne ilościowe i jakościowe badania marketingowe. Przydatne mogą być zwłaszcza badania rozpoznawcze mające na celu zidentyfikowanie motywacji, postaw i zachowań

Tabela 2. Kryteria oceny rozwoju przedsiębiorstwa

Kryterium	Miary
1. Nowe wyroby i usługi	wartość produkcji i sprzedaży, udział nowych produktów w wartości działalności operacyjnej, zysk ze sprzedaży, udział w rynku, liczba patentów i nowych wzorów przemysłowych, jakość wyrobów (usług), nowoczesność wyrobów, efektywność inwestycji w klasie innowacji
2. Kapitał intelektualny	potencjał wykształcenia, twórczość (kreatywność), wzbogacanie pracy, dywersyfikacja metod działania, wyniki pracy i rozwój zawodowy personelu, stosunki międzyludzkie (kompetencje społeczne), społeczne zadowolenie z pracy, sieć powiązań
3. Procesy	zdolność produkcyjna, niezawodność, poziom gotowości technologicznej, poziom jakości procesów technologicznych, stopień automatyzacji, wskaźnik produktywności, kompletność i spójność regulacji prawno-organizacyjnych (dotyczących ogólnego trybu postępowania i stosowania procedur roboczych), stopień spełniania standardów procesów zarządzania, pracochłonność, kosztochłonność, skuteczność i funkcjonalność stosowanych metod pracy administracyjnej i kierowniczej
4. Przedsiębiorstwo	wartość przedsiębiorstwa (majątkowa, dochodowa), wartość firmy, zdolność konkurencyjna, pozycja konkurencyjna, zdolność uczenia się, wskaźnik kluczowych ocen kompetencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Stabryła, *Koncepcja zarządzania wiedzą i rozwojem przedsiębiorstwa*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2015, t. 26, nr 1, s. 176.

¹⁷ B. Mikuła, *Wpływ strategii wiedzy i strategii zarządzania wiedzą na organizację funkcjonowania przedsiębiorstwa*, [w:] *Wybory strategiczne w przedsiębiorstwach. Rezultaty ekonomiczne, organizacyjne i społeczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, nr 170, s. 158.

¹⁸ Zob. P.R. Gamble, J. Blackwell, *Knowledge Management. A State of the Art Guide*, Kogan Page, London 2001, s. 122–124.

¹⁹ A. Bueren, R. Schierholz, L. Kolbe, W. Brenner, dz.cyt., s. 4.

klientów. Spośród metod badawczych wykorzystać można badania ankietowe, obserwacyjne i eksperymentalne. Znakomitym źródłem wiedzy o kliencie lub grupie klientów może być wywiad zogniskowany, w trakcie którego klient (lub grupa klientów) wyraża swoje reakcje na bodźce płynące np. z reklamy albo prezentowanej nowej koncepcji produktu. Natomiast jeśli chodzi o kanały pozyskiwania informacji i wiedzy obecnie szczególnie powszechne jest wykorzystywanie wywiadów telefonicznych wspomaganym komputerem oraz internetem. Sondaże i wywiady zogniskowane online są efektywnym narzędziem docierania do grup klientów trudno dostępnych w sposób bezpośredni (*face to face*), takich jak osoby samotne, zamężne, dobrze wykształcone czy nastolatki²⁰.

Przykładem wyspecjalizowanego postępowania w zakresie pozyskiwania wiedzy o kliencie są kategorie badań konsumenckich wyróżnione przez J. Rowley i F. Slack²¹: poznanie, dostosowanie, kumulacja i kontekst (tab. 3). Znajdują one zastosowanie w e-biznesie, ale szerokie wykorzystanie techniki komputerowej w innych rodzajach działalności czyni to podejście przydatnym również poza e-biznesem.

Jeśli chodzi o klientów instytucjonalnych w relacjach B2B (*business-to-business*) lub B2A (*business to administration*), wiedzę o nich pozyskuje się w trakcie wszelkiego rodzaju spotkań i rozmów z pracownikami, ale też od innych grup interesariuszy (np. od innych klientów). Źródłem wiedzy o kliencie są też wywiadownie gospodarcze oraz informacje dostępne w internecie.

Pozyskanie wiedzy od klienta

CKM jest skierowane na zdobywanie wiedzy bezpośrednio od klienta²². Dlatego też pracownicy powinni myśleć o tym, jak zdobyć wiedzę klientów (poprzez badanie rynku, wykorzystanie grup fokusowych, sieci społeczne, strony internetowe itp.) i które etapy procesu innowacji powinny być zintegrowane z klientami (faza pomysłu czy np. sprzężenia zwrotnego?)²³. Podejścia mogą być różne w zależności od tego, czy przedsiębiorstwo pragnie pozyskać wiedzę od klienta instytucjonalnego, czy od konsumentów indywidualnych. Przykładowo firma Renault w fazie projektowania swoich wyrobów zaprasza dorosłych klientów wraz z dziećmi, aby zdobyć ich opinie i pozyskać sugestie dotyczące koncepcji produktu²⁴. Jak ważna jest wiedza od klienta i szybkość jej pozyskania, doświadczają też przedsiębiorstwa branży turystycznej. Pozyskanie wiedzy od klienta na temat usług, z których skorzystał, jeszcze zanim umieści on swoją opinię na którejś ze stron internetowych, pozwala tym firmom szybko i elastycznie dostosować swoją ofertę oraz usuwać nieprawidłowości w działaniu. Znajomość lub brak znajomości preferencji klientów to niejednokrotnie czynniki decydujące o sukcesie lub upadłości biura turystycznego.

Kreowanie wiedzy z klientem

Wspólne kreowanie wiedzy z klientami to wyróżnik CKM, choć idea ta nie jest nowa i niektóre sposoby podejścia zostały opisane przy okazji omawiania zagadnienia transferu wiedzy w aliansach strategicznych²⁵. Realizacja pełnego procesu wspólnego z klientem

Tabela 3. Zastosowanie wiedzy o klientach

Kategoria badania	Cele wykorzystania wiedzy klienta
Poznanie	Zachowanie klienta w stosunku do stron internetowych i komunikacji marketingowej jako podstawa oceny skuteczności witryn i komunikacji marketingowej
Dostosowanie	Opracowanie profili klientów jako podstawa dostosowania i rozwoju bezpośrednich relacji z klientami
Kumulacja	Trendy w zachowaniach klientów i inne aspekty analizy rynku jako podstawa kształtowania strategii e-biznesu
Kontekst	Zależność pomiędzy zachowaniem konsumentów na rynkach tradycyjnych i elektronicznych, wpływ zachowań online konsumentów na inne kanały i odwrotnie

Źródło: J. Rowley, *Customer Knowledge Management*, [w:] *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 2006, http://www.aom-iaom.org/pdfs/jms/JSM-18-06_rowley.pdf, s. 502.

²⁰ Ph. Kotler, G. Armstrong, J. Saunders, V. Wong, *Marketing. Podręcznik europejski*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 366–372.

²¹ J. Rowley, F. Slack, *Leveraging customer knowledge: profiling and personalisation in e-business*, „International Journal of Retail and Distribution Management” 2001, Vol. 29, No. 9, s. 409–416, <http://dx.doi.org/10.1108/09590550110400894>; J. Rowley, *Eight questions for customer knowledge management in e-business*, „Journal of Knowledge Management” 2002, Vol. 6, No. 5, s. 502, <http://dx.doi.org/10.1108/13673270210450441>.

²² M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „European Management Journal”, dz.cyt.

²³ W. Belkahl, A. Triki, dz.cyt., s. 669.

²⁴ D. Gach, *Pozyskiwanie i wykorzystanie wiedzy klientów*, „e-mentor” 2008, nr 1(23), s. 57.

²⁵ Zob. np. B. Mikula, R. Oczkowska, *Transfer wiedzy między partnerami aliansu strategicznego*, „Organizacja i Zarządzanie” 2009, nr 6, s. 121–137.

kreowania wiedzy (w zakresie wiedzy jawnej, jak i ukrytej) wymaga zaangażowania obu stron. Muszą więc być tworzone warunki dla przebiegu procesu SECI (socjalizacji, eksternalizacji, kombinacji i internalizacji wiedzy) w kontakcie bezpośrednim. Jednak uzyskanie innowacji może też być realizowane poprzez łączenie istniejącej wiedzy (przedsiębiorstwa i klienta), a przez to uzyskanie jej nowej jakości. Wszystkie te działania sprowadzić można do pięciofazowego modelu organizacyjnego procesu tworzenia wiedzy zaproponowanego przez I. Nonakę i H. Takeuchiego, na który składają się wspólnie realizowane przez przedstawicieli przedsiębiorstwa i klienta następujące etapy postępowania: dzielenie się wiedzą ukrytą, szukanie pomysłów, potwierdzanie pomysłów, budowanie wzorca, wyrównywanie poziomów wiedzy²⁶.

Uwzględnienie wiedzy klienta w nowych produktach, usługach i procesach obsługi posprzedażowej zwiększa – jak wskazują W. Belkahl i A. Triki²⁷ – zdolność przedsiębiorstwa do konkurowania.

Wiedza dla klienta

Wiedza dla klienta jest nierozzerwalnym elementem współczesnych produktów i usług. Proces transferu wiedzy dla klienta nierozłącznie związany jest z marketingiem, KM i CRM, a więc z koncepcyjnymi źródłami CKM. Podstawą jego realizacji jest wiedza o kliencie, ale dla pełnej skuteczności transferu wiedzy potrzebne jest też wykorzystanie wiedzy od klienta. Stopień zadowolenia klienta z dostarczonej mu wiedzy świadczy o poziomie występującej w przedsiębiorstwie orientacji na klienta. Firmy świadome znaczenia wiedzy dla klienta oprócz tradycyjnych sposobów jej przekazywania (np. za pomocą instrukcji obsługi, informowania przez sprzedawcę) wykorzystują internet i występujący dzięki niemu efekt usieciowienia (np. w ramach portali społecznościowych wprowadzają *social learning*). Należy jednak pamiętać, że pojawienie się luk wiedzy na temat przedsiębiorstwa, jego działalności, produktów i usług prowadzić może do wielu nieporozumień i stymulowanych przez konkurencję niejasności powodujących utratę klientów.

Przedsięwzięcia w ramach CKM

M. Gibbert, M. Leibold i G. Probst²⁸ wyróżnili pięć sposobów realizacji *Customer Knowledge Management* – określając je jako style CKM (tab. 4):

- Prosumeryzm – oznaczający pełnienie przez klienta podwójnej roli: producenta i konsumenta. Nie należy jednak prosumeryzmu traktować wąsko, w sensie przejęcia pewnych funkcji

produkcyjnych przez klienta od producenta (np. ostatecznego złożenia mebli z dostarczonych materiałów). Określenie to dotyczy szerokiego zakresu działalności, w ramach której wykonawca podejmuje różnego rodzaju czynności służące tworzeniu dóbr zaspokajających jego potrzeby. Obecnie za prosumentów uznaje się też osoby, które m.in.: opisują na stronach internetowych swoje doświadczenia z marką, produktem lub usługą, dzielą się swoimi opiniami z innymi internautami, sprzedawcami lub producentami, konfigurują kupowane produkty lub usługi²⁹. Specyficzną odmianą prosumeryzmu jest masowa personalizacja (*mass customization*) bazująca na zdolności przedsiębiorstwa do przygotowania indywidualnie zaprojektowanych produktów, usług, programów lub procesów komunikacyjnych zgodnie z potrzebami klientów. Przykładem personalizacji produktu są działania firmy Mattel, która umożliwia klientom po zalogowaniu na stronie projektowanie lalek (koloru włosów, skóry, oczu, wybór fryzury, ubrania, akcesoriów i imienia)³⁰.

- Zespoły wspólnego uczenia się – są platformą wzajemnej wymiany wiedzy między przedsiębiorstwem i klientami. Przedsięwzięcia w tym zakresie polegają głównie na tworzeniu społeczności wirtualnych funkcjonujących wokół portali internetowych, które umożliwiają wzajemne przekazywanie sobie przez internautów wiedzy (np. przy wykorzystaniu Wiki). Wiedza ta jest jednocześnie rejestrowana i wykorzystywana przez przedsiębiorstwa. Stworzone platformy są też narzędziami przekazywania wiedzy przez przedsiębiorstwa do obecnych i potencjalnych klientów. Zespoły te mogą również przybierać postać klasycznych grup spotykających się w przestrzeni fizycznej (w specjalnie przygotowanych pomieszczeniach), a w trakcie spotkań realizowany jest proces transferu wiedzy.
- Wzajemne innowacje – te przedsięwzięcia sprowadzają się do nawiązania wzajemnej współpracy w procesach innowacyjnych. Umożliwiają one lepsze rozpoznanie potrzeb klienta, wykorzystanie jego wiedzy i zdolności twórczych, a dzięki temu uzyskanie przełomowych innowacji. Wzajemne innowacje w relacjach B2B pozwalają współdzielić koszty oraz ryzyko. Współpraca przedsiębiorstwa z klientami wzmacniać może „efekt sieci” i sprzyjać tworzeniu otwartych innowacji. Niesie jednak także zagrożenia, choćby w postaci możliwości ujawnienia chronionych informacji i wiedzy.

²⁶ I. Nonaka, H. Takeuchi, dz.cyt., s. 111–112.

²⁷ W. Belkahl, A. Triki, dz.cyt., s. 649.

²⁸ M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, [w:] tychże, *Strategic Management in the Knowledge Economy*, Publicis Kommunikations Agentur GmbH, GWA, Erlangen 2002, s. 272.

²⁹ D. Gach, dz.cyt., s. 57.

³⁰ Ph. Kotler, *Marketing Management. Eleventh Edition*, Person Education International, Sadle River, New Jersey 2003, s. 282–284.

Tabela 4. Pięć stylów CKM

Styl/ charakterystyka	Prosumeryzm	Zespoły wspólnego uczenia się	Wzajemne innowacje	Wspólnoty twórcze	Łączenie własności intelektualnej
Koncentracja	Rozwój środków trwałych i korzyści	Tworzenie korporycyjnego kapitału społecznego	Tworzenie nowych produktów i procesów	Specyficzna misja, profesjonalizm	Dzielenie się własnością intelektualną
Cel	Ulepszanie produktów i uzyskanie płynących stąd korzyści	Ułatwienie nauki radzenia sobie z zespołem zmian systemowych	Maksymalizowanie zwrotu z nowych pomysłów	Uzyskanie i rozwój doświadczenia zawodowego	Maksymalizacja zwrotu z własności intelektualnej (dla obu stron)
Procesy	Wstępna, równoległa i poprodukcyjna integracja	Praca zespołowa, upodmiotowienie, rozwój przypadku, programy jakości	Targi pomysłów, burza mózgów, inkubacja klienta	Najlepsze praktyki kooperacji, sieci eksperckie	Praktyki zawodowe, formalne programy szkoleniowe, szkolenia w miejscu pracy
Systemy	Planowania, kontroli i systemy wspomagania decyzji	Systemy wymiany wiedzy, <i>digital „nervous” systems</i> (cyfrowe systemy odwzorowujące układy nerwowe organizmów żywych), wizytowanie zespołów przez klienta	Idea systemów wspomagających generowanie pomysłów	Systemy eksperckie, dzielenie e-przestrzeni pracy, systemy wspomagania zespołowości	Grupowe systemy wspomagania własności intelektualnej
Miary wyników	Skuteczność i wydajność, zadowolenie klienta i sukces	Systemy wydajności, jakości, zadowolenie klienta i sukces	ROI z nowych produktów i procesów, sukces klienta	Zachowanie K-sharing, terminowość decyzji, szybkość hiperłączy przekazujących wyniki	Wartość nowej własności intelektualnej, rosnący ROI z nowych źródeł przychodów
Przykłady	Quicken, IKEA	Amazon.com, Xerox, Holcim, Metter Toledo	Silicon Graphics, Ryder	Microsoft, Sony, eBay, Holcim	Skandia
Intensywność interakcji	Stosunkowo niska	Od niskiej do wysokiej	Stosunkowo niska	Stosunkowo wysoka	Stosunkowo wysoka
Typ wiedzy	Więcej jawnej	Jawna i cicha	Więcej cichej	Więcej cichej	Więcej jawnej

Źródło: M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, [w:] tychże, *Strategic Management in the Knowledge Economy*, dz.cyt., s. 280.

- Wspólnoty twórcze – stanowią odmianę wspólnot praktyki. Złożone są z ekspertów³¹ wykorzystujących w celu komunikowania się internet. Współpraca odbywa się na zasadach dobrowolności, a ludzi tych łączy wspólne zainteresowanie tematem oraz potrzeba kreowania wiedzy i dzielenia się nią. Wspólnoty twórcze tworzone są przez przedsiębiorstwa w celu lepszego zrozumienia klientów. Za ich pośredni-

ctwem firmy angażują klientów w proces doskonalenia produktów, odnajdywania ich nowych zastosowań oraz tworzenia nowych koncepcji³². Wspólnoty te mogą przybrać postać platform recenzenckich (na bazie zagregowanych ocen ilościowych i jakościowych produktów lub usług klienci optymalizują decyzje zakupowe) i platform rekomendacyjnych³³ (np. www.ocenwakacje.pl).

³¹ M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „European Management Journal”, dz.cyt.

³² D. Gach, dz.cyt. s. 60.

³³ D. Plata-Alf, *Zarządzanie wiedzą konsumenta w wirtualnym środowisku*, „Marketing i Rynek” 2014, nr 8, s. 1214.

Zarządzanie wiedzą klienta jako narzędzie poprawy...

- Łączenie własności intelektualnej – ta inicjatywa polega na wspólnym wykorzystaniu własności intelektualnej będącej w dyspozycji przedsiębiorstwa i klienta. Celem jest zmaksymalizowanie korzyści płynących z jej posiadania. M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst³⁴ mają tu na myśli głównie wiedzę. Firmy bowiem różnymi kanałami transferują wiedzę do klientów, którzy wykorzystują ją podczas użytkowania produktów, a następnie rozwijają i przekazują z powrotem dla wspólnego pożytku. Wiedza ta staje się współwłasnością firmy i klienta.

Oczywiście możliwe jest wykorzystanie wielu innych bardziej szczegółowych metod, jak np. *groupware* i zespoły wirtualne. Pozwalają one pozyskiwać wiedzę od klientów, jak i kreować wspólnie z nimi nowe rozwiązania z wykorzystaniem współczesnej techniki komputerowej.

Podsumowanie

Współczesny klient, członek społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy, jest na tyle inteligentnym użytkownikiem produktów i usług, że potrafi generować profesjonalną wiedzę na ich temat. Niestety praktyka gospodarcza dowodzi, że bardzo często jego wiedza jest ignorowana i nieuznawana jako źródło możliwych do uzyskania wartości. Niejednokrotnie u przedsiębiorców panuje przekonanie, że wiedzą oni więcej od klienta. Rezygnują przez to z szans płynących z kreatywności klientów. Przeglądając zasoby internetu, można też dojść do przekonania, że koncepcja CKM nie jest dostatecznie rozpowszechniona. Widoczne jest to w stosunkowo niewielkiej liczbie publikacji na ten temat. Niewątpliwie należy pracować nad teoretycznymi podstawami CKM, identyfikować uwarunkowania przebiegu procesów z udziałem wiedzy między klientem a przedsiębiorstwem, poszukiwać coraz doskonalszych narzędzi współpracy, kreowania i transferu wiedzy oraz mierników efektywności zastosowania CKM. Wyzwania te powinny zostać podjęte przez teoretyków, ale także przez praktyków, którzy udostępniając swoje doświadczenia i najlepsze praktyki w omawianym zakresie, mogą znacząco wzbogacić wiedzę na temat CKM. Należy spodziewać się, że praktyczne wykorzystanie CKM powinno poprawić pozycję konkurencyjną stosujących je przedsiębiorstw. Tworzy bowiem „kanał” pozyskiwania wartości od klientów.

Bibliografia

Belkahl W., Triki A., *Customer knowledge enabled innovation capability: proposing a measurement scale*, „Journal of Knowledge Management” 2011, Vol. 15, No. 4, s. 648–674, <http://dx.doi.org/10.1108/13673271111152009>.

Bueren A., Schierholz R., Kolbe L., W. Brenner, *Customer Knowledge Management – Improving Performance of Customer Relationship Management with Knowledge Management*, [w:] *Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, IEEE, 2004, <http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2004/2056/07/205670172b.pdf>.

Doz Y.L., Hamel G., *Alliance Advantage. The Art of Creating Value through Partnering*, Harvard Business School Press, Boston 1998.

Gach D., *Pozyskiwanie i wykorzystanie wiedzy klientów*, „e-mentor” 2008, nr 1(23), s. 57–60.

Gamble P.R., Blackwell J., *Knowledge Management. A State of the Art Guide*, Kogan Page, London 2001.

Gibbert M., Leibold M., Probst G., *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „European Management Journal” 2002, Vol. 20, No. 5, s. 459–469, [http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373\(02\)00101-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0263-2373(02)00101-9).

Gibbert M., Leibold M., Probst G., *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, [w:] tychże, *Strategic Management in the Knowledge Economy*, Publicis Kommunikations Agentur GmbH, GWA, Erlangen 2002.

Inkpen A.C., *Learning and knowledge acquisition through international strategic alliances*, „Academy of Management Executive” 1998, Vol. 12, No. 4, s. 72–78, <http://dx.doi.org/10.5465/AME.1998.1333953>.

Kotler Ph., Armstrong G., Saunders J., Wong V., *Marketing. Podręcznik europejski*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002.

Kotler Ph., *Marketing Management. Eleventh Edition*, Person Education International, Sadle River, New Jersey 2003.

Mikuła B., Oczkowska R., *Transfer wiedzy między partnerami aliansu strategicznego*, „Organizacja i Zarządzanie” 2009, nr 6, s. 121–137.

Mikuła B., *Wpływ strategii wiedzy i strategii zarządzania wiedzą na organizację funkcjonowania przedsiębiorstwa*, [w:] *Wybory strategiczne w przedsiębiorstwach. Rezultaty ekonomiczne, organizacyjne i społeczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, nr 170.

Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.

Parise S., Henderson J.C., *Knowledge resource exchange in strategic alliances*, „IBM Systems Journal” 2001, Vol. 40, No. 4, s. 908–924, <http://dx.doi.org/10.1147/sj.4040>.

Plata-Alf D., *Zarządzanie wiedzą konsumenta w wirtualnym środowisku*, „Marketing i Rynek” 2014, nr 8, s. 1211–1217.

Prahalad C.K., Ramaswamy V., *Przyszłość konkurencji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

Rollins M., Halinen A., *Customer knowledge management competence: Towards a theoretical framework*, [w:] *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, IEEE, 2005, <http://www.betsaonline.com/KM/CustomerKMCompetence.pdf>.

Rowley J., *Customer Knowledge Management*, [w:] *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 2006, http://www.aom-iaom.org/pdfs/jms/JSM-18-06_rowley.pdf.

³⁴ M. Gibbert, M. Leibold, G. Probst, *Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value*, „European Management Journal”, dz.cyt.

Rowley J., *Eight questions for customer knowledge management in e-business*, „Journal of Knowledge Management” 2002, Vol. 6, No. 5, s. 500–511, <http://dx.doi.org/10.1108/13673270210450441>.

Rowley J., Slack F., *Leveraging customer knowledge: profiling and personalisation in e-business*, „International Journal of Retail and Distribution Management” 2001, Vol. 29, No. 9, s. 409–416, <http://dx.doi.org/10.1108/09590550110400894>.

Customer Knowledge Management

Modern companies must continuously develop their skills to meet the demands of the market. Independent development of these competencies (ex. through knowledge management and R&D) is insufficient and therefore companies seek new competences in their environment, among their suppliers, competitors, research institutions, universities. But still, customer is only a little appreciated source of knowledge. As far as institutional client is concerned, it often can give a company a broad knowledge along with his requirements for products or services, whereas the individual client is often ignored. Classical knowledge management systems and CRM acquire information about the client and possibly only the elementary knowledge from him, but without engaging potential customer directly in the process of creating new knowledge. The customer knowledge management (CKM) properly fills that gap. The main aim of CKM is to optimize the exchange of knowledge between the firm and its institutional and individual clients and use their creative potential.

In the article CKM is defined as an activity of planning, organizing and controlling projects with regard to knowledge and innovation potential of a customer. The aim of this activity is gaining customer knowledge and its further developing by combining obtained knowledge with the company's one, and also jointly creating a new knowledge to improve the company's activities and development of innovative solutions (especially products and services). The article describes the differences between knowledge management, CRM and CKM, and characterizes the main processes on which CKM focuses. It also tells how to implement CKM and stresses that its worth of practical implementation, further development research.

Autor jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, profesorem nadzwyczajnym w Katedrze Zachowań Organizacyjnych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Jego zainteresowania koncentrują się głównie wokół nowoczesnych koncepcji i metod zarządzania oraz zagadnień dotyczących zachowań człowieka w obrębie organizacji, a w ostatnim okresie szczególnie koncepcji zarządzania wiedzą, kapitałem intelektualnym i talentami.

POLECAMY



Teresa Szot-Gabryś, *Modele biznesowe w działalności MMSP. Otwarcie i rozwój przedsiębiorstwa. Studia przypadków*, Difin, Warszawa 2016

Prezentowana publikacja poświęcona jest problematyce modeli biznesowych. Poddając analizie czynniki warunkujące takie modele, szczegółowo opisując proces ich kształtowania, a także przywołując wiele przykładów istniejących przedsiębiorstw, autorka w prosty i przejrzysty sposób wyjaśnia, jak tworzyć, weryfikować, modyfikować i rozwijać modele biznesowe mikro-, małych i średnich organizacji. Publikacja adresowana jest głównie do właścicieli, członków zarządu i wyższej kadry kierowniczej firm z sektora MSP, a także do osób, które planują założenie własnej działalności gospodarczej lub chciałyby ją rozwijać. Książka może być także cennym źródłem wiedzy i przykładów dla studentów kierunków ekonomicznych.

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

Anetta Barska (red. nauk.), *Reklama wczoraj i dziś*, Difin, Warszawa 2016

Świat reklamy się zmienia. Kiedyś reklamy pojawiały się głównie w prasie, radiu i telewizji. Dziś mamy do dyspozycji wiele kanałów dostępnych za pośrednictwem internetu: portale, fora, blogi, media społecznościowe, mailingi. Te nowoczesne formy komunikacji z klientem zaczynają dominować. Dlatego przygotowując kampanię reklamową, warto sięgnąć do wskazówek autorów prezentowanej publikacji. Zapoznają oni uczestnika z podstawowymi zagadnieniami dotyczącymi reklamy, wskazują, jakimi narzędziami promocyjnymi obecnie dysponujemy i jak opracować plan kampanii medialnej za ich pomocą. Uczą także, jak kształtować wizerunek firmy w internecie i jak tworzyć oraz utrzymywać relacje z klientem społecznościowym. Czytelnik znajdzie w publikacji również wyjaśnienie różnic pomiędzy reklamą tradycyjną a reklamą online i refleksje autorów na temat przyszłych kierunków rozwoju reklamy. Ponadto dla osób, które lubią praktycznie weryfikować swoją wiedzę, wydawnictwo przygotowało materiały uzupełniające (dostępne na stronie internetowej) w postaci testów i zadań do samodzielnej realizacji. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.ksiegarnia.difin.pl/>

**REKLAMA
WCZORAJ I DZIŚ**



Redakcja naukowa
ANETTA BARSKA
Difin

Wizja „czwartej drogi” – czy serwisy społecznościowe i rachunkowość kapitału intelektualnego zrewolucjonizują gospodarkę?

Lesław Niemczyk

Celem niniejszego artykułu jest próba zarysowania wizji dojrzałej gospodarki opartej na wiedzy. Wydaje się, że osiągnięcie tego etapu rozwoju społeczno-gospodarczego nie jest możliwe w oparciu o idee oraz narzędzia charakterystyczne dla kapitalizmu, socjalizmu ani nawet znanych z przeszłości rozwiązań pośrednich, czyli tzw. „trzeciej drogi”. Ku dojrzałej gospodarce opartej na wiedzy prowadzi „czwarta droga”, którą wytyczają serwisy społecznościowe oraz rachunkowość kapitału intelektualnego. Najważniejszy zasób wytwórczy w gospodarce opartej na wiedzy stanowi kapitał intelektualny. Jego nośnikami są wykwalifikowani pracownicy, generatorami – jednostki edukacyjne, a użytkownikami – przedsiębiorstwa bazujące na wiedzy. Serwisy społecznościowe rozbudowane o funkcję rejestrowania kapitału intelektualnego mogą połączyć powyższe grupy interesu gospodarki opartej na wiedzy w jeden efektywnie funkcjonujący makrosystem.

Rozwój społeczno-gospodarczy na przestrzeni ostatnich stuleci dokonywał się różnymi drogami. Pierwszą z tych dróg jest klasyczny kapitalizm, a więc system gospodarczy, w którym kapitał finansowy odgrywa pierwszoplanową rolę. W kapitalizmie to posiadacze kapitału, działając na własny rachunek i ryzyko, decydują o tym, co, jak, ile, za ile i dla kogo ma być wytwarzane. Główną zasadą tego systemu jest własność prywatna, a jej regulatorem wolny rynek oraz indywidualistyczna pogoń za zyskiem. Dzięki tym mechanizmom kapitalizm cechuje się wysoką efektywnością mikroekonomiczną. Najważniejszym instrumentem kapitalizmu jest rachunkowość finansowa umożliwiająca niemalże perfekcyjne kontrolowanie zasobów oraz przepływów kapitału finansowego¹.

Drugą możliwą drogą rozwoju społeczno-gospodarczego, a zarazem negacją kapitalizmu, jest socjalizm. Socjalizm bazuje na idei sprawiedliwości społecznej, choć w praktyce trudno określić, jak mia-

łały ona być realizowana. Siłą sterującą w socjalizmie jest konsensus wspólnoty ludzkiej. Ponieważ nie jest możliwe, aby wszyscy partycypowali na równych zasadach w podejmowaniu decyzji, gospodarka musi być sterowana odgórnie przez grupę uprzywilejowanych liderów społecznych oraz rozbudowany aparat urzędniczy. Socjalizm cechuje się niską efektywnością mikroekonomiczną, ponieważ osoby pracujące mają jedynie kolektywną motywację do pracy.

Powyższy podział systemów gospodarczych odwołuje się do klasycznej teorii przedsiębiorstwa zaproponowanej przez D. Ricardo, który w istotny sposób zainspirował poglądy samego K. Marksa². Według Ricarda przedsiębiorstwo składa się z dwóch czynników wytwórczych – kapitału oraz pracy – i w zależności od tego, który z nich uzyska uprzywilejowaną pozycję w gospodarce, z takim systemem mamy do czynienia w praktyce. Wychodząc zatem od dwuczynnikowej teorii przedsiębiorstwa, można dedukcyjnie wyprowadzić założenia zaledwie dwóch systemów w czystej postaci – kapitalizmu lub socjalizmu.

Oprócz dwóch „czystych” systemów można wskazać dodatkowo rozwiązanie pośrednie – tzw. „trzecią drogę”. Koncepcja trzeciej drogi narodziła się jako rezultat krytyki zarówno kapitalizmu, jak i socjalizmu. Jej zwolennicy twierdzą, że można twórczo połączyć ze sobą aspekty obydwu systemów, uzyskując system najlepszy z możliwych – efektywny, a zarazem przyjazny szerokim rzeszom społecznym.

Jak uczy doświadczenie, dyskusję o negatywnych i pozytywnych aspektach tych trzech systemów – kapitalizmu, socjalizmu oraz „trzeciej drogi” – można prowadzić niemalże w nieskończoność. Problem polega jednak na tym, że obecnie zarówno społeczeństwo, jak i gospodarka oddolnie kierują się ku zupełnie innej drodze. Wynika to z kilku przyczyn. Dwuczynnikowa teoria przedsiębiorstwa coraz mniej przystaje do rzeczywistości³. Obecnie

¹ L. Niemczyk, *Gospodarka oparta na wiedzy a kierunek dalszego rozwoju rachunkowości – przyczynek do badań interdyscyplinarnych*, „e-mentor” 2015, nr 2 (59), s. 67.

² Por. K. Marx, *Kapitał: krytyka ekonomii politycznej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1950–1965.

³ J. Bocheński, *Filozofia przedsiębiorstwa*, [w:] tegoż, *Sens życia*, Philed, Kraków 1993.

najważniejszym zasobem wytwórczym w krajach wysokorozwiniętych nie jest ani kapitał, ani praca, lecz wiedza⁴. Funkcjonowanie gospodarki opartej na wiedzy lub społeczeństwa wiedzy nie może być zatem zredukowane do kapitalizmu, socjalizmu ani tym bardziej „trzeciej drogi”. Ku dojrzałej gospodarce opartej na wiedzy prowadzi coś, co można określić hasłowo mianem „czwartej drogi”.

Owa dojrzałość gospodarki opartej na wiedzy prawdopodobnie będzie przejawiać się świadomym oraz metodycznym – a nie jedynie intuicyjnym – zarządzaniem kapitałem intelektualnym. Obecne stadium rozwoju gospodarczego to punkt przelomowy pomiędzy kapitalizmem a gospodarką opartą na wiedzy. Co prawda pewne elementy gospodarki pokapitalistycznej, używając terminu P. Druckera⁵, są już bardzo wyraźne, jednakże na tym etapie wciąż w odmienny sposób zarządza się kapitałem finansowym oraz intelektualnym. Zasady zarządzania kapitałem finansowym opierają się na precyzyjnych założeniach koncepcyjnych, tj. rachunkowości oraz analizie finansowej. Natomiast praktyka zarządzania kapitałem intelektualnym ma charakter czysto intuicyjny, a – jak twierdzi Drucker – nie można skutecznie zarządzać tym, czego się nie mierzy.

Funkcje i cele rachunkowości kapitału intelektualnego

Nowy dział rachunkowości finansowej, tj. rachunkowość kapitału intelektualnego, zajmuje się identyfikacją, pomiarem, ewidencją oraz sprawozdawczością kapitałów niefinansowych⁶. Ta subdyscyplina naukowa w praktyce nie jest jeszcze powszechnie stosowana, ale od strony teoretycznej opracowano już dla niej bardzo solidne podstawy. Zasadniczym celem rachunkowości w gospodarce opartej na wiedzy jest przedstawienie prawdziwego i rzetelnego obrazu przedsiębiorstwa bazującego na wiedzy. Oczywiście taki obraz musi ujawniać, obok kapitału finansowego, także weryfikowalną wartość kapitału intelektualnego, a nawet kapitału relacji z otoczeniem.

Aby rachunkowość kapitału intelektualnego mogła zrealizować swoje cele na poziomie jednostki gospodarującej, a więc przedsiębiorstwa, musi dodatkowo umożliwiać pomiar kapitału intelektualnego na poziomie pojedynczego wykwalifikowanego pracownika. Jest to oczywiste, gdyż to właśnie taki pracownik jest głównym nośnikiem kapitału intelektualnego. Wykształcenie wykwalifikowanego pracownika kosztuje, tak samo jak kosztuje wybudowanie domu.

W dojrzałej gospodarce opartej na wiedzy powinno się rejestrować te „nakłady inwestycyjne” i traktować je jako mikroekonomiczne zasoby gospodarcze, a więc szeroko rozumiane aktywa⁷.

Na przykład w Polsce według danych GUS⁸ koszt zorganizowania procesu dydaktycznego dla jednego studenta w trakcie jednego roku studiów wynosi około 10 tys. złotych. Zatem pięcioletnie studia – z pominięciem studiów na kierunkach wysokonakładowych, np. medycznych, artystycznych, technicznych – kosztują około 50 tys. złotych. Przeglądając oferty studiów podyplomowych, można zorientować się, że kosztują one od 3 do 10 tys. złotych, a uzupełniające kursy zawodowe od kilkuset złotych do kilku tysięcy złotych. Z perspektywy pojedynczego wykwalifikowanego pracownika, który w ten sposób zdobywał swoje kompetencje, te nakłady należy traktować jako aktywa niemajątkowe umożliwiające zarobkowanie. Natomiast łączna wartość aktywów tego typu to nic innego, jak indywidualny kapitał intelektualny wykwalifikowanego pracownika. Wykwalifikowani pracownicy powinni zatem mieć świadomość, że pytanie o wartość ekonomiczną ich indywidualnego kapitału intelektualnego zaczyna być jak najbardziej zasadne.

Obecne oraz przyszłe funkcje serwisów społecznościowych

Jednym z przejawów rozwoju gospodarki opartej na wiedzy jest powszechne używanie technologii informatycznych oraz wzrost ilości przetwarzanych informacji. Stąd nierzadko nowy typ organizacji społeczeństwa nazywany jest gospodarką informacyjną. W gospodarce takiej wiedza i informacje stają się z jednej strony zasobem, a z drugiej strony swoistym towarem. Istnieją zatem podaż i popyt na wiedzę i informacje.

Te prawidłowości doskonale rozumieją twórcy serwisów społecznościowych, które w ostatniej dekadzie zrewolucjonizowały świat mediów. Dzisiaj każdy chce lub musi być obecny w internecie. Młodsza generacja nie bez racji twierdzi nawet, że „jeżeli nie ma cię w sieci, to nie ma cię wcale”. Facebook, Google+, Twitter, LinkedIn, Youtube, MySpace to jedynie kilka najbardziej znanych serwisów społecznościowych. Obok nich istnieją tysiące serwisów niszowych. Dodatkowo każda poważniejsza organizacja próbuje budować wokół siebie społeczność internetową, wykorzystując strony internetowe, blogi lub mikrostrony w większych portalach społecznościowych.

⁴ W. Welfe (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, PWE, Warszawa 2007, s. 9.

⁵ P. Drucker, *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999.

⁶ L. Niemczyk, *Rachunkowość finansowa aktywów kompetencyjnych i kapitału intelektualnego, nowy dział rachunkowości*, Pacioli Institute, Rzeszów 2013.

⁷ Wąskie rozumienie pojęcia aktywów charakterystyczne jest dla tradycyjnego paradygmatu rachunkowości skoncentrowanej na kapitale finansowym oraz równoważącym go w bilansie zbywalnym majątku.

⁸ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2014, s. 208.

Podstawową funkcją serwisów społecznościowych jest komunikacja informacyjna ich użytkowników. Natomiast dodatkową funkcją jest rzetelne i wiarygodne liczenie. Ważna jest liczba znajomych, osób obserwowanych, obserwujących, kontaktów, komentarzy, tzw. „like’ów”, „hate’ów”, wyświetleń. W gospodarce informacyjnej wszystko to ma ogromne znaczenie. Każdy wie, że materiał filmowy – np. teledysk – obejrany w serwisie YouTube, który ma 100 milionów wyświetleń, to „pierwsza liga” internetu, a 1 lub 2 miliardy wyświetleń muszą zrobić na każdym ogromne wrażenie.

Wydaje się, że te funkcje to dopiero początek wielkiej „misji obrachunkowej” serwisów społecznościowych. Biorąc pod uwagę trendy rozwojowe gospodarki opartej na wiedzy, potrzebę dalszego upowszechniania rozwoju rachunkowości kapitałów niefinansowych oraz konieczność świadomego zarządzania tymi kapitałami w nowoczesnych organizacjach, bardzo pożądaną funkcją byłoby półautomatyczne zliczanie kapitału intelektualnego zarejestrowanych wykwalifikowanych pracowników.

Wyobraźmy sobie na przykład serwis typu Facebook, Google+ lub LinkedIn, w którym każdy wykwalifikowany pracownik może zarejestrować swoje konto oraz zaimportować do niego *curriculum vitae* zawierające informacje o przebiegu procesu kształcenia oraz doświadczeniu zawodowym. Serwis ten dodatkowo posiada wbudowany system ekspertowy, którego osią jest wielka baza danych o nakładach (kosztach) niezbędnych do wytworzenia określonych kwalifikacji zawodowych. System zatem automatycznie „wie”, że np. wykształcenie lekarza w kraju takim jak Polska kosztuje średnio 300 tys. zł, a opanowanie języka hiszpańskiego na poziomie podstawowym wymaga nakładu 5 tys. złotych. Takie dane pozwoliłyby dość precyzyjnie wycenić wartość kapitału intelektualnego każdego użytkownika serwisu społecznościowego. W gruncie rzeczy chodzi tutaj bowiem o odpowiedź na bardzo proste pytanie: ile kosztuje wykształcenie określonego portfela kompetencji charakterystycznego dla zarejestrowanego wykwalifikowanego pracownika?

Jednostki edukacyjne a serwisy społecznościowe rejestrujące kapitał intelektualny

Bazowa wycena kompetencji wykwalifikowanych pracowników zarejestrowanych w serwisach społecznościowych mierzących kapitał intelektualny to zaledwie pierwsza z ich antycypowanych funkcji. Kolejnym zadaniem powinno być sprzęgnięcie w jeden makrosystem kształcenia kompetencji wszystkich jednostek edukacyjnych, poczynając od uczelni wyższych, średnich szkół zawodowych i samorządów zawodowych, a kończąc na firmach szkoleniowych.

Jednostki edukacyjne w gospodarce opartej na wiedzy pełnią bardzo ważną funkcję – są generatorami kapitału intelektualnego. Tę funkcję można obrazowo

opisać poprzez analogię do systemu bankowego. Bank centralny emituje pieniądź, którym następnie obracają banki komercyjne. Podobnie uczelnie wyższe, wspierane przez pozostałe jednostki edukacyjne, emitują kapitał intelektualny, który następnie wykorzystują przedsiębiorstwa bazujące na wiedzy.

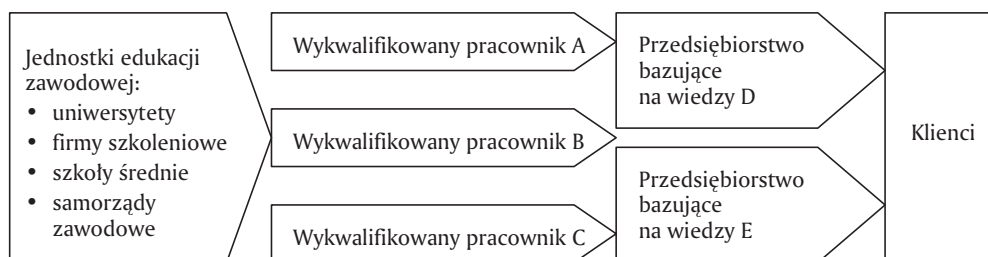
Czy można wyobrazić sobie np. duże przedsiębiorstwo budowlane, które nie zatrudnia wykwalifikowanych inżynierów budownictwa lub przedsiębiorstwo farmaceutyczne, które nie zatrudnia wykwalifikowanych farmaceutów? Przedsiębiorstwa bazujące na wiedzy potrzebują wykwalifikowanych pracowników będących nośnikami kapitału intelektualnego charakterystycznego dla ich branży. Zasadniczo to właśnie jednostki edukacyjne wyposażają wykwalifikowanych pracowników w te zasoby.

Wydaje się zatem bardzo prawdopodobne, że w dojrzałej gospodarce opartej na wiedzy w serwisach społecznościowych mierzących kapitał intelektualny zarejestrowani będą zarówno wykwalifikowani pracownicy (studenci), jak i jednostki edukacyjne. Ponadto rejestracji podlegać będzie sam proces nabywania kompetencji. Ukończenie przez kształconą osobę określonego etapu edukacji będzie ujawniane w serwisie jako konkretny przyrost wartości jej indywidualnego kapitału intelektualnego – np. ukończenie przez użytkownika studiów podyplomowych z zakresu rachunkowości i finansów, których łączny koszt wynosi 10 tys. zł. spowoduje pojawienie się nowych kwalifikacji w portfolio wykwalifikowanego pracownika oraz przyrost całkowitej wartości indywidualnego kapitału intelektualnego o te same 10 tys. złotych.

Biorąc pod uwagę fakt, że w gospodarce opartej na wiedzy proces zdobywania indywidualnych kompetencji trwa przez całe życie (LLL – *lifelong learning*), można sobie wyobrazić, że ucząca się osoba ujawni swój kapitał intelektualny od razu na starcie kariery zawodowej, a następnie będzie go pomnażać, aż do jej zakończenia, czyli przez około 40 lat. Oczywiście to tworzenie, aktualizacja, uzupełnianie, rozwijanie kompetencji będą się odbywać przy aktywnym współdziałaniu różnego rodzaju jednostek edukacyjnych.

Rozwój systemów zarządzania przedsiębiorstwem a zasoby kapitału intelektualnego

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że model łańcucha tworzenia wartości w gospodarce opartej na wiedzy ma inną charakterystykę niż w gospodarce przemysłowej, w przypadku której tworzenie wartości ekonomicznej bazowało na następujących ogniwach: dostawca surowców – producent przemysłowy – hurtownik – detalista – klient. W gospodarce opartej na wiedzy główne ogniwa tego modelu to: jednostki edukacyjne – wykwalifikowani pracownicy – przedsiębiorstwa bazujące na wiedzy – klient. W ujęciu graficznym ten nowy model tworzenia wartości przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Postindustrialny model tworzenia wartości

Źródło: L. Niemczyk, *Kapitał intelektualny w księgach rachunkowych oraz sprawozdawczości przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 30.

Każde przedsiębiorstwo bazujące na wiedzy musi zatrudniać wykwalifikowanych pracowników. Niestety, w biznesie wciąż pokutuje stary paradygmat rachunkowości skoncentrowanej wyłącznie na kapitale finansowym. To powoduje, że sprawozdanie finansowe przedsiębiorstwa nie informuje o najważniejszym czynniku wytwórczym – kapitale intelektualnym. Zewnętrzni użytkownicy takiego sprawozdania muszą domyślać się pewnych informacji, zamiast je tam po prostu odnajdywać, czytać i przetwarzać w decyzje.

Co więcej, menedżerowie tychże przedsiębiorstw nie mają pełnej wiedzy o stanie zasobów kapitału intelektualnego, ich dynamice oraz wpływie na wynik finansowy. Na obecnym etapie zarządzanie kapitałem intelektualnym w przedsiębiorstwach bazujących na wiedzy odbywa się zasadniczo w intuicyjny sposób. To pokazuje, jak bardzo potrzebne w praktyce biznesu staje się wdrożenie nowego paradygmatu rachunkowości kapitału intelektualnego.

Ogromną rolę wspomagającą w tym procesie mogą mieć właśnie serwisy społecznościowe rejestrujące kapitał intelektualny. Można sobie wyobrazić, że oto w opisanych powyżej serwisach społecznościowych zakładają specjalne konta również same przedsiębiorstwa bazujące na wiedzy. Przedsiębiorstwo, zatrudniając określonego wykwalifikowanego pracownika, ujawnia ten fakt w bazie danych serwisu. Na społecznościowym profilu firmy można zatem znaleźć wszystkich zatrudnionych wykwalifikowanych pracowników oraz odczytać sumaryczną wartość kapitału intelektualnego, którą oni reprezentują. Taki społecznościowy profil przedsiębiorstwa mógłby być głównym panelem administracyjnym oraz komunikacyjnym organizacji w takich obszarach jak: zasoby ludzkie (HR), badania i rozwój (R+D), *public relations* (PR), marketing, zarządzanie projektami.

To oczywiście nie wszystko. Teraz wyobraźmy sobie, że system finansowo-księgowy przedsiębiorstwa bazującego na wiedzy posiada konta księgowe przeznaczone do rejestrowania aktywów kompetencyjnych i kapitału intelektualnego. Konta te są sprzężone z profilem przedsiębiorstwa w serwisie społecznościowym. Każda grupa rodzajowa kompetencji ma osobne konto analityczne (np. dla kompe-

tencji handlowych, inżynierskich, administracyjnych, finansowych). Każdy wykwalifikowany pracownik traktowany jest jako osobny obiekt ewidencyjny. Najmniejsza zmiana wartości kapitału intelektualnego jest rejestrowana na bieżąco i to w trybie półautomatycznym. Zadaniem księgowego w tym obszarze jest jedynie bieżące monitorowanie, czy nie dochodzi do oczywistych manipulacji wartością ujawnionego kapitału intelektualnego.

Jeżeli księgowy dysponowałby takimi informacjami, wówczas sprawozdanie finansowe przedsiębiorstwa bazującego na wiedzy – przede wszystkim jego bilans – można by w banalnie prosty sposób rozbudować o informacje dotyczące kapitału intelektualnego. To z kolei tworzy funkcjonalną podstawę do metodycznego zarządzania zasobami tego kapitału. Menedżer zna wartość kapitału intelektualnego na początek i koniec okresu obrachunkowego. Wie, jaką wartość wyniku finansowego wypracowało przedsiębiorstwo dzięki synergii kapitałów finansowych i niefinansowych. Inwestor otrzymuje informacje niezbędne do podejmowania racjonalnych decyzji w gospodarce opartej na wiedzy, a jednostki edukacyjne uzyskują zwrotną informację, jakiego rodzaju kwalifikacje są przydatne w poszczególnych sektorach gospodarki.

Poszukiwanie rozsądnych rozwiązań, które pozwolą rejestrować kapitał niefinansowy charakterystyczny dla gospodarki opartej na wiedzy, jest obiektywną koniecznością. Obecnie nierazdko nawet 80 proc. wartości rynkowej przedsiębiorstwa ukryte jest poza jego bilansem, a to powoduje, że tradycyjne sprawozdanie finansowe ma coraz mniejszą rangę informacyjną. Jaki sens ma analizowanie tradycyjnego bilansu, skoro jego aktywa netto (kapitał własny) to w niektórych przypadkach niecałe 20 proc., a nawet 10 proc. wartości rynkowej przedsiębiorstwa? Właściciele przedsiębiorstw, liderzy korporacji, księgowi, ale również specjaliści ds. kadr będą musieli się zmierzyć z tą luką informacyjną. Prawdziwy i rzetelny obraz pojedynczych przedsiębiorstw oraz całej gospodarki ma bowiem kardynalne znaczenie w tworzeniu solidnych podstaw zarządzania kapitałem intelektualnym, a tym samym budowaniu fundamentów wzrostu i rozwoju ekonomicznego w gospodarce opartej na wiedzy.

Podsumowanie

Przez ostatnie kilkanaście lat serwisy społecznościowe zdołały zrewolucjonizować świat mediów elektronicznych. Nie ulega wątpliwości, że przyczyniły się one do informacyjnego przeobrażenia społeczeństwa oraz gospodarki w skali globalnej. Obecnie serwisy społecznościowe realizują głównie funkcję rozrywkową, marketingową oraz komunikacyjną, co wydaje się naturalne z punktu widzenia strategii ich dynamicznego rozwoju.

W nadchodzących latach serwisy tego typu mogą poszerzyć swoją misję o funkcję obrachunkową oraz statystyczną w zakresie kapitału intelektualnego. Mógłby to być milowy krok na tzw. czwartej drodze – ku dojrzałej gospodarce opartej na wiedzy. Krajobraz świata gospodarczego, który wyłoniłby się po takiej zmianie, byłby zapewne czymś nowym, a więc innym niż kapitalizm, socjalizm czy rozwiązania pośrednie („trzecia droga”). W tym systemie oczywiście nie zniknęłyby tradycyjne zasoby gospodarcze – ziemia, praca, kapitał – ale musiałyby one nieco ustąpić miejsca czynnikowi wytwórcemu wiedzy (kapitałowi intelektualnemu)⁹. Obecnie wciąż dość często słyszy się powiedzenie: „Pieniądz (w domyśle „kapitał finansowy”) rządzi światem”. Może już za kilkadziesiąt lat będzie się częściej słyszeć jego nową wersję: „Wiedza (w domyśle „kapitał intelektualny”) rządzi światem”?

Z gospodarką opartą na wiedzy można wiązać wielkie nadzieje na przyszłość. Może ona przynieść wzrost gospodarczy, harmonijny rozwój społeczny i zdrowe zasady konkurencji. Nie stanie się to jednak samoczynnie, bez zaangażowania ludzi skłonnych do śmiałych innowacji. John Naisbitt, definiując społeczeństwo informacyjne w swoim bestsellerze, już w 1982 roku pisał: [...] *nasze myślenie, postawy i – w konsekwencji – podejmowanie decyzji nie nadążają*

za faktycznym stanem rzeczy. [...] poziom zachodzących zmian jest tak zasadniczy, że mamy tendencję, by go nie dostrzegać. [...] Czyniąc tak, narażamy jednak na ogromne ryzyko nasze przedsiębiorstwa, osobistą karierę i całą gospodarkę. [...] Nie doceniając ważnych zmian, które powodują restrukturyzację naszego społeczeństwa, przyjmujemy nieaktualne dziś założenia. Tracąc kontakt z teraźniejszością, skazujemy się na klęskę w przyszłości. Musimy uwolnić się od tego śmiertelnego uścisku przeszłości i zmierzyć się z przyszłością. Musimy zrozumieć nowe społeczeństwo informacyjne i zmiany, które przynosi¹⁰. Słowa te niewiele straciły na swojej aktualności pomimo upływu już ponad trzech dekad.

Bibliografia

- Bocheński J., *Filozofia przedsiębiorstwa*, [w:] tegoż, *Sens życia*, Philed, Kraków 1993.
- Drucker P., *Spółczesność pokapitalistyczna*, PWN, Warszawa 1999.
- Marx K., *Kapitał: krytyka ekonomii politycznej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1950–1965.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Niemczyk L., *Kapitał intelektualny w księgach rachunkowych oraz sprawozdawczości przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.
- Niemczyk L., *Gospodarka oparta na wiedzy a kierunek dalszego rozwoju rachunkowości – przyczynek do badań interdyscyplinarnych*, „e-mentor” 2015, nr 2(59), s. 65–68, <http://dx.doi.org/10.15219/em59.1172>.
- Niemczyk L., *Rachunkowość finansowa aktywów kompetencyjnych i kapitału intelektualnego, nowy dział rachunkowości*, Pacioli Institute, Rzeszów 2013.
- Wachowiak P. (red.), *Funkcjonowanie przedsiębiorstwa w gospodarce rynkowej*, Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, Warszawa 2006.
- Welfe W. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, PWE, Warszawa 2007.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2014.

⁹ Por. P. Wachowiak (red.), *Funkcjonowanie przedsiębiorstwa w gospodarce rynkowej*, Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, Warszawa 2006, s. 14–15.

¹⁰ J. Naisbitt J., *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 31.

The vision of the „fourth way” – can social networking sites and intellectual capital accounting revolutionize the economy?

The current economic development was governed in three distinctive ways, such as capitalism, socialism and so-called „third way”. It is very likely that each of these ways has exhausted its possibilities of solving main socio-economic problems. Therefore it is worth considering other options for building their future scenarios, which would be subject to public discussion. The aim of this article is an attempt to outline the vision of the „fourth way”, which would be a mature knowledge-based economy. This path is set by the opportunity to engage the social networking sites and the tools of intellectual capital accounting in the framework of the common economic macrosystem.

In terms of methodology, it is a conceptual work that uses elements of strategic planning – the stakeholders analysis, the relationship analysis, the scenarios method. The main result of the research is to define the vision of a new economic macrosystem, whose foundations will be created by social networking sites, which use elements of intellectual capital accounting. Management of intellectual capital in such a system will be based on the simple tools of measurement, planning and control.

The article confirms the assumption that in the future the role of intellectual capital in a knowledge-based economy should still grow. The most important conclusion is bold hypothesis: social networking sites enhanced to support the registration of intellectual capital can combine the main stakeholders of knowledge-based economy into an effectively functioning macrosystem, which would not be a simple continuation of capitalism, socialism, or „third way”.

Wpływ standaryzacji wzorów dokumentów na poziom dostępności elektronicznych usług publicznych



Szymon
Mamrot



Magdalena
Stachowicz

Właśnie mija 14 miesięcy od wejścia w życie przepisów Ustawy z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze standaryzacją niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych¹, co skłania do dokonania oceny wpływu standaryzacji wzorów dokumentów na poziom dostępności e-usług publicznych. Celem ustawy było ułatwienie prowadzenia działalności gospodarczej poprzez nałożenie na właściwe organy obowiązku określenia jednolitych wzorów pism w formie elektronicznej, wykorzystywanych w 69 procedurach administracyjnych. Autorzy niniejszego artykułu uznali, iż na przykładzie wymienionej ustawy zasadne jest zbadanie wpływu standaryzacji wzorów dokumentów na faktyczny stan uruchomienia e-usług przez organy administracji publicznej.

Standaryzacja usług publicznych w Polsce

W odniesieniu do usług świadczonych przez administrację publiczną w Polsce w przepisach prawa nie istnieje uniwersalna definicja standardu, wspólna dla wszystkich dziedzin usług publicznych. Pojęcie to zazwyczaj rozumiane jest jako wzorzec (norma) usługi, odpowiadający ustalonym cechom materialnym².

Z uwagi na fakt, iż obecnie administracja publiczna w Polsce i w Europie stawia sobie za cel podwyższenie jakości oferowanych obywatelom usług, należy ustanowić kryteria oceny i kontroli tej jakości³. Standaryzowanie usług administracyjnych gwarantuje, że w danym postępowaniu zostanie zastosowany najlepszy z możliwych wariantów, zgodny z aktualną wiedzą na ten temat. Wprowadzenie powszechnie dostępnych usług wysokiej jakości, świadczonych przez organy administracji publicznej, może zostać osiągnięte m.in. dzięki ustandaryzowaniu usług publicznych i dostosowaniu administracji do modelu nowoczesnego zarządzania⁴.

Cel ten nie zostanie osiągnięty bez standaryzacji wzorów dokumentów elektronicznych, tak ważnych przy budowie e-administracji w Polsce.

Z analizy opinii zgłaszanych przez użytkowników elektronicznego Punktu Kontaktowego w Polsce⁵, wynika, iż 9 proc. tych opinii zawiera prośby o udostępnienie wzorów wniosków⁶. Biorąc pod uwagę różnorodność tematyki poruszanej w analizowanych opiniach oraz fakt, iż portal ePK dla większości procedur udostępnia formularze, przytoczone dane dowodzą, iż znaczący odsetek opinii dotyczy potrzeby pozyskania gotowych formularzy w internecie.

Finalnie udostępnienie e-wniosków wpływa na podwyższenie standardu usług świadczonych przez administrację publiczną, m.in. poprzez zwiększenie szybkości postępowań oraz poprawę jakości kontaktów między administracją a obywatelami.

Analizując zagadnienie standaryzacji dokumentów występujących w procedurach administracyjnych, należy odrębnie potraktować dokumenty tradycyjne (papierowe) oraz elektroniczne. W przypadku wzorów dokumentów papierowych mamy do czynienia z dwiema formami standaryzacji – standaryzacją prawną oraz standaryzacją *de facto*. Standaryzacja prawna ma miejsce wówczas, gdy wzór dokumentu jest unormowany przez akt prawny – akt wykonawczy o randze rozporządzenia, wydany przez odpowiedniego ministra na podstawie delegacji ustawowej – i ma charakter powszechnie obowiązujący. Oprócz wzorów dokumentów, które stały się standardem na mocy obowiązujących przepisów prawa, mamy też do czynienia z tzw. standardami *de facto*. Taki przypadek ma miejsce wówczas, gdy na terenie całego kraju istnieje tylko jeden organ właściwy do prowadzenia danego postępowania administracyjnego. Wzór dokumentu

¹ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze standaryzacją niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych, Dz.U. z 2014 r. poz. 822.

² *Strategia Sprawne Państwo 2020*, Warszawa 2013, s. 20.

³ Szerzej: M. Stachowicz, S. Mamrot, *Standaryzacja jako czynnik optymalizacji usług świadczonych przez administrację publiczną*, „Samorząd Terytorialny” 2015, nr 5, s. 68–69.

⁴ Takie działania zostały przewidziane w strategii *Sprawne Państwo 2020*.

⁵ Portal skierowany do osób planujących bądź prowadzących działalność gospodarczą, dostępny pod adresem: www.biznes.gov.pl.

⁶ Analiza 411 opinii zgłoszonych od dnia 2.01.2015 r. do dnia 10.10.2015 r.

określony przez taki organ, mimo braku formalnego obowiązku jego stosowania, staje się powszechnie obowiązującym standardem.

Standaryzację wzorów dokumentów elektronicznych reguluje Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (dalej: ustawa o informatyzacji)⁷. W wyniku nowelizacji wymienionej ustawy, przeprowadzonej w roku 2010⁸, stworzono centralne repozytorium wzorów dokumentów elektronicznych (CRWDE). Niestety wraz z wprowadzeniem CRWDE nie dokonano precyzyjnego wskazania organów uprawnionych do publikacji wzorów⁹. Zgodnie z Rozporządzeniem Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011 r. w sprawie sporządzania i doręczania dokumentów elektronicznych oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych¹⁰ (dalej: rozporządzenie w sprawie dokumentów elektronicznych) ministrowie właściwi w zakresie przepisów regulujących daną procedurę bez delegacji ustawowej nie mieli prawa do publikacji w CRWDE wzorów dokumentów powiązanych z tą procedurą. Umożliwiono natomiast publikację wzorów wszystkim organom właściwym w zakresie prowadzonych spraw, co spowodowało, że w CRWDE pojawiło się wiele różnych wzorów pism dla tej samej procedury¹¹.

Ustawodawca, dostrzegając ten problem, dokonał w 2014 r. kolejnej nowelizacji ustawy o informatyzacji, wprowadzając artykuły 16a i 16b¹². Zgodnie z intencją ustawodawcy uprawnienia do określenia wzorów dokumentów zyskali ministrowie kierujący działami administracji rządowej, w których właściwości mieszczą się wzory dokumentów przekazywane do CRWDE. Powyższa interpretacja wynika jednak nie bezpośrednio z tekstu ustawy, lecz z uzasadnienia do projektu Ustawy z dnia 10 stycznia 2014 r. o zmianie ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne oraz niektórych innych ustaw¹³.

Można wyrazić żal, że ustawodawca nie zdecydował się na nadanie uprawnień do publikacji wzorów dokumentów w CRWDE jedynie ministrom kierującym działami administracji rządowej właściwym dla tych dokumentów. Mimo wszystko uchylenie zapisów rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych dotyczących organów uprawnionych do publikacji wzorów dokumentów w CRWDE należy ocenić jako krok w dobrą stronę. Nadanie uprawnień ministrom spowoduje, że część organów właściwych w zakresie prowadzenia spraw nie zdecyduje się na publikację własnych wzorów dokumentów, lecz skorzysta z wzorów opublikowanych przez ministrów.

Badanie wpływu standaryzacji wzorów dokumentów na poziom dostępności e-usług na przykładzie ustawy o standaryzacji

Celem prowadzonych przez autorów badań było ustalenie, czy działania standaryzacyjne podejmowane w ostatnim czasie przez administrację publiczną są skuteczne. Jako kryterium skuteczności tych działań przyjęto poziom dostępności elektronicznych usług oferowanych przez administrację publiczną w Polsce. Świadomie pominięto inne kryteria możliwe do zbadania, ponieważ sama dostępność e-usług jest w tym przypadku najistotniejsza – bez ich udostępnienia nie można badać spełnienia kolejnych kryteriów, takich jak popularność e-usług objętych standaryzacją czy poziom zadowolenia klientów z realizowanych usług.

W celu zbadania wpływu standaryzacji dokumentów na poziom dostępności e-usług publicznych przeanalizowano stopień wdrożenia przez organy administracji publicznej zapisów Ustawy z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze standaryzacją niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych¹⁴ (dalej: ustawa o standaryzacji).

⁷ Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne, t.j. Dz.U. z 2014 r. poz. 1114.

⁸ Mowa tu o Ustawie z dnia 12 lutego 2010 r. o zmianie ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2010 r. Nr 40 poz. 230.

⁹ Chaos prawny w tym zakresie został opisany w artykule M. Matuszewskiej-Maróń i T. Markowskiego, *Publikacja wzorów dokumentów elektronicznych w Centralnym Repozytorium Dokumentów Elektronicznych na platformie ePUAP w praktyce*, „e-mentor” 2014, nr 2(54), s. 68–74, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1097>.

¹⁰ Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011 r. w sprawie sporządzania i doręczania dokumentów elektronicznych oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych, t.j. Dz.U. z 2015 r. poz. 971.

¹¹ Uprawnienie to wynikało z §27 ust. 2 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych. Przepis ten utracił moc w dniu 11 maja 2014 r.

¹² Zgodnie z art. 16a w przypadku gdy w przepisach prawa został wskazany organ właściwy do określenia wzoru dokumentu, jeżeli przepisy te nie wykluczają przesyłania dokumentów drogą elektroniczną, organ przekazuje ministrowi właściwemu do spraw informatyzacji wzór dokumentu elektronicznego w celu umieszczenia go w centralnym repozytorium wzorów dokumentów elektronicznych. Natomiast zgodnie z art. 16b w przypadku gdy w przepisach prawa nie został wskazany organ właściwy do określenia wzoru dokumentu, wzór dokumentu elektronicznego może przekazać do CRWDE organ, w którego właściwości pozostają sprawy związane z określonym w tym wzorze zakresem użytkowym dokumentów elektronicznych.

¹³ Ustawa z dnia 10 stycznia 2014 r. o zmianie ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2014 r. poz. 183.

¹⁴ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze standaryzacją niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych, Dz.U. z 2014 r. poz. 822.

Autorzy przyjęli założenie, że analiza ustawy o standaryzacji, która ma charakter kompleksowy, pozwoli na wyciągnięcie szerszych wniosków w zakresie wpływu standaryzacji dokumentów na dostępność e-usług. Kompleksowy charakter ustawy o standaryzacji wynika z faktu, że wprowadziła ona jednolite w skali kraju wzory pism elektronicznych dla 69 procedur administracyjnych¹⁵, dokonując jednocześnie zmiany w 21 innych aktach prawnych¹⁶. Rozszerzyła katalog procedur, dla których został wskazany jeden organ właściwy do określenia wzoru dokumentu elektronicznego. Ponadto określiła podmioty odpowiedzialne za przygotowanie wzorów pism w formie dokumentów elektronicznych do wybranych procedur.

Należy podkreślić, iż celem ustawy było zobowiązanie konkretnych organów do opracowania i udostępnienia wzorów pism w postaci elektronicznej, a nie do opracowania wzorów pism jako takich. Pisma wymienione w ustawie, składane w formie papierowej (drogą tradycyjną), nadal nie posiadają ustandaryzowanych wzorów, z wyjątkiem wniosków dotyczących zezwoleń na obrót hurtowy napojami alkoholowymi, które już wcześniej zostały określone w drodze rozporządzenia.

Ustandaryzowanie wzorów pism miało też na celu zminimalizowanie ryzyka dowolności przy opracowywaniu wzorów pism przez organy. Z tego względu opracowane wzory wniosków precyzyjnie wyznaczają zakres wymaganych danych dla określonej procedury i zawierają wykaz wymaganych załączników. Według projektodawców pozwoli to ograniczyć liczbę urzędowych wezwań do uzupełnienia braków, co znacząco przyspieszy załatwianie spraw administracyjnych.

Nie bez znaczenia są też niższe koszty obsługi spraw załatwianych przy zastosowaniu elektronicznych wniosków. Jak wskazano w uzasadnieniu do ustawy, standaryzacja i wykorzystanie elektronicznej formy dokumentów mogą przynieść prawie 2 mln zł oszczędności rocznie, w tym ponad 1,3 mln zł dzięki skróceniu czasu potrzebnego na odnalezienie właściwego

formularza i prawie 700 tys. zł oszczędności dzięki ograniczeniu konieczności wysyłania pism¹⁷.

Zasadniczą część ustawy o standaryzacji stanowią delegacje dla właściwych organów (ministrów oraz Prezesa Urzędu, Dyrektora Transportowego Dozoru Technicznego i Szefa Wojskowego Dozoru Technicznego) do określenia wzorów pism w formie dokumentów elektronicznych, w rozumieniu ustawy o informatyzacji. W praktyce oznacza to, że wskazane organy miały obowiązek przygotowania wzorów dokumentów elektronicznych¹⁸ oraz opublikowania ich w CRWDE do dnia 25 marca 2015 roku¹⁹. W ramach przeprowadzonego przez autorów w październiku 2015 r. badania stopnia wdrożenia zapisów ustawy o standaryzacji zweryfikowano, czy wzory pism objęte ustawą zostały opublikowane w CRWDE²⁰. Z 69 wzorów pism, które zostały wskazane w ustawie o standaryzacji, 22 wzory zostały opublikowane w CRWDE przez wskazane organy. Ponadto jeden wzór pisma²¹ został opublikowany już w 2009 roku, natomiast pozostałych 46 wzorów w ogóle nie zostało opublikowanych.

W ustawie o standaryzacji wskazano dziewięć organów właściwych do określenia wzorów pism. W momencie prowadzenia badania tylko jeden organ spełnił obowiązek ustawowy w zakresie publikacji wszystkich wzorów pism, do których określenia został upoważniony. Należy podkreślić, że zaledwie 11 wzorów dokumentów elektronicznych zostało opublikowanych w terminie wynikającym z wejścia w życie przepisów ustawy. Przytoczone dane wskazują, jak niewielką wagę przykładają organy do wypełnienia obowiązków wynikających z analizowanej ustawy o standaryzacji. Pewnym usprawiedliwieniem może być fakt, że średni czas oczekiwania na publikację wzorów w CRWDE wynosi ok. trzy miesiące²².

Odnosząc się do zapisów zawartych w uzasadnieniu do projektu ustawy, mówiących o tym, że standaryzacja stanowi pierwszy krok w kierunku elektronizacji procedur administracyjnych, porównano dostępność elektronicznych usług przed wejściem w życie

¹⁵ Ustawa objęła swoim zakresem procedury dotyczące m.in. ewidencji zakładów leczniczych dla zwierząt, zezwoleń na sprzedaż napojów alkoholowych, pozwoleń wodnoprawnych i zezwoleń na prowadzenie zbiorowego zaopatrzenia w wodę.

¹⁶ Wprowadzone zmiany dotyczą m.in. Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Ustawy z dnia 7 lipca 1994 r. – Prawo budowlane, Ustawy z dnia 20 czerwca 1997 r. – Prawo o ruchu drogowym, Ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o gospodarce nieruchomościami, Ustawy z dnia 27 kwietnia 2001 r. – Prawo ochrony środowiska, Ustawy z dnia 18 lipca 2001 r. – Prawo wodne, Ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej.

¹⁷ Druk nr 2123, Rządowy projekt ustawy o standaryzacji niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?nr=2123>, [10.10.2015].

¹⁸ Sposób sporządzania dokumentów elektronicznych określa rozporządzenie w sprawie dokumentów elektronicznych.

¹⁹ Zgodnie z art. 16a ust. 2 ustawy o informatyzacji organ właściwy do określenia wzoru dokumentu publikuje jego wzór w terminie trzech miesięcy od dnia wejścia w życie przepisów określających wzór dokumentu.

²⁰ W ramach badania zidentyfikowano wszystkie wzory pism objęte ustawą o standaryzacji. Następnie sprawdzono, czy wzory dokumentów zostały opublikowane w CRWDE. Weryfikacji dokonano na podstawie nazwy dokumentu oraz nazwy instytucji odpowiedzialnej za przekazanie wzoru do repozytorium.

²¹ Wniosek o wpis do rejestru działalności regulowanej w zakresie usług detektywistycznych.

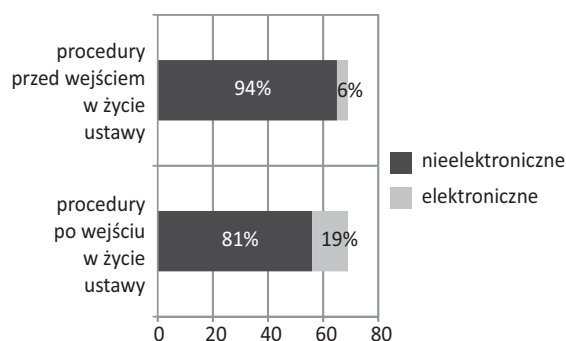
²² *E-dokumenty w MAC. Publikacja wzorów w repozytorium opóźniona przez błędy*, Serwis Samorządowy PAP, <http://samorzad.pap.pl/depesze/maic.aktualnosc/152739/E-dokumenty-w-MAC--Publikacja-wzorow-w-repozytorium-opozniona-przez-bledy>, [12.10.2015].

obowiązku opublikowania wzorów pism w formie dokumentów elektronicznych i po nim²³. Dla potrzeb badania uznano, że usługa jest dostępna elektronicznie, jeżeli swoim zasięgiem obejmuje terytorium całego państwa. Taka sytuacja ma miejsce wówczas, gdy każdy z organów właściwych do załatwienia sprawy udostępnia ją w sposób elektroniczny. W celu weryfikacji, czy procedura jest dostępna elektronicznie, zbadano dwa centralne portale udostępniające e-usługi: platformę ePUAP²⁴ oraz elektroniczny Punkt Kontaktowy²⁵. Ponadto zweryfikowano, czy analizowane procedury są udostępniane przez organy centralne, których zasięg działania obejmuje obszar całego państwa²⁶. Na wykresie 1 przedstawiono wyniki badań. Przed 25 marca 2015 r. dostępne były 4 usługi elektroniczne, natomiast w momencie prowadzenia badań (październik 2015 r.), takich usług było 13. Po ponad pół roku od pojawienia się obowiązku opublikowania wzorów pism w CRWDE jedynie 19 proc. usług objętych ustawą było dostępnych elektronicznie²⁷.

Wnioski i rekomendacje

Przedstawione wnioski i rekomendacje wynikają z analizy ustawy o standaryzacji i z uwagi na kompleksowy charakter tego aktu prawnego²⁸ mogą zostać wykorzystane do formułowania wniosków o charakterze ogólnym. Pierwszym wnioskiem, jaki nasuwa się z przeprowadzonych badań, jest stwierdzenie, że stopień realizacji zapisów ustawy o standaryzacji przez zobowiązane do tego organy jest bardzo niski. Zdaniem autorów fakt ten świadczy o tym, że

Wykres 1. Dostępność elektroniczna procedur objętych ustawą



Źródło: opracowanie własne.

ministrowie przykładają niewielką wagę do kwestii budowy e-administracji w Polsce, mimo iż jest to kluczowe zadanie określone w dokumentach strategicznych przyjętych przez rząd. Usprawiedliwieniem braku działań znacznej grupy organów nie może być zbyt krótki czas na realizację obowiązków wskazanych w ustawie. Uwzględniając *vacatio legis* samej ustawy oraz zapisy ustawy o informatyzacji, organy miały dziewięć miesięcy na przygotowanie i opublikowanie wzorów dokumentów w CRWDE. W ocenie autorów czas ten był wystarczający na wywiązanie się z nałożonych obowiązków, zwłaszcza że Ministerstwo Gospodarki (obecnie Rozwoju) dostarczyło organom gotowe wzory pism do publikacji.

Ponadto wyniki kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli potwierdzają, że problem ten dotyczy również jednostek samorządu terytorialnego. Spośród 11 badanych urzędów jedynie 4 z nich wywiązały się z obowiązku publikacji wzoru w CRWDE²⁹.

Ustawa o standaryzacji wprowadziła do polskiego porządku prawnego nowy instrument prawny, jakim jest delegacja dla wskazanego organu do określenia wzoru pisma w formie dokumentu elektronicznego. Po raz pierwszy rozdzielono kwestie standaryzacji wzorów pism wykorzystywanych do tradycyjnego (papierowego) załatwienia sprawy i wzorów dokumentów elektronicznych. W przekonaniu autorów zastosowanie takiej konstrukcji przepisów należy ocenić pozytywnie. Zapewnia ona standaryzację pism stosowanych przy realizacji spraw drogą elektroniczną, nie ograniczając jednocześnie swobody wyboru formy dokumentu przy realizacji spraw w sposób tradycyjny (papierowy). Wprowadzone przepisy z uwagi na swój ograniczony zakres nie rozwiązują jednak problemu w sposób systemowy. W tym celu niezbędna jest zmiana przepisów ustawy o informatyzacji. Autorzy postulują nowelizację tej ustawy w takim kierunku, aby obowiązek publikacji wzorów dokumentów elektronicznych w CRWDE spoczywał jedynie na ministrach. Uprawnienie to ministrowie zyskaliby na podstawie delegacji ustawowej do określenia wzoru dokumentu bądź na podstawie powiązania dokumentu z działem administracji rządowej kierowanym przez danego ministra. Taka konstrukcja zapewniłaby pełną standaryzację wzorów dokumentów elektronicznych w Polsce. Autorzy stoją również na stanowisku, że standaryzacja dokumentów elektronicznych jest niezbędnym etapem na drodze

²³ Czyli przed 25 marca 2015 r. i po tym terminie.

²⁴ ePUAP, www.epuap.gov.pl.

²⁵ Elektroniczny Punkt Kontaktowy, www.biznes.gov.pl.

²⁶ W celu odszukania e-usług przeanalizowano strony internetowe Ministerstwa Spraw Wewnętrznych oraz Polskiego Klubu Wyścigów Konnych.

²⁷ Należy podkreślić, że do realizacji usługi drogą elektroniczną nie jest wystarczające jedynie opracowanie wzoru dokumentu elektronicznego – konieczne jest także opublikowanie opisu usługi oraz udostępnienie w systemie teleinformatycznym (organu lub na ePUAP) formularza elektronicznego umożliwiającego wygenerowanie dokumentu elektronicznego w celu złożenia go za pomocą środków komunikacji elektronicznej.

²⁸ Ustawa o standaryzacji wprowadziła zmiany w 21 ustawach i ustandaryzowała wzory dla 69 procedur.

²⁹ Szerzej: *Informacja o wynikach kontroli: wdrażanie wybranych wymagań dotyczących systemów teleinformatycznych, wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz Krajowych Ram Interoperacyjności na przykładzie niektórych urzędów gmin miejskich i miast na prawach powiatu*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa, luty 2015, s. 32.

do pełnej elektronizacji administracji publicznej w Polsce, a powszechne stosowanie jednolitych elektronicznych wzorów pism przyczyni się do rozwoju polskiej e-gospodarki.

Oprócz działań o charakterze legislacyjnym konieczne jest jednak także wsparcie administracji publicznej w pracach związanych z wdrażaniem e-usług. Niewystarczający poziom dostępności e-usług w polskiej administracji wynika nie tylko z braku świadomości urzędników w zakresie roli, jaką odgrywają technologie informacyjno-komunikacyjne. Z badań przeprowadzonych przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji (obecnie Ministerstwo Cyfryzacji)³⁰ wynika, że aż 88 proc. urzędów potrzebuje dodatkowych środków finansowych na wdrażanie nowych usług elektronicznych. Ponadto 79 proc. urzędów zadeklarowało, że potrzebuje wsparcia zewnętrznego we wdrażaniu e-usług, a 81 proc. urzędów wołałoby, aby wdrożenie usługi opracowane było na poziomie centralnym. Dlatego wartym rekomendacji rozwiązaniem jest powołanie ośrodka, który będzie pełnił w Polsce rolę centrum kompetencji w zakresie e-administracji. Jednym z zadań tego wyspecjalizowanego podmiotu byłaby standaryzacja wzorów dokumentów wykorzystywanych w procedurach administracyjnych. Dzięki temu organy administracji publicznej byłyby zwolnione z obowiązku samodzielnego tworzenia wzorów dokumentów elektronicznych i ponoszenia kosztów z tym związanych.

Podsumowując, zasadne jest utrzymanie *status quo* w zakresie standaryzacji dokumentów stosowanych do tradycyjnego załatwienia sprawy. Konieczne są jednak dalsze prace w kierunku standaryzacji wzorów dokumentów elektronicznych. Oprócz prac legislacyjnych niezbędne jest także faktyczne wsparcie działań administracji publicznej w zakresie wdrażania elektronicznych usług.

Bibliografia

E-dokumenty w MAC. Publikacja wzorów w repozytorium opóźniona przez błędy, Serwis Samorządowcy PAP, <http://samorzad.pap.pl/depesze/maic.aktualnosci/152739/E>

³⁰ Szerzej: *Wpływ cyfryzacji na działanie urzędów administracji publicznej w Polsce w 2014 r.*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, PBS – Partner in Business Strategies, Warszawa 2014, s. 157.

dokumenty-w-MAC--Publikacja-wzorow-w-repozytorium-opozniona-przez-bledy.

Informacja o wynikach kontroli: wdrażanie wybranych wymagań dotyczących systemów teleinformatycznych, wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz Krajowych Ram Interoperacyjności na przykładzie niektórych urzędów gmin miejskich i miast na prawach powiatu, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2015.

Matuszewska-Maróń M., Markowski T., *Publikacja wzorów dokumentów elektronicznych w Centralnym Repozytorium Dokumentów Elektronicznych na platformie ePUAP w praktyce*, „e-mentor” 2014, nr 2(54), s. 68–74, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1097>.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011 r. w sprawie sporządzania i doręczania dokumentów elektronicznych oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych, t.j. Dz.U. z 2015 r. poz. 971.

Rządowy projekt ustawy o standaryzacji niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych, druk nr 2123, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?nr=2123>.

Stachowicz M., Mamrot S., *Standaryzacja jako czynnik optymalizacji usług świadczonych przez administrację publiczną*, „Samorząd Terytorialny” 2015, nr 5, s. 68–69.

Strategia Sprawne Państwo 2020, Warszawa 2013.

Ustawa z dnia 10 stycznia 2014 r. o zmianie ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2014 r. poz. 183.

Ustawa z dnia 12 lutego 2010 r. o zmianie ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2010 r. Nr 40 poz. 230.

Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne, t.j. Dz.U. z 2014 r. poz. 1114.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze standaryzacją niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych, Dz.U. z 2014 r. poz. 822.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze standaryzacją niektórych wzorów pism w procedurach administracyjnych, Dz.U. z 2014 r. poz. 822.

Wpływ cyfryzacji na działanie urzędów administracji publicznej w Polsce w 2014 r., Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, PBS – Partner in Business Strategies, Warszawa 2014.

The analysis of the level of public e-services availability after implementing legal provisions of specific document patterns' standardization

The authors investigated a level of the implementation of Act of 24 April 2014 amending particular acts due to standardization of specific document patterns in administrative procedures. The new legal provisions, which have effected for 14 months, enabled the introduction of uniform, nationwide, electronic documents templates in various administrative procedures. Electronic templates of application forms were implemented to facilitate and speed up running business in Poland. The authors analyzed the number of documents templates which were published in central repository of document templates. They investigated whether the publishing of document template influenced the possibility of completion administrative procedure electronically. The goal of the analyzed legislation was to simplify the legal environment and to facilitate running business, making templates of form applications electronically available. The results of the conducted research unequivocally indicated that this goal was only slightly achieved (only 19% of procedures mentioned in the Act is available electronically). Moreover, the authors deeply analyzed the legal acts, including the Act of 17 February 2005 on the Computerization of Activities of Entities Performing Public Tasks, in order to present a wider approach to standardization of documents templates.

Meksyk – Międzynarodowe Spotkanie Edukacja na Odległość: tendencje, innowacje i wyzwania

Renata Marciniak

W dniach 30 listopada – 4 grudnia 2015 r. w Guadalajara (Meksyk) odbyło się już dwudzieste trzecie Międzynarodowe Spotkanie Edukacja na Odległość: tendencje, innowacje i wyzwania (XXIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia: Tendencias, innovación y desafíos), zorganizowane przez Universidad de Guadalajara. W konferencji wzięło udział około 400 osób z wielu ośrodków akademickich i instytucji naukowych zajmujących się rozwojem e-learningu zarówno w Meksyku, jak i w innych krajach obu Ameryk oraz Europy. Głównym celem spotkania było rozpoznanie najnowszych światowych trendów w organizacji kształcenia przy wykorzystaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych, innowacji w szkolnictwie wyższym oraz wyzwań, przed jakimi stoją uniwersytety w erze cyfrowej. Warto dodać, że tegoroczna konferencja, której inauguracja odbyła się w budynku Expo Guadalajara, miała szczególny charakter, ponieważ połączona została z Międzynarodowymi Targami Książki – i stanowiła jeden z elementów programu akademickiego ww. targów.

Pierwszą prelegentką była prof. Sian Bayne z University of Edinburgh, która w swoim referacie zatytułowanym *Campus envy, troubled texts and teacherbot: the provocations of digital education* mówiła o wartości, jaką niesie ze sobą wirtualne kształcenie na odległość, zwracając jednocześnie uwagę na bariery i opór w jego wdrażaniu do praktyki uniwersyteckiej. Z kolei dr Lourdes Guardia Ortiz z Centrum Naukowego Universitat Oberta de Catalunya (UOC, Hiszpania) w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Innovación y nuevas tendencias de eLearning (Innowacja i nowe tendencje w e-learningu)* zaprezentowała liczne projekty innowacyjne realizowane przez UOC we współpracy z innymi europejskimi uniwersytetami wirtualnymi, których głównym celem jest poprawa dostępności i jakości e-learningu w szkolnictwie wyższym. Manuel Moreno Castañeda – Rektor Kampusu Wirtualnego Universidad de Guadalajara przedstawił tendencje w zakresie wyższego kształcenia wirtualnego



Spotkanie rozpoczęły wystąpienia gości honorowych (m.in. z prestiżowych uniwersytetów wirtualnych w Europie), którzy podzielili się z uczestnikami swoim bogatym doświadczeniem we wdrażaniu i rozwijaniu e-learningu w szkolnictwie wyższym.

w Ameryce Łacińskiej, podkreślając fakt, iż z roku na rok wzrasta liczba studentów realizujących studia wyższe w trybie online we wszystkich krajach tej części świata. Sesję inauguracyjną zakończyło wystąpienie dr Julio Montero z Universidad Internacional de la Rioja

(Hiszpania) dotyczące podstawowych elementów, które wpływają na jakość e-learningu w szkolnictwie wyższym, i metod pomiaru tej jakości.

Pozostała część spotkania była podzielona na szereg sesji, warsztatów, paneli i seminariów. Ogółem wygłoszono 83 referaty w pięciu sesjach tematycznych:

- Sesja I: Tendencje instytucjonalne w kształceniu wirtualnym: normy, modele zarządzania i kierowania
- Sesja II: Innowacje w praktyce edukacyjnej wdrażane za pomocą technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK)
- Sesja III: Wyzwania społeczne i innowacja kulturalna w środowiskach wirtualnego kształcenia
- Sesja IV: Hybrydyzacja w praktykach edukacyjnych i kulturalnych
- Sesja V: Megatendencje i ich wpływ na edukację

W sesji I wystąpienia dotyczyły m.in. analizy potrzeb kształcenia wykładowców w zakresie kompetencji niezbędnych do realizacji programu studiów w trybie online (Universidad Veracruzana), zarządzania innowacją na studiach podyplomowych realizowanych przy wykorzystaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Instituto Politécnico Nacional de México), funkcji i działań podejmowanych przez e-profesorów w celu motywowania studentów do podnoszenia jakości nauki i ukończenia studiów wirtualnych (Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás), korzyści, jakie mogą odnieść uniwersytety dzięki prowadzeniu kursów MOOC (Universidad Autónoma de Tamaulipas) oraz oceny kompetencji komunikacyjnych na wirtualnych uniwersytetach korporacyjnych (Instituto Politécnico Nacional de México).

W tej sesji znalazł się również polski akcent. Autorka niniejszej relacji (aktualnie doktorantka Universidad

Autónoma de Barcelona) wygłosiła referat zatytułowany *Educación superior virtual en Polonia: Condiciones de su organización, funcionamiento y evaluación (Wyższe kształcenie wirtualne w Polsce: uwarunkowania jego organizacji, funkcjonowania i oceny)*, w którym zapoznała słuchaczy m.in. z warunkami, jakie muszą spełniać polskie uczelnie, aby prowadzić zajęcia dydaktyczne z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W dyskusji podsumowującej tę część tematyczną podkreślono fakt, iż Polska jest jednym z nielicznych krajów wna świecie, który posiada regulacje prawne dotyczące kształcenia wyższego na odległość.

W sesji II omawiano takie zagadnienia jak: postawy i strategie komunikacyjne oraz pedagogiczne wykładowców w środowiskach wirtualnego nauczania (Escuela Normal Superior Ubaté, Kolumbia), wykorzystanie e-portfolio jako narzędzia rozwoju kompetencji technologicznych studentów (Universidad de La Guajira Riohacha, Kolumbia), wpływ portali społecznościowych na kształcenie e-profesorów (Escuela Normal de Zumpango en el Estado de México), możliwości edukacyjne przeglądarek internetowych (Universidad Nacional Autónoma de México) czy wykorzystanie grywalizacji do projektowania środowiska wirtualnego nauczania (Subsecretaría de Educación Media Superior Ciudad de México).

Część referatów w tej sesji dotyczyła również problemów wpływu kształcenia wirtualnego na rynek pracy. Niektóre ośrodki akademickie (Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional Autónoma de México) zaprezentowały wyniki badań zrealizowanych w tym zakresie, jednoznacznie wykazujących, że studenci, którzy ukończyli studia w trybie online, nie są dyskryminowani na rynku pracy w Ameryce Łacińskiej.

Sesja III poświęcona była takim zagadnieniom jak: rozwój profesjonalny e-absolwentów z perspektywy



pracodawców (Universidad Veracruzana), wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych do zwiększenia czytelnictwa wśród studentów (Universidad de Guadalajara), profesjonalizm menedżera kultury w środowisku wirtualnego nauczania, relacja między profilem kandydata na studia wirtualne a wskaźnikiem powtarzalności studiów.

Sesję zamknął interesujący referat Enrica Bocciolesiego (Università degli Studi eCampus, Novedrate, Włochy) i Sandry Judith Gómez González (Universidad de Guadalajara) zatytułowany *Educate to read between reality and complexity. The contemporaneity variables between Mexico, Spain and Italy*. Prelegenci, analizując wpływ technologii informacyjnych i komunikacyjnych na różne procesy edukacyjne, socjalne i komunikacyjne, które do chwili obecnej nie wymagały użycia środków elektronicznych, skoncentrowali się na wykorzystaniu TIK do rozwijania kompetencji czytelniczych uczniów na różnych poziomach kształcenia.

Ciekawe referaty zaprezentowano również w czwartej sesji tematycznej poświęconej zagadnieniom hybrydyzacji w edukacji. Na uwagę zasługuje m.in. referat poświęcony kształceniu kompetencji cyfrowych u uczniów piątej i szóstej klasy szkoły podstawowej, wygłoszony przez pracowników Universidad de Colima. Prelegenci na podstawie wyników badań własnych przedstawili wpływ zadań (ćwiczeń, prac domowych) proponowanych przez nauczycieli zgodnie z programem nauczania na rozwój kompetencji koniecznych do nawiązywania interakcji społecznych w internecie i używania komputera jako

pomocy w procesie uczenia się. Innym interesującym referatem w tej sesji było wystąpienie zatytułowane *Unconnected Studying: A model for the inclusion of mobile technologies on scant-resource communities and institutions*, wygłoszone przez ekspertów z Universidad Nacional Autónoma de México. Mając na uwadze ograniczone środki finansowe wielu ośrodków dydaktycznych w Ameryce Łacińskiej i ich ograniczony dostęp do internetu, prelegenci zaproponowali model kursu wirtualnego opartego na tanich urządzeniach, które pozwalają na stworzenie sieci wewnętrznej. Dzięki takiej sieci studenci zyskują dostęp do platformy wirtualnej kursu, wykorzystując własne telefony komórkowe czy tablety.

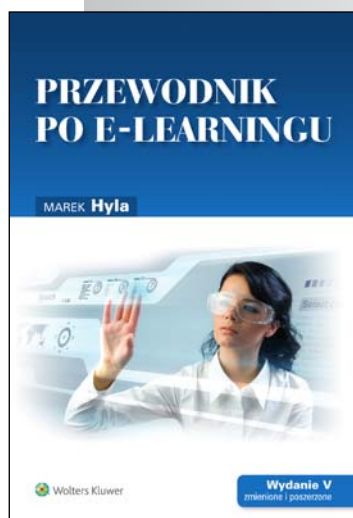
Ostatnią, piątą sesję tematyczną, poświęconą megatendencjom i ich wpływowi na edukację wyższą, zdominowały referaty związane z oddziaływaniem polityki publicznej na innowacje edukacyjne. Naukowcy dzielili się również swoimi obserwacjami dotyczącymi zmian w modelach i technologiach informacyjnych i komunikacyjnych w dobie Web 2.0 i Web 3.0 i ich wpływu na e-learning.

Najciekawsze referaty zaprezentowane podczas spotkania zostały opublikowane w formie artykułów naukowych w recenzowanym czasopiśmie elektronicznym „Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia”¹ wydawanym przez Universidad de Guadalajara.

Szczegółowe informacje na temat spotkania znajdują się na stronie: <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/convocatoria>.

¹ Artykuły można znaleźć na stronie: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeed/index.php/memorias/index>, [26.02.2016].

POLECAMY



Marek Hyla
Przewodnik po e-learningu
Wolters Kluwer, Warszawa 2016

Przewodnik po e-learningu z 2016 roku to już piąte – poprawione i rozszerzone wydanie książki, która w kompleksowy sposób omawia podstawowe zagadnienia e-learningu. Prócz elementów znanych czytelnikom z poprzednich wydań: definicji e-learningu, opisu obszarów działań w tym zakresie czy prezentacji stosowanych technologii (kanały, dystrybucji treści i dostępne oprogramowanie do tworzenia szkoleń, metody tworzenia treści szkoleniowych, metody analizy kosztów wdrożenia e-learningu i sposoby wyciszania zwrotu z inwestycji), czytelnicy znajdą w pracy również przegląd funkcjonowania rynku e-learningu na świecie i omówienie przewidywanych kierunków jego rozwoju. Publikację polecamy wszystkim osobom zainteresowanym funkcjonowaniem i zastosowaniem metod e-learningowych, a w szczególności pracownikom i specjalistom wdrażającym oraz tworzącym e-kursy m.in. z działów kadr, działów szkoleń, a także z działów sprzedaży i obsługi klienta firm zajmujących się upowszechnianiem tej metody nauki.

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

Konferencja *Online Educa Berlin 2015* – nauczanie: ludzie, roboty i sztuczna inteligencja

Dorota Myko

W dniach 2–4 grudnia 2015 roku w Berlinie odbyła się kolejna konferencja *Online Educa*. Wzięło w niej udział ponad 2200 delegatów z 90 krajów, którzy dyskutowali, uczestniczyli w warsztatach i prezentacjach oraz nawiązywali międzynarodową współpracę. W 104 równoległych sesjach wystąpiło łącznie ponad 200 osób, a swoje oferty zaprezentowało 79 wystawców z 21 krajów. Odbyło się również 15 warsztatowych spotkań przedkonferencyjnych, podczas których uczestnicy mogli wymienić się doświadczeniami. Konferencja dotyczyła – jak co roku – rozwijającego się dynamicznie modelu współczesnego nauczania oraz stosowania nowych technologii. Dodatkowo w tej edycji szczególnie eksponowanymi tematami były sztuczna inteligencja i robotyka.

Główne bloki tematyczne konferencji określono następująco: business *Educa*, przyszłość *Educa*, gry, szkolnictwo wyższe, nieformalne nauczanie, personalizacja edukacji, L&D (*learning & development* – nauczanie i rozwój), nauczanie języków, kursy MOOC, nauczanie mobilne, otwarte zasoby nauczania, platformy e-learningowe, szkoły podstawowe i średnie, badania, sztuczna inteligencja i roboty, media społecznościowe, miejsce pracy i wirtualna rzeczywistość oraz zmiany w zarządzaniu i nauczanie mieszane.

W *Online Educa* co roku biorą udział osoby związane z zarządzaniem na uczelniach wyższych, naukowcy, wykładowcy oraz nauczyciele szkół podstawowych i średnich, a także przedstawiciele sfery biznesu: prezesi firm, twórcy treści e-learningowych, dyrektorzy i menedżerowie działów HR, przedstawiciele sektora IT, liderzy organizacji zawodowych oraz firmy szkoleniowe i ośrodki nauczania ustawicznego. Nie można pominąć przy tym osób działających na pograniczu nauczania i technologii oraz zarządzania wiedzą, pracowników systemów informacyjnych i nauczania na odległość oraz przedstawicieli krajowych i międzynarodowych instytucji rządowych.

Uczestnicy konferencji pochodzą ze wszystkich kontynentów. W obecnej edycji najwięcej osób przybyło z Europy, przede wszystkim z Niemiec, Holandii, Danii, Wielkiej Brytanii i Norwegii. Polska delegacja liczyła 37 osób – przedstawiciele uczelni

wyższych (8 osób), a także firm, fundacji i instytucji państwowych.

W przeddzień konferencji odbyło się kilkanaście spotkań warsztatowych, które dotyczyły takich tematów jak: kursy MOOC, nauczanie mobilne, cyfrowe opowiadanie bajek czy nowe media w edukacji. Dla osób uczestniczących w *Educa* po raz pierwszy zorganizowano również specjalne spotkanie „zapoznawcze”.

Plenarną sesję panelową rozpoczynającą konferencję OEB poprowadził Nik Gowing, dziennikarz telewizyjny z Wielkiej Brytanii. Ian Goldin, profesor zajmujący się zagadnieniami globalizacji i rozwoju oraz dyrektor Oxford Martin School, wystąpił z kolei z referatem zatytułowanym *Geniusz i ryzyko naszego Nowego Renesansu*. Opowiadał o tym, jak dzięki technikom informatycznym edukować zaczęły się kobiety, m.in. w Azji, dzięki czemu mogły włączyć się w kreowanie zmian ekonomicznych w swoich krajach (np. w Chinach).

Następnie wypowiadał się m.in. David Price z „We Do Things Differently” (Wielka Brytania), który pisze o sobie, że jest „futurystą edukacyjnym” i zajmuje się największymi wyzwaniami w zakresie funkcjonowania biznesu, edukacji i społeczeństwa. Wygłosił on wykład pt. *Ludzie wzbogaceni innowacjami*. Na zakończenie pierwszego dnia obrad odbyła się plenarna debata z udziałem czwórki prelegentów na temat zakresu kształcenia studentów. Jo Swinson – minister ds. biznesu, innowacji i wdrożeń w Wielkiej Brytanii w latach 2010–2015 – przedstawiła statystyki dotyczące rynku pracy i edukacji, według których 11 proc. absolwentów kierunków informatycznych w Wielkiej Brytanii jest bezrobotnych. Podkreśliła przy okazji, jak ważne jest wykształcenie u młodzieży umiejętności adaptacji do zmian na rynku, by jak najlepiej mogła funkcjonować w zmieniającym się środowisku.

Drugiego dnia konferencji odbyły się dwie sesje plenarne. Pierwszą, pt. *Nowy świat jutra: wzbogacić edukację*, prowadził Michael Teutsch z Komisji Europejskiej (Departament ds. Edukacji i Kultury). Głos zabrali także: Anka Mulder z Uniwersytetu Technicznego w Delft (Holandia), Lia Commissar z Wellcome Trust (Wielka Brytania) i Toby Walsh z Uniwersytetu

Nowej Południowej Walii (Australia), który opowiadał o tym, że nie należy się bać sztucznej inteligencji w edukacji. Druga sesja tradycyjnie już poświęcona była e-learningowi w świecie biznesu. Prowadził ją wspomniany wcześniej Nik Gowing. John Higgins z Digital Europe (Belgia), Cornelia Daheim z Future Impacts (Niemcy) oraz Yannis Angelis z Fresenius Kabi (Niemcy) mówili o zmianach warunków na przyszłym rynku pracy, a także przedstawili przewidywania dotyczące tego, jacy pracownicy będą potrzebni w przyszłości.

Dziesiątki zainteresowanych skupił specjalny blok prowadzony w formie debaty, który poświęcony był robotom i sztucznej inteligencji w edukacji. Okazało się, że roboty humanoidalne są nie tylko ciekawostką lub zabawką, ale mogą mieć duże znaczenie w nauczaniu osób niepełnosprawnych, dzieci, a także dorosłych, np. w naukach medycznych. Sztuczna inteligencja jest narzędziem, które umożliwia dużą indywidualizację w programach edukacji na każdym poziomie.

W części wystawowej *Online Educa* wspólne stoisko przygotowały uczelnie francuskie, zaś indywidualnie prezentowały się takie uniwersytety jak: Uniwersytet Oberta de Catalunya, Uniwersytet Techniczny w Dreźnie i Uniwersytet w Plymouth. Największą grupę wystawców tworzyły jednak europejskie firmy technologiczne, szkoleniowe i organizacje zajmujące się różnymi formami e-learningu.

W tym roku po raz kolejny relacjonowano na żywo wypowiedzi uczestników w radiu internetowym, a wybrane z nich zamieszczono także na stronie internetowej (<http://www.online-educa.com/media/audio-video/OEB-15>). Konferencja relacjonowana i komentowana była ponadto w mediach społecznościowych. Podczas trzech dni trwania warsztatów i sesji odnotowano 4943 wpisów na Twitterze (#OEB15), gdzie można było także wyrazić własne zdanie, np. uczestnicząc w głosowaniach czy badaniach statystycznych na żywo. Zarejestrowano także 12 tys. „polubień” na Facebooku. Warto wspomnieć o liczącej 1500 osób grupie związanej z *Online Educa* na portalu LinkedIn.

Partnerami promującymi organizację polskiej delegacji były: Ośrodek Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej, Uniwersytet Śląski, Gigacon.org, Novaskills.pl, „e-mentor”, a także organizacje branżowe związane z e-learningiem. Ponadto promowano ją podczas konferencji *e-Technologie w Kształceniu Inżynierów* (Politechnika Gdańska), *Uniwersytet Wirtualny 2015* (Uniwersytet Warszawski), *Edukacja XXI* (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa) oraz podczas Kongresu Rozwoju Edukacji (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych).

Najbliższa, 22. edycja *Online Educa* odbędzie się w dniach 30 listopada – 2 grudnia 2016 roku.

Organizatorzy serdecznie zapraszają do zgłaszania referatów oraz do współpracy medialnej przy tworzeniu polskiej delegacji.

Komentarze uczestników z Polski

Jakub Orczyk – Vm.pl

Konferencja OEB to bardzo istotne wydarzenie dla wszystkich osób zainteresowanych dostarczaniem wiedzy w postaci cyfrowej. W trakcie konferencji wziąłem udział w wielu ciekawych prelekcjach oraz nawiązałem ważne dla mojej firmy kontakty.

Z mojego punktu widzenia najbardziej istotne wartości konferencji OEB to ciekawy program, w unikalny sposób prezentujący praktyczne przykłady zastosowania narzędzi cyfrowych w edukacji, oraz stoiska wystawców prezentujących najnowsze, inspirujące rozwiązania z zakresu e-learningu. Jestem przekonany, że odwiedzę OEB również w roku 2016.

dr Małgorzata Al-Khatib – Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

Educa 2015 miała bardzo szeroki format i była adresowana zarówno do sektora biznesowego, jak i edukacyjnego. Mnie, jako edukatora, szczególnie interesowały najnowsze trendy w technologii edukacyjnej, zwłaszcza te, które dotyczyły projektowania treści wideo, a w szerszym zakresie alfabetyzmu wizualnego. W opinii wielu uczestników konferencji wideo stało się bowiem nowym językiem edukacji, który pociąga za sobą nowe możliwości, ale również rodzi liczne wyzwania (logistyczne, materialne, czasowe).

Specjalne sesje dedykowane Video Educa 2015 umożliwiały zainteresowanym udział zarówno w zajęciach teoretycznych, jak i praktycznych, pozwalających nabyć umiejętności i kompetencje związane z projektowaniem oraz edycją materiałów wideo.

Zajęcia prowadzone były przez zawodowych dziennikarzy, aktorów, osoby profesjonalnie zajmujące się reżyserią i scenografią, a także dydaktyków – tworzących wideowkłady na potrzeby akademickie.

Szczególnie interesujące były sesje prowadzone przez aktorkę Sarę Finch oraz producenta i filmowca Adama Salkelda, niegdyś związanego z BBC, obecnie – z firmą Tinopolis (Wielka Brytania). Aktorka skupiła się na swoim warsztacie i przekazała cenne wskazówki dotyczące występowania przez kamerę, wagi emocji oraz dykcji, a także redukowania stresu – czyli czynników warunkujących efektywne komunikowanie się za pośrednictwem materiałów wideo. Natomiast A. Salkeld omówił tzw. gramatykę filmu, prezentując sposoby oddziaływania na odbiorcę za pomocą obrazów wywołujących określone reakcje. Zwrócił również uwagę na zjawisko manipulowania obrazem w przestrzeni publicznej i wynikającą z tego potrzebę edukacji w zakresie oceny autentyczności komunikatu wizualnego.

Martin Addison przedstawił rolę humoru jako efektywnej techniki interakcji z odbiorcami w utworach wideo. Poruszano również zagadnienia czysto techniczne, np. właściwe formatowanie materiałów wideo (Bart Huyghe, Uniwersytet Artevelde, Belgia). O interaktywnych wywiadach opowiadał Hans de Graff z Holandii, a Knut Linke (Uniwersytet w Weserbergland, Niemcy) wyjaśniał na przykładach (z wykorzystaniem typowego sprzętu filmowego w zaimprovizowanym przez siebie studio), jak tworzyć

krótkie (7–8 min.) wideoklipy edukacyjne za pomocą narzędzia Camtasia. Laurie Burruss przekonała uczestników swojej prelekcji na konkretnym przykładzie, że filmowanie tradycyjnych, długich wykładów akademickich, również renomowanych uczelni, jest błędem. Materiały wideo są efektywne, jeśli są krótkie, dynamiczne, z dobrej jakości ścieżką dźwiękową oraz obrazem. Taka jest bowiem percepcja współczesnego odbiorcy.

Należy podkreślić, że współczesna technika pozwala wprawdzie na tworzenie interaktywnych i efektywnych edukacyjnych wideoklipów, jednak bez nabycia konkretnych umiejętności, doświadczenia oraz dostępu do profesjonalnego, a co za tym idzie, dość kosztownego sprzętu, nie jest

możliwe osiągnięcie sukcesu w tej dziedzinie. Warto na koniec zacytować A. Salkelda, który zasugerował, że „dobrym rozwiązaniem jest kombinacja różnych multimediów: krótkie wideo wprowadzające, uzupełnione materiałami tekstowymi oraz audio. Ponadto warto zastanowić się, co nowego – w stosunku do innych multimediów – wnosi wideo”.

Na stronie internetowej są dostępne nagrania filmów z sesji plenarnych oraz innych wybranych wystąpień: <http://www.online-educa.com/media/audio-video/OEB-15>.

POLECAMY



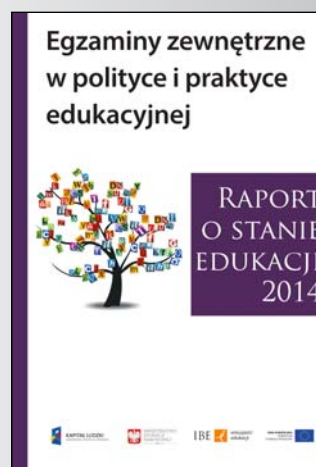
Anna Wziątek-Staśko
Motywowanie w erze Web 2.0+
CeDeWu, Warszawa 2016

Wirtualne środowisko pracy oznacza często brak kontaktów personalnych z innymi pracownikami, który w połączeniu z pośpiechem towarzyszącym realizacji projektów i nastawieniem przede wszystkim na wynik ekonomiczny wpływa demotywująco na pracowników. Autorka prezentowanej publikacji przybliży problemy, z jakimi muszą borykać się menedżerowie, kierownicy, właściciele, a także pracownicy firm, w których praca realizowana jest głównie w wirtualnym świecie. W pierwszych dwóch rozdziałach prezentuje człowieka jako istotę wielowymiarową i wskazuje determinanty demotywacji we współczesnym świecie. Następnie szczegółowo przedstawia koncepcję megasystemu motywacyjnego. Ostatni rozdział poświęcony jest przeprowadzonemu przez autorkę badaniu empirycznemu motywatorów w erze Web 2.0+, którego podsumowaniem jest recepta na skuteczny model systemu motywacyjnego dla organizacji funkcjonujących w wirtualnej rzeczywistości.

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

Raport o stanie edukacji 2014
– Egzaminacje zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej
Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa 2015

Kolejna edycja raportu opracowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych przedstawia zebrane wyniki badań zarówno polskich, jak międzynarodowych ekspertów oceniających stan edukacji w Polsce. Odpowiadają one m.in. na pytania, dlaczego egzaminacje są tak ważne, jakie są wady i zalety systemu egzaminacyjnego, w jaki sposób mogą pomóc w doskonaleniu pracy szkoły oraz czy i jak z wyników egzaminacyjnych korzystają dyrektorzy szkół i nauczyciele. W dokumencie poruszono takie zagadnienia, jak: jakość polskiej edukacji, wyrównywanie szans w dostępie do oświaty, dostosowanie jej do potrzeb rynku pracy czy wpływ demografii na system edukacji. Przedstawienie porównań aktualnych danych z danymi historycznymi pozwala czytelnikowi wyrobić sobie indywidualne zdanie na temat skali osiągnięć polskiej oświaty. Dokument obrazuje również te obszary, które nie dają wystarczających powodów do satysfakcji, oraz wskazuje zagadnienia, które wymagają dalszych badań. Publikację można pobrać ze strony: <http://eduentuzjasci.pl>





3D printing makes virtual world more real for blind learners

Michael A. Kolitsky

Transition of the real world into the virtual world has been ongoing in online and on-ground classrooms and labs for many years. But the more the world goes virtual, the more difficult it becomes for those who are blind or visually impaired to participate fully in the learning process. The main thrust of this report is to explore how 3D printing and the use of conductive filament can begin to reverse that process by making 3D printed talking tactile learning objects that can generate audio when touched after being placed on the surface of an iPad or other tablet computer. Examples of talking tactile learning objects from STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math) disciplines will be presented with a focus on how the design of 3D printed STEAM learning objects can lead to a common learning object template model. The template can be designed to serve as a learning tool not only for a blind or visually impaired student but also can work as well for a sighted student or a teacher, aide or parent demonstrating how universal design principles can drive the learning object production process.

Virtual reality, video and complex images all contribute to making access to the virtual digital world more difficult for students who are blind or visually impaired. Efforts to make virtual reality more accessible by using audio are ongoing as shown in the use of 3D printed touch-responsive maps that can vocalize information about buildings and directions¹. Another earlier attempt² was designed to permit an audio-augmented experience for exploration of virtual environments that simulate exploring a museum. The use of audio has also been emphasized in the design of AudioMath³, a virtual environment designed for blind children to learn

mathematical concepts. Audio-enhanced learning was also utilized in a museum exhibit at Pine Knoll Shores Aquarium (Winston-Salem, North Carolina) titled Fintastic! Exhibit and was the first of its kind museum exhibit to display tactile talking fish models so that blind or low vision visitors could begin to experience by touch what sighted visitors see⁴. A white paper⁵ by RAF Models reported research on the Fintastic! Exhibit showing learning was dependent upon a tight link between the audio descriptions of fish models and the shape, form and textures on those models. In this report, 3D printed audio-enhanced tactile learning objects were made using conductive filament so that a 3D print could then be laid on top of an iPad or other tablet computer for audio production when the 3D print was touched by the learner's finger. Audio inclusion in 3D printed tactile learning objects by using commonly available iPads or tablets expands options for designing new ways to learn about virtual worlds especially for students who are blind or visually impaired.

Making tactile learning objects talk

For a 3D print to become a learning object, it must be integrated into a stand-alone, reusable chunk of learning that traditionally was also in digital format as shown by the many thousands of learning objects now available for downloading from repositories like Merlot⁶. In order to make a 3D printed talking tactile learning object, the combination of a digital component and a real 3D printed object had to be constructed. The real portion was the 3D print and the digital component required for the audio response

¹ A 3-D talking map for the blind (and everyone else), ScienceDaily, 2014, <http://www.sciencedaily.com/releases/2014/11/141119101654.htm>, [19.02.2016].

² A. Zimmermann, A. Lorenz, *LISTEN: A User-adapted Audio-augmented Museum Guide*, „The Journal of Personalized Research” 2008, Vol. 18, No. 5, pp. 389–416, <http://dx.doi.org/10.1007/s11257-008-9049-x>.

³ J. Sanchez, H. Flores, *AudioMath: Blind Children Learning Mathematics Through Audio*, „International Journal on Disability and Human Development” 2005, Vol. 4, No. 4, pp. 311–316, <http://dx.doi.org/10.1515/IJDHD.2005.4.4.311>.

⁴ Alliance of Disability Advocates, <http://www.alliancecil.org/fintastic.htm>.

⁵ R. Fuller, W.R. Watkins, *Exhibit Design Relating to Low Vision and Blindness (White paper)*, Indiana University, Bloomington 2010, http://www.ncaonline.org/docs/tactile_exhibits-fuller_watkins.pdf, [19.02.2016].

⁶ Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching, <https://www.merlot.org/merlot/index.htm>, [19.02.2016].

was provided by an iPad for this report but other computers such as the Microsoft Surface or Android tablets were tested and could work as well. Conductive 3D print filament from BlackMagic3D⁷ containing graphene was also needed to carry the electrical charge from a fingertip touch on the 3D print to the iPad surface so that some areas on the 3D print that were made for touch sensitivity could transfer a strong enough fingertip electrical charge to change the capacitance of the iPad screen on which the 3D print was placed. The final piece needed to make a functional talking tactile learning object centered on an HTML5 3D graphics app named „Hype 3”⁸ by Tumult which permitted the design of iPad audio buttons that could be positioned directly underneath the conductive filament so that a fingertip touch would now cause the iPad button to generate an audio response.

Hype 3 permits the iPad screen graphic to closely replicate the 3D print so that it can also serve as a learning tool by sighted students without the 3D print meeting the goals of universal design pedagogy⁹. Although Hype 3 is designed for the Mac OS X 10.8+ operating system, the produced HTML5 content is web deliverable and runs on all modern browsers and tablet computers.

A Makerbot Replicator 2¹⁰ was used to make a 3D printed „holder” designed to hold the iPad in place so that a plastic sheet with 3D printed objects made from conductive filament attached to it could be placed on the iPad screen surface and held so that areas of conductive filament were located directly above the software audio buttons on the iPad. Some software adjustments in the HTML5 code of Hype 3 were also made to inhibit screen movement on the iPad so that audio buttons were always in a location directly underneath the conductive filament portion of the 3D print. This combination of thin plastic sheet cut to fit in the holder along with the 3D printed material that was attached to the top of the thin plastic sheet was called a template. The thin plastic sheet was cut from file folders and did not inhibit touch activated iPad audio production.

Complex image templates

The author¹¹ and others¹² have begun to show that 3D printers can make 3D prints of microscope slides, telescope photos and earth-facing satellite images

that can be used as a starting point for making tactile learning objects. 3D printing is also changing the way teachers teach and students learn across many disciplines¹³. One program valuable for making 3D print stl files for 3D print production is „PhotoToMesh”¹⁴ which can make 3D prints that are in „bas relief” form with one side flat and the other side designed for providing a tactile function. In the template below in Figure 1, a bar graph comparing use of practice quizzes in an Anatomy and Physiology course was used as an example of a complex graphic. The stl file produced by PhotoToMesh was designed so that one data set had bars raised above the background level to a different level than the other comparable data set and also the data sets were designed to be different by making them with different patterns able to be discerned as different when touched. The upper region of each bar graph was made with conductive filament making it capable of carrying an electrical charge from a fingertip touch that can then cause the audio buttons on the iPad to generate audio, i.e., „talk” as in talking tactile learning object. An audio button made with Hype 3 was placed on the iPad screen just beneath the 3D printed conductive filament so that audio is produced when a finger touches the top of the bar graph. The audio presents information about that bar graph component such as its xy location, the percentage value on the vertical axis and what grade category it represents. This is also an example of a way of making a complex image more discernable via touch and audio delivery for the blind learner as well as for a sighted student fitting what is expected for designing by universal design standards.

The left side of Figure 1 below shows an iPad with a complex graphic image of a bar graph comparing the percentage of students receiving A, B, C, D and F grade when credit was given or not given for doing practice exams¹⁵. The 3D printed bar graph was designed for an invited presentation made on the main campus of Penn State University in the fall of 2015 to demonstrate the way that conductive filament could be added for an audio-enhanced tactile experience. The right side of Figure 1 shows the iPad now with a 3D printed complex graphic template on a thin blue plastic sheet added to the iPad surface being held in place by a 3D printed plastic holder. For a more complete learning experience, there would have to be additional buttons made from conductive filament

⁷ BlackMagic3D, <http://www.blackmagic3d.com/Conductive-Graphene-3D-Printing-PLA-Filament-p/grphn-175.htm>, [19.02.2016].

⁸ Tumult, <http://tumult.com/hype/>, [19.02.2016].

⁹ National Center on Universal Design for Learning, <http://www.udlcenter.org/>, [19.02.2016].

¹⁰ MakerBot, <https://www.makerbot.com/>, [19.02.2016].

¹¹ M.A. Kolitsky, *3D Printed Tactile Learning Objects: Proof of Concept*, „Journal of Blindness Innovation and Research” 2014, <http://dx.doi.org/10.5241/4-51>.

¹² E. Hasper, et al, *Methods for Creating and Evaluating 3D Tactile Images To Teach STEM Courses to the Visually Impaired*, „Journal of Science Teacher Education” 2014, Vol. 4, No. 6. pp. 92–99.

¹³ M.A. Kolitsky, *Reshaping teaching and learning with 3D printing technologies*, „e-mentor” 2014, pp. 84–94, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1130>.

¹⁴ Ransen Software, <http://www.ransen.com/phototomesh/>, [19.02.2016].

¹⁵ Source: own study.

3D printing makes virtual world more real for blind learners

such as the star shaped symbol in the upper left of the template so that information about what the graph represents could be delivered when that conductive button was touched. Also note the 3D printed triangle below the 3D printed bar graph which when touched provides an audio description of the results shown on the 3D printed bar graph. The dark rectangular areas at the top of each bar are composed of conductive filament and when touched, provide an audio response giving the y axis value in percent of students receiving a particular grade as well as whether the bar represents students who received or did not receive credit for doing the practice quizzes.

Example of video template based on NASA moon transit of Earth

During the summer of 2015, NASA published some spectacular videos showing the moon making a transit across the surface of the Earth¹⁶. The videos were made from images taken by the EPIC camera on the DSCOVER satellite parked in stationary orbit one

million miles from Earth. The unique nature of this video was that the moon was being viewed from the dark side as it was making its transit and this side of the moon is never seen from the Earth. Can a blind or visually impaired viewer sense the excitement of this video when the video cannot be seen? One approach has been to make 3D prints of the moon in various stages of transit and attach these isolated 3D prints to the plastic template with audio buttons underneath on the iPad surface so that by finger touch, a blind student can sense and also hear reinforcement of what is being touched by a corresponding audio response. Discussion with a NASA engineer¹⁷ also indicated that a template could be designed to measure the speed of the moon in its orbit using the diameter of the Earth and the moon in the calculations that would add a real world math component to the moon transit template that appears below in Figure 2.

Left portion of Figure 2 below shows the iPad graphic and partial view of a 3D print on a clear thin plastic overlay. Right side of Figure 2 below shows 3D print on surface of iPad.

Figure 1. 3D printed bar graph in template form



Source: own study.

Figure 2. NASA moon transit of Earth



Source: See reference 16 for source of images made into 3D prints.

¹⁶ *From a Million Miles Away, NASA Camera Shows Moon Crossing Face of Earth*, NASA, 2015, <http://www.nasa.gov/feature/goddard/from-a-million-miles-away-nasa-camera-shows-moon-crossing-face-of-earth>, [19.02.2016].

¹⁷ Personal correspondence with Dr. Adam Szabo, DSCOVER Project Scientist, NASA Goddard Space Flight Center.

By touching the dark circles on right image, an audio response is generated indicating that the moon is in a particular phase of moon transit. The rounded star on upper left provides audio response describing what the template is showing and the small triangles below the three transit phases provide an audio response indicating what stage the transit is in as it passes the Earth's surface.

Virtual world template

Several decades ago, the national Library of Medicine completed the Visible Human Project¹⁸ in which a male cadaver was frozen and sectioned to produce over 1800 transverse sections that have been used by many universities and publishers to make highly interactive virtual reconstructions for analysis using imaging algorithms. But, again, how do blind students wishing to learn anatomy utilize these virtual resources? One recent example was demonstrated by the author at the regional meeting of the American Association of Anatomists Conference in London, Ontario in which a poster presentation was made showing that 3D prints of a transverse section of the head that had conductive filament embedded in the 3D print at locations of the right eye, optic nerve and optic chiasma could now generate an audio response when placed on an iPad and touched in the region of the conductive filament¹⁹. A testing component was also developed for this template so that incorrect answers generated a wrong answer response and correct answers were confirmed with an audio response.

Left side in Figure 3 below shows iPad graphic and partial view of 3D print on clear plastic overlay. Right portion of Figure 3 below shows 3D print template on surface of iPad. By touching the dark conductive

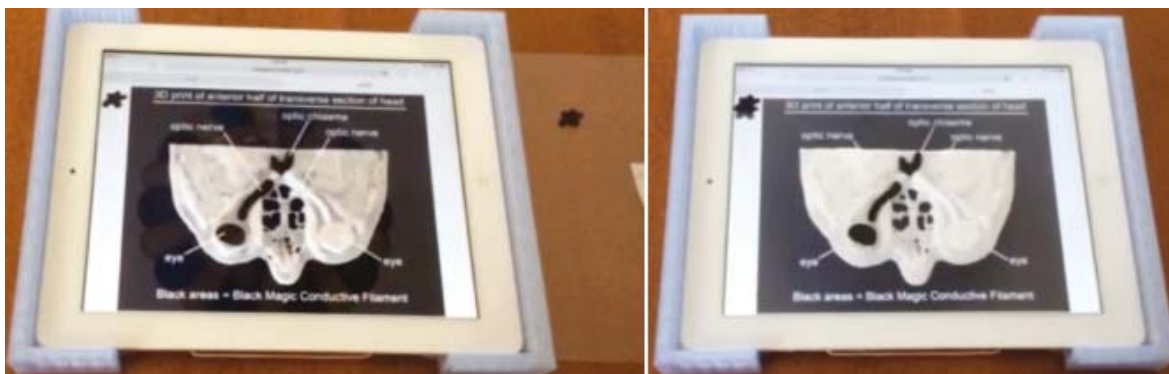
filament on the complete template, an audio response is generated indicating what structure was being touched.

Reading poetry in 3D space template

An article published in the English Journal²⁰ showed how four Haiku with the same middle line and written by four different students could now be configured in 3D space so that the four Haiku could arrange themselves in a virtual cube of poetry with first and third lines of each Haiku now positioned along the exterior of a poetic cube. Sighted students in an upper division creative writing class exhibited an „ah ha” moment when for the first time the edge lines on the poetic cube formed from the first and third lines of the four Haiku could now be read to produce poems which were not able to be seen until arranged into the 3D virtual poetic cube. Figure 4 below on the left shows one view of a 3D Haiku cube and the image below on the right shows the same 3D Haiku cube rotated to the right further clarifying the position of the nine lines composing this 3D Haiku cube. The Haiku lines represented in the 3D poetic cube are listed below the 3D Haiku cube rotation views. Note the value of being able to arrange the four Haiku into a poetic cube since it is only when in 3D cube arrangement that the exterior end lines can be read as poems.

Figure 5 below on the left shows the iPad with a Hype 3 graphic based on viewing a 3D Haiku cube from the side where the nine Haiku lines would each begin. Touching a white rectangle generates audio indicating which line is represented in the 3D Haiku cube. For example, touching the upper right white rectangle would cause the audio button to respond „Haiku 1 Line 1” and touching the middle white rectan-

Figure 3. Virtual anatomy template



Source: own work.

¹⁸ The Visible Human Project, NIH National Library of Medicine, https://www.nlm.nih.gov/research/visible/visible_human.html, [19.02.2016].

¹⁹ M. Kolitsky, *3D printing makes Visible Human cadaver sections accessible for blind students*, <http://www.nextgenemedia.com/NLM3Dprints/NLM3Dprints.html>, [19.02.2016].

²⁰ S. Tweedie, M.A. Kolitsky, *3-D Haiku: A New Way to Teach a Traditional Form*, „English Journal” 2002, Vol. 91, No. 3, pp. 84–88.

3D printing makes virtual world more real for blind learners

Figure 4. Two views of 3D Haiku cube in virtual space



Haiku 1 Line 1 = WIND BEGATS WAVES WHITE CAPS
Haiku 1 Line 3 = LOVE YOU AS I SLEEP
Haiku 2 Line 1 = SAND FEET OLD FRIENDS MEET
Haiku 2 Line 3 = EVER TOGETHER
Haiku 3 Line 1 = WHALES PIT TICKLES TOES
Haiku 3 Line 3 = TIRED WAVES LAP FEET
Haiku 4 Line 1 = ONENESS IN THE SURF
Haiku 4 Line 3 = LAUGHING GULLS SMILING
Middle Line = DREAMS SMITH BEACHWALK HAND-IN -HAND

Source: author's own work.

Figure 5. Reading 3D Haiku lines by generating audio using touch



Source: own work.

gle would cause the audio button to respond „Haiku 1 Line 2”. When the white button on the lower left is touched, the audio button would respond „Haiku 1 Line 3”. The image on the right shows the Haiku reading template added on top of the iPad surface. The rectangular black buttons made with conductive filament are located directly over the white audio buttons on the iPad graphic. With a new Hype 3 page loaded onto the iPad, touching the rectangular black buttons composed of conductive filament now cause the buttons on the iPad surface to generate the Haiku line related to the position of the button in the poetic cube. For example, touching now the button in the upper right corner of the 3D Haiku cube would generate the line „Wind begats waves white caps” and touching the middle button would generate „Dreams smith beachwalk hand-in-hand”.

Value of templates in universal design

For all the templates described in this paper, the image on the iPad screen is an exact duplicate of the 3D printed template meaning that a sighted person could also utilize the learning object but without the 3D printed template. This is of importance for teachers, support staff and parents who may be assisting a blind student in the learning process and also for sighted students who are learning in the same classroom. When a learning tool can be used for learning by both sighted as well as blind or visually impaired students, one of the basic requirements has been met for applying universal design principles to the development of talking tactile learning objects.

Availability of audio-enhanced 3D printed templates

The templates described in this article can serve as examples of how images from complex graphics, videos and virtual worlds can be made into audio-enhanced tactile learning objects using entry level 3D printing skills and some knowledge of design software. Many academic institutions are now forming maker communities to assist faculty in the production of audio-enhanced 3D printed learning objects. A critical component though in the future application of audio-enhanced 3D printed learning objects is testing their effectiveness in the learning process. In this regard, the author is interested in developing collaborative opportunities that would involve the sharing of 3D print files for production of learning objects such as now exist at the NIH 3D Print Exchange²¹ and where the author has listed several 3D print stl files for the study of mitosis²². All 3D prints in this paper and ways to make audio-enhanced tactile learning objects are available without cost to colleagues for testing with the goal of sharing data for the improvement of both the design process and its impact on student learning.

References

A 3-D talking map for the blind (and everyone else), ScienceDaily, 2014, <http://www.sciencedaily.com/releases/2014/11/141119101654.htm>.

Fuller R., Watkins W.R., *Exhibit Design Relating to Low Vision and Blindness (White paper)*, Indiana University, Bloomington 2010, http://www.ncaonline.org/docs/tactile_exhibits-fuller_watkins.pdf.

Hasper E., et al., *Methods for Creating and Evaluating 3D Tactile Images To Teach STEM Courses to the Visually Impaired*, „Journal of Science Teacher Education” 2014, Vol. 4, No. 6, pp. 92–99.

Kolitsky M., *3D printing makes Visible Human cadaver sections accessible for blind students*, <http://www.nextgen-media.com/NLM3Dprints/NLM3Dprints.html>.

Kolitsky M.A., *3D Printed Tactile Learning Objects: Proof of Concept*, „Journal of Blindness Innovation and Research” 2014, <http://dx.doi.org/10.5241/4-51>.

Kolitsky M.A., *Reshaping teaching and learning with 3D printing technologies*, „e-mentor” 2014, pp. 84–94, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1130>.

Sanchez J., Flores H., *AudioMath: Blind Children Learning Mathematics Through Audio*, „International Journal on Disability and Human Development” 2005, Vol. 4, No. 4, pp. 311–316, <http://dx.doi.org/10.1515/IJD-HD.2005.4.4.311>.

Tweedie S., Kolitsky M.A., *3-D Haiku: A New Way to Teach a Traditional Form*, „English Journal” 2002, Vol. 91, No. 3, pp. 84–88.

Zimmermann A., Lorenz A., *LISTEN: A User-adapted Audio-augmented Museum Guide*, „The Journal of Personalized Research” 2008, Vol. 18, No. 5, pp. 389–416, <http://dx.doi.org/10.1007/s11257-008-9049-x>.

²¹ NIH 3D Print Exchange, <http://3dprint.nih.gov/>, [19.02.2016].

²² NIH 3D Print Exchange, M.Kolitsky, *Stages of mitosis*, 2014, <http://3dprint.nih.gov/discover/3dpx-000519>, [19.02.2016].

POLECAMY

Aleksy Poczowski
(red. nauk.)
*Zarządzanie talentami
w organizacji*
Wolters Kluwer
Warszawa 2016



Zarządzanie talentami to dziedzina zarządzania zasobami ludzkimi, która zyskuje coraz większą popularność. Kolejne firmy zachęcają, zwłaszcza studentów i absolwentów wyższych uczelni, do udziału w programach związanych z zarządzaniem talentami. Jednakże w trakcie opracowywania i wdrażania tych programów pojawia się wiele kwestii wymagających doprecyzowania. I właśnie tej problematyce poświęcona jest w głównej mierze prezentowana publikacja. Autorzy, bazując zarówno na studiach teoretycznych, jak i badaniach empirycznych, przygotowali odpowiedzi na pytania: jakie są przyczyny wzrostu znaczenia talentów w organizacjach, jak zidentyfikować i pozyskać talenty, jaką strategię zarządzania zastosować, jak rozwijać talenty i jak je potem zatrzymać w organizacji. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <https://www.profinfo.pl>

Kwartalnik „IT
w Edukacji”
Wydawnictwo Presscom
Wrocław



„IT w Edukacji” to magazyn kierowany nie tylko do pracowników branży IT i nauczycieli informatyki, ale także dyrektorów szkół, pracowników instytucji oświatowych, pedagogów i wszystkich osób zainteresowanych tematyką technologii informacyjnych. Opisy zastosowania urządzeń mobilnych do urozmaicenia prowadzonych zajęć, dostępnych aplikacji edukacyjnych oraz metod wykorzystania sieci społecznościowych i zasobów internetu mogą stanowić cenną inspirację dla nauczycieli, którzy chcieliby wprowadzić nowoczesne metody nauczania. Magazyn ten stanie się również nieocenioną pomocą w kontekście planów zakupu sprzętu IT i oprogramowania dla szkół. Nie brakuje w nim ponadto tematów związanych z bezpieczeństwem w sieci.

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

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w grudniu 2015 r. za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 15 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, 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_aura.php

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przedruk tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



Jesteś nauczycielem i wykorzystujesz elementy nauczania na odległość w swojej pracy?

Prowadzisz zajęcia w wirtualnym środowisku nauczania?

Przedstaw nam swoje doświadczenia i obserwacje. W jakich sytuacjach sprawdza się wykorzystanie metod i technik kształcenia na odległość? Jakie korzyści udało Ci się zaobserwować, a jakie trudności trzeba było pokonać?

Wypełnij formularz online i zdobądź
certyfikat e-nauczyciela

wydawany przez
Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego

Jest to organizacja skupiająca ekspertów, pasjonatów i sympatyków e-learningu z całej Polski.

Już blisko 50 osób posiada nasz certyfikat. Dołącz do tego elitarnego grona już dziś – trwa nabór zgłoszeń w nowej edycji postępowania certyfikacyjnego.

Zgłoszenia przyjmujemy do **13 marca 2016 r.**
lub do wyczerpania limitu miejsc.

Wszystkie potrzebne informacje można znaleźć na stronie:

www.sea.edu.pl/certyfikacja

Udział w procedurze certyfikacyjnej jest nieodpłatny.



www.sea.edu.pl