

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

SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
- 3 Aktualności
- 4 Projekt Rozporządzenia w sprawie e-edukacji przygotowany przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego

metody, formy i programy kształcenia

- 7 *Strategia rozwoju kraju* – nadrzędny dokument w nowym systemie programowania rozwoju
Małgorzata Sulmicka
- 15 Jak budowano społeczeństwo informacyjne w Wielkiej Brytanii
Czego polscy politycy gospodarczy powinni się nauczyć od brytyjskiego e-ambasadora?
Krzysztof Piech, Maryla Stadnik
- 22 Pierwszy krok na drodze badań nad komunikacją językową w internecie (recenzja)
Marta Sachajko

e-edukacja w kraju

- 23 Narzędzie wspomagające personalizację szkoleń e-learningowych
Piotr Betlej, Maciej Piotrowski
- 27 Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie
Hanna Gulińska, Małgorzata Bartoszewicz
- 35 Ramy prawne dla prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem internetu
Przemysław Polański
- 39 Program *Uczenie się przez całe życie (LLL – Lifelong Learning Programme)* – nowa inicjatywa Wspólnoty Europejskiej wspierająca edukację i naukę
Grażyna Klimowicz
- 44 Wirtualne zabawy – mniej lub bardziej zabawne (recenzja)
Piotr Boltuć
- 47 Rozważania na temat jakości kształcenia w aspekcie e-learningu akademickiego
Jerzy M. Mischke

zarządzanie wiedzą

- 49 Transfer wiedzy w procesach fuzji i przejęć
Beata Mierzejewska
- 54 Kompleksowo o zarządzaniu wiedzą (recenzja)
Bartosz Majewski
- 56 Wiedza i innowacje – bijące serce europejskiego wzrostu
Beata Mierzejewska, Krzysztof Piech

kształcenie ustawiczne

- 58 Wpływ formy wykładu na jego skuteczność dydaktyczną w kształceniu akademickim – wyniki badań własnych
Violetta Kwiatkowska
- 62 Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce (cz. I)

e-biznes

- 67 Trudna droga do odpowiedzialnego handlu w polskim internecie
Rozważania o etyce i standardach handlowych na przykładzie pewnej aukcji internetowej
Grzegorz Myśliwiec, Paweł Garczyński
- 71 W poszukiwaniu cyfrowych informacji. Sprawozdanie z seminarium
Anna Jarosz-Nojszewska

e-edukacja na świecie

- 73 Watykan i internet
Ryszard Podpora
- 78 Shaping Online Discussion: Assessment Matters
Karen Swan, Jason Schenker, Stephen Arnold, Chia-Ling Kuo

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
Centrum Rozwoju
Edukacji Niestacjonarnej
Al. Niepodległości 162/150
02-554 Warszawa
tel. (22) 564 97 23
fax. (22) 646 61 42

e-mail:

redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

przewodniczący
prof. Kazimierz Kłoc

prof. Piotr Boltuć
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Maciul
dr Krzysztof Piech
prof. Marek Rocki
prof. Maria Romanowska
dr Maria Zając
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Marta Sachajko

redaktor działu zarządzanie wiedzą:

mgr Beata Mierzejewska

redaktor działu e-biznes:

mgr Dariusz Nojszewski

redaktor działu kształcenie ustawiczne:

mgr Roksana Neczaj

tlumaczenia: mgr Joanna Antonina Tabor
projekt okładki: Piotr Cuch

*Artykuły naukowe zawarte w niniejszym
czasopiśmie są recenzowane.*

nakład: 1200 egz.

Z przyjemnością przedstawiam kolejny, a pierwszy w 2007 roku, numer „e-mentora”. Już na wstępie chciałbym zachęcić do zapoznania się z opublikowanym na łamach pisma projektem Rozporządzenia w sprawie zajęć e-learningowych. Projekt został przygotowany przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego i wraz z obszernym komentarzem przekazany do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Mamy nadzieję, iż wspomże on finalizację, toczących się od zeszłego roku, prac nad aktem prawnym w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Chciałbym również zachęcić do lektury artykułów składających się na obecną wydanie dwumiesięcznika. W szczególności polecam Czytelnikom artykuł autorstwa Macieja Piotrowskiego i Piotra Betleja, który kontynuuje, zapoczątkowaną w zeszłym numerze, problematykę personalizacji w e-learningu. Równie interesujący tekst nt. ram prawnych dla e-learningu w kontekście unormowań unijnych przedstawia Przemysław Polański. Warte uwagi jest także opracowanie poświęcone roli e-Envoy'a w budowie społeczeństwa informacyjnego w Wielkiej Brytanii.

Większość Czytelników „e-mentora” to internauci – na co dobitnie wskazują statystyki odwiedzin strony, liczone w dziesiątkach tysięcy miesięcznie – względem 1,2 tys. egzemplarzy drukowanych pisma. Dlatego też serwis internetowy www.e-mentor.edu.pl ciągle się rozwija. Nową funkcją strony jest kalendarz konferencji, seminariów i innych środowiskowych spotkań, poświęconych tematyce poruszanej na łamach „e-mentora”. Kalendarz prezentuje konferencje dotychczas polecane na łamach pisma oraz nowe – nadchodzące spotkania. Dodatkowo, każdy Czytelnik „e-mentora” może zgłosić ważne i interesujące wydarzenia do kalendarza konferencji – do czego serdecznie zachęcam. Na zakończenie, pozostając przy wersji internetowej pisma, chciałbym zaprosić do dyskusji na forum i publikacji opinii bezpośrednio komentujących treści artykułów. Można też dołączyć do już prowadzonych dyskusji i polemik – na stronie głównej serwisu „e-mentora” znajduje się wykaz najciekawszych z nich. Życzę miłej lektury.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

MediaRun: BBC podzieli się swoimi programami

Setki odcinków popularnych programów BBC zostaną udostępnione w sieci, będzie można je legalnie pobierać - ogłosiła korporacja. Będzie to możliwe dzięki umowie podpisanej między BBC Worldwide a firmą technologiczną Azureus. Dzięki niej użytkownicy Zudeo Azureusa będą mogli ściągać z sieci ulubione programy BBC.

Inside Higher Ed: Defeat for For-Profit Model

The University of Illinois has been pushing for months to create a new campus dramatically different from the existing ones at Urbana-Champaign, Chicago and Springfield. The new campus would be entirely online, and staffed almost entirely by adjuncts who would not report to regular academic departments. The new entity - the University of Illinois Global Campus - would also be a private, for-profit business and would focus on high-demand fields. That was the theory...

Nowy, drugi numer „elearning papers”

Portal elearningeuropa.info wydał drugi numer czasopisma „elearning papers”. Tym razem tematem przewodnim jest *Jakość w e-learningu*. Obecne wydanie zawiera cztery wartościowe artykuły oraz wywiad z prof. Ulrichem Hoppe. Na temat doskonalenia jakości w e-learningu pisze Ulf-Daniel Ehlers, dyrektor the European Foundation for Quality in E-Learning. Drugim polecanym opracowaniem jest artykuł nt. indywidualizacji środowiska e-edukacyjnego. Materiały publikowane na łamach pisma posiadają streszczenia w j. polskim.

PAP: Egzamininy językowe przez internet

Pionierskie rozwiązanie - realizacja testów online - ma przyspieszyć uzyskanie certyfikatów poświadczających znajomość języków obcych. Usługę wprowadza od czerwca Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu. Program edukacyjny realizowany jest pod patronatem Uniwersytetu Cambridge w Wielkiej Brytanii. Działający przy nim ośrodek Cambridge ESOL (English for Speakers for Other languages) przeprowadza rocznie około 1,5 miliona egzaminów językowych w 115 krajach świata.

Montreal Gazette: Virtual world classrooms of Second Life know no bounds

Montreal's Lasalle College just opened a new campus, made almost entirely of glass, where students can levitate to class. Yes, you read that right. Their students fly. In the virtual world known as Second Life, people aren't bound by the laws of physics, but it's as close as it gets to the real thing for students taking online courses from their homes.

Internetowe narzędzie do nauki matematyki coraz popularniejsze

Wzrasta liczba użytkowników polskiego serwisu internetowego Poolicz.pl, który umożliwia samodzielne rozwiązywanie różnorodnych zadań matematycznych na podobnej zasadzie, jak podczas korepetycji. W ciągu czterech miesięcy od uruchomienia serwisu zarejestrowało się w nim ponad 20 tys. osób, które wraz z odwiedzającymi gośćmi wykonały z pomocą kalkulatora blisko 200 tys. obliczeń.

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

wioska.net

Projekt Rozporządzenia w sprawie e-edukacji

przygotowany przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego

Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego (SEA, www.sea.edu.pl), zrzeszające osoby zajmujące się naukowo i w praktyce rozwojem nowoczesnych technologii w dydaktyce szkoły wyższej, przekazało Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego projekt Rozporządzenia w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Z reprezentantami SEA w dniu 7 lutego br. spotkali się w tej sprawie Minister prof. Stefan Jurga, dyrektor Barbara Wierzbicka (Departament Spraw Studentów i Doktorantów) oraz Cezary Kościelniak (asystent Sekretarza Stanu).

W 2006 roku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego poddało konsultacjom społecznym własny projekt Rozporządzenia. Podzielone opinie w śródo-

wisku na temat proponowanych regulacji skłoniły Stowarzyszenie do przygotowania nowego projektu.

Rozpoczynając prace zmierzające do przygotowania projektu, Stowarzyszenie przyjęło następujące założenia:

- Rozporządzenie musi odpowiadać wymaganiom postawionym w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym*, czyli definiować warunki, jakie muszą być spełnione, aby można było prowadzić zajęcia zdalne oraz regulować proporcję tych zajęć do zajęć prowadzonych w uczelni;
- Struktury projektów Ministerstwa i SEA powinny być zbieżne w swojej konstrukcji;
- Rozporządzenie dotyczy sfery metodyki nauczania i techniki przekazu wiedzy, w której dotychczas pozostawiano uczelniom autonomię.

PROJEKT ROZPORZĄDZENIA

w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość

Na podstawie art. 164 ust. 4 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 oraz z 2006 r. Nr 46, poz. 328 i Nr 104, poz. 708 i 711), zarządza się, co następuje:

§ 1. Zajęcia dydaktyczne mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość na wszystkich kierunkach studiów i poziomach kształcenia, na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych.

§ 2. Zajęcia dydaktyczne, o których mowa w § 1, podlegają zasadom tradycyjnie przyjętym w kształceniu wyższym i mają na celu osiągnięcie założonych w programie studiów celów kształcenia. W szczególności zajęcia te są prowadzone przez nauczycieli akademickich o odpowiednich kwalifikacjach, którzy stosując właściwe dla danego przedmiotu metody dydaktyczne, kierują i stymulują proces uczenia się studentów, systematycznie sprawdzają i oceniają jego efekty oraz wskazują studentom źródła wiedzy.

§ 3. Uczelnia prowadząca zajęcia dydaktyczne, o których mowa w § 1, musi spełniać łącznie następujące warunki:

- 1) dysponować kadrą nauczycieli akademickich, przygotowaną zarówno metodycznie, jak i technicznie do prowadzenia tych zajęć;
- 2) dysponować infrastrukturą informatyczną i oprogramowaniem niezbędnymi dla realizacji procesu dydaktycznego;

3) zorganizować proces dydaktyczny dla tych zajęć, zapewniający w szczególności interakcję nauczyciela prowadzącego zajęcia i uczestniczących w nich studentów;

4) zapewnić materiały dydaktyczne wymagane do realizacji procesu dydaktycznego, spełniające zasady dobrej praktyki przygotowania i realizacji wymienionej formy zajęć;

5) zapewnić opiekę dydaktyczną i techniczną każdemu studentowi;

6) przeprowadzać zaliczenia i egzaminy w formie bezpośredniej i w obecności uprawnionego przedstawiciela uczelni.

§ 4. Uczelnia zobowiązana jest do przygotowania studentów do odbywania zajęć, o których mowa w § 1.

§ 5. Proporcje treści nauczanych w ramach zajęć, o których mowa w § 1 względem całości programu studiów ustala dla każdego kierunku studiów prowadzonego przez uczelnię jej najwyższy organ kolegialny, kierując się: misją uczelni, specyfiką kierunku i poziomu kształcenia oraz formą studiów.

§ 6. Rozporządzenie wchodzi w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Uzasadnienie proponowanego przez SEA brzmienia Rozporządzenia

w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość

Proponowane brzmienie Rozporządzenia odpowiada wymaganiom ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, definiując warunki, jakie muszą być spełnione, aby studia na wyższej uczelni mogły być realizowane z instytucjonalnym wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość oraz określając sposób ustalania proporcji zajęć zdalnych w odniesieniu do całości studiów.

Struktura propozycji SEA jest zbieżna ze strukturą projektu Rozporządzenia MNiSW, będącego podstawą konsultacji środowiskowych, przeprowadzonych przez Ministerstwo w 2006 roku.

Szczegółowe uzasadnienie propozycji SEA brzmienia poszczególnych zapisów:

§ 1. Zajęcia dydaktyczne mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość na wszystkich kierunkach studiów i poziomach kształcenia, na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych.

Uzasadnienie: Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (zwane dalej także zajęciami zdalnymi) są rodzajem zajęć, który nabiera szczególnego znaczenia w związku z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych, pozwalających na nowe formy przekazywania wiedzy oraz komunikacji nauczycieli akademickich i studentów. Zajęcia zdalne uzupełniają więc gamę rodzajów zajęć, przyczyniając się w ten sposób do zwiększenia dostępności kształcenia oraz podniesienia efektywności nauczania i uczenia się.

§ 2. Zajęcia dydaktyczne, o których mowa w § 1, podlegają zasadom tradycyjnie przyjętym w kształceniu wyższym i mają na celu osiągnięcie założonych w programie studiów celów kształcenia. W szczególności zajęcia te są prowadzone przez nauczycieli akademickich o odpowiednich kwalifikacjach, którzy stosując właściwe dla danego przedmiotu metody dydaktyczne, kierują i stymulują proces uczenia się studentów, systematycznie sprawdzają i oceniają jego efekty oraz wskazują studentom źródła wiedzy.

Uzasadnienie: Zapis wprowadza wymóg realizacji zajęć zdalnych zgodnie z zasadami przyjętymi w kształceniu wyższym i w sposób prowadzący do uzyskania zamierzonych celów kształcenia. Wymieniono najważniejsze zasady, a pierwszą z nich jest prowadzenie zajęć przez nauczycieli akademickich o odpowiednich kwalifikacjach. Rozumieć przez to należy kwalifikacje wymagane od nauczycieli akademickich na mocy Prawa o szkolnictwie wyższym oraz kompetencje specyficzne dla nauczania zdalnego.

§ 3. Uczelnia prowadząca zajęcia dydaktyczne, o których mowa w § 1, musi spełniać łącznie następujące warunki:

Uzasadnienie: W § 3 zawarto warunki konieczne do prowadzenia przez uczelnię zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

1) dysponować kadrą nauczycieli akademickich, przygotowaną zarówno metodycznie, jak i technicznie do prowadzenia tych zajęć;

Uzasadnienie: Dotyczy to prowadzących zdalne zajęcia nauczycieli akademickich, którzy powinni umieć stosować specyficzną metodykę prowadzenia takich zajęć oraz wykazywać się sprawnością w korzystaniu z narzędzi technicznych (przede wszystkim oprogramowania).

2) dysponować infrastrukturą informatyczną i oprogramowaniem niezbędnymi dla realizacji procesu dydaktycznego;

Uzasadnienie: To wymóg dysponowania odpowiednią dla prowadzenia zajęć zdalnych infrastrukturą techniczną, a w szczególności systemem informatycznym pozwalającym realizować proces dydaktyczny. Należy zwrócić uwagę, że zapis ten zakłada dysponowanie przez uczelnię taką infrastrukturą, nie zaś konieczność posiadania jej na własność, co pozwoli uczelniom na dzierżawę, wynajem lub licencjonowanie niezbędnych narzędzi, znacząco redukując koszty zajęć zdalnych.

3) zorganizować proces dydaktyczny dla tych zajęć, zapewniający w szczególności interakcję nauczyciela prowadzącego zajęcia i uczestniczących w nich studentów;

Uzasadnienie: Wymóg zorganizowania procesu dydaktycznego czyni częściowo zadość ogólnemu warunkowi wynikającemu z § 2. Każdy rodzaj zajęć w uczelni jest procesem dydaktycznym z określonym celem (np. przekazywanie wiedzy, ćwiczenie umiejętności), określoną rolą uczestników oraz sposobem komunikacji między nimi. Jak wspomniano wyżej, wyróżnikiem zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość jest przekazywanie wiedzy i komunikacja uczestników procesu dydaktycznego (nauczyciel, studenci) za pomocą systemów informatycznych. Zatem, zajęcia zdalne nie ograniczają się do udostępnienia materiałów dydaktycznych i środków komunikacji, ale są zorganizowanym procesem dydaktycznym bazującym na interakcji nauczyciela i studentów.

4) zapewnić materiały dydaktyczne wymagane do realizacji procesu dydaktycznego, spełniające zasady dobrej praktyki przygotowania i realizacji wymienionej formy zajęć;

Uzasadnienie: Jakość i metodyczna struktura materiałów dydaktycznych, stosowanych w zdalnym procesie dydaktycznym warunkują jego efektywność. Różnorodność standardów przygotowania tych materiałów (zależna od specyfiki kierunku studiów oraz poszczególnych przedmiotów), jak również ich złożoność skłaniają do odwołania się w zapisie Rozporządzenia jedynie do „dobrych praktyk”, co dodatkowo zmusi uczelnię do śledzenia stosowanych rozwiązań i doskonalenia procesu tworzenia materiałów dydaktycznych.

5) zapewnić opiekę dydaktyczną i techniczną każdemu studentowi;

Uzasadnienie: Opieka dydaktyczna jest rutynowym obowiązkiem nauczyciela akademickiego niezależnie od rodzaju zajęć. Dla zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość oznaczać to będzie m.in., że nauczyciel akademicki nie ograniczy się do zadawania i sprawdzania prac kontrolnych, ale będzie wspomagał studenta w nauce, stosując narzędzia informatyczne. Opieka techniczna ma na celu zaś zapewnienie studentom możliwości udziału w zajęciach poprzez wykorzystanie systemu informatycznego.

6) przeprowadzać zaliczenia i egzaminy w formie bezpośredniej i w obecności uprawnionego przedstawiciela uczelni.

Uzasadnienie: Warunek przeprowadzania zaliczeń i egzaminów w obecności uprawnionego przedstawiciela uczelni zapewnia właściwą jakość oceny wiedzy i umiejętności studenta, a jednocześnie dopuszczając możliwość egzaminowania poza siedzibą uczelni umożliwia znaczące poszerzenie grona osób, które uzyskają dostęp do studiów (dot. m.in. osób niepełnosprawnych lub Polaków zamieszkałych poza granicami kraju).

§ 4. Uczelnia zobowiązana jest do przygotowania studentów do odbywania zajęć, o których mowa w § 1.

Uzasadnienie: Celem zapisu jest przeniesienie ze studenta na uczelnię ciężaru odpowiedzialności za zdobycie przez niego umiejętności uczestniczenia

w zajęciach zdalnych oraz korzystania z potrzebnych do tego narzędzi (głównie z platformy zdalnego nauczania).

§ 5. Proporcje treści nauczanych w ramach zajęć, o których mowa w § 1 względem całości programu studiów ustala dla każdego kierunku studiów prowadzonego przez uczelnię jej najwyższy organ kolegialny, kierując się: misją uczelni, specyfiką kierunku i poziomu kształcenia oraz formą studiów.

Uzasadnienie: Zapis wskazuje sposób ustalania proporcji zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość do wszystkich zajęć w ramach danego kierunku i formy studiów oraz poziomu kształcenia. Proporcja ta ustalana jest na podstawie treści realizowanych w ramach studiów, a nie godzin zajęć. Ustalanie tzw. siatek godzin (czyli ich podziału pomiędzy różne zajęcia), szczegółowych treści nauczania oraz sposobów sprawdzania postępów w nauce jest prerogatywą uczelni i jej ciała kolegialnych. Nie ma więc powodu, aby w przypadku kształcenia zdalnego pozbawiać uczelnię tego prawa.

Podsumowanie

Zaproponowana konstrukcja Rozporządzenia w pełni pozwoli weryfikować jakość kształcenia prowadzonego w ramach zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość oraz studiów, w których te zajęcia wystąpią. Instytucje kontrolujące i akredytujące bez trudu mogą sprawdzić warunki konieczne wymienione w § 3. Będą też mogły oceniać, czy w ramach zajęć zdalnych realizowany jest proces dydaktyczny zgodny z zasadami obowiązującymi w szkolnictwie wyższym i czy nauczanie określonych treści w ramach tych zajęć prowadzi do realizacji celów kształcenia zdefiniowanych w innych przepisach.

Prezentowane brzmienie Rozporządzenia jest też zgodne ze światowymi trendami w zakresie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, które na pierwszym miejscu stawiają rezultaty nauczania i proces dochodzenia do nich (proces dydaktyczny), pozostawiając uczelniom autonomię w obszarze szczegółowych rozwiązań, pozwalając im na różnicowanie się, co umożliwia pełne wykorzystanie podstawowej wartości kształcenia zdalnego, jaką jest zwiększenie dostępu do edukacji na poziomie wyższym.

Czytelników „e-mentora” zachęcamy do dyskusji na temat treści projektu, jak również dokumentu stanowiącego uzasadnienie poszczególnych paragrafów Rozporządzenia.

Strategia rozwoju kraju – nadrzędny dokument w nowym systemie programowania rozwoju



Małgorzata Sulmicka

Podstawą racjonalnego działania w warunkach współczesnych wyzwań rozwojowych powinna być wizja przyszłości, która na etapie myślenia bardziej profesjonalnego powinna ulec przekształceniu w społecznie akceptowaną strategię rozwoju.

J. Stacewicz¹

W analizach przyczyn głębokiego podziału świata na kraje bogate i ubogie rzadko uwzględniany jest czynnik stosunku danego społeczeństwa do przyszłości. Wiele wskazuje na to, że jest on niedoceniany. Na dole światowego dochodowego rankingu znajdują się kraje Afryki Subsaharyjskiej. W tradycyjnej afrykańskiej koncepcji czasu u wielu plemion tego regionu w ogóle nie wykształciło się pojęcie czasu przyszłego: jest tylko teraźniejszość i przeszłość². Z drugiej strony wymuszana przez klimat konieczność długookresowego planowania, gromadzenia zapasów żywności i opału niezbędna do przetrwania zimy, legła być może u podstaw dzisiejszej zamożności krajów strefy klimatu umiarkowanego, gdzie współcześnie skumulowane jest prawie 80% tworzonych w świecie bogactwa.

W ramach badań ubóstwa podejmowane są próby zidentyfikowania immanentnych, tkwiących w samej tej grupie społecznej, przyczyn trwania w ubóstwie. Wyniki badań antropologicznych i socjologicznych wskazują na występowanie pewnych cech, które sprzyjają zarówno popadaniu w ubóstwo, jak i jego samoutrwalaniu się. Badania te jednoznacznie wykazują, że ubodzy rzadko orientują swoje działania na przyszłość. Jak pisze G. Gilder [...] *krótki horyzont jest głęboko zakorzenioną ułomnością setek tysięcy ubogich*³. Towarzyszy temu przekonanie, że jednostka czy grupa nie ma na swoje dalsze losy żadnego wpływu⁴. Niejako automatycznie nasuwa się w tym

miejscu „recepta na sukces” – należy myśleć o przyszłości i działać z przekonaniem, iż w ten sposób możemy wpłynąć na pożądany kształt naszej rzeczywistości.

W sytuacji ogromnego przyspieszenia tempa zmian pod koniec XX wieku, wywołanego postępem technicznym i globalizacją, kraje znajdujące się w światowej czołówce zareagowały intensyfikacją badań związanych z przyszłością. Nastąpiło zarazem przesunięcie akcentów z prognozowania do programowania strategicznego, a więc z szukania odpowiedzi na pytanie o przewidywany kształt przyszłości do szukania dróg i sposobów, jak działać, aby odpowiednio wcześniej przygotować się do prawdopodobnych zmian. Służą temu odpowiednie strategie, będące próbą odpowiedzi na pytanie: „jak działać?” w warunkach różnych możliwych scenariuszy dalszego rozwoju sytuacji, sposobem przygotowania się do przyszłości i próbą jej kształtowania⁵. Jak pisze D. Hübner: *Niechęć czy też jedynie brak dostatecznie silnej skłonności do sformułowania wizji przyszłości można uzasadnić warunkami ryzyka i niepewności, w których trudno o systematyczność, wiarygodność założeń czy nawet racjonalność ocen. Wszystkie jednak argumenty uwypuklające brak warunków dla myślenia w kategoriach trwałości i stabilizacji, są jednocześnie argumentami za koniecznością podjęcia działań, które powstanie takich warunków mogą przyspieszyć*⁶.

W pierwszych latach transformacji ustrojowej w Polsce nastąpiło odejście od programowania społeczno-gospodarczego w skali kraju. Jednak od połowy lat 90. – głównie w związku z przygotowaniami do akcesji do Unii Europejskiej i unijnymi wymogami – rozpoczął się powrót do działalności programowej administracji publicznej⁷. Na przestrzeni ostatnich kilku lat opracowano ponad 200 różnego rodzaju rządowych programów i strategii, co znacznie przekroczyło liczbę planów two-

¹ J. Stacewicz, *W kierunku metaekonomii*, SGH, Warszawa 2003, s. 70.

² W świadomości części Afrykańczyków nie ma pojęcia przyszłości. Pisze o tym znawca kultury afrykańskiej R. Kapuściński: *Ciągle jest dzień dzisiejszy*. [...] Według nich (Afrykańczyków) życie kończy się na dniu dzisiejszym. Jeśli będzie przedłużone o jeden dzień, to znowu będzie to „dzisiejszy” dzień. Jedynym rozróżnieniem jest pojęcie „dawno” i „bardzo dawno”, „Polityka” 1999, nr 9, s. 48.

³ G. Gilder, *Wealth and Poverty*, Buchan and Enright Publishers, Londyn 1984, s. 92.

⁴ T. Gladwin, *The Anthropologist's View of Poverty*, Longmans 1991.

⁵ A. Karpiński, *Jak tworzyć długookresową strategię dla kraju i regionu*, Elipsa, Warszawa 2002, s. 17, 22.

⁶ D. Hübner, *Strategia rozwoju: uwarunkowania koncepcyjne i wzorce*, IRiSS, Warszawa 1993.

⁷ Szerzej temat ten omówiony jest w pracy *Strategiczne programowanie rozwoju w Polsce i w Unii Europejskiej*, oprac. pod kierunkiem M. Sulmickiej, RCSS, Warszawa 2004.

rzonych w podobnym przedziale czasowym w warunkach gospodarki centralnie planowanej. Oczywiście ten swoisty renesans odrzuconego początkowo narzędzia prowadzenia polityki społeczno-gospodarczej dokonuje się w zmienionej, dostosowanej do nowych uwarunkowań ustrojowych formie. Zarazem brak doświadczeń oraz zmienność uwarunkowań powodują, że jest to proces trudny i ilość powoli przechodzi w jakość.

Za ważny etap w procesie rozwoju programowania w Polsce uznać należy uchwalenie pod koniec 2006 roku *Ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju*⁸, w której programowanie strategiczne uznane zostało za podstawowe narzędzie prowadzenia polityki rozwoju. Zgodnie z zapisami Ustawy:

Organami prowadzącymi politykę rozwoju są:

- w skali kraju – Rada Ministrów,
- w skali regionu – samorząd województwa,
- w skali lokalnej – samorząd powiatowy i gminny. (art. 3)

Politykę rozwoju prowadzi się na podstawie strategii rozwoju (art. 4).

Strategiami rozwoju są:

- strategia rozwoju kraju,
- strategie sektorowe,
- strategie rozwoju województw,
- strategie rozwoju lokalnego. (art. 9)

Ustawa określa ramy prawne programów rozwojowych, które będą realizowane w Polsce od 2007 roku. Dotyczy ona programów finansowanych ze wszystkich rodzajów środków, tj. ze środków krajowych, funduszy unijnych oraz pochodzących od innych podmiotów zagranicznych (np. pożyczek z Banku Światowego). Zgodnie z zapisami Ustawy, podstawowym dokumentem strategicznym w systemie programowania rozwoju staje się *Strategia rozwoju kraju*. Opracowana w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego *Strategia rozwoju kraju na lata 2007–2015* została przyjęta przez rząd 29 listopada 2006 r.

Dlaczego Polsce potrzebna jest Strategia rozwoju kraju na lata 2007–2015?

Strategia rozwoju kraju (SRK) jest kierunkowym dokumentem określającym koncepcję rozwoju kraju w długiej perspektywie. Według art. 10 *Ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju: Strategia rozwoju kraju jest dokumentem planistycznym określającym podstawowe uwarunkowania, cele i kierunki rozwoju kraju w wymiarze społecznym, gospodarczym i terytorialnym.*

Wśród potencjalnych korzyści płynących z posiadania tego typu dokumentu zwraca się uwagę zwłaszcza na następujące:

- *identyfikacja najważniejszych wyzwań i problemów, które wymagają rozwiązania, a przez to umożliwienie wcześniejszego podejmowania działań mających na celu przygotowanie kraju i społeczeństwa do potrzeb, które niesie przyszłość;*
- *umożliwienie koncentracji środków na przedsięwzięciach najważniejszych;*
- *sformułowanie kierunkowej wizji ogólnej oraz bardziej szczegółowych ujęć odcinkowych, pomocnych w organizowaniu działań w poszczególnych dziedzinach życia w taki sposób, aby były wzajemnie zgodne i odpowiadały celom wytyczonym w strategii;*
- *stworzenie warunków unikania sprzeczności pomiędzy decyzjami krótkookresowymi a potrzebami długookresowymi;*
- *umożliwienie skoordynowania działań różnych podmiotów wokół celów uznanych za nadrzędne*⁹.

Umożliwia to szybsze osiągnięcie celów i po niższym koszcie. Oczywiście strategia nie gwarantuje sukcesu, jednak dzięki powyższym właściwościom zwiększa szanse jego osiągnięcia.

W przypadku Polski, wykorzystanie powyższych atutów strategii rozwoju służyć ma sprecyzowaniu kierunków polityki społeczno-gospodarczej, która powinna zaowocować osiągnięciem przez Polskę na tyle szybkiego tempa wzrostu, aby w okresie jej realizacji znacząco zmniejszony został dystans rozwojowy w stosunku do UE. Ponadto, polityka ta powinna być podstawą racjonalnego wykorzystania dużych środków z Unii Europejskiej, w okresie programowania w latach 2007–2013, których pozyskanie stanowi dla Polski niepowtarzalną historyczną szansę.

Konsultacje społeczne projektu SRK

Obecne programowanie rozwoju różni od dawnego planowania centralnego m.in. praktyka konsultacji społecznych. W Unii Europejskiej przywiązuje się dużą wagę do szerokiego współudziału przedstawicieli zainteresowanych środowisk i grup społecznych w procesie tworzenia dokumentów programowych. Praktyka ta ma swoje źródło w powszechnej we współczesnych społeczeństwach europejskich instytucji dialogu społecznego. Dialog społeczny jest sposobem rządzenia, w którym w procesie podejmowania decyzji uwzględniane są punkty widzenia wszystkich zainteresowanych stron¹⁰.

⁸ Dziennik Ustaw nr 227, poz. 1658. Pierwszymi próbami ustawowego uporządkowania sposobu prowadzenia polityki rozwoju były *Ustawa o zasadach wspierania rozwoju regionalnego* z 2000 r. uchylona *Ustawą o Narodowym Planie Rozwoju* z 2004 r., której działanie postanowiono ograniczyć do okresu 2004–2006 i przygotować nową ustawę.

⁹ *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2001, s. 16.

¹⁰ Jak pisze S. Golinowska: *Praktyka dialogu społecznego w Europie to wynik rozumnego wyciągania wniosków z historii; z przebiegu tragicznych w skutkach konfliktów między dużymi grupami społecznymi. To także wynik rozwoju bardziej pragmatycznej myśli politycznej. Istnienie instytucjonalnych i proceduralnych możliwości uczestnictwa zainteresowanych lub ich reprezentacji w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą, wydaje się niezbędnym warunkiem satysfakcji z procesu demokracji, co z kolei tworzy podstawy politycznej stabilizacji.* [w:] *Europejski model socjalny i otwarta koordynacja polityki społecznej, „Polityka Społeczna” 2004, nr 11.*

Projekt SRK, po wstępnym zaakceptowaniu przez Radę Ministrów w czerwcu 2006 r., został skierowany do konsultacji społecznych, które trwały do października. Konsultacje oparte były o zasadę jawności, której cechą jest swobodny dostęp do dokumentów i danych. Miały charakter publiczny i oparte były o zasadę równości i otwartości, a więc uczestniczyć w nich mogli wszyscy zainteresowani obywatele (nie tylko partnerzy instytucjonalni). Konsultacje miały charakter ogólnopolski, regionalny i środowiskowy, były dokumentowane. Wzięli w nich udział przedstawiciele samorządu terytorialnego, organizacji gospodarczych, społecznych, związków zawodowych, środowisk naukowych i innych. Uruchomiono też kontakt mailowy.

W spotkaniach konsultacyjnych uczestniczyli przedstawiciele strony rządowej, którzy ustosunkowywali się do zgłaszanych uwag. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (MRR) stwierdza, że przeprowadzenie konsultacji pozwoliło na uzupełnienie projektu *Strategii* i lepsze doprecyzowanie zawartych w niej zapisów. Sporządzony został raport z przebiegu konsultacji, udostępniony następnie na stronie internetowej MRR.

Konsultacje społeczne mają wpływ zarówno na jakość programu, jak i na powodzenie jego realizacji, której sprzyja akceptacja programu przez podmioty, do których jest on adresowany. Z drugiej jednak strony, zbyt rozbudowane konsultacje społeczne mogą wydłużać i komplikować proces tworzenia programu strategicznego. Istnieje też ryzyko osłabienia spójności merytorycznej programu na skutek uwzględnienia w jego treści nadmiernej liczby niekiedy wewnętrznie sprzecznych postulatów społecznych. Dlatego dobrym rozwiązaniem jest stosowana w procesie opracowywania programów strategicznych tzw. metoda ekspercko-partnerska, w której wykorzystywana jest zarówno wiedza i warsztat badawczy ekspertów, jak i szerokie uczestnictwo społeczne. Na ekspertach jednak spoczywa ostatecznie obowiązek zapewnienia poprawności metodologicznej i spójności merytorycznej programu¹¹.

W Polsce angażowanie społeczeństwa w proces programowania rozwoju jest procesem nowym. Jak stwierdza J. Szlachta: [...] dość często wymóg konsultacji społecznej dokumentów programowych jest traktowany jako niepotrzebne obciążenie, zabierające cenny czas oraz prowadzące do pojawienia się wewnętrznych niespójności w strategiach, wartość dodana procesu konsultacji wy-

nikająca z zaangażowania społecznego jest najczęściej niedoceniana¹². Jednak coraz częstsza obligatoryjność konsultacji społecznych powoduje, że ta forma udziału społeczeństwa upowszechnia się bardzo szybko (świadczy o tym choćby znalezienie w Google pod hasłem „konsultacje społeczne” w 0,07 sekundy 532 tys. rekordów zawierających informacje dotyczące planowanych lub odbytych konsultacji społecznych). W efekcie nabywane jest niezbędne doświadczenie, które pozwala na bardziej efektywne, a nie tylko fasadowe wykorzystanie tego procesu.

W perspektywie finansowej 2007–2013 Unia Europejska szczególnie uwydatnia rolę partnerów społecznych, gospodarczych i samorządowych w procesie tworzenia dokumentów programowych. Niedawno przy ocenie *Krajowych programów reform* zwrócono uwagę na niedostateczny zakres konsultacji społecznych w polskim planie¹³. *Strategia rozwoju kraju* nie jest wprawdzie dokumentem wymaganym przez Komisję Europejską, jednak zostanie jej informacyjnie przekazana. Przeprowadzone w trakcie opracowywania SRK konsultacje społeczne spełniają wszystkie unijne wymogi. Ich przebieg stanowi przykład wzorcowej procedury konsultacji społecznych programu strategicznego.

SRK w systemie programowania rozwoju kraju

Strategia rozwoju kraju jest nadrzędnym, wieloletnim dokumentem strategicznym rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, stanowiącym punkt odniesienia zarówno dla innych strategii i programów rządowych, jak i opracowywanych przez jednostki samorządu terytorialnego.

W literaturze ekonomicznej uważa się, iż immanentną cechą strategii rozwoju kraju jest tzw. długi horyzont¹⁴. Wprawdzie „długi horyzont” jest kategorią do pewnego stopnia umowną, jednak zwykle przyjmuje się, że jest to okres trwający ok. 15–20 lat. Horyzont obecnej SRK powiązany został z najbliższym okresem programowania Unii Europejskiej 2007–2013 i stosowaną zasadą wydatkowania unijnych funduszy *n+2* (stąd przyjęto jako okres obowiązywania *Strategii* lata 2007–2015). Nasuwa to wątpliwości co do zasadności takiej decyzji w przypadku tego rodzaju dokumentu. Można wprawdzie przyjąć, że przy dzisiejszej przyspieszonej zmienności uwarunkowań,

¹¹ Piszą o tym T. Kudłacz, S. Mazur, T. Pyszkowski, [w:] *Elementy strategii rozwoju regionalnego*, RCSS 2004.

¹² J. Szlachta, *Wieloletnie programowanie rozwoju społeczno-gospodarczego Walii*, „Gospodarka Narodowa” 2006, nr 7–8, s. 93

¹³ Krajowe Programy Reform (*National Reform Programmes*) zawierają działania, jakie rządy krajów członkowskich UE zamierzają podjąć w celu realizacji *Odnowionej strategii lizbońskiej*.

¹⁴ Do „klasyki” należy tu zapis z *Małej encyklopedii ekonomicznej*, gdzie podaje się następującą definicję strategii społeczno-gospodarczej: *koncepcja działania, sztuka działania na wielką skalę, podstawowe cele i wielkie zasoby środków kształtujących rozwój społeczno-ekonomiczny. Strategia ekonomiczna dotyczy i powinna być odnoszona do długich okresów, gdyż wymaga tego zarówno natura celów społeczno-ekonomicznych (potrzebujących do ich realizacji odpowiednio długiego horyzontu czasu), jak i sposoby użycia odpowiednich zespołów środków (np. przekształcenia struktury ekonomiczno-społecznej, zmiany warunków bytu ludności, kształcenie w określonych kierunkach, wprowadzenie nowych techniki i technologii)*. *Mała encyklopedia ekonomiczna*, PWE, Warszawa 1974.

„długi horyzont” w polityce rozwoju dla zachowania realizmu powinien być skrócony i tak rozumując – dziesięcioletni horyzont SRK potraktować jako „długi” (*Strategia lizbońska* jest programem dziesięcioletnim – powszechnie uważanym za długookresowy). Jednak jeśli strategia krajowa ma horyzont krótszy aniżeli strategię od niej zależną, tak jak to jest obecnie, to zaburzona zostaje logika systemu programowania. Problem ten odnosi się zarówno do większości kluczowych strategii resortowych, jak i strategii wojewódzkich, które zgodnie z ustaleniami przyjętymi w trakcie niedawno zakończonych prac nad ich aktualizacją mają horyzont do roku 2020. Obecny system programowania opiera się bowiem głównie nie na zależnościach hierarchicznych, ale na logice działań programowych, zgodnie z którą długookresowe programy szczebla centralnego, zwłaszcza o charakterze kompleksowym, wyznaczają cele i priorytety programów o węższym polu i podobnym lub krótszym horyzoncie czasowym¹⁵.

Słabością dotychczasowego tworzącego się systemu programowania była m.in. często wadliwa chronologia tworzenia poszczególnych programów wynikająca głównie z braku lub zmienności odpowiednich przepisów. W efekcie programy pochodne w sensie pola i/lub horyzontu powstawały często jako pierwsze. Niestety, nie udało się uniknąć tego problemu także tym razem – SRK powstała już po opracowaniu zarówno projektu *Narodowej strategii spójności*, jak i wielu ważnych strategii sektorowych obejmujących ten okres. Zgodnie z Ustawą strategię sektorowe mają być w terminie 3 miesięcy doprowadzone do zgodności z SRK. Jest to sytuacja niejasna, bowiem nie podano kryteriów oceny zgodności. Prace w tym zakresie ciągle trwają.

Struktura dokumentu

Dokument *Strategii* zawiera następujące części:

- wprowadzenie,
- opis uwarunkowań i przesłanek rozwoju kraju,
- wizję Polski do 2015 r.,
- cel główny oraz priorytety strategii wraz ze wskaźnikami docelowymi,
- źródła finansowania,
- system realizacji.

Ponadto SRK posiada część załącznikową zawierającą zbiorczą tablicę podstawowych wskaźników

realizacji *Strategii* oraz uzupełniające informacje dotyczące:

- powiązań SRK z innymi strategiami i programami zarówno krajowymi, jak i unijnymi,
- rozszerzoną diagnozę sytuacji społeczno-gospodarczej i przestrzennej kraju,
- zasady prowadzenia polityki regionalnej państwa
- charakterystykę poszczególnych województw.

Jednym z trudniejszych problemów w praktyce programowania rozwoju jest kwestia dychotomii planowania społeczno-gospodarczego i terytorialnego. Dlatego za cenne uznać należy zamieszczenie w SRK części odnoszących się do regionów, w tym zwłaszcza informacji dotyczących kierunkowych obszarów wsparcia rozwoju poszczególnych województw w ramach polityki regionalnej państwa¹⁶. Może to być początek pozytywnego przełomu w sposobie kształtowania polityki rozwoju kraju w obszarze koordynacji polityki centralnej i regionalnej. Byłoby rzeczą pożądaną wpisanie takiego podejścia w konstruowanie programów operacyjnych i innych działań programowych finansowanych z budżetu centralnego.

Uwarunkowania i przesłanki SRK

Integralną częścią każdego programu strategicznego jest diagnoza, której zadaniem jest identyfikacja najważniejszych uwarunkowań, szans i zagrożeń, a w efekcie kluczowych problemów wymagających rozwiązania. Opiera się ona głównie na analizie uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych dotyczących stanu wyjściowego. Kompleksowa diagnoza obejmuje także określenie uwarunkowań względem przyszłości, co dotyczy przede wszystkim programów o dłuższym horyzoncie czasowym. Lektura powstałych dotąd w Polsce strategii skłania do wniosku, iż w tym obszarze programowania nastąpił wyraźny postęp i generalnie są one robione coraz bardziej profesjonalnie¹⁷. Dominuje tu formuła analizy SWOT.

W efekcie przeprowadzonej w SRK analizy SWOT, autorzy strategii konstatują, iż cechy polskiej gospodarki i polskiego społeczeństwa, które mogą stanowić źródło przewagi komparatywnej naszego kraju i które w związku z tym przede wszystkim powinno się wykorzystywać w polityce rozwoju to:

- relatywnie młode i coraz lepiej wykształcone kadry,

¹⁵ Wprawdzie w związku z tym w *Ustawie o zasadach prowadzenia polityki rozwoju* w art. 43 mowa jest o wydzieleniu w strategii rozwoju województwa okresu niewykraczającego poza okres objęty aktualnie obowiązującą strategią rozwoju kraju, jednak ponieważ strategię wojewódzkie z reguły nie mają wyodrębnionych etapów realizacji, w praktyce trudno będzie o taki zabieg. Podobnie wygląda sytuacja w przypadku strategii sektorowych.

¹⁶ Jest to zapewne efekt przypisania obowiązku opracowania SRK Ministerstwu Rozwoju Regionalnego, co w tym kontekście wydaje się decyzją słuszną. W obecnej strukturze administracyjnej w Polsce nie ma centralnej instytucji odpowiadającej za planowanie społeczno-gospodarcze.

¹⁷ Istnieje skłonność do nadmiernego rozbudowywania części diagnostycznych w strategiach. Z drugiej strony, diagnozy stanowią cenną część strategii z uwagi na zawarty w nich znaczny ładunek informacyjny. W SRK zastosowano w związku z tym dobre rozwiązanie: w głównej części dokumentu diagnoza ma charakter syntetyczny, zaś bardziej szczegółowe informacje znaleźć można w załączniku.

- wysoka przedsiębiorczość polskiego społeczeństwa,
- duży rynek wewnętrzny.

Polityka rozwoju zawarta w SRK ma za zadanie przeciwdziałać pogłębianiu się dysproporcji w poziomie rozwoju poszczególnych województw, tak by uniknąć marginalizacji najslabiej rozwijających się regionów. Istotną rolę SRK jest też koordynowanie reform instytucjonalno-regulacyjnych z działaniami finansowanymi ze środków UE, tak aby poprzez efekt synergii te dwa obszary przynosiły możliwie największy efekt prorozwojowy¹⁸.

Strategia jest swego rodzaju grą, grą nastawioną na wykorzystywanie szans i unikanie zagrożeń. Bardzo ważnym – być może nawet kluczowym – polem tej gry w horyzoncie czasowym SRK będą migracje. W okresie realizacji SRK obywatele polscy uzyskają pełny dostęp do rynku pracy we wszystkich krajach Unii, co może spowodować nasilanie się procesów migracyjnych. Może ono wprawdzie przyczyniać się do zmniejszenia bezrobocia, zwłaszcza wśród ludzi młodych, jednak wobec postępującego starzenia się ludności stawać się może coraz większym problemem dla funkcjonowania gospodarki Polski. Oczekiwać można jednocześnie rosnącej migracji do Polski, a w konsekwencji pojawienia się nowych problemów prawnych, społecznych i dotyczących rynku pracy. Strategia bezpośrednio ma na migracje bardzo ograniczony wpływ, natomiast jej efekty zadecydują o tym, czy w ostatecznym rachunku będzie to dla Polski szansa i czynnik rozwoju, czy też zagrożenie i bardzo poważna jeszcze niedawno w ogóle niebrana pod uwagę bariera.

Cele Strategii

Jako cel główny Strategii przyjęto podniesienie poziomu i jakości życia mieszkańców Polski: poszczególnych obywateli i rodzin. Jest to słuszne podejście, bowiem dotychczasowa praktyka transformacji pokazała, iż w polityce gospodarczej istnieje ryzyko pomieszczenia celów i środków. W wielu krajach przechodzących transformację ustrojową kwestie poprawy warunków życia obywateli potraktowano jako swego rodzaju „produkt uboczny” wzrostu gospodarczego, co doprowadziło m.in. do powstania rozległych sfer ubóstwa. Pisał o tym – podsumowując okres transformacji – laureat nagrody Nobla J. Stiglitz: *W wielu strategiach rozwoju skoncentrowano się wyłącznie na gospodarce. Doprowadziło to do pomieszczenia celów i środków: wyższy PKB nie jest celem samym w sobie, ale środkiem do poprawy standardów życia i lepszego społeczeństwa, z mniejszym ubóstwem, zdrowszego i lepiej wykształconego*¹⁹.

Na plus Strategii należy więc zapisać fakt, iż jej autorzy postarali się wyjść poza ogólnie słuszne sformułowanie i skonkretyzować, co rozumieją

zarówno przez poziom, jak i jakość życia. Pojęcia te nie są jednoznaczne, w związku z czym istnieje potrzeba rozwinięcia tego zapisu, po pierwsze to, aby wiadomo było do czego konkretnie prowadzić ma realizacja strategii, a po drugie – móc ocenić, czy zaproponowana strategia rzeczywiście prowadzi do poprawy właśnie tych aspektów.

Przez podniesienie poziomu życia autorzy Strategii rozumieją wzrost dochodów w sektorze gospodarstw domowych, ułatwienie dostępu do edukacji i szkolenia, co prowadzi do podwyższenia poziomu wykształcenia społeczeństwa i podnoszenia kwalifikacji obywateli, wzrost zatrudnienia i wydajności pracy, skutkujące zarówno obniżeniem bezrobocia, jak i zwiększeniem poziomu aktywności zawodowej oraz poprawę zdrowotności mieszkańców Polski. Przez podniesienie jakości życia zaś: istotną poprawę stanu i wzrost poczucia bezpieczeństwa wśród obywateli, możliwość korzystania z funkcjonalnej i łatwo dostępnej infrastruktury technicznej i społecznej, życie w czystym, zdrowym i sprzyjającym środowisku przyrodniczym, uczestnictwo w życiu demokratycznym, uczestnictwo w kulturze i turystyce, przynależność do zintegrowanej, pomocnej wspólnoty lokalnej, umożliwiającej lepszą harmonizację życia rodzinnego i zawodowego oraz aktywność w ramach społeczeństwa obywatelskiego.

Powyższe wyszczególnienie elementów składających się na wzrost poziomu życia, a zwłaszcza zapis, iż chodzi tu m.in. o: wzrost zatrudnienia i wydajności pracy, skutkujące zarówno obniżeniem bezrobocia, jak i zwiększeniem poziomu aktywności zawodowej, świadczy właśnie o nie do końca przemyślanej kwestii, co jest celem, a co środkiem w polityce rozwoju. Wzrost wydajności jest środkiem, a nie celem podnoszenia poziomu życia i niekoniecznie prowadzi do obniżenia bezrobocia, a bywa, że jest odwrotnie. Związany z szybkim tempem wzrostu wydajności *jobless growth* miał miejsce w prawie całym dotychczasowym okresie transformacji. Poza tym, jeśli mowa jest o szkolnictwie i ochronie zdrowia, to dlaczego pominięto poprawę sytuacji mieszkaniowej, która również stanowi podstawowy i nabrzmiały problem społeczny? Kwestia ta znajduje się wprawdzie w treści Strategii, ale jej brak w rozwinięciu zapisu dotyczącego celu głównego tego dokumentu jest niezrozumiały.

Podobnie niezrozumiały jest brak odniesienia do kwestii zmniejszenia rozmiarów ubóstwa – co nie jest jednoznaczne z podniesieniem średniego poziomu konsumpcji. Trudno bowiem uznać za sukces politykę rozwoju, w efekcie której mamy rozległe obszary ubóstwa, nawet jeśli średni poziom zamożności podnosi się, tak jak to miało miejsce dotychczas. Na dłuższą metę kraj, który dopuszcza do dużych nierówności, zwykle traci również znaczą część potencjału rozwojowego. Kraje biedne są krajami o wysokim poziomie

¹⁸ Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty i informacje dotyczące SRK pochodzą ze strony <http://bip.mrr.gov.pl/Strategia-Rozwoju-Kraju/>

¹⁹ J. Stiglitz, *Development Based on Participation – A Strategy for Transforming Societies*, Transition, The World Bank, czerwiec 1998.

nierówności społecznych, zaś kraje wysoko rozwinięte są zarazem krajami relatywnie najbardziej egalitarnymi we współczesnym świecie. Oczywiście, kwestia relacji pomiędzy nierównością a rozwojem jest złożona, ale nie sposób jej pominąć, bowiem w warunkach Polski, gdzie na progu realizacji *Strategii* około 12% ludności ma dochody poniżej minimum egzystencji²⁰, a prawie 59% – poniżej minimum socjalnego²¹, nie powinno się kwestii dochodów ograniczać tylko do wzrostu „średniej”. Wprawdzie wśród wskaźników realizacji *Strategii* znajduje się używany w bogatych krajach UE wskaźnik zagrożenia ubóstwem relatywnym po transferach socjalnych (zakłada się jego niewielkie obniżenie z obecnych 15% do 13% w roku 2015), ale w Polsce główny problem społeczny stanowi ubóstwo skrajne, którego rozmiary od wielu lat systematycznie rosną.

Priorytety SRK

Wraz z rozwojem programowania strategicznego, pojawiło się i upowszechniło towarzyszące mu pojęcie priorytetów. Ponieważ bywa ono różnie rozumiane, warto może przypomnieć, iż w programowaniu strategicznym priorytet to obszar lub dziedzina stanowiąca jedną głównych osi strategii, w której działania mają kluczowe znaczenie dla realizacji celów *Strategii*.

Istotą programowania strategicznego (zgodnie z właściwym mu podejściem systemowym) jest bowiem właśnie wybór dziedzin i kierunków działania uznanych za najważniejsze z punktu widzenia pobudzania procesu rozwoju społeczno-gospodarczego i realizacji celów programu. Przede wszystkim chodzi tu o:

- dziedziny i obszary, po których można się spodziewać, iż uruchomią one mechanizmy trwałego wzrostu gospodarczego w długim horyzoncie czasowym, a więc o swoiste „lokomotywy rozwoju”;
- dziedziny (również uważane za priorytetowe), które mają najbardziej problemowy charakter i które bez wspomagania mogą mieć hamujący wpływ na procesy rozwojowe.

Konieczność aktywnego wsparcia w tych obszarach wynika z faktu, iż w obu tych przypadkach sam mechanizm rynkowy jest zwykle niedostatecznie skuteczny. Na przykład powstanie *Strategii lizbońskiej*, wynikło z przekonania o zawodności rynku UE w tworzeniu dostatecznie silnego popytu na przedsiębiorcze zachowania w sferze innowacji technologicznych i produktowych, tak aby Europa mogła na tym polu skutecznie konkurować z gospodarką amerykańską. Podobnie kwestia łagodzenia problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego uważana jest za klasyczny obszar zawodności rynku.

Te ogólne zasady nie przesądzają jednak o liczbie priorytetów i optymalnym zakresie przedmiotowym konkretnych strategii. Jest opcja, że strategie rozwoju kraju powinny obejmować szeroki wachlarz zagadnień społeczno-gospodarczych, zaś przeciwnicy „wszystkoizmu” są za ich selektywnością i koncentrowaniem się na niewielu, ale kluczowych zagadnieniach. Przegląd strategii długookresowych różnych krajów wskazuje, że w praktyce stosowane są oba rozwiązania, trudno też o stwierdzenie korelacji między jednym z tych dwóch podejść a ich efektywnością. Charakter strategii powinien być dostosowany przede wszystkim do warunków danego kraju²². Zaproponowany w SRK zestaw sześciu priorytetów jest odpowiedni dla Polski, gdzie ze względu na znaczne opóźnienia rozwojowe w stosunku do UE-15 sytuacja wymaga aktywnego wsparcia stosunkowo dużej liczby spraw i obszarów. Priorytetami SRK są:

1. Wzrost konkurencyjności i innowacyjności gospodarki;
2. Poprawa stanu infrastruktury technicznej i społecznej;
3. Wzrost zatrudnienia i podniesienie jego jakości;
4. Budowa zintegrowanej wspólnoty społecznej i jej bezpieczeństwa;
5. Rozwój obszarów wiejskich;
6. Rozwój regionalny i podniesienie spójności terytorialnej.

Priorytety te są następnie dezagregowane na działania. Zgodnie z charakterem dokumentu, są to raczej kierunki działań niż konkretne działania, których miejscem są programy operacyjne i wykonawcze.

Sposób realizacji *Strategii* i zakładane efekty

Jak stanowi *Ustawa o zasadach prowadzenia polityki rozwoju*, realizacji SRK (a także strategii sektorowych) mają służyć ogólnokrajowe programy operacyjne (natomiast regionalne programy operacyjne służą realizacji strategii województw). W przypadku, gdy cele rozwoju mogą być osiągnięte przez dwa lub więcej skoordynowanych programów operacyjnych tworzone będą plany wykonawcze. Planem wykonawczym umożliwiającym realizację SRK w oparciu o środki unijne stanie się, w dniu wejścia w życie ustawy, *Narodowa strategia spójności na lata 2007–2013* (*Narodowe strategiczne ramy odniesienia*).

Jak Polska ma wyglądać w 2015 roku? Przedstawiona w SRK wizja, zakłada, iż będzie to kraj o wysokim poziomie i jakości życia mieszkańców oraz silnej i konkurencyjnej gospodarce, zdolnej do tworzenia nowych miejsc pracy. Według szacunków autorów *Strategii*, średni dochód na osobę powinien wzrosnąć

²⁰ http://www.stat.gov.pl/wyniki_wstepne/ubostwo/zasieg_ubostwa_2005.pdf.

²¹ *Warunki życia ludności*, GUS, Warszawa 2004, s. 197.

²² Taką kompleksową strategią rozwojową, obejmującą praktycznie wszystkie obszary społeczno-gospodarcze jest np. długookresowa strategia rozwoju Wietnamu, zaś strategia szwedzka jest strategią selektywną. Por. *Długookresowe strategie wybranych krajów*, opr. pod kierunkiem M. Sulmickiej, RCSS, Warszawa 2004.

o ok. 60% (z 732 zł w roku 2005 do 1190 zł w 2015), przeciętna długość życia kobiet wzrosła z 79,4 do 81,2, mężczyzn z 70,8 do 74,5, umieralność niemowląt powinna spaść z 6,4 do 5,0 na 1000 urodzeń, zaś liczba zgonów z powodu chorób układu krążenia z 442 do 380 na 100 tys. mieszkańców. Wskaźnik poczucia bezpieczeństwa (według badań CBOS, odsetek odpowiedzi „Tak” na pytanie „Czy Polska jest krajem w którym żyje się bezpiecznie?”) wzrosła z 46% do 59%.

Docelową kondycję gospodarki charakteryzują m.in. takie wskaźniki, jak: wzrost stopy inwestycji z obecnych 18,8 do 25%, wydajności na jednego pracującego z 62,7 do 80,0% średniej UE-25, wartości eksportu towarów na mieszkańca z 1,9 do 4,9 tys. euro, oraz spadek stopy bezrobocia z 17,6% do 9%.

Wskaźniki poprawy infrastruktury transportowej to liczba dróg ekspresowych, która wzrosnąć ma z 258 do 2890 oraz długość autostrad, zakładany wzrost z 552 km do 1913 km. Gospodarka powinna rozwijać się z uwzględnieniem poszanowania zasobów naturalnych, czego wyrazem ma być m.in. spadek energochłonności z 0,27 do 0,20 w kg paliwa umownego na 1 euro PKB w cenach z 2000 r. oraz wzrost udziału energii elektrycznej ze źródeł odnawialnych w ogólnym jej zużyciu z 2,6 do 9,0%.

W SRK zakłada się, że w roku 2015 Polska będzie spełniać kryteria z Maastricht: deficyt sektora finansów publicznych ma być na poziomie 2,0%, dług publiczny – 47%, średnia roczna inflacja – 2,5%.

Finansowanie realizacji Strategii

Jak napisała o SRK „Gazeta Wyborcza”: *To pierwszy kompleksowy plan rozwoju od 1989 r., który ma szansę na to, by nie został na papierze – bo na jego realizację są konkretne pieniądze*²³.

Realizacja Strategii rozwoju kraju finansowana będzie zarówno ze środków krajowych, jak i zagranicznych. Spośród publicznych środków krajowych najistotniejszym źródłem finansowania SRK będzie budżet państwa, budżety jednostek samorządu tery-

torialnego oraz innych podmiotów sektora finansów publicznych. Możliwości inwestycyjne kraju zdecydowanie powiększą środki pozyskiwane z Unii Europejskiej oraz z innych źródeł zagranicznych²⁴.

Łączna wielkość środków budżetowych UE przeznaczonych na realizację działań rozwojowych w Polsce w latach 2007–2015 sięgnąć ma 86 mld euro, a wraz ze środkami krajowymi – ok. 108 mld euro.

Podsumowanie

Jest swoistym paradoksem historii, że w przełomowym momencie zmiany ustroju w Polsce, kiedy bardzo potrzebna była strategia rozwoju kraju, nie powstała ona wskutek powszechnej wówczas niechęci do instytucji planowania kojarzonej z odzuceniem właśnie systemem. Akcesja do UE miała zdecydowanie korzystny wpływ na powrót do praktyki programowania strategicznego w Polsce, którego niedostatek był jedną z przyczyn błędów popełnionych w polityce społeczno-gospodarczej okresu transformacji.

Obecnie okres transformacji systemowej można uznać za zakończony. Kolejny etap naszej historii związany z członkostwem w Unii Europejskiej rozpoczyna się od nakreślenia celów i priorytetów rozwoju zarówno kraju, jak i zyskujących znaczną samodzielność regionów w opracowanych przez nie strategiach. Jest to zjawisko pozytywne. Ważna jest więc jakość powstających dokumentów programowych – trafność wybranych w nich celów i adekwatność kierunków działania oraz mechanizmów ich realizacji. Są one formułowane pod wyraźnym wpływem celów i priorytetów wytyczanych przez Unię Europejską, głównie w ramach Strategii lizbońskiej. W niektórych przypadkach wpływ ten jest może zbyt duży w tym sensie, że rysuje się tendencja (nie tylko w SRK) do trochę bezkrytycznego przyjmowania zaleceń tej strategii²⁵. Tym niemniej, generalnie wybory te są dla Polski korzystne, ukierunkowują politykę rozwoju na modernizację z zachowaniem wymogów zrównoważonego rozwoju.

²³ „Gazeta Wyborcza” z dn. 2 stycznia 2007 r.

²⁴ Publiczne środki wspólnotowe, to przede wszystkim:

- środki związane z realizacją zadań określonych w ramach Narodowej Strategii Spójności (Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia) oraz wynikających z nich programów operacyjnych – ponad 67,3 mld EUR (w cenach bieżących),
- środki na wspieranie restrukturyzacji rolnictwa oraz działań rozwojowych na obszarach wiejskich – 13,2 mld EUR (w cenach bieżących),
- środki na restrukturyzację rybołówstwa – ok. 0,7 mld EUR (w cenach z 2004 r.),
- środki przeznaczone na realizację polityki lizbońskiej – ok. 3,7 mld EUR (w cenach z 2004 r.),
- środki przeznaczone na realizację działań związanych z bezpieczeństwem i obywatelstwem europejskim – ok. 0,6 mld EUR (w cenach z 2004 r.).

Szacuje się, że na współfinansowanie zadań w ramach NSS przeznaczone zostanie ok. 18,3 mld euro, na współfinansowanie restrukturyzacji rolnictwa oraz działań rozwojowych na obszarach wiejskich ok. 3,9 mld euro, zaś na współfinansowanie restrukturyzacji rybołówstwa ok. 0,1 mld euro. Ponadto, realizacji SRK posłuży również wykorzystanie środków z Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego, Norweskiego Mechanizmu Finansowego (530 mln euro na lata 2004-2009) i przygotowywanego Szwajcarskiego Mechanizmu Finansowego. Źródło: <http://bip.mrr.gov.pl/Strategia+Rozwoju+Kraju/>.

²⁵ Na przykład w przypadku środowiska naturalnego: w Polsce, w przeciwieństwie do UE, największym długookresowym problemem są wyczerpujące się zasoby wodne, a nie zanieczyszczenie powietrza, któremu UE nadaje priorytet. Wskaźniki monitorowania SRK powtarzają preferencje UE.

W *Strategii* zakłada się, że w latach 2006–2010 PKB w Polsce rosnąć będzie w tempie 5,1%, a w latach 2011–2015 – w tempie 5,2% rocznie. W efekcie w 2015 r. PKB na mieszkańca powinien wynieść 2/3 prognozowanej na rok 2015 średniej UE-25. Uzyskanie takiego tempa wzrostu nie będzie łatwe. Największym zagrożeniem jest możliwość pojawienia się ograniczeń po stronie dostępności czynników produkcji. Chodzi głównie o powstawanie nieistniejących w ciągu ostatnich kilkunastu lat ograniczeń po stronie podaży siły roboczej na skutek narastającej emigracji. Luka podażowa na rynku pracy grozi wystąpieniem niebezpiecznej dla wzrostu gospodarczego inflacji kosztowej, znacznie

trudniejszej do pokonania niż zwalczana dotychczas inflacja popytowa.

Możliwości przełamania wymogu posiadania taniej siły roboczej i uzyskania zakładanego tempa wzrostu daje zmiana struktury produkcji: ze struktury w znacznej części nakierowanej na produkcję montażową w kierunku struktury mniej wrażliwej na koszty siły roboczej, a więc charakteryzującej się większym udziałem postępu technicznego. Warunkiem przejścia do nowej struktury gospodarki jest stworzenie odpowiedniej do niej infrastruktury gospodarki opartej na wiedzy, a więc odpowiedniego systemu kształcenia kadr, rozwoju badań naukowych i stymulowania innowacyjności gospodarki²⁶.

²⁶ W niniejszym tekście świadomie nie zostały wyeksponowane wątki związane budową społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy w SRK (tj. edukacji, sektora B+R, innowacyjności), bowiem będą one przedmiotem osobnego artykułu.

POLECAMY



Michał Ostrowicki
Wirtualne realis. Estetyka w epoce elektroniki
Universitas, Kraków 2006

Jak zdefiniować wirtualność na gruncie filozofii? Jakie są poglądy estetyków na problematykę sztuki elektronicznej? Jak funkcjonuje człowiek w środowisku elektronicznym? Odpowiedzi na te pytania znajdziemy w publikacji Michała Ostrowickiego *Wirtualne realis. Estetyka w epoce elektroniki* wydanej przez Universitas.

W pierwszej części zaprezentowano ogólną ideę sfery wirtualnej posługując się poglądami filozofów, kulturoznawców i estetyków oraz pojęciem matrycy cybernetycznej. Wyróżnienie rodzajów matrycy (filozoficzna, artystyczna, medialna oraz technologiczna) oraz sfery wirtualnej, w tym wpływów, jakim człowiek w niej podlega oraz związków, jakie się w niej tworzą, pozwala na utworzenie pojęcia wirtualnego *realis*, które stanowi alternatywę dla rzeczywistości. Część druga poświęcona jest problematyce estetycznej, m.in. charakterystyce sztuki i dzieła elektronicznego, immersyjności oraz interaktywności sztuki.

Publikację można nabyć w sklepie internetowym Merlin.pl: www.merlin.com.pl/frontend/towar/472845

Start w karierę.pl

Start w karierę.pl to cykl międzyuczelnianych debat, organizowanych przez Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Kadrami, Wyższą Szkołę Biznesu – National Louis University. Partnerem kampanii jest firma Acenture, a organizację projektu wspiera Koło Młodych przy PSZK.

Celem kampanii jest promocja Polski jako atrakcyjnego miejsca do rozpoczęcia kariery zawodowej. Podczas spotkań eksperci i dyrektorzy personalni z największych regionalnych firm zaprezentują praktyczne wskazówki dotyczące budowania kariery w oparciu o lokalny rynek pracy.

Międzyuczelniane debaty odbędą się: 27 lutego br., o godz. 11:40 w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie (nowy budynek przy Al. Niepodległości 128, Aula nr 1), 6 marca w Krakowie, 29 marca we Wrocławiu, 12 kwietnia w Łodzi oraz 26 kwietnia w Gdańsku.

Więcej informacji na: www.startwkarriere.pl



Jak budowano społeczeństwo informacyjne w Wielkiej Brytanii

**Czego polscy politycy gospodarczy
powinni się nauczyć
od brytyjskiego e-ambasadora?**

Krzysztof Piech



Maryla Stadnik

Budowanie gospodarki wiedzy było jednym z ważnych celów rządów Tony'ego Blaira. Uznano, że wzorowanie się na gospodarce amerykańskiej, szczególnie w zakresie rozwoju i wykorzystania technologii teleinformatycznych (w tym internetu), pozwoli zdynamizować rozwój gospodarki kraju. Celem artykułu jest przybliżenie sposobów wykorzystywanych przez brytyjskiego e-ambasadora dla wykształcenia się w Wielkiej Brytanii społeczeństwa informacyjnego.

Rola fundamentów gospodarki i woli politycznej

W koncepcjach teoretycznych poświęconych gospodarce wiedzy wyróżnia się (Bank Światowy) kilka tzw. filarów gospodarki wiedzy. Jednym z nich, który jest wyjściowym dla strategii budowania gospodarki wiedzy, jest otoczenie instytucjonalno-prawne. Dzięki temu elementowi w Wielkiej Brytanii było możliwe rozpoczęcie transformacji. Tworzenie dobrych fundamentów dla długotrwałego rozwoju rozpoczęło się tam jeszcze przed rokiem, w którym OECD wydało pierwszy raport nt. gospodarki opartej na wiedzy, zapoczątkowując światowe zainteresowanie tą koncepcją. Wielka Brytania zawdzięcza je rządowi Margaret Thatcher (1979–1990). Złamała ona siłę związków zawodowych i dzięki temu doprowadziła do rozwoju sektora przedsiębiorstw, tamowanego wcześniej przez zbyt duże obciążenia pracownicze. Swoją politykę gospodarczą oparła również na przekonaniu o prymacie własności prywatnej nad publiczną (państwową). O ile sama ta koncepcja nie budzi wątpliwości, to w połączeniu z innymi działaniami rządu powodowała, że całość polityki gospodarczej w okresie rządów M. Thatcher zdominowana była koncepcjami leseferystycznymi.

Oczywiście, rządy Tony'ego Blaira (1997–), szefa lewicowej Partii Pracy, oparte zostały na innym podejściu, przyjmującym, że interwencja państwa w gospo-

darce bywa potrzebna. Przy czym, w przeciwieństwie do polityki gospodarczej innych europejskich rządów lewicy (np. Francji), jego polityka była bardziej centrowa niż lewicowa. O ile celem finalnym jego rządów był generalnie dobrobyt całego społeczeństwa (a nie jedynie wyborców danej partii), to nie wykluczał możliwości jego osiągnięcia za pomocą narzędzi, które uznawane byłyby za „prawicowe”. Doceniał rolę przedsiębiorstw w gospodarce i możliwości realizacji przy ich pomocy ogólniejszych celów państwa. Wykorzystał tu również dorobek rządów M. Thatcher, na bazie których prowadził swoją politykę sterowanych przemian (*guided change*)¹. Przesunął Partię Pracy w kierunku centrum polityki brytyjskiej, używając polityk bardziej prorynkowych (koncepcja „trzeciej drogi”) niż socjalnych, jak poprzedni przywódca tejże partii. W konsekwencji rządów lewicowych wzrosły jednak wydatki publiczne, choć głównie na zdrowie i edukację (w tych sferach również wprowadził reformy prorynkowe, np. wprowadzenie czesnego w szkolnictwie wyższym ze stypendiami dla ubogich)².

Będąc młodym premierem, wykorzystał ten atut i wprowadził wiele innowacyjnych rozwiązań w polityce gospodarczej. W zakresie strategii rozwoju społeczno-gospodarczego, wraz z towarzyszącym mu sztabem specjalistów, postanowił skupić się na zastąpieniu produkcji przemysłowej rodzajami działalności charakterystycznymi dla gospodarki opartej na wiedzy (GOW). Drogę do zmian upatrywano w szerszym zastosowaniu technologii teleinformatycznych (w tym upowszechnienie internetu jako drogi świadczenia usług oraz propagowania wiedzy, a w końcowym efekcie, także do prężnego rozwoju i wzrostu zamożności społeczeństwa) – tak jak to zaczęto robić w Stanach Zjednoczonych, dzięki czemu kraj ten zaczął odnotowywać, zwłaszcza w drugiej połowie lat 90., szybki wzrost gospodarczy. Po 18 miesiącach od objęcia rządów przez Blaira, stworzono program rozwoju gospodarki wiedzy dla Wielkiej Brytanii³.

¹ A. Pinder, wypowiedź w trakcie seminarium pt. *The British best practices in building a knowledge-based economy*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 10 stycznia 2007 r.

² Tony Blair, Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Tony_Blair, [30.01.2007].

³ A. Pinder, dz. cyt.

e-Envoy

Jednym ze sposobów znanych w zarządzaniu, by zwiększyć efektywność realizacji przedsięwzięć, jest wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za nie. Tak też zrobiono w Wielkiej Brytanii.

Rozważano różne możliwości: powołanie oddzielnego ministerstwa lub koordynacja działań ich wszystkich. Wybrano drugie z nich. Nie był to kolejny resort ministerialny, ale jednostka bezpośrednio podporządkowana premierowi, działająca na wskroś wszystkich ministerstw: bez możliwości wydawania im poleceń, ale oddziałując poprzez perswazję, wspomaganie, koordynację działań. Zadaniem e-Envoy'a była zatem koordynacja działań związanych z budową gospodarki wiedzy (w szczególności: informatyzacji administracji publicznej) na mocy kompetencji przyznawanych mu bezpośrednio przez premiera.

W 1999 r. powołano Biuro e-Envoy'a (e-ambasadora), który stał się odpowiedzialny za gospodarkę wiedzy w Wielkiej Brytanii. W październiku 2000 r. urząd ten objął Andrew Pinder (do września 2004 r., kiedy to urząd ten przemianowano na jednostkę e-government – E-government Unit). W momencie objęcia urzędu pracowały w nim na pełen etat dwie osoby, pod koniec 2003 r. – 145⁴. Razem z e-ministrem Patricią Hewitt, był zobowiązany do składania comiesięcznych raportów ze swojej działalności bezpośrednio premierowi⁵.

Jednym z najrozsądniejszych sposobów prowadzenia polityki gospodarczej, który udało się częściowo wprowadzić w życie w Wielkiej Brytanii (a w 1987 r. również w Irlandii, co umożliwiło przełom w polityce gospodarczej, dzięki któremu był możliwy znaczny rozwój gospodarczy tego kraju), jest uzyskanie szerokiego porozumienia społecznego wokół realizowanej idei. Polega to na zaangażowaniu możliwie szerokich mas społecznych i przedstawicieli społeczeństwa z różnych środowisk⁶ oraz osiągnięciu w tym zakresie porozumienia z opozycją. Tak też robiono w biurze e-Envoy'a. Spośród osób zatrudnionych w tym urzędzie, ok. 150 osób reprezentowało sektor pozarządowy, czyli różne gałęzie przemysłu. Do współpracy zaangażowano także organy doradcze z różnych

Andrew Pinder – e-Envoy (e-ambasador) premiera Tony'ego Blaira w latach 2000–2004, tj. osoba bezpośrednio odpowiedzialna wobec premiera rządu Wielkiej Brytanii za wdrażanie i koordynację działań na rzecz gospodarki opartej na wiedzy. Współpracował dotąd z 70 krajami, doradzał rządowi 30 z nich.

Obecnie: przewodniczący Becta (British Educational Communications and Technology Agency) – agencji rządowej zajmującej się rozwojem strategicznym i wdrażaniem technologii teleinformatycznych, jako narzędzia transformacji sektora edukacji. Prezes Gov3 – międzynarodowej firmy konsultingowej z zakresu ICT, członek licznych rad nadzorczych, m.in. firmy Intel.

Wcześniej przez 18 lat pracował w Inland Revenue (brytyjski resort finansów), gdzie został dyrektorem IT, po czym przeszedł do sektora prywatnego, zostając dyrektorem Prudential Corporation, a następnie szefem operacji europejskich i technologii Citibank Investment Bank.

Źródło: Wikipedia oraz informacje uzyskane od Elizabeth Mueller z Gov3.

dziecin i środowisk⁷. Starano się osiągnąć możliwie szerokie poparcie społeczne dla wdrażanych działań, by uniezależnić je od polityki. Sprawia to, że w razie zmiany rządu czy ministrów, zapoczątkowane reformy mogą być nadal realizowane.

Cele e-pośła

Budowa gospodarki wiedzy w Wielkiej Brytanii miała być realizowana przez pryzmat trzech głównych celów, którymi są:

1. uczynienie z Wielkiej Brytanii najlepszego miejsca na świecie do realizowania handlu elektronicznego (e-commerce),
2. zapewnienie wszystkim obywatelom dostępu do internetu,
3. budowa *e-government*, tj. zapewnienie dostępu do usług administracji rządowej przez internet⁸.

⁴ *Written answers. Cabinet Office*, E-Envoy, 3 kwietnia 2003 r., <http://www.theyworkforyou.com/wrans/?id=2003-04-03.105628.h> Według A. Pindera, w szczytowym momencie Urząd współpracował z 350 osobami (w różnym wymiarze etatu).

⁵ Tamże. P. Hewitt weszła do gabinetu Blaira po wyborach w 2001 r. i została sekretarzem stanu w resorcie handlu i przemysłu oraz Ministrem Kobiet i Równości. Patricia Hewitt, Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Patricia_Hewitt, [30.01.2007].

⁶ Współautor niniejszego opracowania (K. Piech) miał możliwość bezpośrednio obserwować to na przykładzie reformy szkolnictwa średniego w Wielkiej Brytanii (w ramach *job-shadowing* zorganizowanego przez British Council oraz British Alumni Society). Minister odpowiedzialny za ten proces zaangażował w proces jej projektowania około 200 osób z różnych środowisk (przedstawiciele nauczycieli – również akademickich, samorządowców, zrzeszeń pracodawców, organizacje społecznych, nawet harcerskie) pod przewodnictwem niezależnego eksperta (Tomlinsona). Wskazano pożądane kierunki zmian w szkolnictwie na przestrzeni następnych kilkunastu lat. Następnie rząd miał sprawdzić ich możliwość wdrożenia i podjąć się realizacji.

⁷ A. Pinder, dz. cyt.

⁸ Tamże.

Jak budowano społeczeństwo informacyjne...

Realizacja tych celów w efekcie, według różnych szacunków, doprowadziła do przyrostu PKB o ok. 1 pkt % rocznie⁹. Jak to zrobiono?

Wspieranie handlu elektronicznego¹⁰

Realizacja celu nr 1 wiązała się nieodzownie ze zmianami legislacyjnymi. Były one nieuniknione, aby w działalności gospodarczej z epoki papierowych dokumentów i pieczętów przejść do ery transakcji i podpisów elektronicznych. Dokonano przeglądu i nowelizacji aż 1100 ustaw, by wyeliminować zbędną, papierowo-pieczętkową biurokrację. Towarzyszyć temu musiały także zmiany infrastrukturalne w zakresie telekomunikacji, które z kolei wiązały się z inwestycjami na dużą skalę. Wynikało to m.in. z małego stopnia penetracji internetu szerokopasmowego (*broadband*) w kraju, w szczególności zaś z niechęci jego dostawców do rozpowszechniania usług w rejonach wiejskich. W momencie powołania urzędu e-Envoy'a 12% obszarów wiejskich (20% populacji) miało dostęp do internetu, co plasowało Wielką Brytanię w końcowej części listy krajów przodujących w tej dziedzinie (nawet za Czechami).

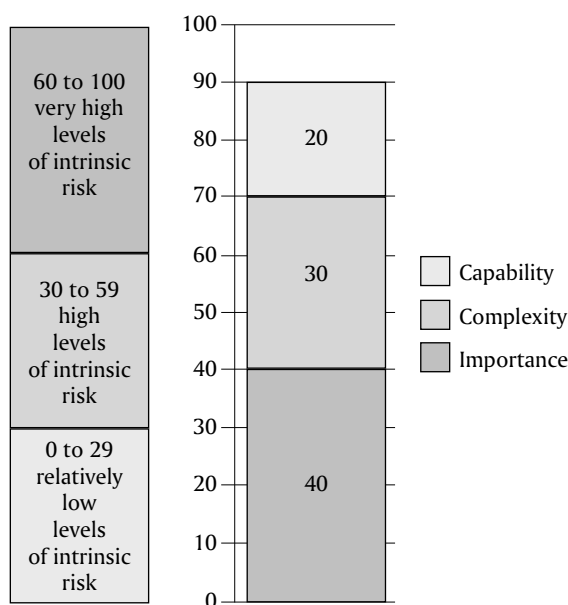
Zdaniem prof. A. Kuklińskiego, w działaniach e-Envoy'a zauważalny był brak inicjatyw skierowanych bezpośrednio do przedsiębiorców¹¹. Wynika to jednak z faktu, iż próby zbudowania przez Brytyjczyków drugiej „Doliny Krzemowej” poprzez przyciągnięcie inwestorów z *venture capital* do ośrodków akademickich (np. Cambridge) zakończyły się niepowodzeniem. Zgodnie z powszechnym przekonaniem ekspertów brytyjskich, przedsiębiorcy doskonale poruszają się na rynku i o ile dostrzegą atrakcyjną formę zainwestowania kapitału – z pewnością ją wykorzystają. Toteż sztuczne kreowanie zachęt dla nich uznano za zbędne, zaś za najlepszą drogę do pobudzania innowacyjności uznano stworzenie sprawnego systemu edukacji oraz popytu na nią¹². Powodzeniem natomiast zakończyło się wspieranie zakładania firm przez naukowców.

Rozwój społeczeństwa informacyjnego

Kwestią, którą uznano za priorytetową w ramach realizowania celu nr 2, było skupienie się na stronie

popytowej technologii teleinformatycznych. Częstym błędem polityków gospodarczych jest bowiem koncentrowanie się na podaży danej technologii. Jest tak również – zdaniem autorów oraz Gov3 – m.in. w przypadku programu *Cyfrowa Polska dla każdego* w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007–13 (PO IG), Priorytet 7¹³, którego celem jest m.in. wspieranie tworzenia społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Gov3 ocenił, że realizacja tego programu wiąże się z bardzo dużym ryzykiem (w skali od 0 – minimum, do 90 – maksimum, ocena ryzyka wyniosła 90).

Rysunek 1. Ewaluacja programu *Cyfrowa Polska dla każdego* w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007–2013



Źródło: A. Pinder, *Information Society development. Learning from success, avoiding the pitfalls*, Gov3, <http://www.instytut.info/IIIkonf/site/PROGRAM1.htm> oraz Ewaluacja PO IG – Priorytet 7, Instytut Wiedzy i Innowacji, www.instytut.info

Tymczasem w Wielkiej Brytanii przyjęto, że o ile koncentracja na wytworzeniu popytu na stosowanie

⁹ Tamże. B. van Ark podaje wielkość 0,69 (1995–2000), zaś F. Daveri – 1,17 (1996–1999), co stawiało Wielką Brytanię na odpowiednio 3. bądź 2. miejscu w grupie krajów: UE-15 i Stany Zjednoczone. Por. M. Piątkowski, *The Output and Productivity Growth Effects of the Use of Information and Communication Technologies: The Case of Poland*, [w:] K. Piech, S. Radošević (red.), *The Knowledge-based Economy in Central and Eastern Europe: Countries and Industries in a Process of Change*, Palgrave-Macmillan, Basingstoke (UK) – Nowy Jork 2006.

¹⁰ Niniejsza część i kolejne powstały na podstawie: A. Pinder, dz. cyt., A. Pinder, *International experience and summary of challenges for Poland*, referat w trakcie III Konferencji Naukowej Wiedza i Innowacje w rozwoju gospodarki: siły motoryczne i bariery”, Kraków, 11 stycznia 2007 r.

¹¹ A. Kukliński, opinia wygłoszona w czasie dyskusji w trakcie seminarium pt. *The British best practices in building a knowledge-based economy*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 10 stycznia 2007 r.

¹² Na zarzut prof. Kuklińskiego, że internet jednak powstał w drodze stymulowania podaży przez sektor militarny USA, A. Pinder odpowiedział, że to rząd zgłosił popyt na nowe technologie (internet), ale robienie tego nie jest tak efektywne w skali całej gospodarki, jak popyt ze strony sektora prywatnego. Dodał również, że obecna polityka UE kreuje popyt na technologie amerykańskie, co nie jest korzystne dla samej Unii.

¹³ Ewaluacja PO IG – Priorytet 7, Instytut Wiedzy i Innowacji, www.instytut.info.

technologii teleinformatycznych będzie przebiegał dłużej niż oddziaływanie na podaż, to da ona trwalsze efekty i uniknie się problemów znanych w ekonomii jako błędy rządu (*government failures*). Stąd przyjęto, że e-Envoy będzie działał na rzecz uświadomienia społeczeństwu znaczenia internetu i korzyści, jakie płyną z jego zastosowania w życiu codziennym we wszelkich jego aspektach. Nieodłącznym elementem całego procesu było zapewnienie społeczeństwu edukacji w zakresie internetu i jego zastosowań – bez tego bowiem niemożliwe było osiągnięcie jakiegokolwiek sukcesu w budowaniu społeczeństwa informacyjnego. Miało to stanowić klucz do tego sukcesu. Zgodnie z przewidywaniami (popartymi symulacjami przeprowadzonymi za pomocą modelu ekonomicznego), podaż pojawiła się automatycznie w odpowiedzi na zgłaszany przez społeczeństwo popyt.

Brytyjskie doświadczenia w zakresie upowszechniania internetu wśród społeczeństwa mogą być przydatne dla krajów, takich jak Polska, które ciągle stoją przed podobnymi wyzwaniami. Wielka Brytania proces transformacji do społeczeństwa informacyjnego rozpoczęła od przeprowadzenia badań na temat dostępu, potrzeb oraz zastosowania internetu wśród wszystkich grup społecznych, w celu zidentyfikowania tych, na których szczególnie należy skupić uwagę. Okazało się, iż grupami w najmniejszym stopniu skłonnymi do korzystania z internetu byli ludzie starsi i młode kobiety, a także mieszkańcy wsi. Lista przyczyn niekorzystania z internetu uwzględniała szereg czynników, począwszy od braku dostępu do sieci, po jego koszty. Postanowiono podjąć działania dla udostępnienia internetu osobom zagrożonym „wykluczeniem cyfrowym”.

Nieodłącznym narzędziem towarzyszącym kolejnym przedsięwzięciom związanym z popularyzacją internetu stały się kampanie reklamowe. W celu popularyzacji (zwłaszcza wśród kobiet i osób starszych), przeprowadzono kampanie z udziałem m.in. znanych, starszych osób. W porozumieniu z producentami dwóch najpopularniejszych „oper mydlanych” (*East Tenders* oraz *Coronation Street*) – cieszących się oglądalnością rzędu ok. 20 mln Brytyjczyków, umieszczono w nich wątki bohaterów korzystających z internetu oraz ze szkoleń w tej dziedzinie. Okazało się to doskonałym pomy-

słem, gdyż już w pierwszym tygodniu realizacji tego przedsięwzięcia odnotowano 100-procentowy wzrost zainteresowania dostępem do internetu i powiązanymi z tym usługami (w grupie widzów seriali).

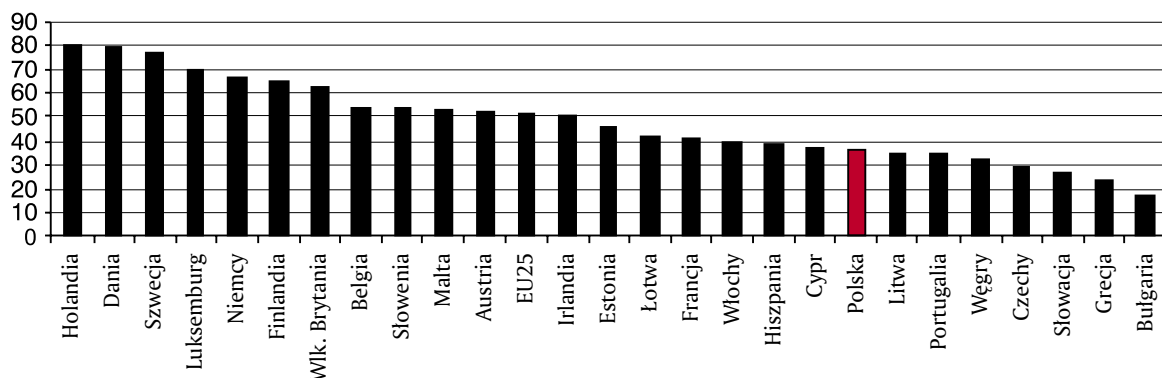
Nieziemiennie ważnym czynnikiem wspierania tworzenia społeczeństwa informacyjnego stały się darmowe kursy w zakresie korzystania z internetu, 3,5 tysiąca kawiarni internetowych z bezpłatnym dostępem do sieci, podobnie jak wyposażenie bibliotek publicznych w komputery (również z darmowym internetem).

W wyniku nacisków na brytyjską firmę telekomunikacyjną – British Telecom, rozbudowana została sieć dostępu do internetu i obecnie ok. 63% populacji korzysta z niego (według Eurostatu, dostęp do internetu szerokopasmowego w lipcu 2006 r. miało 19% społeczeństwa w Wielkiej Brytanii, w Danii – 29,6% (najwięcej w UE), podczas gdy w Polsce – jedynie 3,9%). Ponadto, w porównaniu z innymi krajami europejskimi i Ameryką Północną, ceny dostępu do internetu są niskie.

W celu upowszechnienia dostępności treści cyfrowych wykorzystano bogate zasoby BBC. Jest to telewizja finansowana z pieniędzy publicznych, a zatem jej zasoby są również własnością publiczną i mogą być udostępniane społeczeństwu bez problemów związanych z prawami autorskimi.

Stosunkowo prostą kwestią była „internetowa” edukacja dzieci – szkolnymi zajęciami z zakresu informatyki objęto wszystkie dzieci, począwszy od siedmiolatków. Ponadto, uczniowie w wieku lat 8, 12 i 15 poddawani są testom na tzw. *computer literacy*, tj. umiejętność obsługi komputera, zaś szkoły są kontrolowane w zakresie realizacji tego typu programów edukacyjnych. Tak jak obowiązkową umiejętnością ucznia jest czytanie i pisanie, tak również obowiązkowa stała się obsługa komputera. Co więcej, proces wykształcania umiejętności obsługi komputera u młodszej części społeczeństwa stymulowano również poprzez zadawanie przez nauczycieli prac domowych do wykonania za pomocą komputera i internetu. Domowe komputery przestały być więc wykorzystywane głównie do gier komputerowych, ale stały się nieodłącznym (jak piórnik i zestaw książek) narzędziem edukacji.

Rysunek 2. Poziom dostępu do internetu gospodarstw domowych, 2006 r.



Źródło: Eurostat, 2007

Ponieważ dzieci stanowią grupę obywateli, którą stosunkowo łatwo jest zainteresować nowinkami technologicznymi, ich potencjał postanowiono wykorzystać w upowszechnianiu internetu wśród seniorów. W szkołach zorganizowano konkurs o nazwie „Grab a Granny” (dosłownie „złap babcię”), który co miesiąc nagradzał dziecko, któremu udało się zachęcić dziadków do zakupu komputera i podłączenie do internetu. Sukces w przypadku tego przedsięwzięcia łatwo jest zrozumieć uwzględniając miłość dziadków do wnuków oraz obopólną radość czerpaną z czasu spędzanego wspólnie. Niechętni do nauki dziadkowie chętnie poddawali się komputerowo-internetowej edukacji debiutujących nauczycieli-wnuków.

W odniesieniu do osób w wieku powyżej 70 lat dobrym pomysłem na zachęcenie ich do korzystania z internetu okazało się wykorzystanie ich zainteresowania lokalną historią. W ramach konkursów na najlepsze strony poświęcone historii lokalnej, ochotczo brali udział w spotkaniach, opowiadając twórcom stron znane im historie i własne doświadczenia, które po wzbogaceniu fotografiami, były przenoszone na stronę internetową. Efektem tego programu była duża liczba stron internetowych tworzonych przez mieszkańców (głównie) małych miejscowości.

Kolejnymi grupami docelowymi, do których urząd e-Envoy’a zaadresował swoje działania z zakresu zachęt do użytkowania internetu, były mniejszości narodowe oraz kobiety. Stworzono dla nich serwisy internetowe z informacjami, gdzie mogą uzyskać niezbędną im pomoc, spotkać się ludźmi w podobnej sytuacji itp. W dziedzinie mniejszości narodowych Wielka Brytania korzystała z doświadczeń węgierskich.

Rozwijanie e-government

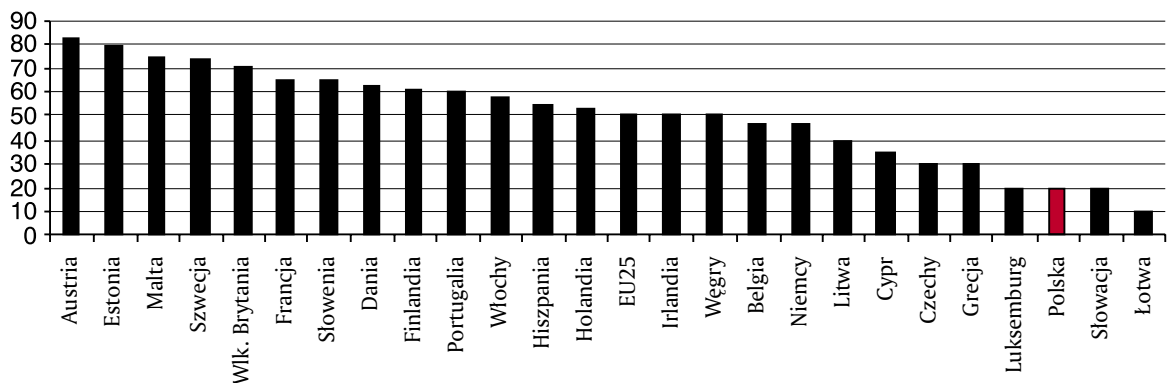
W zakresie informatyzacji administracji rządowej pierwotnym pomysłem w urzędzie e-Envoy’a było

przeniesienie wszystkich usług do strefy online. A zatem, każdy z resortów publikował informacje o sobie, o swoich poszczególnych działach, ich obowiązkach czy też o osiągnięciach kierownictwa – prawie tak samo, jak to wygląda w dużej mierze obecnie w Polsce.

Okazało się to błędem, bowiem nie na wszystkie usługi był popyt. Powszechnym zainteresowaniem cieszyły się ok. 20–40 stron internetowych, spośród ok. 3 tys. dotychczas istniejących stron rządowych. W związku z tym, wśród społeczeństwa przeprowadzono badania odnośnie zapotrzebowania na informacyjne usługi „rządowe” w celu zidentyfikowania tych najbardziej pożądanych. Okazało się, że społeczeństwo nie potrzebuje wiedzieć, jakie są kompetencje poszczególnych komórek organizacyjnych, a oczekuje możliwości rozwiązania ich problemów. Przykładowo, zamiast szukać, która z jednostek przedłuża dowody rejestracyjne, skoncentrowano się na problemach i w menu pojawiła się pozycja – dowody rejestracyjne.

Kolejnym krokiem, który przyczynił się do późniejszej popularności usług rządowych online, było zastosowanie jednego adresu internetowego dla wszystkich usług świadczonych przez administrację na rzecz obywateli – www.direct.gov.uk¹⁴ i stosowanie go w kolejnych kampaniach reklamowych (wydano na nie ok. 2 mln funtów)¹⁵. Zwalniało ich to z konieczności zapamiętywania dużej liczby nazw domen internetowych różnych resortów. Stworzenie tej witryny okazało się być sukcesem – w październiku 2006 r. odnotowano 3,5 mln wejść na nią oraz ponad 2,7 mln unikalnych użytkowników. W kręgach konserwatywnych jednak zauważono, że nie udało się przekonać dużej liczby użytkowników do kontaktów z samorządami poprzez centralną, rządową stronę internetową (dla znalezienia strony samorządowej większość osób – 53% korzystała z wyszukiwarek, podczas gdy przez DirectGov jedynie 10%)¹⁶.

Rysunek 3. Dostępność e-government (strona podażowa), 2006 r.



Źródło: Eurostat, 2007

¹⁴ Odpowiednikami tej witryny we Francji jest serwis www.servicepublic.fr, a w USA – www.firstgov.gov (w Polsce – brak).

¹⁵ M. Cross, *E-government's shy family member takes centre stage*, „The Guardian”, 9 marca 2006 r.

¹⁶ M. Cross, *£5m e-government awareness campaign flops*, „The Guardian”, 12 października 2006 r.

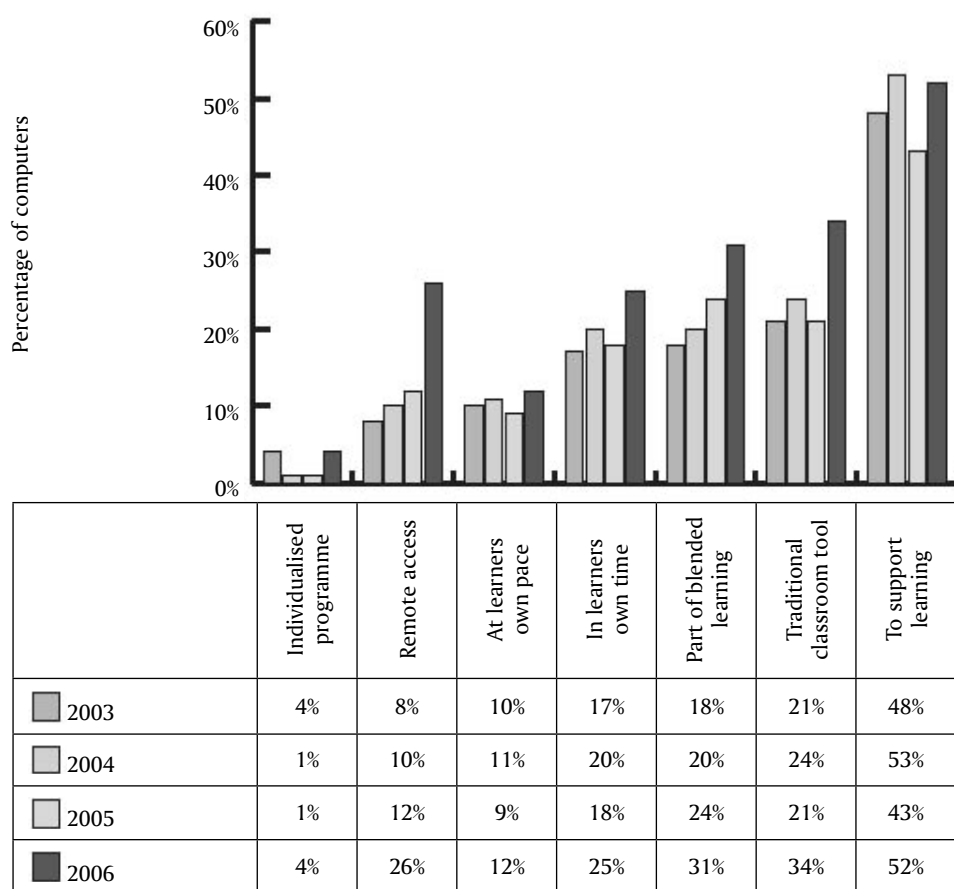
Wyzwania dla brytyjskiego systemu edukacji

Pomimo dotychczasowych sukcesów, zdaniem A. Pindera, w Wielkiej Brytanii nadal jest jeszcze wiele rzeczy do zrealizowania. Edukacja z wykorzystaniem komputerów i internetu wiąże się, po pierwsze, z koniecznością edukacji uczniów w tym zakresie, po drugie zaś – ze zmianą metodologii uczenia i prowadzenia zajęć. Zastosowanie technologii teleinformatycznych w nauczaniu sprawia, że „równowaga sił” w klasach ulega zmianie, przesuując uwagę – skupioną dotychczas głównie na nauczycielu – na ucznia. Odchodzi się stopniowo od „wykładów” nauczyciela dla 25–30 osób na rzecz indywidualizacji nauczania, co osiąga się poprzez zmniejszenie grup zajęciowych.

Wyzwaniem zatem jest zmiana systemu nauczania tak, by uwzględniała ona możliwość rozwoju indywidualnych zainteresowań ucznia. To wokół niego, jego potrzeb, stylu pracy należy budować nowoczesny system edukacji. System edukacji jednocześnie powinien uczyć tego, że jedyną stałą rzeczą w życiu jest zmiana – a zatem ważną umiejętnością staje się zdolność do adaptacji do zmian, umiejętność uczenia się. Podobnie uważa Alvin Toffler: *Analfabetami XXI wieku nie będą ci, którzy nie umieją czytać i pisać, ale ci, którzy nie umieją się uczyć, oduczyć i ponownie nauczyć.*

To właśnie stanowi kolejne wyzwanie dla brytyjskich ekspertów w tej dziedzinie. Docelowo, planują oni wyposażenie wszystkich uczniów w laptopy¹⁷ i ukierunkowanie stylu nauczania na jego wykorzystanie także w domu. Towarzyszyć ma temu specjalna

Rysunek 4. Używanie technologii teleinformatycznych w college'ach (we wszystkich lub w większości programów nauczania)



Źródło: *ICT and e-learning in further education: management, learning and improvement. A report on the further education sector's engagement with technology*, Becta, listopad 2006, s. 22

¹⁷ Podobny program ogłosiła już Libia. Ma ona szansę być pierwszym krajem na świecie, który zapewni każdemu uczniowi laptop z dostępem do internetu (w ramach programu UNDP). Planuje zakup 1,2 mln komputerów za 134 mln funtów (po ok. 100 dolarów za jeden). B. Whitaker, *All Libyan pupils to get laptop and web access*, „The Guardian”, 12 października 2006 r.; Kolejny przykład to pomysł z 2000 r. – minister edukacji Niemiec wprowadził inicjatywę, na mocy której wszyscy uczniowie mieli zostać wyposażeni w przenośny komputer. K. Piech, *Life-time-learning – konieczność doby rewolucji informacyjnej a polityka edukacyjna państw* [w:] A. Zwierzchowska, *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Instytut Wiedzy, Warszawa 2002, s. 121–130.

oferta tańszego dostępu do internetu dla rodziców, których dzieci używają komputerów do nauki.

Zwiększanie dostępu do internetu w szkołach i w domach związane jest ze zwiększaniem dostępności materiałów dostępnych w sieci. Widać to w zaprezentowanych na rysunku 4 statystykach: w porównaniu do 2003 r., w 2006 r. upowszechnienie technologii teleinformatycznych dla zdalnego dostępu do nauczania znacząco się zwiększyło. Zwiększyło się również używanie technologii teleinformatycznych i e-learningu z tradycyjnymi zasobami dydaktycznymi do stworzenia blended learning: są już wykorzystywane w 31% college'ów.

Rekomendacje dla Polski

Polska pozostaje krajem mało konkurencyjnym z niskimi szansami na dogonienie średniego poziomu rozwoju Unii Europejskiej¹⁸. Poza tym, nasila się konkurencja międzynarodowa (poza UE), szczególnie ze strony Indii (nie chcą tworzyć społeczeństwa przemysłowego, tylko od razu gospodarkę wiedzy) i Chin, które rozwijają się znacznie szybciej od Polski i zyskują więcej od niej zainteresowania ze strony inwestorów zagranicznych i międzynarodowych partnerów handlowych. Zdaniem A. Pindera, jedynym sposobem na stawienie im czoła jest edukacja¹⁹ (ceną siły roboczej nie możemy z ww. krajami konkurować).

Oczywiście, mechaniczne przenoszenie wzorców brytyjskich do Polski nie jest pożądane: różny jest poziom rozwoju gospodarczego, są spore różnice społeczne. Jednak niektóre z nich można zastosować.

Punktem wyjścia w procesie budowy gospodarki wiedzy w Wielkiej Brytanii było przeprowadzenie badań, w ramach których zidentyfikowano ok. 160 mierników i porównano pod ich względem Wielką Brytanię z innymi krajami. Następnie, w polityce rządu skoncentrowano się na takich działaniach, by poprawić sytuację w dziedzinach, w których Wielka Brytania była najsłabsza. W tym celu wykorzystano doświadczenia krajów, które w danej kategorii osiągnęły najlepsze wyniki. A zatem nie wstydzono się (a wręcz uznano to za konieczne) wzorowania się na innych, imitowania polityki, którą wdrażano w życie w innych krajach. Jest to droga na tyle uniwersalna, że mogłaby nią podążać również Polska (vide wykorzystanie międzynarodowych doświadczeń w PO IG 2007-13).

Zapytany o rekomendacje dla polityki gospodarczej Polski, Andrew Pinder wskazał następujące:

- Polska potrzebuje ośrodka koordynacji działań na rzecz gospodarki wiedzy, z pasjonatem w tej

dziedzinie na czele. Polscy politycy w zbyt dużym stopniu skupiają się na tworzeniu regulacji prawnych, zamiast na rezultatach działań (konceptcja zarządzania przez cele). Pomocne może okazać się zaangażowanie ekspertów z uczelni – pod warunkiem, że poza krytykowaniem działań rządu, będą oni w stanie zapewnić propozycje konkretnych działań zmierzających do usprawnienia podejmowanych inicjatyw;

- Czerpanie z doświadczeń (zarówno sukcesów, jak i porażek) różnych krajów (w tym Chin i Indii) jest sposobem na uniknięcie możliwych do popełnienia błędów, co powinno przyczyniać się do zwiększenia efektywności działań podejmowanych przez rząd;
- Niezmiernie ważne jest uzyskanie poparcia różnych partii politycznych w zakresie realizowanych działań. Pod tym względem obecna polityka w Polsce przypomina brytyjską z lat 70. XX w. Wielkiej Brytanii udało się osiągnąć sukces w zakresie budowania gospodarki wiedzy dzięki odpolitycznieniu realizowanych projektów – były one tworzone nie na potrzeby konkretnej partii (by zwiększyć elektorat wyborczy), ale na rzecz całego społeczeństwa. Według A. Pindera, nie należy przyjmować, że rząd jest „zły” i dlatego nie powinno się go wspierać, ale każdy rząd należy przekonywać do wprowadzenia zmian;
- Warunkiem koniecznym dla powodzenia w zakresie budowania społeczeństwa informacyjnego jest zaangażowanie w ten proces całego społeczeństwa (dla przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu);
- Udostępniając rządowe treści cyfrowe należy dostarczyć odbiorcom takich informacji, jakich rzeczywiście oni potrzebują, nie zaś jedynie takich, jakie agendy rządowe chciałby umieścić w internecie. A zatem najpierw należy poznać potrzeby społeczeństwa (poprzez badania naukowe), a dopiero później je realizować;
- Należy stworzyć zachęty dla przedsiębiorców do uczestniczenia w projektach rządowych (ulgi podatkowe itp.);
- Niezbędne dla rozwoju Polski jest przyciągnięcie inwestorów zagranicznych, którzy stanowią źródło importu nowych technologii. Czynnikiem, które rozważają inwestorzy są: jakość edukacji i infrastruktury czy poziom zatrudnienia. Powinno się zatem poczynić starania dla sprowadzenia emigrantów z powrotem do kraju i zapewnienia im pracy.

¹⁸ K. Piech, *Prognoza rozwoju gospodarczego Polski do 2025 r.*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa, 27 stycznia 2007 r.

¹⁹ Zdanie to znajduje potwierdzenie w dorobku E. Phelps'a (Nobel 2006) (por. K. Piech, *Czego polscy politycy gospodarczy powinni się nauczyć od tegorocznego noblisty?*, „Parkiet”, 13 października 2006 r.), a także w opinii J. Heckmana (Nobel 2000), który stwierdził w czasie konferencji pt. *Nowe równowagi w gospodarce światowej (30 listopada 2006 r., Praga)*, że *edukacja jest główną determinantą długookresowego zatrudnienia*. Dzięki tego rodzaju polityce, poziom dobrobytu Irlandii od lat 90. znacząco rośnie. Podobnie starają się robić Chiny: mimo że świetnie konkurują cenowo (niskie koszty pracy), to wiedzą, że to źródło wzrostu kiedyś się wyczerpie; stąd bardzo dużo inwestują w wykształcenie (oraz w naukę). Por. K. Piech, *Czego polscy politycy gospodarczy mogą się nauczyć od „Noblistów” z lat 2000-04?*, Instytut Wiedzy i Innowacji, www.instytut.info.

Pierwszy krok na drodze badań nad komunikacją językową w internecie

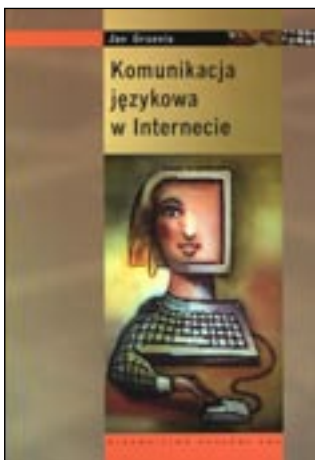
Marta Sachajko

Internet jest przedmiotem zainteresowania specjalistów z wielu dziedzin – ekonomistów, informatyków, psychologów, socjologów, kulturoznawców, a z racji tego, że jest on również narzędziem komunikacji językowej – także językoznawców. Niestety, do niedawna w polskiej literaturze brakowało kompletnych opracowań z tego zakresu – zainteresowani tymi zagadnieniami mogli korzystać jedynie z artykułów w prasie fachowej i internecie oraz literatury obcej – głównie anglojęzycznej. Na szczęście pod koniec ubiegłego roku ten stan uległ zmianie – a wszystko za sprawą Jana Grzenia – językoznawcy z Uniwersytetu Śląskiego i jednocześnie autora pierwszego polskiego podręcznika poświęconego komunikacji językowej w internecie¹.

Książka składa się z trzech rozdziałów poprzedzonych wstępem, w którym autor przybliży czytelnikowi cele, jakie przyświecały powstaniu publikacji. Jak pisze sam Grzenia: *głównym jej celem jest określenie stanowiska lingwistyki wobec Internetu traktowanego jako miejsce porozumiewania się, z czym wiążą się przedstawione tu próby charakterystyki komunikacji internetowej jako zjawiska językowego*². Jako że monografia ta ma stanowić punkt wyjścia do dalszych badań nad językiem w internecie, zawiera ona objaśnienia podstawowych pojęć z omawianego zakresu oraz klasyfikację, bez których nie byłyby one możliwe.

I tak pierwszy rozdział publikacji poświęcony jest komunikacji językowej w aspekcie technologicznym. Autor wyjaśnia tu pojęcie *computer-mediated communication* oraz przedstawia relacje łączące je z komunikacją elektroniczną. Ponadto, dokonuje charakterystyki internetu jako medium, typów komunikacji internetowej, podstawowego rozróżnienia tekstów funkcjonujących w sieci oraz wnikliwego opisu użytkowników internetu w Polsce (pod względem wieku, wykształcenia, płci, przynależności społecznej itp.). Co istotne, autor nie ogranicza się w tej części wyłącznie do internetu, ale zajmuje się również innymi mediami – charakteryzując ich właściwości, które mogą w istotny sposób wpływać na formę języka używanego w ich obrębie (m.in. radio, prasa, telewizja, telefonia).

W kolejnym rozdziale autor koncentruje się na samej komunikacji elektronicznej, prezentując definicję pojęcia, właściwości komunikacji oraz właściwości tek-



stów elektronicznych. Dokonuje także charakterystyki hipertekstu oraz jego porównania z tekstem tradycyjnym.

Zasadniczą część publikacji stanowi rozdział trzeci – najobszerniejszy i koncentrujący się ściśle na zagadnieniach związanych z językiem w internecie. Autor opisuje najpowszechniejsze sytuacje komunikacyjne, charakteryzuje właściwości komunikacji językowej, wskazując na takie jej cechy, jak: dialogowość, spontaniczność, kolokwialność, sytuacyjność, multimedialność, hipertekstowość, hierarchiczność, automatyzacja, dynamiczność, zasięg i trwałość. Odrębne części tego rozdziału zostały

poświęcone pisowni oraz leksyce internetowej. Jan Grzenia podejmuje również próbę stworzenia genologii internetowej, wyodrębniając gatunki tekstu specyficzne dla tego medium (np. blog, FAQ, e-mail) oraz struktury ponadgatunkowe (np. e-zine, portal, witryna WWW). Osobne miejsce poświęca autor wpływowi komunikacji internetowej na język.

Opisywana publikacja zasługuje na uwagę nie tylko ze względu na swój prekursorski charakter. Wyróżnia się ona również formą prezentacji podejmowanych zagadnień. Autor jasno i precyzyjnie (co jest niezwykle istotne w przypadku podręczników) konstruuje tok swej wypowiedzi, a zamieszczone w książce liczne tabele pomagają w przejrzysty sposób usystematyzować wiedzę. Dużym plusem publikacji jest jej aspekt praktyczny – wnioski autora zostały poparte licznymi przykładami, zaczerpniętymi ze stron internetowych, tak więc nie mamy tu do czynienia z suchą teorią. O wartości naukowej *Komunikacji w Internecie* może zaś świadczyć obszerna (kilkunastostronicowa) bibliografia, odsyłająca do polskich i zagranicznych publikacji, które mogą przydać się w zgłębianiu prezentowanych w książce zagadnień.

Jako podsumowanie, warto przytoczyć słowa autora, w następujący sposób określającego przesłanie swego dzieła: *książka, którą prezentuję Czytelnikowi, służy elementarnym celom, a to znaczy, że bardzo istotnym. Najważniejszym jest pojęciowe i w związku z tym terminologiczne przygotowanie badań nad językiem Internetu, ponieważ poważne błędy metodologiczne (...). Naturalnie, rozważania na ten temat będą musiały być kontynuowane, można jednak powiedzieć, że pierwszy krok został zrobiony*³.

¹ Jan Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

² Tamże, s. 8.

³ Tamże, s. 9.

Narzędzie wspomagające personalizację szkoleń e-learningowych



Piotr Betlej



Maciej Piotrowski

Adaptacja kursów e-learningowych do indywidualnych potrzeb i preferencji użytkowników jest aktualnie istotnym obszarem zainteresowań zarówno teoretyków, jak i praktyków, co znajduje odzwierciedlenie w rosnącej liczbie publikacji oraz pomysłów wdrożeń w tym zakresie. Nie zmieniło to jednak sposobu postrzegania personalizacji kursów jako procesu trudnego, kosztownego i czasochłonnego. Autorzy w poniższym artykule podejmują próbę przeciwstawienia się temu stereotypowi, proponując model personalizacji oraz stosowne narzędzie umożliwiające efektywne wykorzystanie obecnych rozwiązań.

Pomysł autorów na stworzenie modelu indywidualizacji kursów e-learningowych, niewymagającego kosztownych inwestycji w rozwój nowych platform edukacyjnych, powstał trzy lata temu. Motywacją do rozpoczęcia prac w tym obszarze były doświadczenia autorów zdobyte w trakcie realizacji wdrożenia systemu e-learningowego w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Badania percepcji szkoleń e-learningowych przeprowadzone wśród studentów wykazały ich bardzo zróżnicowane preferencje i potrzeby w zakresie treści kursu, sposobu ich przekazu oraz samej organizacji. Analiza ówczesnych inicjatyw z tego zakresu wykazała, że większość z nich jako podstawę przyjęła modularyzację treści dydaktycznych do postaci tzw. obiektów wiedzy oraz ich opis przy wykorzystaniu języka metadanych. Kolejnym etapem były próby budowy mechanizmu (konfiguratora), który byłby w stanie zestawiać wybrane obiekty wiedzy do postaci kursu w oparciu o profil ucznia. W rezultacie powstają różne klasy rozwiązań oparte na:

- wcześniejszym zdefiniowaniu ścieżek w kursie, które uczeń może wybrać na podstawie określonego kryterium (np. cel edukacyjny);
- implementacji testów weryfikujących aktualną wiedzę ucznia oraz jego cele edukacyjne. Następnie mechanizm, najczęściej oparty na grupie reguł wybiera zdefiniowaną wcześniej ścieżkę w kursie lub też zestawia ją z obiektów wiedzy;

- implementacji „inteligentnych” mechanizmów, które w oparciu o różnorodne dane (np. profil ucznia, obserwacja jego zachowań, historia interakcji uczniów z systemem) pozwalają zestawiać kurs z obiektów wiedzy.

Powyższe rozwiązania, w których obserwuje się dążenie do jak największej automatyzacji działania oraz nadmierną koncentrację na aspektach technicznych, mogą doprowadzić do postępującej degradacji czynnika ludzkiego w e-learningu. Warto również zauważyć, że tej klasy rozwiązania pozwalają na personalizację kursów e-learningowych zasadniczo w obszarze doboru treści oraz niekiedy sposobu ich prezentacji. W dalszej części artykułu będzie mowa o innych, nie mniej istotnych obszarach personalizacji, które są zwykle pomijane przez te rozwiązania.

W związku z powyższym, celem prac autorów stało się stworzenie modelu personalizacji, w którym czynnik ludzki pozostaje istotny. Wdrożenie modelu byłoby możliwe przy wykorzystaniu dostępnych rozwiązań i nie pociągały za sobą konieczności przerabiania istniejących treści dydaktycznych. Istotnym jego elementem stało się wykorzystanie teorii wielorakich inteligencji (*multiple intelligences*) Howarda Gardnera¹ (Harvard University).

Realizacja tych pomysłów miała formę projektu pilotażowego w ramach programu Leonardo da Vinci, udział w nim wzięło siedem instytucji z pięciu krajów. Dalsza część artykułu przedstawia najważniejsze rezultaty, jakie zostały wypracowane w ramach realizacji projektu Mlapp oraz omawia praktyczne możliwości ich wykorzystania. Szczegółowe informacje wraz z pełną wersją wyników projektu Czytelnik może znaleźć na stronie projektu².

Artykuł w znacznym stopniu nawiązuje do opracowania Marii Zając, zamieszczonej w jednym z wcześniejszych numerów „e-mentora”³, dlatego celem uniknięcia powtórzeń umieszczone zostały odwołania do tej pozycji. Warto podkreślić, że praca Marii Zając oraz autorów są od siebie niezależne, chociaż prezentują zbliżone podejście do problemu.

¹ H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Books, Nowy Jork 2003.

² Strona projektu Mlapp [online], <http://www.miapp.net>, [15.01.2007].

³ M. Zając, *E-learning „szyty na miarę”, czyli o indywidualizacji w nauczaniu online*, „e-mentor” [online], 2006, nr 5, http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=17&id=362, [15.01.2007].

Obszary personalizacji kursów e-learningowych

Znaczenie terminu „personalizacja” jest często mylnie interpretowane, dlatego warto je sprecyzować. Wykorzystano w tym celu definicję sformułowaną przez Franka Pillera⁴, uznanego eksperta w tym obszarze: *Personalizacji nie należy mylić z kastomizacją. Podczas gdy kastomizacja odnosi się do zmiany, modyfikacji, zestawienia produktu lub usługi w oparciu o potrzeby i życzenia klienta, personalizacja obejmuje intensywną komunikację i interakcję pomiędzy klientem a dostawcą produktu lub usługi. Personalizacja ogólnie rzecz biorąc polega na wykorzystaniu informacji uzyskanych od klienta (jego profilu) do umiejętnego wyboru produktu lub usługi z dostępnych. Różnica pomiędzy personalizacją a kastomizacją w obszarze edukacji może nie być łatwo dostrzegalna, dlatego warto posłużyć się przykładem.*

Celem jest szkolenie informatyczne w zakresie relacyjnych baz danych. Zgodnie z powyższą definicją można wskazać następujące formy dostosowania szkolenia do potrzeb użytkownika:

- Możliwość skorzystania z wyszukiwarki szkoleń⁵, która w założeniu odwołuje się do obszernej bazy dostępnych szkoleń. Na podstawie preferencji użytkownika (w zakresie np. czasu, miejsca, obszaru tematycznego) wyszukiwane jest szkolenie zbliżone do tych preferencji. Jest to przykład personalizacji usługi.
- Następnie poprzez kontakt z dostawcą szkolenia, możemy zwykle dopasować dalsze aspekty szkolenia, standardowo uwzględnione w ofercie (np. sposób kontaktu z osobą prowadzącą). Jest to w dalszym przypadku personalizacja, gdyż korzystamy z gotowych opcji.
- Chcąc dopasować aspekty szkolenia w sposób wykraczający poza standardową ofertę (np. zażądać aktualizacji treści o nowy temat), przechodzimy do kastomizacji kursu.

Ze względu na wspomnianą wyżej, stosunkowo trudną do uchwycenia, granicę pomiędzy personalizacją a kastomizacją w kontekście e-learningu, autorzy konsekwentnie używają pojęcia personalizacja do nazwania wszelkich działań mających na celu dopasowanie wybranych aspektów kursu e-learningowego do indywidualnych potrzeb użytkownika.

Pierwszy etap realizacji projektu Mlapp, sprostawał się do identyfikacji obszarów personalizacji e-learningu na podstawie własnych doświadczeń partnerów, badań literaturowych oraz wywiadów eksperckich. W rezultacie zidentyfikowano pięć obszarów personalizacji (w nawiasach angielskie nazewnictwo przyjęte przy realizacji projektu):

- **Treści kursu (content).** Dopasowanie treści kursu do potrzeb użytkownika, m.in. poprzez

uwzględnienie jego celów edukacyjnych, posiadanej wiedzy oraz stopnia szczegółowości w jakim chce on poznać określone zagadnienia;

- **Prezentacja treści (presentation).** Wykorzystanie różnych technik prezentacji treści, jak na przykład: statystyczny tekst, grafiki, animacje, interaktywne symulacje, gry edukacyjne, transmisja audio, wideo itp.;
- **Nawigacja (navigation).** Kurs e-learningowy może przyjąć zarówno otwartą strukturę, kiedy to uczeń może bez ograniczeń poruszać się po kursie, strukturę, jak i zamkniętą, w której treści kursu udostępniane są dopiero po spełnieniu określonego warunku (np. zdanie testu z poprzedniego rozdziału). Ponadto, kurs może przyjmować różne struktury w zakresie uporządkowania treści (np. liniowa, gałęziowa);
- **Współpraca (collaboration).** Determinuje sposób, w jaki zorganizowana jest współpraca pomiędzy nauczycielem a uczniami oraz samymi uczniami (np. w obszarze wydawania poleceń, konsultacji, realizacji projektów przez studentów). Zwykle sprowadza się to w kursie do sformułowania listy reguł definiujących sposób wykorzystania takich narzędzi, jak e-mail, forum dyskusyjne, czat, systemy klasy wirtualnej, „niewirtualne” spotkania itd.;
- **Stopień swobody (degree of freedom).** Określa rolę nauczyciela w kursie oraz reguluje zachowanie jego uczestników. Przykładowo, w modelu o małym stopniu swobody, uczniowie mogą być zobowiązani do przestrzegania ustalonego harmonogramu, systematycznego korzystania z treści oraz rozwiązywania obligatoryjnych zadań i projektów.

Warto w tym miejscu zastanowić się nad rolami poszczególnych osób zaangażowanych przy organizacji kursu e-learningowego oraz ich możliwym wpływem na poszczególne obszary personalizacji:

- **Administrator** – poprzez udostępnienie i administrowanie rozwiązaniami informatycznymi, ma pośredni wpływ m.in. na: prezentację treści, nawigację oraz współpracę. Funkcjonalność narzędzi informatycznych wykorzystanych przy organizacji kursu, może ograniczać stopień, w jakim pozostali użytkownicy będą mieli wpływ na te obszary. Przykładowo wykorzystanie danej platformy edukacyjnej klasy CMS lub LCMS może narzucić określony styl nawigacji oraz ograniczyć sposoby współpracy nauczyciela z uczniami;
- **Autor treści** – wpływa na treści kursu, ich prezentację oraz nawigację;
- **Nauczyciel** – może mieć znaczący wpływ w każdym obszarze personalizacji. W praktyce najczęściej nauczyciel ściśle współpracuje

⁴ F. Pillera, *Glossary: Mass Customization, Open Innovation, Personalization and Customer Integration* [online], <http://www.mass-customization.de/glossary.htm#pers>, [15.01.2007].

⁵ Przykładowo wyszukiwarka szkoleń ITqual [online], <http://www.wortal.wsb-nlu.edu.pl>, [15.01.2007].

z autorem treści (często jest to ta sama osoba), korzystając z rozwiązań udostępnionych przez administratora;

- **Uczeń** – ma wpływ na współpracę. Zwykle w kursach e-learningowych mamy do czynienia zarówno z osobami aktywnie szukającymi kontaktu z prowadzącym oraz innymi uczniami, jak i z preferującymi samodzielną pracę.

Założenia projektu Mlapp

W trakcie realizacji projektu Mlapp podjęta została próba odniesienia teorii wielorakich inteligencji Howarda Gardnera do opisanych wcześniej obszarów personalizacji. Wybór tej teorii podyktowany był faktem, że spotyka się z rosnącym zainteresowaniem w przypadku edukacji tradycyjnej⁶, natomiast nie zaobserwowano istotnych prób wykorzystania jej w e-learningu. Stanowi to innowacyjny aspekt zrealizowanego projektu. Nawiązując do artykułu Marii Zajac: *Teoria ta zakłada, iż inteligencja nie jest jedną właściwością, która opisuje możliwości człowieka w zakresie aktywności intelektualnej, ale istnieje kilka rodzajów inteligencji, w zależności od tego, o jaki rodzaj aktywności chodzi*⁷. Zdaniem autorów, indywidualny profil wielorakich inteligencji ucznia (nazywany dalej profilem MI) może mieć wpływ na preferencje odnośnie sposobu uczenia się w środowisku e-learningowym. Weryfikacja tej tezy stanowiła część badawczą realizowanego projektu, którą można podzielić na następujące etapy:

- Stworzenie narzędzia badawczego (w wersji online), dzięki któremu możliwe stało się poznanie indywidualnych preferencji ucznia w zakresie e-learningu oraz jego profilu MI. Stworzony system ankiet jest efektem własnych prac oraz adaptacji narzędzi badawczych udostępnionych przez Martin Joyce (Australian Catholic University) służących ocenie profilu MI⁸;
- Gromadzenie wyników badań w postaci kolejnych iteracji. W badaniach uczestniczyło do chwili obecnej około 200 studentów reprezentujących kilka uczelni. Do analizy wyników badań wykorzystano system jakościowych metod analizy danych i wnioskowania proponowany przez teorię ugruntowaną. Ich celem było poszukiwanie możliwych zależności pomiędzy indywidualnym profilem MI a preferencjami odnośnie e-learningu. W badaniach uniknięto formułowania prekonceptualizowanych teorii. Materiał badawczy był gromadzony w trakcie kolejnych iteracji (zarówno poprzez wspomniane narzędzie badawcze, jak i późniejsze omawianie rezultatów ze studentami oraz ekspertami), a następnie poddany dalszej analizie;

- W rezultacie udało się zidentyfikować szereg zależności, które stanowiły podstawę rozbudowy narzędzia o możliwość generowania zestawień oraz część rekomendującą opartą na regułach.

Opis funkcjonalności systemu

Motywacją do rozszerzenia funkcjonalności narzędzia badawczego była chęć wsparcia autorów treści oraz nauczycieli w zakresie adaptacji tworzonych i realizowanych kursów e-learningowych do potrzeb użytkowników. W obecnym kształcie system stanowi nie tylko narzędzie badawcze, służące do teoretycznej analizy zależności pomiędzy profilem MI uczniów a ich preferencjami, ale również praktyczne rozwiązanie usprawniające w założeniu pracę autorów treści i nauczycieli. Poniższa tabela ilustruje mechanizm jego działania w aktualnej wersji.

Tabela 1. Mechanizm działania systemu

Nauczyciel, autor treści	System	Uczeń
• rejestruje grupę studentów • przekazuje klucz uczniom • ma bieżący dostęp do zarejestrowanych grup oraz zestawień	• generuje klucz dostępu dla grupy • generuje zestawienie zbiorcze dla całej grupy • generuje indywidualne zestawienia • generuje rekomendacje w oparciu o system reguł	• wypełnia kwestionariusz po wpisaniu klucza • otrzymuje indywidualne podsumowanie wyników

Źródło: opracowanie własne

⁶ Przykłady można znaleźć na blogu prowadzonym przez R. Freunda [online], <http://robertfreund.de/blog/?cat=2>, [15.01.2007].

⁷ M. Zajac, dz.cyt.

⁸ M. Joyce, *Profiting from Multiple Intelligences in the Workplace*, Gower Publishing Company, Hampshire 2000.

Głównym zadaniem realizowanym przez system jest generowanie zestawień odnośnie preferencji uczniów oraz ich profilu MI, a następnie udzielanie rekomendacji odnośnie możliwości personalizacji kursu w obszarze pięciu wcześniej omówionych obszarów. Zestawienie, generowane na podstawie informacji przekazanych przez uczniów w wypełnianych kwestionariuszach, obejmuje trzy części.

- część ogólną, służącą poznaniu kontekstu, w jakim realizowany jest dany kurs (m.in. analizowane są: dostęp do internetu, usługi z jakich uczniowie często korzystają, ich motywacja do uczestnictwa w kursie);
- część dotyczącą profilu MI, w której uczniowie odpowiadając na szereg pytań poznają swój indywidualny profil MI;
- część związaną z analizą preferencji uczniów dotyczących organizacji kursu e-learningowego.

Nauczyciel (autor treści) po analizie wypełnionych przez uczniów kwestionariuszy uzyskuje dostęp do:

- zbiorczych zestawień dla każdej części. Analiza zagregowanych wartości dla całej grupy umożliwia znalezienie „złotego środka” w sytuacji, gdy indywidualna adaptacja kursu do potrzeb każdego ucznia jest utrudniona, np. ze względu na dużą liczebność grup;
- indywidualnych zestawień dla każdego ucznia. Może to być szczególnie zasadne w przypadku małych grup o dużym zróżnicowaniu preferencji.

Zestawienia, o których mowa, mają w założeniu praktyczny charakter, ich zadaniem jest wsparcie nauczyciela (autora treści) w sposobie organizacji kursu (np. w obszarze współpracy może się okazać że większość studentów preferuje pracę samodzielną i kontakt z prowadzącym poprzez e-mail). Ponadto, system generuje automatycznie:

- rekomendacje w oparciu o część dotyczącą analizy preferencji. Dotyczą one przede wszystkim możliwych sposobów personalizacji kursu przy wykorzystaniu dostępnych rozwiązań e-learningowych;
- rekomendacje tworzone na podstawie profilu MI uczniów, które są generowane w oparciu o rozbudowywaną listę reguł. Nowe reguły są dodawane w wyniku:
 - analizy badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów w trakcie realizacji projektu (m.in. badanie zależności profilu MI i indywidualnych preferencji w zakresie e-learningu),

- badań literaturowych oraz rekomendacji udzielonych przez uznanych ekspertów w tym obszarze (m.in. Martin Joyce),
- aktualnie prowadzonej walidacji narzędzia. Nowy materiał badawczy gromadzony w trakcie rejestracji kolejnych grup uczniów służy do walidacji utworzonych reguł, ich modyfikacji oraz uzupełniania systemu o nowe.

Warto zauważyć, że wspomniane wyżej rekomendacje są generowane zarówno indywidualnie dla każdego ucznia, jak i w postaci zbiorczej dla całej grupy. Obecnie ta funkcjonalność narzędzia ma przede wszystkim charakter naukowy, niemniej jednak przewiduje się wzrastającą wartość praktyczną generowanych rekomendacji wraz z rosnącą liczbą przeprowadzonych analiz materiału badawczego.

Podsumowanie

Dalszy rozwój narzędzia jest uzależniony od stopnia zainteresowania, jakim będzie się cieszył wśród potencjalnych użytkowników. Przewidywana jest jego dalsza rozbudowa oraz uzupełnianie (modyfikacja) reguł wraz z gromadzeniem kolejnych danych od użytkowników. W tym miejscu chcemy zachęcić wszystkich zainteresowanych do testowania narzędzia oraz nadsyłania uwag⁹.

Bibliografia

H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Books, New York 2003.

M. Joyce, *Profiting from Multiple Intelligences in the Workplace*, Gower Publishing Company, Hampshire 2000.

Netografia

Blog prowadzony przez R. Freunda [online], <http://robertfreund.de/blog/?cat=2>, [15.01.2007].

F. Piller, *Glossary: Mass Customization, Open Innovation, Personalization and Customer Integration* [online], <http://www.mass-customization.de/glossary.htm#pers>, [15.01.2007].

M. Zając, *E-learning „szyty na miarę”, czyli o indywidualizacji w nauczaniu online*, „e-mentor” [online], 2006, nr 5, http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=17&id=362, [15.01.2007].

Strona projektu Mlapp [online], <http://www.miapp.net>, [15.01.2007].

Piotr Betlej jest pracownikiem Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie. Bierze aktywny udział w realizacji wdrożeń na potrzeby uczelni oraz udziałem w projektach badawczo-wdrożeniowych.

Maciej Piotrowski jest pracownikiem Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie. Od 4 lat zajmuje się szeroko pojętym e-learningiem, zarówno poprzez realizację wdrożeń na potrzeby uczelni, jak również udział w projektach badawczo-wdrożeniowych. Od 3 lat jest koordynatorem lub reprezentuje uczelnię jako partner w licznych międzynarodowych projektach e-learningowych.

⁹ Narzędzie dostępne na stronie projektu Mlapp [online], <http://www.miapp.net>, [15.01.2007].



Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie

Hanna Gulińska

Małgorzata Bartoszewicz



Jednym z głównych i najczęściej wymienianych problemów nauczania na odległość jest osamotnienie uczącego się i jakże często związany z tym brak motywacji do kontynuacji nauki¹. Środkiem, który być może ułatwi wyjście z tego impasu, ale również wyznaczy nowe cele i metody przydatne w kształceniu zdalnym, jest z pewnością tablica interaktywna, która może przyczynić się do znaczących zmian nie tylko w metodyce nauczania, ale również w sposobie porozumiewania się, kontaktowania i przekazywania informacji².

Tablice interaktywne są bardzo popularne w Wielkiej Brytanii, USA, a ostatnio także w Europie. Co jest w nich wyjątkowego? Wyglądem przypominają zwykłe tablice, które znajdują się w każdej szkolnej klasie, auli czy sali konferencyjnej, a jednak dzięki możliwości łączenia działań nauczycieli i uczniów jedna tablica interaktywna może niekiedy zastąpić pracownię komputerową³. Tablica interaktywna posiada funkcje, którymi nie dysponują inne środki (nawet komputer sprzężony z projektorem multimedialnym), np. wczytywanie notatek z tablicy do pamięci komputera, odtwarzanie filmów z możliwością wykonywania notatek bezpośrednio na pojedynczych kadrach, praca z aplikacjami komputerowymi na powierzchni tablicy. Wykorzystując wymienione udogodnienia ta nowoczesna pomoc dydaktyczna ułatwia łączenie tradycyjnego wykładu z prezentacją materiałów multimedialnych, jakimi dysponuje nauczyciel⁴.

W jaki sposób działa tablica interaktywna? Moduł elektroniczny zbiera dane o położeniu pisaka względem tablicy i dane te wysyła do komputera. W zależności od miejsca położenia pisaka, trybu pracy oraz akcji wywołanej pisakiem następuje określone zdarzenie, a obraz zachodzących zmian, dzięki projektorowi multimedialnemu, rzucany jest na tablicę.

Obecnie na polskim rynku stosuje się wiele tablic interaktywnych m.in. InterWrite MeetingBoard firmy GTCO Calcom, Walk and Talk czy Webster firmy Polyvision oraz StarBoard firmy Hitachi. Niezależnie od zasady działania wymienionych tablic, wykorzystując one te same technologie w ramach danej klasy. Tablice interaktywne komunikują się z komputerem używając do połączenia podczerwieni lub technologii Bluetooth, która obecnie staje się standardem. Kierując się wyborem tablicy interaktywnej, szczególną uwagę należy zwrócić na wersję językową oprogramowania oraz możliwość zainstalowania go na kilku komputerach, co umożliwi tworzenie plików tablicowych na więcej niż jednym komputerze oraz współpracę z innymi tablicami interaktywnymi.

Tablica interaktywna IPBoard

IPBoard to tablica elektromagnetyczna, która poprzez połączenie z komputerem i projektorem stanowi interaktywne narzędzie do prowadzenia nowoczesnych prezentacji.

W jaki sposób działa? Tablica elektromagnetyczna IPBoard, reaguje na specjalny pisak jak na dotyk. Projektor multimedialny, komputer oraz tablica multimedialna są ze sobą połączone i zintegrowane. Projektor rzuca obraz z komputera na tablicę, która przejmuje funkcję monitora. Pisaka używa się jak myszki, a więc uzyskuje się pełny dostęp do funkcjonalności komputera z poziomu tablicy. Za jego pomocą można obsługiwać programy nie odchodząc od tablicy. Przewagą IPBoard nad tradycyjnymi tablicami jest fakt pisanie, rysowanie, powiększanie obrazów itp. na tle aktualnie edytowanego dokumentu. Daje to możliwość tworzenia nowoczesnych, dynamicznych, interaktywnych prezentacji. Co więcej, tak przeprowadzona

¹ A. Wodecki, *Kto wie, kim będę jutro? Kilka luźnych refleksji o e-learningu*, Oracle iLearning.

² H. Gulińska, M. Bartoszewicz, A. Salamońska, *Tablica interaktywna StarBoard jako nowy element w kształceniu zdalnym*, Technologia Informacyjna i Komunikacyjna w Edukacji, „Nowoczesne Narzędzia TI”, Oficyna Wydawnicza CDiDN 2006 s. 310–317.

³ B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Uniwersytet M. Kopernika, Toruń 1998, s. 53.

⁴ J. Olczak, *Nowoczesne narzędzia technologii informacyjnej*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005, s. 69–74.

prezentacja zostanie zapisana na dysku, co umożliwia jej późniejsze przesłanie, ponowne odtworzenie czy wydrukowanie. Wszystkie funkcje tablicy interaktywnej IPBoard zawarte są w *Menu*, które dostępne jest z obu jej stron. Dodatkowo w prawym boku tablicy znajdują się umieszczone na stałe przyciski funkcyjne. Są to skróty do najpopularniejszych funkcji tablicy, takich jak: pisak, menedżer prezentacji, gumka, nawigacja pomiędzy slajdami, itp. Tablica posiada m.in. funkcję magicznego pióra, lupy zwanej w tym przypadku latarką oraz zaawansowanego powiększania. IPBoard oferuje cztery tryby pracy: zwykły tryb tablicy, tryb pracy z PC, tryb interaktywny oraz tryb NetMeeting, dzięki któremu tablicę można podłączyć do sieci. Darmowe oprogramowanie, które jest ogólnie dostępne, i format zapisu (JPG, HTML, PNG, TPW) pozwalają każdemu użytkownikowi na odtworzenie prezentacji w dowolnym momencie⁵.

Tablica interaktywna InterWrite MeetingBoard

Oprogramowanie InterWrite współpracuje z systemem Windows lub Mac, pozwalając (podobnie jak przy pracy myszką), na pełną kontrolę nad dowolną aplikacją, a jednocześnie na nanoszenie własnych uwag w postaci rysunków i tekstu na osobnej warstwie. Zastosowanie tego oprogramowania do współpracy komputera z tablicą i/lub tabletem pozwala na interaktywną obsługę komputera, usprawnia prowadzenie prezentacji, szkoleń, różnego typu spotkań.

Tablica InterWrite oferuje trzy typy pracy:

- tryb interaktywny – pozwala pracować z dowolną aplikacją, łącząc się z internetem i przeglądając strony internetowe nanosząc notatki, podświetlać tekst lub kasować rysunki. Wyniki pracy można zapisywać, przeglądać, drukować lub wysyłać e-mailem nieobecnym uczestnikom spotkania. Tryb ten pozwala prowadzić konferencje internetowe;
- tryb PC WhiteBoard – opiera się na współpracy tablicy i komputera bez użycia projektora. W elektronicznych pisakach umieszczone są markery EXPO. Wszystkie nanoszone nimi notatki są automatycznie rejestrowane przez komputer, z którym połączona jest tablica. Daje to możliwość, podobnie jak w przypadku trybu interaktywnego, zapisania

przeprowadzonej prezentacji na dysku komputera w różnych formach (np.: plik GWB daje możliwość powrotu do poszczególnych slajdów, a pliki jpg., gif, tiff oraz inne można edytować w programach graficznych przeznaczonych do obróbki rastrowej lub wykorzystać np. do zrobienia pliku PDF). Z zapisanych plików można stworzyć archiwum spotkań, a za pomocą poczty elektronicznej wysłać je do wybranych osób;

- tryb tablicy kopiującej (CopyBoard) – pozwala rysować dowolne kształty na tablicy, która je zapamiętuje, a następnie drukuje na podłączonej bezpośrednio do niej drukarce.

Tablica interaktywna Walk-and-Talk

Tablice interaktywne serii TS LIGHTNING są pierwszymi na świecie tablicami interaktywnym wyposażonymi w technologię Photonic Array. Technologia ta eliminuje konieczność kalibrowania tablicy przy współpracy z projektorem multimedialnym.

	Technologia PolyKey sprawia, że tablica nie potrzebuje własnego programowania i współpracuje z każdym obsługiwany za pomocą myszki. Przed pierwszym użyciem należy podłączyć interfejs USB do komputera, co powoduje automatyczne zainstalowanie sterowników.
	Pilot pozwala na zmianę stylu pisanie, zapisywanie notatek w komputerze, a następnie ich drukowanie, natomiast wbudowany panel dotykowy umożliwia precyzyjne sterowanie myszką swojego komputera.
	Zestaw szynowy pozwala na ekonomiczne wykorzystanie przestrzeni. Tablicę Walk-and-Talk można przymocować do zestawu szynowego, a przewody komunikacyjne oraz zasilające można umieścić w szynie.

Źródło: Opracowanie na podstawie informacji producenta

Tablica interaktywna StarBoard

Po typowym uruchomieniu oprogramowania pojawia się ekran wyboru jednego z czterech trybów pracy tablicy:

⁵ www.ipboard.pl

Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie

Rysunek 1. Zestaw: tablica interaktywna StarBoard, komputer. Ekran startowy



Źródło: Opracowanie własne

- ekran PC – umożliwia sterowanie oprogramowaniem komputera za pomocą pisaka bezpośrednio na tablicy oraz dodawanie komentarzy;
- odtwarzacz wideo – wyświetla obraz z zewnętrznego urządzenia wideo (odtwarzacza lub kamery), na który można nakładać własne komentarze;
- tablica interaktywna – uruchamia tryb białej tablicy, w którym można dowolnie realizować własne scenariusze pracy;
- telekonferencja – uruchamia terminal gospodarza lub uczestnika telekonferencji.

Telekonferencje

Szczególnie interesujący z punktu widzenia nauczania zdalnego jest tryb pracy tablicy określany jako telekonferencja. W celu ustawienia parametrów połączenia tablic interaktywnych należy podać adresy IP komputerów. Po wybraniu modułu (*Konferencja*) z ekranu startowego wyświetlone zostaje odpowiednie okno programu, po wybraniu opcji (*Gospodarz konferencji/Uczestnik konferencji*) w kolejnym oknie można dokonać wyboru odpowiedniej grupy, z którą chcemy się połączyć. Specjalna funkcja umożliwia nam monitorowanie *Listy Uczestników* telekonferencji poprzez wyświetlanie listy i statusu poszczególnych osób lub grup, zmianę prowadzącego, przywołanie uczestnika oraz zmiany w trybie pracy. Każda konferencja może mieć tylko jednego gospodarza, który dopuszcza do niej jednego lub kilku uczestników. Mogą oni przyłączać się do konferencji w dowolnym czasie. Wybranie opcji (*Gospodarz mianuje*) pozwala gospodarzowi na zmianę prowadzącego. Osoba prowadząca jest uczestnikiem określającym zasady przebiegu prezentacji. Wszystkie adnotacje czynione

na tablicy podczas konferencji są przesyłane do pozostałych osób. Należy jednak pamiętać, że tylko osoba z prawami prowadzącego może dodawać i przenosić strony podczas konferencji.

Istnieje możliwość pracowania w dwóch trybach: synchronicznym (który umożliwia ogląd tych samych stron, które widzą inni użytkownicy w czasie konferencji) lub asynchronicznym. Funkcja ta jest szczególnie przydatna, gdy zajdzie potrzeba obejrzenia stron wcześniejszych. Moduł dodatków telekonferencji pozwala na skonfigurowanie szczegółowych ustawień, takich jak:

- uwierzytelnienie uczestnika – określa, którzy uczestnicy mają prawo włączenia się do danej konferencji i czy ma pojawiać się żądanie potwierdzenia;
- filtrowanie adresów IP – określa, czy dołączać do konferencji jedynie uczestników o określonych adresach IP;
- prawa prowadzącego – określa zasady prowadzenia prezentacji;
- sporządzanie notatek przez osoby nieprowadzące konferencji – określa, czy jedynie prowadzący, czy też wszyscy uczestnicy mają prawo pisać w czasie telekonferencji.

Ważnym aspektem telekonferencji jest bezpośredni kontakt, który zapewnia połączenie poprzez obraz i głos.

Oprócz tablic interaktywnych większość firm posiada w swojej ofercie również tablety umożliwiające pracę na tablicy bez potrzeby przemieszczania się. Czynnikiem odróżniającym tablety od myszy (i większości innych urządzeń wskazujących) jest odwzorowanie sygnałów – powierzchnia tabletu jest dokładnie przełożona na ekran, w tym przypadku na tablicę interaktywną.

	Tablet StarBoard Bluetooth składa się ze specjalnej podkładki oraz wskaźnika w kształcie długopisu. Służy do pisania, rysowania elementów graficznych oraz obsługi komputera. Poruszając wskaźnikiem po podkładce, przesyła się do komputera sygnały o położeniu, a także o sile nacisku mierzonej przez urządzenie wskazujące. Dzięki temu urządzeniu studenci mogą bez konieczności podchodzenia do tablicy interaktywnej sporządzać notatki, odpowiadać na pytania.
	Interaktywny panel StarBoard serii T posiada ciekłokrystaliczny wyświetlacz LCD. Użytkownik wprowadza dane za pomocą specjalnego pisaka i czulego na dotyk ekranu. Panel ten można podłączyć zarówno do rzutnika, tablicy interaktywnej, jak również do innych paneli, co umożliwia współpracę oraz nawiązywanie połączeń telekonferencyjnych.

Źródło: Opracowanie na podstawie informacji producenta

Większość tablic interaktywnych można wykorzystać również jako:

- ekran projekcyjny – powierzchnia tablic jest tak skonstruowana, aby rzucany na nią obraz z projektora był bardzo dobrej jakości, nie posiadał odbłasków, co pozwala skupić uwagę słuchaczy na wyświetlanym obrazie;
- tablicę suchościeralną – oprócz doskonałych parametrów umożliwiających uzyskanie wyraźnego obrazu podczas projekcji, powierzchnia tablic charakteryzuje się także dostosowaniem do pracy z markerami suchościeralnymi.

Tabela 1. Porównanie systemów StarBoard firmy Hitachi i InterWrite MeetingBoard firmy GTCOComp

Cecha	StarBoard	InterWrite MeetingBoard
Technologia	Ultradźwięki, podczerwień	Elektromagnetyczna
Komunikacja	RS232C, podczerwień, Bluetooth seria FX	RS232C, USB, Bluetooth
Rozmiary tablic	60", 63", 75", 77", 82"	40", 50", 60", 70", 75", 77,5"
Tablety	Możliwość zastosowania bezprzewodowych oraz przewodowych tabletów.	Możliwość zastosowania tabletów. System umożliwia jednoczesną pracę do siedmiu tabletów.
Tryby pracy tablicy	Cztery tryby pracy tablicy: • ekran PC, • odtwarzacz wideo, również ze źródła zewnętrznego, • tablica elektroniczna, na której można sporządzać notatki, • telekonferencja.	Trzy tryby pracy tablicy: • interaktywny, • PC WhiteBoard – komputerowa tablica suchościeralna (tablica, komputer, bez projektora), • Color CopyBoard – możliwość drukowania bez komputera i projektora (w serii 5000).
Odczyt współrzędnych	System nie posiada detekcji pisaka nad powierzchnią tablicy. Szybkość odczytu zależy od odległości pisaka od czujnika.	System odczytuje położenie pisaka przy zbliżeniu go na odległość 1 cm od powierzchni bez konieczności dotykania jej.

Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie

Cecha	StarBoard	InterWrite MeetingBoard
Obsługa	W celu przesunięcia kursora w trybie myszki bez pisania należy nacisnąć przycisk na pisaku i przesuwać, tak jakbyśmy pisali (seria F).	System rozpoznaje pisak przy zbliżeniu na odległość 1 cm od powierzchni. Nie musimy dotykać powierzchni w celu przesunięcia kursora.
	W celu starcia napisanych adnotacji wybieramy z opcji narzędzia „gumkę”.	Pisak posiada na swoim drugim końcu elektroniczną gumkę. Aby zetrzeć adnotację należy odwrócić pisak.
Akcesoria	Pisak elektroniczny. W celu używania tablicy interaktywnej jako suchościerni należy zakupić odpowiedni pisak.	Pisak elektroniczny, wewnątrz znajduje się suchościerni marker EXPO z gumką na drugim końcu.
Oprogramowanie	Posiada polską wersję językową. Bogate, darmowe oprogramowanie pozwala na tworzenie prezentacji w warunkach domowych oraz przeglądanie sporządzonych podczas pracy z tablicą notatek. Funkcja „magicznego” pióra.	Posiada polską wersję językową. Bogate oprogramowanie pozwala na tworzenie ciekawych prezentacji. Bezpłatna jest czterdziestopięciodniowa wersja oprogramowania.

Źródło: Opracowanie na podstawie informacji producentów

Trudno jest jednoznacznie określić, która z opisanych tablic ma większe możliwości edukacyjne, jednak tylko firma Hitachi (współpracując z brytyjskim Cambridge, niemieckim Klett Cooperation, polskimi Wydawnictwami Szkolnymi i Pedagogicznymi) przygotowała specjalne oprogramowanie wspomagające pracę nauczycieli. W wyniku tych działań w ramach portalu WSiPnet powstał dział zajmujący się edukacją interaktywną. Można znaleźć tam scenariusze, jak również pomysły na ciekawe zajęcia oraz specjalne aplikacje do tablicy interaktywnej StarBoard, w postaci plików w formacie YAR. Udostępnione materiały pozwalają wykorzystać możliwości tablicy interaktywnej w celu atrakcyjnej prezentacji różnorodnych treści (także z bezpośrednim wykorzystaniem zasobów internetu) oraz aktywizacji uczniów podczas lekcji⁶. Te i inne możliwości oraz liczne zalety tablicy StarBoard spowodowały, że w Polsce właśnie ona cieszy się największą popularnością.

Możliwości wykorzystania tablicy w kształceniu oraz kształceniu zdalnym

Atrakcyjność nowego środka dydaktycznego skłoniła do podjęcia badań, których celem jest próba określenia znaczenia i wpływu edukacji interaktywnej realizowanej z tablicą StarBoard na zmianę stylu pracy w szkołach i uczelniach wyższych. Badaniami objęto nie tylko możliwości zastosowania tablicy interaktywnej w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, ale także jej miejsce w nauczaniu zdalnym oraz równoległym, realizowanym jednocześnie w oddalonych od siebie ośrodkach, gdzie w oknie filmowym usytuowanym na tablicy uczniowie mogą obserwować np. wykonanie

ciekawego eksperymentu chemicznego, którego inaczej nie mogliby zobaczyć. Prowadzone są również badania nad strategią wykorzystania tablicy interaktywnej do wspólnego rozwiązywania zadań problemowych, także o charakterze gier edukacyjnych.

Pierwszy w Polsce cykl lekcji i telekonferencji z użyciem tablic interaktywnych StarBoard przeprowadzono w październiku 2005 roku. Podczas tych zajęć jedna z tablic znajdowała się w Zakładzie Dydaktyki Chemii w Poznaniu, druga zaś w Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Zajęcia dydaktyczne odbywały się zgodnie z wcześniej przygotowanymi scenariuszami. Wszystkie informacje mające znaleźć się na obu tablicach były umiejscowione w Poznaniu i to prowadzący z Zakładu Dydaktyki Chemii (gospodarz telekonferencji) decydował, co w danym momencie pojawi się na tablicach. Uczestnicy konferencji – nauczyciele w Szczecinie mogli w ten sposób brać aktywny udział w zajęciach. W trakcie telekonferencji korzystano z materiałów multimedialnych oraz zasobów internetowych.

Możliwości przeprowadzenia zajęć na odległość z użyciem tablicy interaktywnej zaprezentowano podczas seminarium naukowego *Edukacja informacyjna „Komputer, internet i multimedia w szkole, pracy i w domu”* w listopadzie 2005 roku. Spotkali się tam przedstawiciele ośrodków uniwersyteckich z Polski i Norwegii. Podjęto wówczas próbę zdalnego prowadzenia 45-minutowej lekcji. Prowadzący, znajdujący się wśród uczestników konferencji, nawiązał połączenie internetowe z jedną ze szczecińskich szkół dysponującą tablicą StarBoard. Lekcja na temat *Klej ze skrobi ziemniaczanej* obejmowała m.in. wykonanie kilku eksperymentów chemicznych. Wszyscy – zarówno

⁶ H. Gulińska, M. Bartoszewicz, *Tablica interaktywna na lekcjach przyrody – wyniki badań*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005 s. 20–26.



uczniowie, jak i zgromadzeni na sali uczestnicy konferencji – brali czynny udział w zajęciach, wykonując polecenia prowadzącego, który udzielał wskazówek i nadzorował pracę obu grup. Tematy zadań i problemów były zapisywane na tablicy, dzięki czemu mogły być równocześnie rozwiązywane przez obie grupy, które śledziły swoje poczynania, dodatkowo je komentując. Kulminacyjnym momentem zajęć była prezentacja wyników doświadczeń⁷.

Możliwości wykorzystania nowego środka dydaktycznego przedstawiono także w listopadzie 2005 r. w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie podczas konferencji *Multimedia wsparciem dla nowoczesnej edukacji* zorganizowanej przez Laboratorium Edukacji Multimedialnej, CODN, Zakład Dydaktyki Chemii w Poznaniu oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Konferencja skierowana była do dyrektorów i nauczycieli warszawskich szkół. Przeprowadzona lekcja pokazała możliwości interaktywnej tablicy w kształceniu szkolnym, a połączenie z ośrodkiem metodycznym oddalonym o kilkaset kilometrów pozwoliło na wymianę doświadczeń i zasięgnięcie opinii osób pracujących systematycznie z tablicą StarBoard. Wspólne wykonanie kilku eksperymentów laboratoryjnych wykazało, że tablica interaktywna może stanowić znakomitą pomoc w tworzeniu instrukcji wizualnych. Jest to element niezwykle istotny także w kontekście ekonomicznym (oszczędność odczynników, sprzętu oraz czasu osoby prowadzącej).

W marcu 2006 roku odbyło się w Warszawie I Ogólnopolskie Forum Edukacji Interaktywnej, którego celem było przedstawienie znaczenia i wpływu edukacji interaktywnej na zmianę stylu pracy w szkole i na uczelni wyższej oraz upowszechnienie środków i metod edukacji interaktywnej. Dzięki umieszczeniu w jednej sali dwóch tablic interaktywnych uczestnicy konferencji mieli możliwość obserwowania nie tylko techniki łączenia tablic, ale przede wszystkim tego, co pojawia się i może być prezentowane na obu tablicach równocześnie.

Połączenie tablic interaktywnych może być wykorzystane zarówno do zdalnego prowadzenia konferencji między ośrodkami uniwersyteckimi, jak i wspólnego tworzenia scenariuszy zajęć na różnych poziomach edukacyjnych. Rozwiązanie takie jest niezwykle przydatne młodym nauczycielom, a także wykształconym jedнопредmiotowo i prowadzącym zajęcia o charakterze interdyscyplinarnym (np. przyroda w klasach IV-VI szkoły podstawowej). Przykład takiego rozwiązania zaprezentowano podczas konferencji naukowej *Edukacja informacyjna „Neomedia”*, gdzie osoby nieposiadające wykształcenia chemicznego, a także oddalone od siebie o setki kilometrów wspólnie przygotowały scenariusz lekcji chemii⁸. W tym przypadku tablica interaktywna została z powodzeniem zastosowana w doradztwie nauczycielskim.



Zaprezentowane rozwiązania telekonferencyjne, wykorzystujące tablicę interaktywną, pozwalają nie tylko zaoszczędzić czas i obniżyć koszty związane z podróżą, ale również wykorzystać aparaturę, której z różnych względów na konferencję nie można przetransportować.

Wyniki badań nad skutecznością edukacyjną tablicy interaktywnej

Badania nad wykorzystaniem tablicy interaktywnej w nauczaniu są prowadzone w Zakładzie Dydaktyki Chemii od 2004 roku⁹. Wzięło w nich udział po 120 osób dla każdego z trzech poziomów edukacyjnych: szkoła gimnazjalna, ponadgimnazjalna i wyższa. Przed przystąpieniem do zajęć poszczególne osoby przydzielono do grup w sposób losowy. Podczas badań przepro-

⁷ H. Gulińska, M. Bartoszewicz, *Scenariusze lekcji przyrody prowadzonych z wykorzystaniem tablicy StarBoard*, TIK Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2006, s. 26

⁸ *Edukacja informacyjna „Neomedia”*, Uniwersytet Szczeciński, Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli Szczecin 2006.

⁹ D. Żołędziowski, *Wizualizacja wybranych mechanizmów reakcji polimeryzacji, polikondensacji i depolimeryzacji*, praca magisterska, Zakład Dydaktyki Chemii, Wydział Chemii UAM, Poznań 2005.

Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie

wadzano test wstępny, końcowy oraz dystansowy po upływie 3 miesięcy od testu końcowego. Wyniki skuteczności kształcenia przedstawiają się następująco:

- W szkole gimnazjalnej (w grupach eksperymentalnych pracujących z tablicą interaktywną skuteczność kształcenia jest wyższa od wyników uzyskanych w grupie kontrolnej zarówno podczas testu końcowego, jak i dystansowego) wynosi ona odpowiednio:
 - dla grupy pracującej na tablicy interaktywnej 93,63% i 83,13%;
 - dla grupy korzystającej z pracowni komputerowej 90,19% i 75,13%;
 - dla grupy kontrolnej kształconej metodą tradycyjną 78,69% i 61,38%.
- W szkole ponadgimnazjalnej (w grupach eksperymentalnych skuteczność kształcenia okazała się wyższa od wyników uzyskanych w grupie kontrolnej zarówno podczas testu końcowego, jak i dystansowego) wynosi ona odpowiednio:
 - dla grupy pracującej na tablicy interaktywnej 90,25% i 65,25%;
 - dla grupy korzystającej z pracowni komputerowej 87,00% i 57,25%;
 - dla grupy kontrolnej kształconej metodą tradycyjną 71,50% i 44,00%.
- W szkole wyższej wynosi odpowiednio w teście końcowym i dystansowym:
 - dla grupy pracującej na tablicy interaktywnej 91,00% i 63,00%;

- dla grupy korzystającej z pracowni komputerowej wyniosła 92,25%, 68,50%;
- dla grupy kontrolnej kształconej metodą tradycyjną 74,50% i 45,50%.

Przeprowadzone badania pozwoliły stwierdzić, że na III i IV poziomie nauczania praca z tablicą interaktywną pozwala uzyskać lepsze wyniki kształcenia w porównaniu do wyników grupy nauczanej w pracowni komputerowej czy kształconej metodą tradycyjną. Wysoka skuteczność edukacyjna jest rezultatem możliwości modyfikacji wybranych elementów zajęć w trakcie ich trwania, a także łatwego przekształcania ich struktury, poprzez m.in. odwołanie się do wcześniej poczynionych notatek (np. na poprzednich zajęciach), możliwości rozbudowy i atrakcyjnego wyjaśnienia trudniejszej partii materiału poprzez różnego rodzaju prezentacje dynamiczne i interaktywne. Tablica StarBoard pozwala na elastyczne prowadzenie zajęć i łatwe dostosowanie poziomu nauczania do potrzeb danej klasy czy grupy. Jest to szczególnie istotne w przypadku uczniów gimnazjum, gdzie różnice między poziomem wiadomości poszczególnych uczniów są duże. Odminną sytuację zaobserwowano w szkole wyższej, gdzie największą skuteczność edukacyjną w teście dystansowym odnotowano w grupie korzystającej z aplikacji multimedialnej w pracowni komputerowej. Może to wynikać z pewnej swobody postępowania, jaką daje tego rodzaju forma kształcenia, do której uczniowie gimnazjum, a nawet szkoły ponadgimnazjalnej nie są jeszcze przygotowane¹⁰.

Tabela 2. Porównanie możliwości, jakie stwarza prowadzenie lekcji chemii w pracowni komputerowej i w pracowni chemicznej z pomocą tablicy interaktywnej

Lekcja w pracowni komputerowej	Lekcja z użyciem tablicy interaktywnej
1. Uczeń ma możliwość uczenia się w tempie zgodnym z posiadanymi predyspozycjami psychofizycznymi, co niekiedy powoduje rozproszenie jego uwagi na inne elementy programu, które w danej chwili wydają się być dla niego interesujące. 2. Uczestnik zajęć samodzielnie korzysta ze wszystkich opcji programu multimedialnego i zapoznaje się z jego strukturą w zależności od własnych potrzeb, co może jednak prowadzić do rozpraszania jego uwagi. 3. Uczeń ma możliwość samodzielnego zaprojektowania i wykonania doświadczenia, co stanowi jednak dodatkową trudność organizacyjną dla nauczyciela i może być stwarzać sytuacje niebezpieczne dla zdrowia. 4. Wyniki testu są miarodajne, ponieważ każdy uczeń rozwiązuje go samodzielnie, sytuacja taka nie daje jednak uczniowi natychmiastowego wglądu w wyniki pozostałych uczniów. 5. Samodzielna praca przy komputerze ułatwia indywidualizację kształcenia, ale niekiedy burzy zaplanowaną strukturę lekcji.	1. Nauczyciel kontroluje przebieg i tempo lekcji, może wyjaśniać trudniejsze partie materiału bez potrzeby przerywania działania aplikacji, co umożliwia zachowanie płynności toku lekcji, nie daje jednak pełnej kontroli nad postępami wszystkich uczniów. 2. Możliwość korzystania z gotowych materiałów multimedialnych w sposób zgodny z zaplanowanym tokiem lekcji, co bywa czasochłonne, zanim nauczyciel nie zbierze dostatecznej liczby potrzebnych materiałów. 3. Możliwość śledzenia przebiegu doświadczenia przez cały zespół uczniowski pozwala zachować bezpieczeństwo, jednak utrudnia ćwiczenie umiejętności manualnych pojedynczego ucznia. 4. Wspólne rozwiązywanie testów i zadań na tablicy pozwala na powtórzenie materiału lekcji i dyskusję, jednak ogranicza samokontrolę i samoocenę uczniów. 5. Samodzielna obsługa tablicy interaktywnej przez uczniów zapewnia ich aktywny udział w lekcji, jednak niedogodności techniczne tablicy powodują niekiedy rozproszenie uwagi uczniów.

Źródło: Opracowanie własne

¹⁰ M. Bartoszewicz, *Skuteczność edukacyjna wizualizacji wybranych zagadnień chemicznych*, praca doktorska, Poznań 2006.

Podsumowanie

Tablica interaktywna daje szerokie spektrum możliwości edukacyjnych, przez co może znaleźć zastosowanie w wielu dziedzinach – np. w nauce, szkoleniach, przy prezentacjach, w kształceniu zdalnym, podczas telekonferencji. Użyteczna będzie zarówno dla osób szkolących pracowników, jak i prezentujących wyniki swej pracy (np. architekta, inżyniera, stratega wojskowego lub specjalisty w sztabie kryzysowym). Korzystać z niej mogą przede wszystkim: szkoły i uczelnie, firmy szkoleniowe, agencje reklamowe, korporacje, centra sal konferencyjnych, instytucje rządowe oraz wojsko. Jedną z tablic interaktywnych

od stycznia 2006 roku posiada nawet Muzeum Powstania Warszawskiego¹¹. Tablica interaktywna jest wykorzystywana także w poradnictwie zawodowym. Jako przykład podać można Mobilne Centrum Informacji Zawodowej w Gorzowie, gdzie korzystają z niej nie tylko doradcy metodyczni, ale przede wszystkim młodzież, która chętniej uczestniczy w wykładach i zajęciach praktycznych¹².

Powyższe przykłady ukazują szeroką gamę zastosowań tablic interaktywnych w różnych dziedzinach naszego życia. W Polsce na tę chwilę większość nabywców tego środka dydaktycznego to szkoły, uczelnie wyższe wszystkich typów, centra doradztwa nauczycieli oraz placówki oświatowe.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Hanna Gulińska jest profesorem w Zakładzie Dydaktyki Chemii, Wydziału Chemii, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe związane są z możliwością wykorzystania technologii informacyjnej w kształceniu przyrodniczym. Jest autorem wielu prac naukowych dotyczących strategii multimedialnego kształcenia chemicznego oraz podręczników chemii, których integralnym elementem są płyty CD-ROM zawierające filmy, animacje, symulacje ilustrujące przebieg procesów chemicznych, dynamiczne i trójwymiarowe modele oraz zadania problemowe i gry edukacyjne.

Małgorzata Bartoszewicz jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Chemii, Wydziału Chemii, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Rezultatem jej prac badawczych jest kilka programów multimedialnych przygotowanych m.in. dla potrzeb realizacji ścieżek edukacyjnych, np. *Multimedialny leksykon eksperymentów przyrodniczych*. Programy te spotkały się z dużym zainteresowaniem ze strony nauczycieli, uczniów oraz wydawnictw. Opisane działania badawcze znalazły swoje odzwierciedlenie w pracy doktorskiej na temat *Skuteczność edukacyjna wizualizacji wybranych zagadnień chemicznych*, związanej z wizualizacją mechanizmów reakcji chemicznych.

¹¹ P. Wilczkowski, *Elektroniczna tablica w Muzeum Powstania Warszawskiego*, Nauka w Polsce PAP, www.naukawpolsce.pap.pl

¹² A. Szolno, *Nowoczesna technika wspomaga mobilnych*, Lubuska WK OHP, „Biuletyn OHP” 2006, nr 1.

POLECAMY

Wojewódzka konferencja metodyczna e-learning w dydaktyce, 8 marca 2007 r., Kraków

Dnia 8 marca 2007 roku w auli Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie odbędzie się wojewódzka konferencja metodyczna skierowana do nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Jest to inicjatywa grupy nauczycieli wspartych przez środowiska akademickie Krakowa, stosujące w dydaktyce e-learning. „E-mentor” jest patronem medialnym tego wydarzenia.

Konferencja ma na celu zaznajomienie środowiska oświatowego z:

- promocją idei e-learningu wśród nauczycieli, uczniów i kadry zarządzającej oświatą,
 - możliwością stosowania nowoczesnych platform e-learningu w dydaktyce szkolnej,
 - zastosowaniem e-learningu w tworzeniu kursów dydaktycznych dla nauczycieli i uczniów,
 - innowacyjnym stosowaniem e-learningu w kształceniu dorosłych,
 - praktycznymi zastosowaniami elementów e-learningu realizowanymi przez nauczycieli,
 - nowym Programem Sektorowym Comeniusa Lifelong Learning Programme (LLP) *Uczenie się przez całe życie 2007–2013*.
- Podczas konferencji zostaną zaprezentowane nowoczesne platformy e-learningowe oraz możliwości ich wykorzystania w procesie dydaktycznym szkół młodzieżowych i dla dorosłych.

Ważną częścią programu konferencji są wystąpienia nauczycieli, którzy zaprezentują praktyczne zastosowania e-learningu, jako dodatkowej formy uzupełniania wiedzy na różnych poziomach kształcenia.

Zainteresowanych uczestnictwem w konferencji organizatorzy zapraszają na stronę internetową: www.zste.home.pl/konferencja/.

Ramy prawne dla prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem internetu

Przemysław Polański



Celem niniejszego artykułu jest krótkie przedstawienie regulacji dotyczących prowadzenia zajęć w trybie e-learningowym. Poniższe uwagi dotyczyć będą przede wszystkim przepisów dotyczących prowadzenia działalności gospodarczej w internecie na podstawie dyrektywy o handlu elektronicznym i ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną. W ostatniej części pokrótce omówiony zostanie projekt rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dotyczącego prowadzenia zajęć na odległość.

Dość często można się spotkać z tezą, że nauczanie przez internet nie jest regulowane i że stanowi to jedną z barier rozwoju e-learningu w Polsce. W tym artykule zostanie przedstawiona regulacja nauczania przez internet poprzez przepisy dotyczące tzw. usług społeczeństwa informacyjnego, które odnoszą się także do świadczenia usług edukacyjnych na odległość. Regulacje te obowiązują w naszym kraju przynajmniej od 10 marca 2003 roku, kiedy to weszła w życie *Ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną*¹. Ustawa ta z kolei jest wynikiem wdrożenia do polskiego porządku prawnego dyrektywy 2000/31/WE o handlu elektronicznym². Europejski wymiar przepisów dotyczących działalności w internecie będzie miał doniosłe znaczenie dla regulacji e-nauczania w Polsce w sytuacji, gdy uczący się będą przedstawicielami innych państw członkowskich.

E-learning jako usługa społeczeństwa informacyjnego

Pod pojęciem usług społeczeństwa informacyjnego prawo europejskie rozumie *usługi normalnie świadczone za wynagrodzeniem, na odległość, drogą elektroniczną i na indywidualne żądanie odbiorcy usług* (art. 1 (2) dyrektywy 98/48/WE o transparentności). Nauczanie przez internet z pewnością wchodzi więc w zakres zastosowania przepisów tej dyrektywy, ponieważ odbywa się na odległość, poprzez internet i na życzenie studenta. Wbrew dosłownemu brzmieniu definicji, odpłatność

nie jest elementem koniecznym do zakwalifikowania danej usługi jako usługi społeczeństwa informacyjnego, ponieważ pod pojęciem tym dyrektywa rozumie również działalność portali internetowych i wyszukiwarek, które nie pobierają bezpośrednio pieniędzy od użytkowników (a pośrednio od reklamodawców). Co za tym idzie, nawet działalność darmowych platform e-learningowych podlegać będzie przepisom tej dyrektywy i polskiej ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną. Posługiwanie się terminologią dyrektywy jest o tyle istotne, że w przypadku konfliktu pomiędzy brzmieniem dyrektywy i polskiej ustawy, Europejski Trybunał Sprawiedliwości nakazuje stosować pro wspólnotową interpretację prawa krajowego.

Dyrektywa o handlu elektronicznym wyraźnie przewiduje, że Państwa Członkowskie nie mogą uzależnić świadczenia usług społeczeństwa informacyjnego od uprzedniego zezwolenia (art. 4). Nakłada ona jednak szereg obowiązków na usługodawców, i to bez względu na to, czy zajmują się oni zawodowo e-learningiem, czy też prowadzą taką działalność tylko dodatkowo.

Obowiązki informacyjne

Pierwsza grupa obowiązków dotyczy udzielenia podstawowych informacji na swojej stronie internetowej. I tak, usługodawca powinien podać podstawowe dane adresowe, adresy elektroniczne, a także informacje dotyczące właściwego zezwolenia i organu zezwalającego na świadczenie usług, co jest szczególnie istotne w przypadku prywatnych szkół wyższych. Musi on także podać numer NIP, a dyrektywa dodatkowo wymaga podania rejestru handlowego, w którym jest on wpisany oraz numeru wpisu lub równoważnych środków pozwalających na ustalenie tożsamości. Nawet pobieżna analiza stron internetowych pokazuje, że obowiązki te nie są wypełniane w praktyce. Niespełnienie powyższych obowiązków zagrożone jest grzywną (art. 23 ustawy).

¹ Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną (Dz. U. Nr 144, poz. 1204 ze zmianami).

² Dyrektywa 2000/31/WE z dnia 8 czerwca 2000 r. w sprawie niektórych aspektów prawnych usług społeczeństwa informacyjnego, w szczególności handlu elektronicznego na rynku wewnętrznym (dyrektywa o handlu elektronicznym) (Dz.Urz. WE L 178 z 17.07.2000). Ponadto, ustawa ta również zawiera przepisy dotyczące ochrony danych osobowych w komunikacji elektronicznej, dla których pierwowzorem był projekt przyszłej dyrektywy 2002/58/WE.

A nasza ustawa implementująca rozważaną dyrektywę nałożyła na nauczających przez internet dodatkowe obowiązki, których nie ma w przepisach tej dyrektywy. Po pierwsze, muszą oni umożliwić uczącym się dostęp do aktualnej informacji o szczególnych zagrożeniach związanych z korzystaniem z usługi świadczonej drogą elektroniczną oraz funkcji i celu oprogramowania lub danych niebędących składnikami treści usługi, wprowadzanych przez usługodawcę do systemu teleinformatycznego, którym posługuje się usługobiorca (art. 6 ustawy)³. Po drugie, szkoły wyższe nauczające na odległość muszą stworzyć i nieodpłatnie udostępnić regulamin, który obie strony są zobowiązane stosować. Regulamin ten musi zostać udostępniony przed zawarciem umowy (co ma znaczenie w przypadku odpłatnego e-learningu) i zawierać przynajmniej następujące informacje: 1) rodzaje i zakres usług świadczonych drogą elektroniczną; 2) warunki świadczenia usług drogą elektroniczną, w tym: a) wymagania techniczne niezbędne do współpracy z systemem teleinformatycznym, którym posługuje się usługodawca oraz b) zakaz dostarczania przez usługobiorcę treści o charakterze bezprawnym; 3) warunki zawierania i rozwiązywania umów o świadczenie usług drogą elektroniczną; 4) tryb postępowania reklamacyjnego (art. 7 ustawy). Niestety, polski ustawodawca osiągnąwszy już sukces w tworzeniu biurokracji papierowej, chce wyraźnie powtórzyć swe dokonania przy budowie biurokracji elektronicznej. A to nie wszystkie obowiązki informacyjne, które przewidział europejski prawodawca.

Reklama kursów online

Dyrektywa o handlu elektronicznym zawiera szereg bardzo istotnych postanowień dotyczących reklamy online, tzn. dopuszczalności wykorzystywania poczty elektronicznej w tym celu, zawartości reklamy oraz dopuszczalności reklamowania swych usług przez zawody regulowane. Zarówno dyrektywa, jak i polska ustawa posługuje się dość enigmatycznym wyrażeniem „informacja handlowa” (*commercial communication*), które oznacza tak naprawdę reklamę.

Reklama musi jednak spełniać szereg wymogów. Po pierwsze, informacja handlowa musi być wyraźnie rozpoznawalna jako taka. Po drugie, reklama musi oznaczać podmiot, który świadczy usługi e-learningowe, zawierać wyraźny opis działalności promocyjnej oraz wszelkie informacje, które mogą mieć wpływ na określenie zakresu odpowiedzialności stron (art. 9). Nie może także wprowadzać w błąd.

Polska ustawa wyraźnie zakazuje wykorzystywania poczty elektronicznej (lub podobnych środków komunikacji elektronicznej np. smsów) do rozsyłania niezamówionej korespondencji handlowej. Oznacza to, że szkoły wyższe nie mogą wykorzystywać tej formy promocji swojej platformy, chyba że wykażą, iż odbiorca wyraził zgodę na otrzymywanie takiej informacji, w szczególności udostępnił w tym celu identyfikujący go adres elektroniczny (art. 10). Dyrektywa 2002/58/WE, która wprowadziła tzw. system *opt-in*, wyjaśnia, że można wysyłać niezamówioną korespondencję handlową do swoich byłych klientów (art. 13 dyrektywy). Rozsyłanie spamu ścigane jest jako wykroczenie (art. 24 ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną).

Umowy elektroniczne

Dyrektywa o handlu elektronicznym wprowadziła także szereg istotnych wymogów w zakresie zawierania umów o dostęp do kursów online. W praktyce przepisy te dotyczyć będą szkół oferujących zdalną możliwość wykupienia uczestnictwa w zajęciach przez internet. Szkoły wyższe oferujące kursy online muszą ułatwić procedurę zawierania umowy, wyraźnie wskazując, na jakim etapie transakcji znajduje się usługobiorca. Usługodawca powinien także wskazać kodeksy dobrych praktyk, do których zamierza się stosować (co może mieć znaczenie w interesującym nas obszarze). Potencjalny student powinien również zostać poinformowany o sposobach identyfikacji i poprawiania błędów podczas zawierania transakcji oraz o dostępnych językach i o tym, czy umowa będzie zapisana i dostępna przez usługodawcę.

Ponadto, usługodawca musi potwierdzić fakt zawarcia umowy bez zbędnej zwłoki i w formie elektronicznej. To zwyczaj dotyczący zawierania umów w sklepach internetowych i aukcjach⁴, który powoli toruje sobie drogę w świecie e-learningu. Co więcej, prawo europejskie nakłada na usługodawcę, który zawiera umowę z konsumentem, obowiązek potwierdzenia warunków transakcji na trwałym nośniku⁵. Wreszcie, usługodawca musi umożliwić weryfikację i poprawianie błędów przy zawieraniu umów o dostęp do kursu. Polskie prawo implementowało przepisy dyrektywy dotyczące umów elektronicznych w kodeksie cywilnym⁶.

Niemniej, polski ustawodawca nałożył na usługodawców dodatkowe warunki, których nie ma w dyrektywie o handlu elektronicznym. Dotyczy to w szczególności obowiązku zapewnienia poufności przesyłania danych oraz jednoznacznej identyfikacji użytkowników. Ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną posługuje się

³ Obowiązek ten najprawdopodobniej odnosi się do nakazu informowania o *spyware*, jest jednak nieczytelny i powoduje tylko niepotrzebne problemy interpretacyjne. Por. np. P. Litwiński, *Świadczenie usług drogą elektroniczną*, [w:] P. Podrecki (red.), *Prawo internetu*, LexisNexis, Warszawa 2007, s. 199-201.

⁴ P.P. Polański, *Customary Law of the internet: In the Search for a Supranational Cyberspace Law*, T.M.C. Asser Press/Cambridge University Press, Haga 2007.

⁵ Por. dyrektywa 97/7/WE z dnia 20 maja 1997 r. w sprawie ochrony konsumentów w przypadku umów zawieranych na odległość (Dz.Urz. WE L 144 z 04.06.1997). Polska wdrożyła przepisy tej dyrektywy w ustawie z dnia 2 marca 2000 r. o ochronie niektórych praw konsumentów oraz o odpowiedzialności za szkodę wyrządzoną przez produkt niebezpieczny (Dz. U. z 2000 r. Nr 22, Poz. 271 ze zmianami).

⁶ Por. art. 66¹ k.c.

w tym miejscu enigmatycznym warunkiem *w razie, gdy wymaga tego właściwość usługi* (art. 7 ustawy). Zdaniem autora niniejszego opracowania, w przypadku, gdy student opłaca dostęp do kursu przez internet, usługodawca powinien zabezpieczyć kanał za pomocą silnego szyfrowania SSL. Pytanie jednak, czy w odniesieniu do kursów oferowanych „za darmo” istnieje taka konieczność? Analiza praktyk w społeczności e-learningowej pozwala przyjąć, że na tym etapie rozwoju e-nauczania nie wykształcił się zwyczaj szyfrowania transmisji danych na darmowych platformach edukacyjnych czy wykorzystywania kwalifikowanych certyfikatów. Bezpieczeństwo jest najczęściej ograniczone do stosowania haseł dostępu.

Zasady odpowiedzialności usługodawcy

Dyrektywa o handlu elektronicznym przesądziła, że pewne grupy usługodawców internetowych, tzn. dostawcy usług internetowych, dostawcy usług typu *proxy* (*caching*) oraz dostawcy usług hostingu, są co do zasady zwolnieni z obowiązku aktywnej kontroli treści, którą przekazują lub utrzymują na swoich stronach (art. 15 dyrektywy i ustawy). Zwolnienie tych trzech grup usługodawców oznacza, że aktywną rolę w odniesieniu do kontroli treści umieszczanych na platformach e-learningowych muszą przejąć ich administratorzy i autorzy kursów. To oni będą więc odpowiedzialni za umieszczane treści, w tym za ewentualne naruszenia praw autorskich czy dóbr autorskich, których interesująca nas dyrektywa nie dotyczy.

Jednakże wyłączenie zasad odpowiedzialności tych trzech grup usługodawców nie jest absolutne. Ramy tego artykułu pozwalają jedynie na zajęcie się usługą hostingu. Hostingodawca nie może wiedzieć o bezprawnym charakterze utrzymywanych treści, a w razie otrzymania urzędowego zawiadomienia lub *używania wiarygodnej wiadomości o bezprawnym charakterze danych lub związanej z nimi działalności niezwłocznie uniemożliwi dostęp do tych danych* (art. 14 ust. 1). Jeśli więc przedsiębiorca oferujący usługę hostingu platformy e-learningowej otrzyma urzędowe zawiadomienie o bezprawnym charakterze treści i zablokuje dostęp do tych treści, będzie zwolniony z wszelkiej odpowiedzialności z tytułu wyrządzenia szkody szkole wyższej. Jeśli tylko uzyska wiarygodną wiadomość o bezprawnej treści, aby zostać zwolnionym z odpowiedzialności, musi niezwłocznie zawiadomić usługobiorcę (w naszym przypadku administratora platformy e-learningowej) o zamiarze uniemożliwienia do niej dostępu (art. 14 ust. 2 i 3 ustawy). Dyrektywa nie przewiduje jednak obowiązku takiego powiadomienia. Istotne jest jednak to, że jeśli hostingodawca działa pod kontrolą właściciela platformy e-learningowej, wówczas będzie on odpowiedzialny tak, jak twórca kontentu.

Inne zagadnienia

Polska ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną zawiera także przepisy dotyczące ochrony

danych osobowych w komunikacji elektronicznej, które mają również duże znaczenie dla prowadzenia e-nauczania. Objętość artykułu nie pozwala również na prezentację zarysu problemów związanych z ochroną prawnoautorską „contentu”, a także ochroną zawartości baz danych, które stanowią nieodzowny element każdej platformy e-learningowej. Osobnej analizy wymagają implikacje wynikające z ochrony konsumentów przy umowach zawieranych na odległość, w szczególności możliwość odstąpienia od umowy o udostępnienie kursu bez podawania jakiegokolwiek przyczyny w ciągu 10 dni (tak w Polsce).

Podsumowując, dyrektywa o handlu elektronicznym stworzyła ramy prawne dla rozwoju wszelkich usług realizowanych online, w tym edukacji przez internet. Pamiętać należy, że prawodawca unijny nałożył na wszystkie państwa Wspólnot Europejskich, obowiązki wdrożenia zharmonizowanych przepisów dotyczących braku zezwoleń na podjęcie działalności w sieci, obowiązków informacyjnych, reklamy internetowej, umów elektronicznych czy odpowiedzialności pośredników za treści umieszczone w serwisie. Regulacje te zostały przetransponowane do polskiego ustawodawstwa z pewnymi zmianami, z reguły zupełnie niepotrzebnymi lub nieudanymi. Dziś szczegółów regulacji należy poszukiwać zarówno w *ustawie o świadczeniu usług drogą elektroniczną*, jak i w *Kodeksie cywilnym*, a także w wielu innych ustawach, które składają się na bardzo skomplikowany system prawa obowiązującego w „europejskim” internecie.

Omówione powyżej i bardzo skrótowo przepisy dotyczące usług internetowych nie zostały stworzone z myślą o regulacji e-nauczania. Szczegóły dotyczące warunków prowadzenia zajęć przez internet w Polsce wskaże dopiero rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, o którym będzie mowa poniżej. Już teraz jednak trzeba zaznaczyć, że przepisy te nie mogą służyć ograniczeniu swobody przepływu usług zagwarantowanych w *Traktacie ustanawiającym Wspólnotę Europejską*, a doprecyzowanym w dyrektywie o handlu elektronicznym.

Projekt Ministerstwa o warunkach prowadzenia zajęć przez internet

Od dnia 1 września 2005 roku na omówione powyżej przepisy dotyczące świadczenia usług *online* nakładają się regulacje zawarte w nowym *Prawie o szkolnictwie wyższym*⁷, które wyraźnie dopuszczają prowadzenie zajęć z wykorzystaniem internetu. Art. 164 ust 3 przewiduje, że: *Zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*. Przepis ten ma charakter bardzo ogólny i musi zostać uzupełniony przez odpowiednie rozporządzenie wydane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. I tak *Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia, warunki, jakie muszą być spełnione, aby*

⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz.1365 ze zmianami).

mogły być prowadzone zajęcia dydaktyczne, o których mowa w ust. 3, uwzględniając zapewnienie przez uczelnię odpowiedniej dostępności dla studentów zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość oraz właściwej proporcji czasu tych zajęć, odpowiednio na studiach stacjonarnych oraz na studiach niestacjonarnych, do całkowitego czasu zajęć na studiach (art. 164 ust 4. ustawy). Niestety, rozporządzenie to nie zostało wydane do dnia dzisiejszego, dlatego szkoły wyższe mają problemy z ustaleniem właściwej polityki dotyczącej prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik nauczania na odległość.

Jednakże na stronach internetowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dostępny jest projekt rozporządzenia w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (dalej: projekt)⁸. Na wstępie należy wskazać, że zgodnie z projektem zajęcia mogą być prowadzone na odległość za pomocą technologii informatycznych na wszystkich kierunkach studiów i poziomach kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych (§1 projektu). Delegacja ustawowa wyraźnie nakazuje ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego określić warunki do prowadzenia zajęć w formie elektronicznej, uwzględniając zapewnienie przez uczelnię odpowiedniej dostępności dla studentów zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Warunki te określa §2 i §3 projektowanego rozporządzenia. Zgodnie z nimi, uczelnia prowadząca zajęcia dydaktyczne online musi spełnić łącznie pięć następujących warunków: 1) posiadać platformę e-learningową zapewniającą interakcję student – nauczyciel akademicki; 2) zapewnić materiały dydaktyczne opracowane w technologii informatycznej; 3) zorganizować cykl szkoleń dla studentów, przygotowujących do udziału w zajęciach dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość; 4) zapewnić opiekę dydaktyczną i metodyczną każdemu studentowi; 5) zapewnić bieżącą kontrolę postępów w nauce studentów, w tym również poprzez przeprowadzenie egzaminów kończących zajęcia z określonego przedmiotu w siedzibie uczelni.

Trudno jest w tym miejscu szczegółowo analizować postanowienia tego projektu, ponieważ wszystko wskazuje na to, że zostanie on dość gruntownie przebudowany. Jednakże warto przynajmniej zwrócić uwagę kontrowersyjne ustalenie proporcji czasu zajęć e-learningowych do tradycyjnych. Projekt przewiduje różne proporcje czasu zajęć online do zajęć tradycyj-

nych w zależności od toku studiów. Ustala się następujące proporcje czasu zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, do całkowitego czasu zajęć na studiach: 1) na studiach stacjonarnych – nie więcej niż 30%; 2) na studiach niestacjonarnych – nie więcej niż 70% (§4 projektu). Takie ujęcie może uniemożliwić prowadzenie zajęć w ramach tzw. czystego e-learningu. Nie wiadomo, czy propozycja ministerstwa zostanie utrzymana, ponieważ obecnie przygotowywane są już dwa konkurencyjne projekty rozporządzenia wykonawczego.

Na koniec należy podkreślić słabe uzasadnienie projektu, które w zasadzie powtarza tylko treść przepisów. Taki sposób tworzenia uzasadnienia nie pozwala na lepsze zrozumienie intencji ustawodawcy. Taka praktyka musi budzić sprzeciw. Co więcej, wstępna opinia o zgodności rozporządzenia z prawem Unii Europejskiej zastrzega, że stanowi ono *wyłączną domenę prawa krajowego i nie jest objęte zakresem prawa Unii Europejskiej*. Jednakże, jak zostało to już wyżej wskazane, e-learning to usługa świadczona na odległość, która podlega regulacji wspólnotowej, a co za tym idzie, przepisy tego rozporządzenia powinny być ocenione pod kątem zgodności z traktatową swobodą świadczenia usług (art. 49 – 55 TWE).

Podsumowanie

Działalność szkół wykorzystujących platformy do zdalnego nauczania jest przedmiotem dość dogłębnej regulacji wynikającej z prawa europejskiego i prawa polskiego. Może to być zaskoczeniem dla wielu nauczycieli i dyrektorów placówek edukacji zdalnej. Administratorzy platform e-nauczania powinni pamiętać, że podlegają tym przepisom nawet wtedy, gdy jedynie wspomagają tradycyjne nauczanie za pomocą internetu. Nie jest to rozwiązanie najszybsze i dlatego trudno się spodziewać, że obowiązki nałożone przez nasze prawo zostaną szybko spełnione w praktyce. Warto jednak pamiętać o kilku istotnych elementach, takich jak zakaz promocji kursów przy pomocy poczty elektronicznej czy też o konieczności potwierdzania transakcji zawieranych ze studentem, najlepiej zarówno w wersji elektronicznej, jak i na piśmie.

W odniesieniu do projektowanego rozporządzenia, z ulgą należy przywitać fakt, że zajęcia dydaktyczne będą mogły być prowadzone w formie e-learningowej. Ważne jest jednak, aby warunki nałożone na uczelnie były jasne i czytelne, a ustalone proporcje zajęć w trybie online do zajęć tradycyjnych umożliwiały rozwój nowoczesnych metod kształcenia.

Autor jest adiunktem w Katedrze Informatyki i Metod Ilościowych WSPiZ im. Leona Koźmińskiego w Warszawie oraz adiunktem w Katedrze Prawa Europejskiego Uniwersytetu Warszawskiego i współpracownikiem CBKE przy Uniwersytecie Wrocławskim. Z wykształcenia informatyk i prawnik, specjalizuje się w prawie nowych technologii. Jest administratorem dwóch platform e-learningowych i uczy przedmiotów informatycznych oraz prawnych.

⁸ http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=75&layout=1&page=0, [17.01.2007].

Program *Uczenie się przez całe życie* (LLL – *Lifelong Learning Programme*)

nowa inicjatywa Wspólnoty Europejskiej wspierająca edukację i naukę

Grażyna Klimowicz

Ogólne informacje o programie

Program *Uczenie się przez całe życie* jest kolejną inicjatywą w obszarze edukacji i nauki, którą przyjął Parlament Europejski i Rada w dniu 15 listopada 2006 r. decyzją nr 1720/2006/WE. Obejmuje on okres od 2007 do 2013 roku, będzie w nim uczestniczyć 31 krajów: 27 krajów Unii Europejskiej, kraje EFTA i EOG – Islandia, Norwegia i Lichtenstein oraz Turcja jako kraj kandydujący. Całkowity budżet programu szacuje się na 784 mln euro¹.

Podstawowym celem programu *Uczenie się przez całe życie* jest wspieranie realizacji *Strategii lisbońskiej*, a więc stymulowanie rozwoju gospodarczego w państwach członkowskich poprzez edukację i rozwój różnych dyscyplin naukowych. Program powinien również przyczynić się do budowania społeczeństwa wiedzy, podnoszenia poziomu zatrudnienia w państwach członkowskich, a także budowania spójności społecznej w całej Europie.

Program obejmuje wszystkie rodzaje i poziomy edukacji oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. Wspiera różnego typu działania, mające na celu urzeczywistnianie koncepcji uczenia się przez całe życie i przyjęte strategie jej wdrażania w krajach uczestniczących w programie. W przyjętych założeniach program odwołuje się także do dotychczasowych doświadczeń wynikających z realizacji takich programów, jak: Socrates, Leonardo da Vinci, Program Ramowy Badań i Rozwoju Technicznego, Program e-learning czy Młodzież.

Nawiązanie do znanych form

W strukturze programu *Uczenie się przez całe życie* wydzielono następujące podprogramy:

- Comenius – adresowany do szkół podstawowych i średnich, w szczególności do uczniów i nauczycieli, do stowarzyszeń i instytucji zarządzających oświatą. W programie Comenius mogą również uczestniczyć centra badawcze, szkoły wyższe i instytucje doradcze, zwłaszcza jeżeli

ich działania będą zmierzać do podniesienia jakości kształcenia ustawicznego nauczycieli;

- Erasmus – skierowany do studentów szkół wyższych, kadry naukowej, dydaktycznej i administracyjnej uczelni, a także do przedsiębiorstw, partnerów społecznych (NGOs) i instytucji odpowiedzialnych za edukację na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym oraz centrów badawczych i organizacji doradczych;
- Leonardo da Vinci – obejmujący osoby uczące się w ramach wszystkich form kształcenia ustawicznego i zawodowego, osoby podnoszące kwalifikacje na rynku pracy, instytucje kształcenia zawodowego i ustawicznego, stowarzyszenia, przedsiębiorstwa, różnego typu organizacje związane z kształceniem ustawicznym i zawodowym. W programie Leonardo da Vinci mogą również uczestniczyć instytuty badawcze, uczelnie, organizacje pozarządowe, charytatywne i wolontariackie, o ile prowadzona przez nie działalność dotyczy kształcenia zawodowego i ustawicznego;
- Grundtvig – adresowany do osób dorosłych uczących się, instytucji kształcenia dorosłych oraz ich nauczycieli i kadry administracyjnej, różnego typu stowarzyszeń i organizacji zajmujących się kształceniem dorosłych oraz wspierających i promujących uczenie się przez całe życie.

Nowe propozycje

W programie *Uczenie się przez całe życie* znajdują swoje miejsce również działania, które nie mieszczą się w żadnym z wymienionych wyżej podprogramów ze względu na swój specyficzny charakter. Działania te zostały umiejscowione w dwóch tzw. programach horyzontalnych, którymi są:

- Program przekrojowy (*Transversal programme*) – jest ukierunkowany na działania wspierające realizację Programu Pracy wynikającego z przyjętych celów edukacji i szkolenia w Europie do 2010 roku. Są to m.in.: rozwój

¹ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 313/42, 20.12.2006.

w zakresie gromadzenia danych statystycznych i opracowania wskaźników, badania i studia porównawcze wspierające politykę edukacyjną, promowanie nauki języków obcych oraz wspieranie różnorodności językowej w państwach członkowskich, wspieranie nowych inicjatyw w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji, promowanie innowacyjnych metodologii i koncepcji kształcenia, tworzenie materiałów edukacyjnych i usług na rzecz upowszechniania uczenia się przez całe życie. W ramach programu przekrojowego będą wspierane również te inicjatywy, które dotyczą rozpowszechniania rezultatów programu *Uczenie się przez całe życie*.

- Program Jean Monnet ma na celu wspieranie badań i refleksji naukowej w obszarze integracji europejskiej na poziomie szkolnictwa wyższego. Jest inicjatywą ukierunkowaną na stymulowanie rozwoju zawodowego kadry naukowej i edukatorów, wspieranie badań i analiz w ramach studiów europejskich w szkołach wyższych na terenie Unii Europejskiej i poza nią, upowszechnianie wiedzy z zakresu integracji europejskiej wśród specjalistów i obywateli. Zadaniem programu jest także wspieranie działalności kluczowych instytucji europejskich zajmujących się problematyką integracji europejskiej.

Ważnym elementem nowego programu *Uczenie się przez całe życie* jest *mobility* – wyjazdy oraz wymiana osób uczących się i nauczycieli. Zwraca się szczególną uwagę na podnoszenie jakości i poszerzanie zakresu mobilności nauczycieli, studentów, uczniów, uczestników kształcenia zawodowego i ustawicznego oraz osób związanych z edukacją dorosłych. Program *Uczenie się przez całe życie* posiada wiele różnorodnych ofert, wśród których polskie instytucje działające w obszarze edukacji i szkolenia mogą znaleźć właściwe dla siebie możliwości. Dotyczy to zarówno tych podmiotów, które były już beneficjentami dotychczas realizowanych w Polsce programów wspólnotowych, takich jak: Socrates i Leonardo da Vinci oraz tych, którzy dopiero zamierzają podjąć wyzwania związane z udziałem w międzynarodowych programach edukacyjnych.

ICT nadal ma swoje ważne miejsce

Program stwarza także duże możliwości dla tych instytucji, które zamierzają realizować projekty edukacyjne w oparciu o nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. W czterech podprogramach: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci i Grundtvig wykorzystanie ICT wpisane jest niemal we wszystkie oferowane działania jako obszar priorytetowy.

W programie podkreśla się konieczność wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych. Promowane i wspierane będą również inicjatywy zachęcające nauczycieli i uczniów wszystkich poziomów edukacji do korzystania z wirtualnych baz danych, serwisów i usług.

Poza tym, inicjatywy adresowane do różnych grup odbiorców, które będą miały na celu wspieranie innowacyjnych programów i treści nauczania, tworzenie usług edukacyjnych, innowacyjnych metod pedagogicznych wykorzystujących nowoczesne technologie będą mogły być realizowane w programie przekrojowym (*transversal programme*).

Obszary priorytetowe

W trakcie realizacji programu, każdego roku, określone będą priorytetowe obszary działań we wszystkich oferowanych podprogramach oraz obszary priorytetowe dla całego programu. W 2007 roku takimi priorytetami są:

- Wspieranie realizacji przyjętego Programu Pracy w zakresie edukacji i szkolenia w Europie do 2010 roku, a w szczególności promowanie spójności pomiędzy wszystkimi poziomami systemów kształcenia, rozpoczynając od edukacji przedszkolnej;
- Podkreślanie roli edukacji i szkolenia w osiągnięciu celów *Strategii Lizbońskiej* poprzez promowanie zrównoważonego rozwoju gospodarczego i budowanie spójności społecznej oraz wspieranie partnerskiej współpracy;
- Wzmacnianie roli uczelni w stawianiu się konkurencyjnymi na rynku edukacyjnym oraz w zwiększaniu dostępu do wiedzy, szczególnie poprzez wzmacnianie zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego oraz promowanie równych szans i ustawicznego doskonalenia się;
- Poprawa jakości oraz atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez wdrażanie priorytetów procesu kopenhaskiego na poziomie krajowym, a także poprzez promowanie uznawalności kształcenia nieformalnego i incydentalnego;
- Poprawa uczestnictwa osób dorosłych w edukacji, co jest szansą na zmniejszenie poziomu bezrobocia w krajach członkowskich;
- Promowanie większej skuteczności w edukacji i systemach szkolenia, szczególnie w przypadku ofert skierowanych do grup defaworyzowanych oraz dotyczących edukacji przedszkolnej;
- Rozwijanie synergii pomiędzy obszarem edukacji i szkolenia zawodowego a kulturą, poprzez wspieranie projektów realizowanych w ramach Programu Przekrojowego.

Ponadto, priorytetowo będą także traktowane różnego typu działania mające na celu promowanie dialogu interkulturowego, ze względu na to, że 2008 rok ogłoszony będzie Europejskim Rokiem Dialogu Interkulturowego.

Warto odnotować, że w zakresie wyjazdów i wymiany (*mobility*) oraz Projektów Partnerskich każdy z krajów uczestniczących może określać własne obszary priorytetowe. Jednak powinny one być publicznie ogłoszone, dostępne dla wszystkich zainteresowanych lub szeroko rozpowszechnione przez Agencje Narodowe Programu *Uczenie się przez*

całe życie. Wszystkie instytucje organizujące wyjazdy i staże powinny również stosować się do zasad określonych w *Europejskiej Karcie Jakości Wyjazdów i Wymian* (*European Quality Charter for Mobility*). Nie należy zapominać też o tym, że wszystkie projekty zgłaszane do dofinansowania z budżetu programu powinny mieć opracowany bardzo konkretny i przejrzysty plan rozpowszechniania oraz dalszego wykorzystania rezultatów i produktów powstałych podczas realizacji projektu.

Przedstawione powyżej ogólne informacje o programie mogą być pomocne w usytuowaniu własnych zainteresowań tematycznych wśród ofert programu. Dalsze działania powinny zmierzać do poznania wybranych podprogramów bardziej szczegółowo².

Warto również już teraz poznać obowiązujące terminy składania wniosków aplikacyjnych we wszystkich podprogramach, które są następujące:

Karta Studenta Erasmus – 28 lutego 2007 r.

Program Jean Monnet – 15 marca 2007 r.

Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci,

Grundtvig – 30 marca 2007 r.

Program międzysektorowy i środki towarzyszące – 30 kwietnia 2007 r.

Mobilność studentów, czyli Erasmus w nowej wersji

W bogatej ofercie działań wspieranych przez program *Uczenie się przez całe życie* jest wiele takich, które mogą zainteresować uczelnie. Przede wszystkim taką ofertą jest program Erasmus. W programie tym Uczelniana Karta Erasmus ustanawia fundamentalne zasady jego realizacji w instytucjach szkolnictwa wyższego. Posiadanie tej Karty jest obligatoryjne dla wszystkich szkół wyższych, które zamierzają uczestniczyć w programie, natomiast instytucje pośredniczące w wymianie studentów nie mają takiego obowiązku.

Na początku programu *Uczenie się przez całe życie* wszystkie uczelnie muszą przelać aplikacje do Komisji Europejskiej. Jednak te aplikacje, które dotyczyć będą uczelni posiadających Kartę Erasmus w ramach programu Socrates, będą podlegały uproszczonej procedurze, zwanej kontynuacją

Wyjazdy i wymiany studentów są najbardziej rozbudowaną akcją Erasmus, odgrywającą kluczową rolę w budowaniu i rozwoju Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego. Wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego uczestniczące w Erasmusie zachęcane są do zwielokrotnienia swoich wysiłków na rzecz wyjazdów i wymiany studentów, zwiększenia

liczby wyjeżdżających i przyjmowanych przez siebie studentów po to, aby do 2012 roku można było osiągnąć zakładany plan – odnotowanie w statystykach europejskich 3 mln studentów Erasmus.

Instytucje szkolnictwa wyższego powinny zadbać o wysoką jakość wyjazdów studentów i nauczycieli akademickich, zgodnie z zasadami wyszczególnionymi w Uczelnianej Karcie Erasmus oraz Europejskiej Karcie Jakości Wyjazdów i Wymian. Szczególnie dotyczy to organizacji zarządzających obsługą grantów Erasmus – muszą one zwrócić uwagę na prowadzenie nadzoru nad przebiegiem realizacji grantów w czasie pobytu studentów za granicą. Podkreśla się także obowiązek zadbania o przygotowanie językowe studentów Erasmus. Powinny być dostępne kursy języka właściwego dla kraju, do którego wyjechał student, prowadzone w uczelni przyjmującej, a także umożliwiające naukę tego języka w formie online.

Ale wymiana to jeszcze nie wszystko

W ramach programu Erasmus uczelnie mają możliwość przystąpienia do realizacji różnego typu projektów, wśród których są Intensywne Programy Erasmus (IP). Dofinansowanie z programu Erasmus otrzymują te projekty, które spełniać będą następujące kryteria:

- będą wychodzić naprzeciw nowym potrzebom i wyzwaniom o charakterze europejskim;
- zaprezentują silne podejście interdyscyplinarne;
- będą częścią zintegrowanego programu studiów prowadzących do uzyskania dwustopniowego lub łączonego dyplomu.

W ofercie programu Erasmus są również międzynarodowe projekty, do których mogą przystąpić uczelnie. Są to:

- a) Projekty Rozwoju Programu Studiów (*CD – Curriculum Development Project*), w których priorytetowo będą traktowane następujące inicjatywy:
 - opracowanie lub unowocześnienie i zintegrowanie programu studiów w taki sposób, aby prowadziły do dwustopniowego lub łączonego dyplomu;
 - wdrażanie zintegrowanych programów we wszystkich uczelniach realizujących projekt, w roku akademickim następującym po ukończeniu projektu;
 - opracowanie programu studiów, które aktywne promują wielojęzyczność, zróżnicowanie językowe oraz wielokulturowość w społeczeństwach europejskich;
 - opracowanie programów kształcenia ustawicznego, które będą umożliwiały uaktualnienie wiedzy zdobytej na studiach lub po ukończeniu studiów podyplomowych.

² Więcej informacji na temat programu *Uczenie się przez całe życie* można znaleźć na stronie internetowej Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, pod adresem: www.frse.org.pl oraz na stronie Komisji Europejskiej: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/newprog/index_en.html.

b) Projekty dotyczące współpracy pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego i przedsiębiorstwami, w których priorytetami są:

- opracowanie strategii współpracy pomiędzy uczelnią i przedsiębiorstwem, która zawiera jasną koncepcję doradztwa i konsultingu;
- kształcenie w zakresie przedsiębiorczości jako zagadnienia będącego częścią programu studiów, szczególnie w odniesieniu do nauczycieli i badaczy;
- współpraca z małymi i średnimi przedsiębiorstwami oraz organizacjami zawodowymi, izbami handlowymi, partnerami społecznymi;
- transfer innowacji z kształcenia i szkolenia zawodowego do określonych dziedzin naukowych i odwrotnie;
- stymulowanie współpracy pomiędzy regionami i różnymi sektorami gospodarki w regionach o niewielkim doświadczeniu we współpracy przygranicznej;
- wzmacnianie zarówno rozwoju gospodarczego jak i spójności społecznej.

c) Projekty wspierające modernizację uczelni, w których traktowane są priorytetowo następujące inicjatywy:

- opracowanie strategii modernizacji programów studiów uwzględniających potrzeby rynku pracy;
- opracowanie strategii uczenia się przez całe życie (łączenie szkolnictwa wyższego z kształceniem zawodowym), opracowanie programów oraz powoływanie centrów kształcenia ustawicznego i otwartych centrów kształcenia;
- opracowanie proaktywnej strategii finansowania łączącej różnego typu instytucje ze zróżnicowanymi źródłami finansowania;
- opracowanie wewnętrznych systemów zarządzania zintegrowanych z działaniami priorytetowymi;
- poprawa jakości kształcenia i atrakcyjności uczelni.

d) Projekty dotyczące wirtualnych campusów, w których priorytetami są:

- rozpowszechnianie rozwiązań możliwych do powtórzenia w innych uczelniach;
- opracowanie lub modernizacja zintegrowanych, dwustopniowych programów studiów, które włączają efektywne wykorzystanie kształcenia drogą elektroniczną – e-learning;
- prowadzenie systematycznych badań dotyczących wirtualnej mobilności studentów i nauczycieli akademickich, transfer wiedzy *know-how* wspierający opracowanie strategicznych rozwiązań o charakterze europejskim;
- prowadzenie kształcenia online, wymiana doświadczeń w tym zakresie, szczególnie dotyczących aspektów organizacyjnych, technicznych i jakości kształcenia;
- testowanie innowacyjnych koncepcji w zakresie e-learningu

e) Sieci Tematyczne Erasmusa. Priorytetowo traktowane będą sieci, które:

- dotyczą dostępu do kształcenia na poziomie wyższym;
- skierowane są do tzw. trójkątów wiedzy – edukacji, badań i innowacji;
- łączą ogólne kształcenie na poziomie wyższym z zaawansowaną edukacją zawodową i światem pracy;
- opisują stan zastany lub uaktualniają wiedzę w określonej dziedzinie i badają możliwości współpracy międzynarodowej w danym obszarze tematycznym;
- określają ogólne i specyficzne dla określonej dziedziny kompetencje;
- opracowują standardy jakości w określonych dziedzinach;
- dotyczą takich obszarów tematycznych, które nie były dotychczas eksplorowane;
- opisują i sprawdzają „rzadką wiedzę” w każdej dyscyplinie naukowej.

Poza tymi możliwościami, jakie dotyczą bezpośrednio szkolnictwa wyższego i są dostępne w programie Erasmus, uczelnie mogą przystępować do projektów międzynarodowych realizowanych w ramach innych podprogramów znajdujących się w strukturze programu *Uczenie się przez całe życie*.

O czym warto wiedzieć?

Do każdego podprogramu zostały opracowane podręczniki dla aplikantów, które są pomocne w przygotowaniu aplikacji. Poza tym, na każdym formularzu aplikacyjnym zamieszczone są instrukcje dla wypełniających. Po starannym zapoznaniu się z instrukcją nikt nie powinien mieć większych problemów z wypełnieniem aplikacji. Zawsze można też zwrócić się o pomoc do Agencji Narodowej Programu *Uczenie się przez całe życie*, odszukując na stronie internetowej nazwisko i kontakt do koordynatora podprogramu, który nas interesuje.

Nie należy zbyt długo czekać z podjęciem pierwszych kroków, ponieważ terminy składania aplikacji są stosunkowo bliskie.

Przed podjęciem starań związanych z uczestnictwem w określonym podprogramie należy sprawdzić, czy dana instytucja może w nim uczestniczyć, a więc czy jest instytucją uprawnioną. Informacje takie można znaleźć w wydanych podręcznikach do każdego podprogramu. W przypadku programu Erasmus wszystkie uczelnie muszą posiadać „przedłużoną” Uczelnianą Kartę Erasmusa.

Poza tym, wszystkie instytucje publiczne, a więc wszystkie szkoły, w tym szkoły wyższe, a także inne instytucje prowadzące działalność edukacyjną, które od co najmniej dwóch lat są finansowane w więcej niż 50% ze środków publicznych oraz te, które są kontrolowane przez instytucje publiczne lub ich przedstawicieli, muszą podpisać oświadczenie stanowiące o tym, że są instytucjami publicz-

nymi. Deklaracja ta dołączona jest do formularzy aplikacyjnych.

Ubiegając się o granty na określone działania możliwe do realizacji w ramach programu *Uczenie się przez całe życie*, aplikanci muszą używać odpowiednich formularzy aplikacyjnych dla każdego podprogramu, dostępnych na stronie internetowej Agencji Narodowej lub Komisji Europejskiej. Należy je wypełnić zgodnie z zamieszczoną instrukcją, w jednym z oficjalnych języków Unii Europejskiej, będącym jednocześnie językiem roboczym międzynarodowej grupy realizatorów projektu. Każda aplikacja musi także być podpisana przez przedstawiciela instytucji, który ma prawo jej reprezentowania na zewnątrz (*legal representative*) i przesłana w wymaganym terminie i pod właściwy adres wskazany na formularzu aplikacyjnym.

W większości projektów międzynarodowych wymagane jest uczestnictwo instytucji z co najmniej trzech krajów, w tym jednego kraju członkowskiego. Jedna z instytucji (aplikant) przyjmuje rolę koordynatora projektu i podpisuje aplikację w imieniu pozostałych partnerów, od których otrzymuje tzw. listy intencyjne wyrażające wolę i zobowiązanie do realizacji projektu. Listy te są dołączane do aplikacji i stanowią jej integralną część. Poza tym, wszyscy aplikanci, którzy nie są instytucjami publicznymi, mają obowiązek złożenia oświadczenia o finansowych i operacyjnych zdolnościach do realizacji projektu opisanego w aplikacji. Wszyscy muszą także udokumentować techniczne zdolności do jego realizacji, w tym: kompetencje profesjonalne w zakresie tematyki, której dotyczy projekt – dołączając CV głównych realizatorów projektu oraz formularz identyfikacji prawnej, statut, wypis z rejestru sądowego itp.

Jeżeli ktoś ma już koncepcję projektu, który chciałby realizować, a nie ma jeszcze partnerów do projektu, może zwrócić się o pomoc do Agencji Narodowej Programu *Uczenie się przez całe życie*, do koordynatora właściwego dla siebie podprogramu. Należy wówczas przygotować krótki opis projektu w języku obcym, np. angielskim (ok. 2 stron), obejmujący takie elementy, jak: cele projektu, przewidywane rezultaty, główna grupa odbiorców, przyjęte podejście pedagogiczne, metody, zadania do wykonania, czas realizacji projektu. Opisowi powinna towarzyszyć krótka informacja o instytucji, w której pracuje zainteresowany oraz dane kontaktowe. Następnie informacje te zostaną zamieszczone w NETY – sieci, do której mają dostęp Agencje Narodowe Programu we wszystkich krajach uczestniczących, wraz z prośbą o znalezienie partnerów w innych krajach. W praktyce, ta forma poszukiwania partnerów do projektów okazała się bardzo skuteczna w programie Socrates, można przypuszczać, że w nowym programie również będzie pomocna potencjalnym aplikantom.

Osoby zainteresowane uczestnictwem w międzynarodowych projektach mogą także wziąć udział w seminariach kontaktowych, które organizowane są w różnych krajach i dotyczą bardzo różnej tematyki. Informacje na temat seminariów są dostępne na

stronie internetowej Agencji Narodowej Programu, gdzie można także znaleźć formularz aplikacyjny, którego wypełnienie jest niezbędne przy ubieganiu się o przyznanie grantu na wyjazd na seminarium (do 1000 euro).

Z kolei wówczas, gdy mamy już partnerów, a nie jest jeszcze dobrze przygotowana koncepcja projektu, można starać się o przyznanie grantu na przeprowadzenie wizyty przygotowawczej za granicą po to, aby wspólnie z partnerami dopracować tę propozycję projektu przed zgłoszeniem jej na formularzu aplikacyjnym. W tej sprawie również można rekomendować kontakt z koordynatorem programu, który udzieli dalszych wskazań osobom zainteresowanym.

Jak widać, w nowym programie *Uczenie się przez całe życie* jest nie tylko wiele ofert wspierających edukację i naukę w Polsce przez najbliższe kilka lat, lecz także wiele możliwości, które mogą pomóc potencjalnym aplikantom w przystąpieniu do programu. Pozostaje tylko życzyć odwagi i radości z eksplorowania nowych możliwości w *Uczeniu się przez całe życie*.

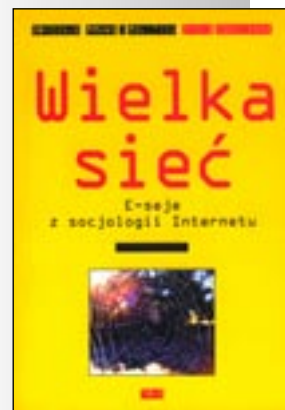
Bibliografia i netografia są dostępne w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY

Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu
Trio, Warszawa 2006

Popularny dowcip obrazkowy, w którym pies siedzący przed komputerem tłumaczy swojemu koledze: *W internecie nikt nie wie, że jesteś psem*, stanowi trafne odzwierciedlenie postaw i zachowań przyjmowanych przez internautów. Podsywanie się pod inne osoby, wyrażanie emocji, których w realnym świecie nie mielibyśmy odwagi pokazać, włączanie się w różnego rodzaju wirtualne społeczności i traktowanie ich jako grupy wsparcia – to tylko niektóre z aspektów socjologii internetu. Sieć coraz częściej nie jest jedynie środkiem komunikacji, lecz alternatywną rzeczywistością, w której można funkcjonować pod kilkoma postaciami. Książka *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*, pod redakcją naukową prof. Jacka Kurczewskiego, zawiera wnikliwą analizę zjawisk, które obserwuje i odczuwa każdy z nas (wirtualne społeczności, forum, etykieta, wirtualna osobowość, język sieci). Pozycja godna polecenia, bo przecież, zgodnie z przekonaniem J. Baudrillarda, cytowanym we wstępie, *rzeczywistość współczesna krok za krokiem, właściwie w niezauważalny sposób, przerodziła wirtualnością jak jakiś przekładaniec*.

Publikację można nabyć w sklepie internetowym Merlin. pl: <http://www.merlin.com.pl/frontend/towar/471265>



Wirtualne zabawy – mniej lub bardziej zabawne

Piotr Bołtuć

Wirtualna rzeczywistość staje się ważnym składnikiem coraz większych obszarów życia: jest najsprawniejszym medium komunikacji międzyludzkiej, źródłem wiedzy, miejscem prowadzenia e-biznesu, ale także miejscem rozrywki, w tym gier internetowych. Ten ostatni aspekt stanowi przedmiot książki pt. *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*¹, w której autor sytuuje gry sieciowe w kontekście „nowych mediów”, poddaje je próbom klasyfikacji i opisu (zarówno z pozycji teoretyka, jak i uczestnika gier), a wreszcie ukazuje je jako nowe medium komunikacji społecznej i tworzenia znaczeń.



wyduje się stanowić nienaturalny podział teoretyczny.

Wydaje się również, że autor niejako doprecyzowuje swoje stanowisko teoretyczne już w trakcie pisania pracy. Początkowo Filiciak sytuuje gry sieciowe w kontekście *spędzania wolnego czasu* oraz *zabawy*, natomiast w końcowych rozdziałach dochodzi do ciekawych opisów świata gier wirtualnych w kontekście *kultury uczestnictwa*, dalece wykraczającej poza problematykę zabawy⁴.

Systemy ergodyczne

Interaktywne systemy internetowe mają charakter ergodyczny, to znaczy, że użytkownik dokonując rozmaitych wyborów kształtuje własną ścieżkę czy też scenariusz gry⁵. Scenariusz gry przy każdym użyciu zyskuje więc inne znaczenia, a gracz staje się współtwórcą tych znaczeń. Można spodziewać się zastrzeżenia, że przecież wszystkie te drogi są umożliwiające przez program, według którego działa gra czy inny system ergodyczny. Jednak w przypadku gdy liczba możliwości jest wystarczająco wysoka, użytkownik takiego systemu staje się współtwórcą, a nawet twórcą, powstającego produktu (podobnie jak przykładowo to kompozytor, a nie producent fortepianów, jest autorem kompozycji fortepianowej).

Zagadnienie to wiąże się ze sporem między tzw. nurtem narratologicznym a ludologicznym w teorii i ocenie gier internetowych⁶. Teoretycy z pierwszego nurtu chcą oceniać wartość gier pod względem narracji, porównując ją z narracją w literaturze powieściowej. Nic zatem dziwnego, że w tym kontekście gry wypadają mizernie, ponieważ ich siła tkwi właśnie w wymiarze ergodycznym, czyli oddziaływaniu z użytkownikiem i otwartości na tworzenie nowych scenariuszy czy światów. Pod tym względem wątek ludologiczny dostarcza bardziej adekwatnego opisu, aczkolwiek nie docenia on w pełni środowiska gier sieciowych, nie tylko jako obszaru zabawy.

Zabawa w humanistę

Jest to książka ważna, ale nierówna. Jest ona ważna przede wszystkim ze względu na problematykę, gdyż tematyka gier sieciowych doczekała się niewielu głębszych, podbudowanych teoretycznie analiz. Autor demonstruje zarówno kompetencje teoretyczne, jak i znajomość wielu gier sieciowych z punktu widzenia użytkownika i związanej z nimi subkultury (na uwagę zasługuje obszerny słowniczek slangu stosowanego przez graczy)².

Rozczarowaniem było dla mnie zawężenie problematyki książki w oparciu o nieco już przestarzałą klasyfikację, według której autor przedstawia się jako „humanista”. Mirosław Filiciak pisze: *Dla humanisty ciekawe jest badanie tylko wybranych elementów*, w związku z czym książka dotyczy *strony kulturowej, a także estetycznej*. Pozostawianie poza zakresem zainteresowań autora kwestii związanych z „rozgrywką”, czyli strategii oraz funkcjonalności gier, powoduje, że analiza ma charakter niepełny, a ciekawe wątki myślowe, podejmowane zwłaszcza w drugiej części pracy – takie jak określenie oprogramowania jako metamedium³ – zyskałyby na nie zawężaniu przedmiotu pracy do poziomu „humanisty”, co w kontekście problematyki gier sieciowych

¹ Mirosław Filiciak, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

² Tamże, s. 122–128.

³ Tamże, s. 144.

⁴ Tamże, s. 26, 29 oraz 169.

⁵ Tamże, s. 51.

⁶ Tamże, s. 54.

Szczególnie interesujące są analizy form komunikacji dostarczanych przez gry interaktywne, uwzględniające modyfikacje tworzone przez użytkowników⁷. Istnieją rozmaite rodzaje modyfikacji: użytkownicy zmieniają albo prezentację wizualną gry, albo elementy jej mechaniki, albo też dokonują kompleksowej zmiany universum gry, zamieniając na przykład bitwę kosmiczną w rekonstrukcję pewnej bitwy historycznej, odbywającej się w innej scenerii, prowadzonej przez awatary o innych charakterystykach. Od kilku lat wytwórcy gier komercyjnych w coraz większym stopniu ułatwiają tworzenie wersji zmodyfikowanych, ponieważ ich powstawanie zwiększa żywotność danego tytułu i pomaga w utrzymaniu go na rynku. Filiciak prezentuje ciekawą analizę powstającej w ten sposób *kultury uczestnictwa* i słusznie podkreśla, że powstałe w świecie gier nowe zjawiska rozprzestrzeniają się w inne dziedziny, takie jak film czy literatura. Z punktu widzenia zainteresowań Czytelników „e-mentora” warto podkreślić, iż kultura ergodyczna ma też znaczenia dla edukacji sieciowej, o czym można było przeczytać na łamach tego pisma m.in. w artykule T. Abelesa⁸.

Krok w stronę Mechanicznej Pomarańczy

Jest zrozumiałe, że nowa dyscyplina, jaką jest analiza środowiska sieciowego (*web environment*), zмага się z przyswojeniem sobie adekwatnych do jej potrzeb elementów teorii innych nauk. Nie dziwi zatem, że w książce Filiciaka napotykamy całe spektrum mniej lub bardziej pasujących do siebie odwołań teoretycznych. Jest więc marksizm zachodni (uczniowie Gramsciego i szkoła frankfurcka), postmodernizm lub lewacka krytyka społeczna Fiske’a, Holmesa i Baudilarda, analiza feministyczna, *homo ludens* Huizingi, psychologia Masłowa i wiele innych teorii, które dostarczają okazji do mało zresztą pogłębionych dyskusji, odrywając od głównego nurtu książki. Sprawa ma się inaczej, kiedy autor odwołuje się do prac osób zajmujących się bezpośrednio problematyką analizy środowiska sieciowego, nie narzucając jakichś zewnętrznych ograniczeń paradygmatycznych. Jest tak na przykład w przypadku Caillois i jego klasyfikacji gier⁹, a zwłaszcza analizy współczesnych mediów, jaką przeprowadza Manovich¹⁰.

Jednakże wątek postmodernistycznej kontrkultury nie jest w książce Filiciaka tylko zewnętrzną naleciałością. Autor unika odniesienia rzeczywistości gry do

świata zewnętrznego, odrzucając prymat rzeczywistości nad światem wirtualnym. Popiera on autorkę, która pisze *bez uprzedzeń o graczach, dla których działania w świecie gry są główną aktywnością życiową*¹¹; informacja ta pojawia się w kontekście faktu, że gracze jednej z gier sieciowych spędzają średnio 23,9 godziny tygodniowo, a więc czas porównywalny z pracą na pół etatu. Filiciak przeciwstawia się zarzutowi, że sytuacji tzw. *power players*, spędzających jeszcze znacznie więcej czasu na grze, ma charakter patologii. Odpowiada on słusznie na zarzut, że gracze ci są jednostkami aspołecznymi, pokazując, iż gra na wysokim poziomie zaawansowania wymaga współpracy z innymi graczami. Równocześnie zgadza się on z twierdzeniem, że współdziałania w grach sieciowych mogą być porównane do *zasad obowiązujących w mafii*¹², co nie jest przecież wzorem współżycia społecznego. Zarzut jednak, poprawnie sformułowany, dotyczy oderwania gracza od świata niewirtualnego, a nie braku umiejętności współpracy z organizacjami typu mafia czy gangi w rzeczywistości wirtualnej. Filiciak zdaje się nie dostrzegać problemu wynikającego z nadmiernej autonomizacji świata wirtualnej fantazji. Na przykład uważa on za „krok wstecz” to, że w grach umożliwiających komunikację głosową gracze zwykle unikają podawania o sobie nieprawdziwych informacji, pozabawia to bowiem użytkowników *nowych możliwości eksperymentowania*¹³.

Autor odrzuca również bez dyskusji wszelkie zarzuty, że gry sieciowe promują zachowania brutalne, a w jednym punkcie wykracza w pełni poza zasady dyskursu naukowego, gdy pracę zajmującą się tą tematyką nazywa *kuriozalną publikacją*, zarzucając, że jej autorki, Maria Braun-Galkowska i Iwona Ulfik-Jaworska, nie mają bezpośredniego kontaktu z badanym medium¹⁴. W rzeczy samej, autorki są wybitnymi reprezentantkami analizy jakościowej w psychologii polskiej, a oczekiwanie, by każdy badacz był praktykiem badanej dyscypliny, jest równie nieuzasadnione, jak postulat, że badacz prostytucji ma być prostytutką, psychiatra powinien być chory psychicznie, a ornitolog fruwać. Zresztą oderwanie od rzeczywistości zewnętrznej i idące w ślad za tym wypaczenie ocen etycznych widoczne jest także w określeniu kultury hakerskiej jako *wierzących w wolność informacji młodych ludzi*¹⁵. Wynika to z uznania piractwa za *przeciwstawianie się machinie władzy*; w tym kontekście Filiciak, nieco bezkrytycznie określa hakerów w kategoriach kontrkulturowych.

⁷ Problem modyfikacji gier autor porusza w końcowej części książki. M. Filiciak, dz. cyt., s. 146 i nast.

⁸ T. Abeles, *E-Learning in the New University*, „e-mentor” 2005, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=11&id=204.

⁹ M. Filiciak, dz. cyt. s. 41–42, 81.

¹⁰ Tamże, zwłaszcza s. 42 oraz 180.

¹¹ T.L. Talor, *Power Gamers Just Want to Have Fun* (Filiciak odwołuje się tutaj do już nieaktywnego linku: Filiciak, dz. cyt., s. 108, przypis 20).

¹² Tamże, s. 119.

¹³ Tamże, s. 142–143.

¹⁴ Tamże, s. 29–30. Warto też przeczytać pracę *Zabawa w Zabijanie* Marii Braun-Galkowskiej i Iwony Ulfik-Jaworskiej (Gaudium 2002).

¹⁵ Tamże, s. 152.

Peruka kontestacji

Z punktu widzenia Czytelników „e-mentora”, interesujące jest też podejście autora do tematyki gospodarki rynkowej. Filiciak identyfikuje się z nawoływaniem Holmesa, aby podjąć walkę z *logiką narzuconą przez liberalną ekonomię* i nawołyuje użytkowników do *antysystemowego użycia nowych mediów*¹⁶. Środkiem takiej walki jest teoria *demokracji semiotycznej* Fiske’a i jego ucznia de Certeu, autora tzw. teorii peruki.

Jak pisze Filiciak: *Proces, w którego ramach pozornie skazani na bierną akceptację dominującego dyskursu odbiorcy zyskują swobodę działania, można dobrze zilustrować poprzez zjawisko zwane we Francji „la perruque” (peruka). (...) jest to praktyka polegająca na wykonywaniu prywatnych działań podczas pracy, oczywiście z zachowaniem pozorów działania oficjalnego. Pracownik właściwie zabiera fabryce tylko czas pracy (...) i używa go do wolnego, kreatywnego działania, nienakierowanego bezpośrednio na zysk. (...) przebiegle czerpie przyjemność z odnajdywania sposobu na tworzenie darmowych produktów, których jedynym przeznaczeniem jest potwierdzenie solidarności z innymi pracownikami i własną rodziną poprzez trwonienie czasu w ten właśnie sposób. Jak konstatuje, nie bez aprobaty, Filiciak, niezależnie czy jest to kapitalizm, czy komunizm, uczestnicy kultury (...) prowadzą działania antysystemowe*¹⁷. Chciałoby się poddać tę koncepcję poważnej krytyce, ale czy – w kontekście etyki biznesu – wywód ten krytyki nie wymaga, czy może raczej na nią nie zasługuje?

Koncepcja ta znamionuje natomiast problem ważny, gdyż tego rodzaju godne ubolewania odrzucanie etyki dobrej roboty, jak powiedziałby T. Kotarbiński, jest coraz częściej utożsamiane z postawą ludzi kultury i osób dominujących wirtualny plac zabaw.

Dyskusja z książką Filiciaka zasługuje na bardziej optymistyczne zakończenie, praca ta przynosi bowiem istotną, choć wstępną, analizę przestrzeni wirtualnej jako systemu ergodycznego. Jak pisze filozof cyberprzestrzeni P. Levy, *rozdzielenia pomiędzy autorami a czytelnikami, producentami a widzami, kreatorami a interpretatorami połączą się w formie continuum czytania-pisania*¹⁸. Można dodać, że jest to kontynuacja programu zdefiniowanego wiele lat temu przez J. Cortazara w książce *Gra w klasy*. Cortazar pisze tam o swojej książce: *można ją czytać w nieskończoność, odkrywając coraz to inne konteksty, układając za każdym razem nowe warianty zakończenia poszczególnych wątków, zmieniając kolejność rozdziałów i stron. Ta książka przypomina zabawę w klocki, kiedy z małych sześciątów powstaje pałac albo most – możliwości są nieograniczone, zwłaszcza gdy klocki dostaną się w ręce dziecka, które ożywi je swoją wyobraźnią*¹⁹. Tego rodzaju manipulacja oparta na modularności, a w dalszym etapie na pełnej ergodyczności przekazu, staje się w coraz większym zakresie cechą komunikacji online. Należy sądzić, że trend ten zostanie też niedługo zastowany w e-edukacji, zapewne doprowadzając w niej do rewolucji paradygmatu.

¹⁶ Tamże, s. 193.

¹⁷ Tamże, s. 145–146.

¹⁸ Tamże, s. 175.

¹⁹ J. Cortazar, *Gra w klasy*, Muza, Warszawa 2006.

POLECAMY

Nowa gra ekonomiczna FARMERSI

„Farmersi” to strategiczna gra internetowa, w formie symulacji ekonomicznej. Gracze wcielają się w role XIX-wiecznych amerykańskich farmerów. Na polach uprawiają zboże i hodują bydło, a poszczególne dobra kupują i sprzedają na rynku lokalnym i eksportowym. Dane prezentowane są na kolorowych wykresach, a informacje finansowe są szczegółowo wyjaśnione i opisane. Mając taką samą sytuację na początku rozgrywki, gracze starają się, by ich farma rozwijała się szybciej i przynosiła wyższe zyski niż farmy konkurentów. Grę, dostępną na stronie <http://farmersi.pl>, obsługuje się przez przeglądarkę internetową. Rozgrywki trwają od 5 do 10 tur, a przeliczenia między turami następują co 24h. Tak więc zawsze jest dużo czasu na przeanalizowanie wyników i zaplanowanie działań na kolejną turę.

„Farmersi” to gra polskiej produkcji, umożliwiającą poznanie realiów historycznych w XIX wieku w USA oraz uczącą myślenia ekonomicznego. Po trzech miesiącach od uruchomienia gra ma już 3000 graczy, a grono Farmerów dynamicznie rośnie.



Rozważania na temat jakości kształcenia w aspekcie e-learningu akademickiego

Uwagi inspirowane dyskusją na 5. Seminarium Praktyków E-edukacji nt. E-edukacja: jakość i otwartość, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 14 grudnia 2006 r.

Jerzy M. Mischke

Koniec i początek

Piąte seminarium konsultacyjne było seminarium szczególnym – ostatnie w pierwotnej formule spotkanie wąskiego grona zapraszanych imiennie osób spośród praktykujących e-nauczanie w różnych jego postaciach. Dotąd SPE było grupą przyjaciół, osób aktywnie działających na niwie e-nauczania, które korzystając z gościnności kolejnych uczelni, spotykały się mniej więcej co pół roku na wspólnych posiedzeniach w celu rozważenia interesujących je aktualnie problemów e-edukacji.

Początek SPE dało Seminarium konsultacyjne Akademii On-line nt. *E-learning a nauczanie tradycyjne. Modele relacji* zorganizowane w dniu 6 maja 2005 r. według koncepcji Andrzeja Wodeckiego i A.K. Stanisławskiej przez zespół Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego działającego przy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Wcześniej, w licznych kulaarowych dyskusjach, mających miejsce w trakcie wielu konferencji poświęconych e-nauczaniu, wielokrotnie przewijał się temat niedostatku możliwości dla nieograniczonej wymiany poglądów. Podczas jednej z nich powstał więc pomysł zaproszenia kilku osób zainteresowanych e-nauczaniem na podobne, mniej formalne, spotkanie w celu swobodnej dyskusji problemów dotyczących e-edukacji w Polsce. Zbieg okoliczności sprawił, że niedługo potem wszyscy spotkaliśmy się na seminarium lubelskim i to wtedy skonkretyzował się pomysł kontynuacji obrad w takiej właśnie, swobodnej, formule. Ryszard Maciolek, prorektor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, zaoferował pierwszą gościnę nowemu seminarium i tak się zaczęło...

Znacznie później, bo dopiero na 3. seminarium, którego gospodarzem w lutym 2006 r. była Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie, pojawiła się idea określenia naszej grupy mianem Seminarium Praktyków e-Edukacji z perspektywą przekształcenia jej w przyszłości w bardziej sformalizowane ciało posiadające osobowość prawną. Idea instytucjonalizacji działalności osób związanych z e-nauczaniem w Polsce, która krążyła także w wielu innych głowach już wcześniej, zmaterializowała się ostatecznie w lipcu 2006 r. jako Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego założonego przez część stałych uczestników SPE.

Piąte już seminarium, było więc ostatnim w dotychczasowej formule. Postanowiono bowiem, że SPE stanie się częścią SEA, zachowując zarówno swoją nazwę, jak i nie zmieniając wypracowanego już sposobu działania. W nowej formule organizacyjnej SPE ma być otwartym forum dyskusji naukowych dla wszystkich członków SEA. Tym samym zamknęliśmy przeszłość, otwierając się na przyszłość...

Jakość kształcenia w formie full e-learning i blended learning

W społeczności akademickiej panuje dość powszechnie wyrażany pogląd, że jednym z pierwszorzędnych czynników, jakie stanowią o pozycji uczelni na rynku edukacyjnym jest jakość kształcenia, a biorąc pod uwagę nowość e-nauczania w tym środowisku oraz jego wciąż eksperymentalny charakter, ocena jakości tej formy kształcenia może mieć kluczowe znaczenie dla jej szerokiego wykorzystania.

Dbałość o jakość e-kształcenia powinna, zdaniem wielu, rozpoczynać się już w fazie tworzenia koncepcji e-przedmiotu lub e-kierunku i konkretyzować się w wymaganiach konkursu (przetargu) na program, materiały oraz scenariusz zajęć wspólnie zapewniające osiągnięcie założonych celów dydaktycznych.

Problem zapewnienia jakości e-nauczania w trakcie przygotowania e-kursu komplikuje się jednak, gdy procesy dydaktyczne zamierza się realizować w systemie komplementarnym (blended learning), łącząc w jedną spójną całość formy zajęć tradycyjnych ze zdalnymi. Wówczas do oceny jakości e-materiałów i scenariusza kursu dochodzą jeszcze analiza oraz ocena sposobu i kryteriów podziału treści na nauczanie zdalne i tradycyjnie.

Analiza jakości e-nauczania zarówno w formie pełnej (czystej), jak i mieszanej (komplementarnej) nie powinna się jednak kończyć na opinii dotyczącej samej treści i metodyki zajęć. Wbrew rozpowszechnionemu wśród laików przekonaniu prowadzący nauczanie przez internet nauczyciel ma duży wpływ na jego ostateczne efekty, przeto całościowa ocena jakości e-kursu musi obejmować również fazę jego realizacji w internecie. I w tym przypadku komplementarna forma (blended learning) zajęć wymaga łącznego traktowania zarówno zajęć prowadzonych zdalnie, jak i tradycyjnie.

Z powyższego wynika, że na ocenę jakości e-kształcenia powinny składać się przynajmniej następujące elementy:

- ocena jakości e-materiałów oraz metodyki kursu, zarówno w aspekcie realizacji założonych celów kształcenia, jak i zaangażowania studenta;
- w przypadku nauczania komplementarnego również ocena zastosowanych kryteriów podziału treści na realizowane zdalnie i tradycyjnie;
- kwalifikacje zespołu projektującego kurs oraz nauczycieli go realizujących;
- opinia nauczycieli i innych osób zaangażowanych w realizację procesu dydaktycznego dotycząca kursu;
- opinia studentów o zajęciach;
- opinia monitorujących przebieg procesu dydaktycznego ewaluatorów;
- raport opiekuna kursu (kierownika katedry, prowadzącego przedmiot);
- wyniki końcowego egzaminu z przedmiotu i/lub wyniki egzaminów oraz prac dyplomowych wiążących studia.

Jeśli jednak przyjmiemy, że jedynym sposobem oceny jakości kształcenia może być pomiar wyników nauczania, to aby prowadził on do wystarczająco precyzyjnego oszacowania walorów ocenianego przedmiotu (lub całego kierunku nauczania), sam egzamin powinien być w odpowiednim stopniu znormalizowany, a tym samym noty możliwie uwolnione od subiektywizmu egzaminatorów. Oznacza to, że podobne wypowiedzi egzaminowanego powinny być tak samo oceniane przez różnych egzaminatorów w dłuższych przedziałach czasu. Jednak wiadomo, że specyfika przedmiotu (kierunku?), realizowane cele dydaktyczne i wybrana metoda nauczania mogą mniej lub bardziej takiej obiektywizacji pracy egzaminatora (egzaminatorów) sprzyjać lub jej przeszkadzać.

Tę niestabilność usunęłoby wyeliminowanie egzaminatora z procesu oceny kompetencji studenta. Prowadziłoby to jednak do zastąpienia tradycyjnego egzaminu e-egzaminem (cokolwiek by to znaczyło). I jakkolwiek brzmi to dziś niewiarygodnie, wraz z rozwojem stosowanych w e-nauczaniu technologii teleinformatycznych będziemy musieli spodziewać się upowszechnienia metod zdalnego sprawdzania kwalifikacji studenta.

Wspomniałem już, że nauczanie zdalne zarówno w „czystej”, jak i komplementarnej postaci, pozostaje w polskich uczelniach wyższych wciąż w fazie eksperymentu. Coraz częściej zdarza się jednak, że w ramach jednego kierunku dla wybranych grup równolegle realizuje się zajęcia w sposób tradycyjny i poprzez internet. Ta koegzystencja będzie się stała zapewne coraz bardziej popularna, obejmując swym zasięgiem nowe przedmioty i stopniowo przechodząc w nauczanie komplementarne w obrębie nie tylko konkretnych zajęć, ale także całych kierunków studiów. Przeto już choćby tylko z tego względu porównywalność pomiaru jakości kształcenia tradycyjnego i e-nauczania wydaje się bardzo pożądana. Pozwoliłaby bowiem na skonfrontowanie

obu form nauczania w aspekcie ich skuteczności dydaktycznej.

Obecnie zupełnie jednak nie wiadomo, jak taka wspólna ocena miałaby wyglądać i w szczególności, kto jej powinien dokonywać, zważywszy, że tradycyjne procesy dydaktyczne realizowane są w oparciu o indywidualne autorskie programy nauczania, a e-nauczanie zwykle jest dziełem zespołowym, co nie znaczy, że nie autorskim. Wyjściem z tej trudności byłoby zapewne powierzenie nadzoru nad jakością kształcenia w uczelni wyższej samodzielnej komórce zajmującej się na co dzień e-nauczaniem.

Publiczny dostęp do wiedzy o procesach edukacji a jakość kształcenia

Dostrzegając fakt coraz powszechniejszego spontanicznego rozwoju różnorodnych form e-nauczania w naszych uczelniach, wiele osób zwraca uwagę na brak standardów jakości e-nauczania, które tworzyć się mogą jedynie w oparciu o wymianę doświadczeń, krytykę stosowanych rozwiązań lub wspólne inicjatywy dydaktyczne podejmowane przez różne instytucje edukacyjne. Jest to więc także problem rozpowszechniania informacji o nauczanych treściach i stosowanych w internecie metodach dydaktycznych.

Niewątpliwie, główną przyczyną trudności w upublicznianiu wiedzy o współcześnie stosowanych innowacjach jest ograniczanie przez szkoły wyższe publicznego dostępu do stworzonych przez siebie elektronicznych e-materiałów i e-kursów. Uzasadniając te praktyki, uczelnie powołują się najczęściej na istotne różnice charakteru tradycyjnego i zdalnego procesu dydaktycznego, które powodują, że autorzy i właściciele e-materiałów są potencjalnie narażeni na straty z powodu nieuprawnionego ich użytkowania, co nie grozi autorom drukowanych podręczników i nauczycielom w tradycyjnych uczelniach.

Wydaje się wprowadzić, że można, przynajmniej częściowo, wyeliminować to niebezpieczeństwo poprzez odpowiednie formułowanie umów zawieranych z autorami (zespołem projektantów e-kursu) oraz określenie funkcjonalnych zasad finansowania e-kursów, jednak z pewnością minie jeszcze sporo czasu nim pogodzone zostaną prawa twórców e-kursów oraz dostęp społeczeństwa do informacji o ich zawartości i nim powstanie zadawalające wszystkie strony rozwiązanie.

W obecnych warunkach najlepsze efekty w informowaniu potencjalnych użytkowników i sponsorów e-nauczania o jakości i zawartości kursu można zapewne uzyskać dzięki certyfikacji e-kursów w uznanej instytucji za taką certyfikację odpowiedzialnej, łącząc to z otwartą publikacją możliwie kompletnych treści dydaktycznych. I jak już wspomniałem powyżej, moim zdaniem, taka certyfikacja powinna brać pod uwagę zarówno przebieg przygotowania materiałów, same e-materiały, jak i realizację procesów dydaktycznych odbywających się na ich podstawie, odnosząc to wszystko do założonych celów kształcenia, sam ów cel pozostawiając, o ile to możliwe, poza zakresem oceny.

Transfer wiedzy w procesach fuzji i przejęć

Beata Mierzejewska



Wydawać się może, że na temat transferu wiedzy napisano już wiele, jednak wydarzenia ostatniego roku, jakie mogliśmy obserwować choćby na rynku polskim, każą ponownie zastanowić się nad rolą wiedzy w organizacji oraz możliwościami w zakresie zarządzania nią. O jakich wydarzeniach mowa? Otóż przez polski (i nie tylko) rynek zdaje się przetaczać kolejna fala fuzji i przejęć¹. Pekao S.A. i BPH, Orlen i Rafineria Możejki, Deloitte i Andersen Business Consulting – by wymienić tylko kilka z nich. Niezależnie od tego, jaka przesłanka stoi za tymi transakcjami (a za każdą z wymienionych zdaje się stać inna), każda z tych firm podejmuje wiele decyzji istotnie wpływających na jej zasoby wiedzy, a w konsekwencji także na konkurencyjność tych organizacji.

Celem artykułu jest przedstawienie zależności pomiędzy transferem wiedzy a transakcjami fuzji i przejęć, wskazanie głównych czynników determinujących model tego transferu oraz przedstawienie na wybranych przykładach przebiegu procesu w czasie.

Kontekst rynkowy

Każda z firm przeprowadzających fuzję lub przejęcie musi poradzić sobie z istotnymi problemami związanymi z wiedzą. W jednym przypadku będzie to problem z masowo odchodzącymi pracownikami (najczęściej najbardziej wartościowymi z punktu widzenia rynku i firmy) w obliczu niepewności swej pozycji w nowej, wchłoniętej lub wydzielonej, organizacji. W innym – problemy mogą występować w warstwie zasobów skodyfikowanej wiedzy i wykorzystywania jej przez pracowników, w jeszcze innym różnice w sposobie pracy czy – nie mniej istotna – konieczność integracji licznych systemów informatycznych, wykorzystywanych w procesach zarządzania wiedzą.

Co ciekawe, lektura doniesień prasowych oraz oficjalnych komunikatów firm w procesie łączenia przynosi wiele informacji dotyczących potencjału

rynkowego nowych organizacji, ich dostępu do (tradycyjnych) zasobów, zmian strukturalnych w tych firmach, itp., jednakże żaden z dziennikarzy zdaje się nie zadawać pytań o wiedzę (organizacyjną, rynkową, relacyjną), jaką firma potencjalnie zyskuje (bądź traci) w wyniku transakcji, ani – tym bardziej – jak planuje uzyskać ewentualne efekty synergii w tym zakresie. Rzadko zadają oni pytania, jak będzie wyglądała połączona firma – czy uda się w tej nowej organizacji zachować to, co było najlepsze w każdej z łączących się firm? Czy nowy podmiot nie tylko będzie miał największe udziały w rynku, ale też czy potrafi uwspólnić swą wiedzę o rynku, efektywnie wykorzystać relacje, czy nowi prezesi będą w stanie dobrze zarządzać wiedzą – zarówno tą zapisaną w licznych (zróżnicowanych choć często także dublujących się) bazach danych, jak i tą w głowach pracowników?

Transfer wiedzy – *raison d'être* transakcji?

Problematyka transferu wiedzy, już od początku jej pojawienia się, stanowi dość istotne wyzwanie dla ekspertów w tej dziedzinie. Problemy definicyjne dotyczą zarówno pojęcia wiedzy, jak i procesu transferu. Dla uproszczenia przekazu niniejszego artykułu przyjmuje się zatem, że wiedza rozumiana jest w dwojaki sposób: pojęcie to będzie obejmowało zarówno wiedzę tzw. cichą, ukrytą, obejmującą doświadczenie, umiejętności i relacje, wyrażaną często szeroko za pomocą określenia *know-how*, jak również wiedzę wyartykułowaną, jawną, nierzadko w znacznym stopniu skodyfikowaną, określaną w części literatury przedmiotu mianem informacji lub *know-what*.

Podobnie w uproszczeniu można przyjąć, że różne wariacje występujące w literaturze przedmiotu nt. transferu wiedzy (a zatem kombinacja wiedzy, dzie-

¹ W niniejszym artykule autorka nie dokonuje szczegółowych rozróżnień pomiędzy transakcjami na fuzje czy przejęcia. Mniejsze znaczenie mają tu aspekty formalno-prawne transakcji. Punktem zainteresowania autorki staje się bowiem symetria w zakresie wiedzy i jej transferu, jaka zachodzi między partnerami w sytuacji dowolnego łączenia różnych podmiotów. Istotne stają się w efekcie działania połączeniowe, które powinny prowadzić do możliwie najbardziej efektywnego wykorzystania efektu synergii w tym zakresie.

lenie się wiedzą, przepływ wiedzy, uczenie się itp.) można szeroko określić właśnie mianem transferu.

Literatura zarówno z zakresu zarządzania wiedzą, jak i fuzji i przejęć podkreśla znaczenie transferu wiedzy w transakcjach M&A. Literatura z zakresu zarządzania wiedzą zwraca uwagę na potencjał akwizycji jako środka do zdobycia nowej dla organizacji wiedzy². Z kolei autorzy zajmujący się problematyką fuzji i przejęć podkreślają wagę transferu wiedzy jako czynnika przyczyniającego się do kreowania wartości nowej organizacji³.

Szczegółowo zagadnieniem transferu wiedzy w organizacjach zajmuje się m.in. Bruce Kogut. Wydaje się on prezentować wprawdzie dość ortodoksyjne podejście, twierdząc, iż *dzielenie się wiedzą i jej transfer między jednostkami oraz grupami w organizacji jest tym, co firmy realizują lepiej niż rynki. (...) wiedza jest wprawdzie atrybutem jednostek, jednakże jest ona również wyrażona w regulacjach, zasadach, dzięki którym członkowie [organizacji] współpracują w ramach wspólnoty społecznej*⁴. Centralnym punktem w koncepcji Koguta jest zatem przekonanie, iż przesłanką do istnienia firmy jest właśnie jej zdolność do transferu wiedzy. Niemniej, należy przyznać rację Kogutowi, iż przynajmniej w perspektywie fuzji i przejęć, zdolność do transferu wiedzy można potraktować jako *raison d'être* transakcji.

Potwierdzenia dla tego argumentu można szukać również w teorii kosztów transakcyjnych. Fuzja czy przejęcie, to bowiem nic innego, jak próba połączenia dwóch (odrębnych uprzednio) „wspólnot społecznych” i stworzenia z nich – po pewnym okresie (w procesie integracji popołączeniowej) – jednej wspólnoty społecznej, w której przepływ wiedzy będzie zachodził przynajmniej nie mniej efektywnie niż wcześniej w lepszej z nich (pod tym względem). O ile cytowani powyżej Kogut i Zander mają rację, transfer wiedzy pomiędzy tymi społecznościami w początkowej fazie integracji będzie ograniczony, by w niedługim czasie stopniowo wzrastać w miarę, jak zaczyna kształtować się jednolita (bez podziału na „my” i „oni”) wspólnota.

Jeżeli jednak czas lub wysiłki organizacyjne (wyrażone choćby przez liczne spotkania integracyjne, reorganizację przestrzeni biurowej, budowanie wspólnych zespołów projektowych itd.) przeznaczone na zbudowanie z dwóch firm jednej wspólnoty istotnie wzrastają bez przyniesienia założonych efektów (tzn. transfer wiedzy nie występuje między członkami połączonych firm), warto zastanowić się nad efektywnością takiej transakcji.

Czynniki sukcesu

Z pewnością nie zawsze wiedza staje się głównym, wyeksplikowanym motywem łączenia się firm, niemniej trudno pomijać tę perspektywę w ocenie efektywności transakcji. Warto zadać sobie zatem pytanie, czy wyniki, jakich spodziewamy się po połączeniu naszych firm, będą wyższe niż nakłady, jakie ponieśliśmy w związku z połączeniem. Oczywiście pytanie to stawiamy tu w kontekście pozyskiwanej (lub traconej) wiedzy.

Gdyby przyjrzeć się z perspektywy wiedzy różnym transakcjom M&A, z pewnością dostrzegliśmy, że – nawet jeśli nie jest to powiedziane wprost – zarówno za motywami rynkowymi, jak i finansowymi ostatecznie stoi pragnienie wzmocnienia przez firmy swego kapitału intelektualnego; będzie to wiedza o klientach, ich potrzebach, relacje z klientami i interesariuszami, kompetencje związane z zarządzaniem organizacją, *know-how* technologiczny, patenty (pozwalające np. uzyskać przewagę jakościową na rynku).

Kluczowej przyczyny fuzji czy przejęć należy zatem upatrywać w dążeniu do uzyskania dostępu do wiedzy, jaką łączące się/przejmowane przedsiębiorstwo posiada, jak również przetransferowania tej wiedzy do innych części firmy.

Fuzja czy przejęcie ma z reguły uzasadnienie wówczas, gdy nie da się w prosty sposób (np. poprzez zakup licencji, technologii czy nawet przejęcie kilku kluczowych pracowników) przejąć wiedzy od konkurentów czy partnerów.

Biorąc pod uwagę dynamikę walki konkurencyjnej na rynku, pojawiające się procesy hiperkonkurencyjne⁵ i związaną z tym potrzebę nieustannej innowacji, okazuje się, że w wielu biznesach organiczny wzrost staje się dla firm nierealną opcją. Zabiera on zbyt wiele czasu, a efekty obciążone są dość dużym ryzykiem niepewności. Wielu menedżerów jako alternatywę postrzega zatem przejęcie lub połączenie z inną firmą (niewykluczone, że konkurencyjną). Akwizycja staje się dla nich coraz bardziej atrakcyjna, gdyż oznacza szybkie przejęcie także wiedzy partnera. Bez wątplenia tak jest, ale tylko pozornie. Sama decyzja o wymianie pakietów akcji lub formalne aspekty połączenia nie dają jeszcze pewności, że uda się połączyć zasoby intelektualne firm. Zależy to bowiem zarówno od aspektów:

- technologicznych (czy możliwa będzie sprawna integracja skodyfikowanych zasobów),

² Wspomina o tym m.in. G. Probst w *Zarządzaniu wiedzą*, prezentując akwizycję w kontekście podprocesu pozyskiwania wiedzy.

³ P.C. Haspeslagh, D.B. Jemison, *Managing Acquisitions: Creating Value through corporate renewal*, The Free Press, Nowy Jork 1991.

⁴ B. Kogut, U. Zander, *Knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology*, „Organization Science” 1992, nr 3, s. 383.

⁵ Więcej nt. hiperkonkurencji czyt. R. D'Aveni, *Hipercompetition: Managing the Dynamics of Strategic Maneuvering*, The Free Press, Nowy Jork 1994 oraz R. D'Aveni, *Coping with hipercompetition: Utilizing the new 7S framework*, „Academy of Management Executive” 1995, nr 9 (3), s. 45–57.

Modele transferu wiedzy w procesie akwizycji

Na podstawie badań nad transferem wiedzy w procesach akwizycji, przeprowadzonych przez Roberta Nobla i Henrika Birkinshawa wśród skandynawskich przedsiębiorstw, zidentyfikowali oni dwufazowy proces.

Pierwsze dwa lub trzy lata po transakcji (*wczesny etap*) charakteryzował:

- wysoki poziom „narzuconego” transferu wiedzy od firmy przejmującej do przejmowanej oraz
- bardzo niski poziom transferu w drugą stronę.

Drugą fazę, począwszy od trzeciego roku po szósty (*późny etap*), charakteryzował:

- wysoki poziom przepływu wiedzy w obie strony oraz
- pojawianie się projektów rozwojowych wykorzystujących wiedzę obu stron transakcji (zjawisko to autorzy określają mianem wzajemnego przepływu wiedzy – *reciprocal knowledge flow*).

Autorzy przytaczają przykłady trzech badanych firm:

- ABB przejmująca Taylor Instruments (sektor automatyki produkcji),
- Eka Nobel przejmująca Albright&Wilson (sektor papierniczy),
- Alfa Laval przejmująca Sharples.

Wczesna faza

Pierwsze lata po akwizycji były trudne dla wszystkich trzech przypadków.

Przejęcie Albright&Wilson przez Eka Nobel, pomimo pozytywnego przyjęcia przez kadrę zarządzającą – napotkało na znaczny opór pracowników, wynikający głównie z niepewności co do przyszłych losów działów R&D w Wielkiej Brytanii, Holandii i Hiszpanii. Management Eka Nobel włożył wiele wysiłku w pierwszych miesiącach po integracji, by zbudować odpowiednie relacje. Eka Nobel wysłał również wielu pracowników do Wielkiej Brytanii, by przetransferować tam różne aspekty ich pracy oraz stosowane praktyki do Albright&Wilson.

W przypadku Alfa Laval pierwszych kilka lat było niezwykle kłopotliwych, ponieważ management Sharples postrzegał Alfa Laval jako „niechcianego najeźdźcę”. Relacje między partnerami były zatem nad wyraz ozięble i – głównie z tego powodu – nie podejmowano nawet żadnych prób zorganizowania wspólnych przedsięwzięć. Jedyny transfer, jaki miał wówczas miejsce był narzucony: szwedzka Alfa Laval transferowała do amerykańskich działów Sharples swoją technologię produkcji, system księgowy oraz metody szkolenia handlowców.

Z kolei przejęcie Taylor Instruments przez ABB zostało wprowadzone dobrze przyjęte, niemniej i tu pojawiły się obawy ze strony pracowników niektórych dywizji, że mogą być one zamknięte po przejęciu. ABB zastosowało tu jednak swoje podejście „prób i błędów” (*tried-and-tested*). Do USA przeniesiono zespół ze Szwecji oraz narzucono szwedzki system zarządzania. Ponadto, zainicjowano wiele wspólnych projektów. Miało to zapewnić od początku integracji dwukierunkowy transfer wiedzy. Jednakże, brak odpowiednich relacji pomiędzy szwedzkimi jednostkami biznesowymi a amerykańskimi sprawiły, że w początkowych latach po przejęciu w rzeczywistości ten transfer wiedzy pozostał i tak bardzo ograniczony.

Proces integracji

We wszystkich trzech przypadkach autorzy badań zidentyfikowali cztery główne kategorie działań podejmowanych przez firmy przejmujące:

1. widoczne i spójne przywództwo ze strony firmy przejmującej,
2. proces komunikacji, aranżowany przez przejmującego,
3. wykorzystywanie mechanizmów integrujących (np. personalne transfery oraz wspólne programy rozwojowe),
4. pozostawienie znacznej części personelu przejmowanej firmy.

Efekty integracji były widoczne: zwiększający się szacunek dla firmy przejmującej, obniżenie poziomu obaw i stresu związanego z troską o własną sytuację. W perspektywie wiedzy oznaczało to nawiązywanie personalnych relacji między członkami łączących się firm, wzrost zaufania, zrozumienie i rozwiązywanie problemów międzykulturowych, a dzięki dobrej komunikacji wyższą świadomość istoty zachodzących zmian.

Późna faza

W późnych fazach pointegracyjnych autorzy zauważyli w badanych firmach znaczny wzrost poziomu wzajemnego transferu wiedzy. W Eka Nobel działalność R&D skupiła się wprawdzie w dwóch jednostkach – w Szwecji oraz Wielkiej Brytanii, jednakże większość projektów prowadzona było wspólnie. W Alfa Laval punkt ciężkości przeniósł się z oddzielnych działów R&D na współpracę między oddziałem w Danii i USA. Celem menedżerów R&D było stworzenie „wirtualnej organizacji R&D” mającej na celu „spinięcie” działań z tego zakresu w pięciu krajach. ABB lepiej zrozumiało potrzebę wielokulturowego podejścia w projektowaniu zespołów. W kolejnych fazach integracji każdy duży projekt rozwojowy, składający się z pracowników z różnych krajów (gdzie nawet podprojekt realizowali przedstawiciele ośmiu narodowości) inicjowany był w USA i rozpoczynał się sześciotygodniowym okresem szkoleń kulturowych dla członków zespołu projektowego.

Podsumowując, w pierwszym etapie po akwizycji dominował model narzucania wiedzy przez firmę przejmującą, zaś główną przyczyną braku innych form transferu był brak osobistych relacji między członkami różnych, obcych dotychczas jednostek biznesowych. W konsekwencji, brakowało zaufania czy otwartości – tak niezbędnych przy dzieleniu się wiedzą.

W końcowych fazach obserwujemy zachowania i problemy charakteryzujące przepływ i transfer wiedzy w ramach firmy, a nie – jak we wczesnych fazach – między dwoma wyraźnie wyodrębnionymi jednostkami. Kilka lat po przejęciu firmy zauważamy dużo wyższy poziom kolaboracji między pracownikami, wykształcanie się jednej społeczności, większy zakres transferu wiedzy cichej.

Na podstawie: H. Bresman, J. Birkinshaw, R. Nobel, *Knowledge Transfer In International Acquisitions*, „Journal of International Business Studies” 1999, 3rd Quarter, tom 30, nr 3.

Przypadek polski

Choć do niedawna duża firma Alfa z branży papierniczej rozwijała się powoli, w sposób organiczny, to ponad rok temu przejęła jednego ze swoich głównych konkurentów – znacznie mniejszą firmę Beta.

Firma Alfa po przejęciu swego konkurenta – firmy Beta – postanowiła ujednolicić sposób pracy, stosowane praktyki, system motywacyjny itp.

Pierwszym krokiem (po zbadaniu sytuacji w firmie Beta i stwierdzeniu jej katastrofalnej wprost kondycji, zarówno finansowej, jak też organizacyjnej) były zmiany personalne w najwyższym kierownictwie. Autorytarny, rządzący jednoosobowo dotychczas prezes został zwolniony. Poszczególne pionory włączono w struktury firmy przejmującej, obsadzając większość stanowisk dyrektorskich menedżerami z firmy Alfa. Pozostawiono tylko jednego dyrektora ze „starej” firmy.

Początkowo pracownicy byłej firmy Beta bardzo nieufnie odnosili się do kolegów z przejmującej firmy. Często ich decyzje były wprost bojkotowane – nawet obowiązująca w firmie odzież robocza doczekała się niewybrednych komentarzy. Do dziś najbardziej „zatwardziali” przeciwnicy przejęcia, którzy nie rozstali się z firmą, noszą stare uniformy, manifestując swoją dawną przynależność do firmy Beta.

Jednym z głównych wyzwań dla firmy Alfa był efektywny transfer wiedzy (zwłaszcza organizacyjnej) do Beta. Firma Alfa rozpoczęła swe działania od aktywności komunikacyjnej. Wysyłane były maile informujące pracowników o nowych obowiązujących ich procedurach, część istotnych informacji przekazywana była także w firmowej gazecie.

Menedżerowie spostrzegli po niedługim czasie, że wśród pracowników przejętej Bety poziom napięcia i niechęci wobec „najeźdźcy” – Alfę nie zmniejsza się, a nowi dyrektorzy (choć prezentujący – w przeciwieństwie do swych poprzedników – bardziej nastawiony na stosunki międzyludzkie styl zarządzania) traktowani byli jak wrodoży komisarze.

Sytuacja zaczęła zmieniać się diametralnie po pewnym wydarzeniu – sekcja wędkarska zorganizowała „wyjazd na ryby”, w którym uczestniczyli także pracownicy przejętej firmy. Uderzający dla nich był fakt, iż zarówno prezes, jak i kadra menedżerska Alfę traktowała ich przyjaźnie, wszyscy odnosili się wobec siebie z szacunkiem, bez zbędnego dystansu.

Tak zaczęło rodzić się zaufanie, zarówno między pracownikami dwóch łączących się organizacji, jak również zaufanie do kadry menedżerskiej. Od tego czasu pracownicy uczestniczący w wyjeździe wędkarskim nie tylko sami zmienili diametralnie stosunek do swych nowych przełożonych i wprowadzanych przez nich metod pracy, ale nawet zaczęli przekonywać swych kolegów, że prezes i zarząd to „swoje chłopcy”.

Po tym wydarzeniu dało się zauważyć także inny stosunek do – stosowanej przez Alfę od początku przejęcia – rotacji na stanowiskach pracy. O ile wcześniej ta technika nie tylko nie pomagała w efektywnym transferze wiedzy, a nawet była źródłem konfliktów wewnątrz grup złożonych z „nas” i „ich”, o tyle w miarę wzrastania poziomu zaufania, nawiązywania bardziej osobistych relacji (zwłaszcza z „kolegami z łódki”), rotacja ta pozwalała lepiej niż narzucane procedury przetransferować dobre praktyki czy sposób pracy.

W efekcie, po ponad rocznych zmaganiach i narzucaniu transferu wiedzy (głównie organizacyjnej, przepływającej tylko w jedną stronę) okazało się, że nic nie działa tak efektywnie jak bliskość relacji i wynikająca z nich otwartość, zaufanie i wewnętrzne przekonanie o potrzebie transferu wiedzy (wprawdzie nigdy w ten sposób nienazywanego).

Źródło: opracowanie własne

- organizacyjnych (na ile uda nam się dobrze sformułować procesy biznesowe w nowej organizacji, czy w ferworze postpołączeniowym nie umkną nam szczególnie dobre praktyki stosowane wcześniej w jednej z firm, zwłaszcza u partnera „słabszego”, czy w końcu w wyniku – nieuniknionej często w procesach M&A – optymalizacji zatrudnienia nie stracimy najcenniejszej wiedzy, np. relacyjnej, którą właśnie chcieliśmy przejąć),
- kulturowych (czy różnice w kulturach organizacyjnych parterów transakcji nie zniweczą wysiłków, mających na celu transfer wiedzy, czy pracownicy zdołają nowym kolegom zaufać tak, by dzielić się swą wiedzą cichą).

Czynnikami decydującym w nie mniejszym stopniu niż powyższe o sukcesie transferu wiedzy w procesie

fuzji i przejęć jest także natura wiedzy. W badaniach Szulanski’ego⁶ cichy, ukryty charakter wiedzy okazał się głównym czynnikiem powodującym trudności w transferze wiedzy (w większym stopniu wyjaśniał on wariację niż inne czynniki, takie jak choćby motywacja).

Wnioski

Podsumowując, do istotnych czynników decydujących o powodzeniu fuzji z perspektywy oczekiwań dotyczących transferu wiedzy należy zaliczyć: komunikację, poziom integracji członków, rodzaj przekazywanej wiedzy oraz wielkość firmy. Przywołując wnioski z badań Roberta Nobla i Henryka Birkinshawa⁷, należy podkreślić, iż:

⁶ G. Szulanski, *Exploring internal stickiness’ impedimenta to the transfer of best practice within the firm*, „Strategic Management Journal” 1997, nr 17.

⁷ H. Bresman, J. Birkinshaw, R. Nobel, *Knowledge Transfer In International Acquisitions*, „Journal of International Business Studies” 1999, 3rd Quarter, tom 30, nr 3.

1. Im lepsza jest komunikacja pomiędzy jednostkami (osobami) z firmy przejmowanej oraz przejmującej, tym wyższy poziom transferu wiedzy pomiędzy partnerami. Efektywna komunikacja zmniejsza frustrację spowodowaną brakiem, rozbieżnymi lub niejasnymi informacjami, facylituje interakcje między pracownikami oraz zapewnia większą transparentność i klarowność procesów decyzyjnych podczas integracji. Wszystkie te elementy prowadzą do stworzenia przyjaznego środowiska, wspierającego budowanie zaufania, a w konsekwencji otwartość na transfer wiedzy;
2. Im większa częstotliwość wizyt, spotkań, wspólnych programów szkoleniowych, tym lepszy transfer wiedzy. Należy pamiętać, że nawet, jeśli spotkania, wizyty czy szkolenia mają jasno sprecyzowany, „techniczny” lub zadaniowy cel, to każda taka forma zawiera w sobie element poznania się, integracji. Te „socjalne” komponenty także pozytywnie wpływają na kształtowanie środowiska otwartości dla transferu wiedzy;
3. Im wyższy poziom artykulacji wiedzy, tym łatwiejszy jej transfer, a w konsekwencji wyższy jego poziom. Transfer wiedzy cichej nie jest łatwym zadaniem nawet wewnątrz organizacji⁸. Trudno zatem spodziewać się, by w przypadku transferu

wiedzy między dwiema obcymi sobie dotychczas grupami społecznymi transfer wiedzy cichej mógł być prosty. Warto jednak pamiętać, że facylitowanie intensywności interakcji między dwoma stronami oraz stopniowe integrowanie organizacji i tworzenie jednego, spójnego organizmu pozwalają przezwyciężyć dotychczasowe granice organizacyjne i przekazać (oraz przyjąć, co też bywa często niemałym problemem) doświadczenia, praktyki oraz *insight* drugiej strony.

Z kolei wiedza jawna, wyartykułowana, łatwo poddaje się procesom transferu. „Zamknięta” w ramy patentów, procedur, baz danych niezależna jest od czynnika społecznego i siły (oraz jakości) relacji między stronami. Transfer tego typu wiedzy odbywa się z reguły w początkowych miesiącach po sformalizowaniu transakcji;

4. Im większa firma, tym większy zakres transferu wiedzy. Wynikać to może z większej liczby pracowników, a co za tym idzie – ze zwielokrotnionej liczby interakcji. Co więcej, większy jest także z reguły wówczas zakres wiedzy, jaki może potencjalnie podlegać transferowi. Niemniej, warto zwrócić uwagę, iż większy bezwzględny „wolumen” transferowanej wiedzy nie musi być jednoznaczny z lepszym (wyższym) poziomem jakości procesów transferu.

⁸ Szczegółowo piszą o tym I. Nonaka oraz H. Takeuchi w książce *Kreowanie wiedzy w organizacji*. Ponadto, różnice w podejściu do transferu wiedzy w zależności od jej specyfiki szeroko analizuje również N. Dixon, *Common Knowledge. How Companies Thrive by Sharing What They Know?*



POLECAMY

Władysław Janasz, Katarzyna Koziół
Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw
Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007

Nowa publikacja PWE *Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, autorstwa Władysława Janasza i Katarzyny Koziół, podejmuje niezwykle istotny w dobie nasilającej się globalizacji i konkurencji temat innowacji. Celem autorów było ukazanie wpływu determinant na kształtowanie się w przedsiębiorstwach procesów innowacyjnych oraz działalności B+R.

W pierwszym rozdziale zaprezentowano pojęcia i cechy oraz etapy procesów innowacyjnych. Następnie zidentyfikowano i sklasyfikowano warunki aktywności w sferze B+R oraz innowacjach i omówiono czynniki na nie oddziałujące. Ciekawych danych dostarcza rozdział trzeci, zawierający prezentację podstawowych wskaźników nakładów na działalność B+R w Polsce i Unii Europejskiej oraz scenariusze wzrostu nakładów. Na koniec autorzy charakteryzują politykę innowacyjną państwa oraz dokonują jej oceny.

Książka adresowana jest do studentów ekonomii oraz osób zainteresowanych działalnością innowacyjną przedsiębiorstw.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: www.pwe.com.pl

Kompleksowo o zarządzaniu wiedzą

Bartosz Majewski

Mimo iż każdego roku na rynku wydawniczym pojawia się kilkanaście publikacji z zakresu zarządzania wiedzą, to stosunkowo rzadko trafiają się pozycje, które w sposób monograficzny prezentują refleksje badawcze autorów z różnych ośrodków akademickich. Dlatego też z wielką radością sięgnąłem po dwie monografie pod redakcją naukową Krzysztofa Lei, wydane w ostatnim czasie przez Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej¹.

Pierwsza z nich, zatytułowana *Zarządzanie wiedzą – wybrane problemy*, prezentuje aktualne badania dotyczące zarówno tworzenia modeli zarządzania wiedzą, jak również ich praktycznego wdrażania w wybranych organizacjach.

W pierwszej części powyższej monografii poświęconej zagadnieniom ogólnym możemy znaleźć między innymi przegląd trzech koncepcji zarządzania wiedzą: G. Hedlunda, I. Nonaki oraz G. Probsty wraz z autorską próbą ich integracji (praca Z. Łapniewskiej i E. Szczerbickiego, *Modele zarządzania wiedzą – teoria i praktyka*) oraz krytyczne podejście do jakości posiadanych informacji wykorzystywanych w zarządzaniu wiedzą (wnioski z badań T. Zaborowskiego nad celową dezinformacją – *Rola dezinformacji w zarządzaniu wiedzą*).

W drugiej części, poświęconej praktycznym aspektom zarządzania wiedzą, znajdziemy przede wszystkim inspiracje w postaci dobrych praktyk KM w różnych, konkretnych organizacjach oraz autorskie próby ich uniwersalizacji i przeniesienia do wymiaru teoretycznych modeli, tak aby można było zbadać zasadność ich stosowania również dla innych organizacji. I tak można tu znaleźć między innymi dwie analizy przyczyn niesprawności systemów zakupowych w działach logistycznych, dokonywane z perspektywy zarządzania wiedzą, wraz z próbą ich usprawnienia (przy wykorzystaniu matematycznej teorii zapasów – praca M. Pszczółkowskiego – *Źródła nieefektywności w procesie zakupów i informacyjne metody ich kompensowania* oraz z akcentem położonym na kulturę orga-

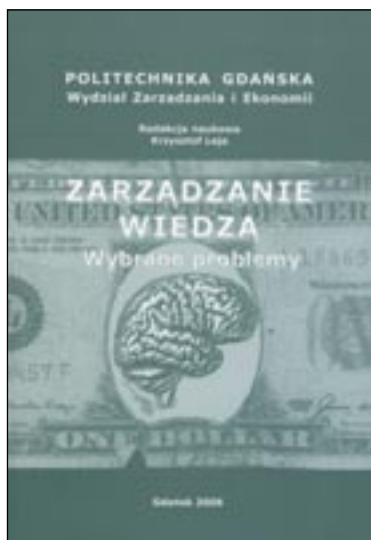
nizacyjną w opracowaniu M. Wróblewskiego *System zarządzania wiedzą jako wsparcie systemu sprzedaży*). Również od strony kultury organizacyjnej zarządzanie wiedzą w organizacji rozpatruje A. Ziółkowski, który, posługując się modelem pomiaru kapitału intelektualnego opracowanym przez A. Sopińską i P. Wachowiaka z SGH, przeprowadził badania kapitału intelektualnego u jednego z europejskich liderów w branży obróbki szkła i jako rekomendację zwiększającą kapitał intelektualny zaleca przede wszystkim podjęcie działań w obrębie kultury organizacyjnej.

W niezwykle interesujący sposób został w monografii poruszony problem zarządzania wiedzą w polskiej oświacie. Dyskusje środowiskowe znacznie częściej koncentrują się na zarządzaniu wiedzą w szkolnictwie wyższym, tymczasem A. Fazlagić w pracy *Perspekty-*

wy zarządzania wiedzą w polskiej oświacie udowadnia, że również system wcześniejszych szczebli edukacji również może znacząco przyczyniać się do kształtowania społeczeństwa wiedzy i w związku z tym nie należy go zaniedbywać.

Druga z monografii zatytułowana *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy* prezentuje wyzwania związane z zarządzaniem wiedzą w szkolnictwie wyższym (w podziale na cztery główne części).

Tematem pierwszej części jest dyskusja nad zmianami w samych uczelniach, z jednej strony spowodowana ewolucją oczekiwań klientów uczelni, a z drugiej strony koniecznością zdefiniowania nowej roli współczesnych ośrodków akademickich, dostrzeżoną przez jej pracowników. M. Wójcicka w rozdziale zatytułowanym *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje* zastanawia się nad możliwością wprowadzenia mechanizmów konkurencji i profesjonalnego zarządzania do ośrodków akademickich niezależnie od tego, czy dominującym modelem uczelni jest organizacja przedsiębiorcza, otwarta na otoczenie, czy też organizacja tradycyjna, zorientowana przede wszystkim do wewnątrz.



¹ Poprzednie publikacje z tej serii polecałismy w „e-mentorze” 2006, nr 1 (13) (przyp. red.).

Podobnie na kwestię szkoły wyższej patrzy D. Antonowicz, który w rozdziale *W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce* przede wszystkim zaleca wprowadzenie zarządzania menedżerskiego, być może związanego nawet z odejściem od demokratycznego sposobu wyboru władz akademickich.

Druga część monografii zatytułowana *Rola wiedzy w uczelniach* w bardziej szczegółowy sposób omawia aspekty przekształcenia uczelni w organizacje przedsiębiorcze. W części tej znajdziemy między innymi analizę *Możliwości wdrożenia koncepcji zarządzania wiedzą w uczelni* autorstwa M. Grzesiak (polegającą na równoległym łączeniu dwóch ścieżek zarządzania wiedzą – *IT track* i *people track*). Z kolei M. Dąbrowska w *Universities in a knowledge-based society – their role and challenges they have to face*, oprócz zmiany stylu zarządzania uczelnią na styl menedżerski, zaleca przede wszystkim rozszerzenie oferty edukacyjnej adresowanej do nowych grup odbiorców – z jednej strony działania zwiększające elastyczność uczelni, z drugiej zaś działania antycypacyjne do trendów demograficznych.

Trzecia część monografii poświęcona została zagadnieniom jakości i standaryzacji oferty usług edukacyjnych i badawczych w szkołach wyższych (między innymi praca D. Wosika opisująca zastosowane procedury podczas samooceny Wydziału Towaroznawstwa AE w Poznaniu).

W ostatniej, czwartej części zamieszczono dwa opracowania dotyczące kształtowania wizerunku uczelni oraz problemu edukacji obywatelskiej studentów.

Na szczególną uwagę zasługuje zaprezentowany w opracowaniu Marii Gabrysovej (*Czynniki wpływające na wizerunek uczelni w warunkach rynkowych*) model kształtowania relacji uczelni z otoczeniem biznesowym na przykładzie praskiego Uniwersytetu Ekonomicznego. Budowa tych relacji odbywa się poprzez zacieśnienie współpracy z konkretnymi przedsiębiorstwami. W ramach tej współpracy firmy zainteresowane wsparciem swojej innowacyjności, a jednocześnie kształtowaniem postaw przedsiębiorczych wśród studentów definiują problemy, których nie mogą rozwiązać bez pomocy badawczej ośrodka akademickiego. Następnie na uczelni spośród pracowników naukowych i studentów zostaje powołana grupa robocza zajmująca się konkretnym projektem, która w czasie 2–3 miesięcy obecności w przedsiębiorstwie przygotowuje konkretne rekomendacje.

Prezentowane powyżej publikacje stanowią ciekawą wkład w rozwój zarządzania wiedzą – unikają bowiem graniczącego z banałem przekonywania odbiorców do traktowania wiedzy jako najcenniejszego kapitału przedsiębiorstwa, ale idą znacznie dalej, tworząc i weryfikując modele, narzędzia i koncepcje przydatne do praktycznego przełożenia wiedzy na pozycję konkurencyjną organizacji – niezależnie czy mamy do czynienia z organizacją komercyjną, czy też tak specyficzną organizacją, jaką jest uczelnia wyższa. Taki dobór treści powoduje, że każdy z czytelników zainteresowanych zarządzaniem wiedzą, niezależnie od szczegółowego zakresu swoich zainteresowań oraz ich praktycznego bądź teoretycznego charakteru, znajdzie dla siebie coś ciekawego.

POLECAMY

**V edycja konferencji z cyklu „Kapitał Intelktualny Przedsiębiorstwa”
Zarządzanie wiedzą i informacją w organizacji, 7 marca 2007 r., Warszawa**

Podczas tej konferencji organizatorzy zamierzają skupić się na podsumowaniu ostatnich 5 lat obecności zarządzania wiedzą w świadomości polskich menedżerów. Planują skoncentrować się na problemach związanych z wdrażaniem tej koncepcji zarządzania, zastanowić, czy była to kolejna moda, czy też jest to odpowiedni sposób podnoszenia efektywności działania organizacji. Ponieważ zarządzanie wiedzą i informacją wymaga odpowiednich rozwiązań, organizowana konferencja umożliwi poznanie najnowszych strategii związanych z zarządzaniem wiedzą, ale także przykładów wdrożeń i systemów informatycznych wspierających ten obszar działania menedżerów przedsiębiorstwa.

Konferencja adresowana jest przede wszystkim do dyrektorów personalnych i ds. szkoleń, dyrektorów ds. strategii i rozwoju, menedżerów zasobów intelektualnych i zarządzania wiedzą, dyrektorów IT.

Więcej informacji na: <http://www.itpress.pl/strony/1/p/268.php>

**Konferencja Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w warunkach globalnych
26–27 kwietnia 2007 r., Toruń**

Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zaprasza do udziału w krajowej konferencji naukowej pt. *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w warunkach globalnych*, która odbędzie się 26 i 27 kwietnia 2007 r.

Zakres tematyczny konferencji obejmuje następujące zagadnienia: globalne uwarunkowania działalności innowacyjnej, wiedza i innowacje w rozwoju przedsiębiorstw, innowacje a konkurencyjność, innowacje w gospodarce Polski, zarządzanie wiedzą i kapitałem intelektualnym oraz zarządzanie technologią w przedsiębiorstwach.

Więcej informacji na: http://www.econ.uni.torun.pl/wydzial/katedra_k.php?katedra=rozwoju

Wiedza i innowacje – bijące serce europejskiego wzrostu

Wnioski z III Konferencji Naukowej *Wiedza i Innowacje w rozwoju gospodarki: siły motoryczne i bariery*¹

Beata Mierzejewska

Krzysztof Piech

Zrozumiało to wiele krajów jeszcze przed apelami strategicznymi decydentów unijnych: na przestrzeni ostatnich dziesiętności lat bardzo zmieniły się warunki funkcjonowania gospodarek, ale tylko niektóre z nich były w stanie dobrze dostosować się do nowych warunków. Tylko o nielicznych krajach można powiedzieć, że zrezygnowały z rozwoju opartego na tradycyjnych sektorach na rzecz sektorów nowoczesnych technologii, z dominacji kapitału jako czynnika produkcji, na rzecz wiedzy i innowacji.

Czynniki decydujące o konkurencyjności u kresu epoki przemysłowej przestały już mieć bowiem tak wielkie znaczenie. Przełom wieków zdominowały dwa procesy: rewolucja informacyjna i nabierająca tempa globalizacja. Spowodowało to, że skończyły się czasy prostych rozwiązań, że trzeba szukać innowacyjnych i mądrych rozwiązań zarówno na poziomie mikroekonomicznym, jak i na poziomie polityki gospodarczej.

Czy jest tak również w Polsce? Czy Polska będzie w stanie oprzeć swój rozwój na:

- wzroście jakości edukacji,
- na inwestycjach w B+R,
- na jakości produktów i otwartości rynku,
- na innowacyjnej przedsiębiorczości

zamiast kontynuacji hasła o transformacji do gospodarki rynkowej?

Zdaniem prof. T. Lubińskiej, Sekretarz Stanu w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Polska stara się, na miarę swoich możliwości, podejmować kroki, mające na celu wsparcie rozwoju innowacji. Jako przykład instytucjonalnego wsparcia, jaki prof. Lubińska pre-

zentowała podczas III Konferencji Naukowej *Wiedza i innowacje w rozwoju gospodarki: siły motoryczne i bariery*, podany został program *Wędką technologiczną*. Ten trzy-letni program – finansowany z budżetu i opracowany międzyresortowo – ma ułatwić komercjalizację efektów pracy polskich naukowców i przygotować Polskę m.in. do wchłonięcia unijnych funduszy na badania i rozwój. Rząd zdaje się coraz lepiej dostrzegać potrzebę współpracy na linii: władze – ośrodki badawcze – przedsiębiorstwa – instytucje otoczenia, która niezbędna jest dla efektywnego podniesienia poziomu innowacyjności polskiej gospodarki.

Według przytoczonych przez prof. T. Lubińską badań zespołu „Integracja” z Uniwersytetu Szczecińskiego, znaczna część środków zaangażowanych w procesie innowacyjnym, przeznaczana jest na finansowanie fazy wdrożeniowej (por. rysunek 1).

Z kolei największą barierą, w opinii rządu, w podniesieniu poziomu innowacyjności są fazy przedwdrożeń i koszty ich realizacji. Należy bowiem pamiętać, że z natury innowacji wynika, iż nie każde wyniki badań czy nawet prototyp mogą zostać skomercjalizowane. Stąd niewiele komercyjnych organizacji może podjąć ryzyko związane z finansowaniem rozwoju tak niepewnych idei.

Instytucjonalne wsparcie powinno zatem być ukierunkowane na finansowanie faz przedwdrożeń i projektów o dużym prawdopodobieństwie komercjalizacji. Celem Programu jest zwiększenie komercjalizacji i wdrożeń wynalazków, patentów, projektów technologicznych opartych o polskie zaplecze intelektualne

Rysunek 1. Alokacja środków potrzebnych w procesie innowacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Lubińska, Stan prac nad Programem Wysokich Technologii pt. „Wędką Technologiczną”, prezentacja podczas III Konferencji Naukowej *Wiedza i innowacje w rozwoju gospodarki: siły motoryczne i bariery*, Kraków, 11 stycznia 2007 r.

¹ Tytuł oraz wstęp artykułu zaczerpnięte zostały ze strony organizatorów Konferencji: www.instytut.info/IIIkonf/ (tytuł pochodzi z wystąpienia J. Barroso i G. Verheugena w czasie wiosennego szczytu UE (2005 r.): *wiedza i innowacje mają być bijącym sercem europejskiego wzrostu*).

i myśl naukowo-techniczną. Jest to podstawa do zwiększenia eksportu wysokich technologii i tworzenia wysokokwalifikowanych miejsc pracy. Zgodnie z założeniami Programu, pieniądze przeznaczone będą wyłącznie na projekty o dużych szansach komercjalizacji. Te, które zostaną zgłoszone do finansowania, czeka rygorystyczna ocena naukowców, przedstawicieli biznesu oraz władz regionalnych.

Krytyczna analiza przedstawionych postulatów, zaznaczona przez uczestników Konferencji podczas sesji podsumowującej debaty, wskazuje na istotną słabość zarówno prezentowanego programu, jak i wniosków wielu z referowanych wyników badań: większość z instytucjonalnych rozwiązań mających na celu podniesienie innowacyjności polskich przedsiębiorstw ukierunkowana jest na wsparcie strony podażowej innowacji. Brakuje zaś instrumentów i programów facylitujących popyt na innowacje w polskiej gospodarce. Wydaje się to być zasadniczą barierą rozwoju innowacyjności w Polsce.

Podobne błędy popełnione zostały w znacznie ważniejszym Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka 2007–2013, gdzie zaangażowane są znacznie większe środki finansowe. Jak podkreślał M. Górczyński, wiceprezes CASE-Doradcy, kierownik zespołu ewaluacyjnego PO IG, Programowi brakuje podstaw teoretycznych. Bez odpowiedzi pozostaje także pytanie, czy dla Polski nie byłoby lepsze imitacje, a nie innowacje (popiera to Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową). Nie sprawdzono również wzorców zagranicznych. Wykorzystanie prawie 10 mld euro będzie się zatem opierało jedynie na tym, co wymyślono w Polsce, bez porównywania jak radzono sobie ze wspieraniem innowacyjności w innych krajach.

Możliwości wchłonięcia przez gospodarkę wyników badań uwarunkowane są także poziomem edukacji społeczeństwa. Choć odsetek osób z wyższym wykształceniem w Polsce jest dość duży, to jakość ich wykształcenia znacznie odbiega od tego, co mogliby uzyskać w krajach o wyższym poziomie nauki i szkolnictwa wyższego. Zdaniem prof. A. Matczewskiego, Przewodniczący Komitetu Sterującego Narodowego Programu Foresight, kluczowe jest wspieranie edukacji

zarówno na poziomie wyższym, jak i podstawowym. Aby osiągnąć założone rezultaty w tym obszarze, niezbędne jest jednak prowadzenie długookresowej, konsekwentnej polityki edukacyjnej i przełamanie politycznej krótkowzroczności.

A jak ten problem rozwiązują państwa mogące poszczycić się wyższym poziomem innowacyjności niż Polska? Andrew Pinder, w trakcie wspomnianej wyżej konferencji podkreślał, że to nie dzięki podaży, a dzięki popytowi na technologie teleinformatyczne, Wielkiej Brytanii udało się przejść od gospodarki industrialnej do gospodarki wiedzy. Przekonuje on, że procesy globalizacyjne (i wszystko, co jest z nimi nieodłącznie związane, a zatem mobilność pracy, szybki przepływ informacji itp.) są nieuchronne. Aby pozostać konkurencyjnym – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i narodowym – należy przede wszystkim nieustannie podnosić swoje umiejętności. Tak też zrobiono w Wielkiej Brytanii – przykładowo edukację „komputerową” dzieci rozpoczynają już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, równoległe z nauką czytania i pisanie. Przy czym brytyjskie programy edukacyjne nie obejmują tylko dzieci i młodzieży, ale całe społeczeństwo: również osoby starsze, kobiety, mieszkańców wsi – by zapobiegać cyfrowemu wykluczeniu. Oczywiście, działania te były poprzedzone tworzeniem infrastruktury umożliwiającej dostęp do internetu. W efekcie, Wielka Brytania osiąga duże zyski z wykorzystywania technologii teleinformatycznych – wzrost gospodarczy z tego tytułu jest corocznie o 1 punkt procentowy wyższy. Przemiany obejmują też społeczeństwo: w Wielkiej Brytanii w ostatnim roku zakupy bożonarodzeniowe w 15% zrealizowane zostały online. Możliwe to było głównie dzięki rozwiniętej infrastrukturze umożliwiającej bezpieczne i wygodne dokonywanie takich transakcji z jednej strony, oraz świadomość i umiejętności społeczeństwa z drugiej.

Konkluzja płynąca z doświadczeń brytyjskich jest taka, że dla udanej transformacji do gospodarki i społeczeństwa wiedzy niezbędne są inwestycje w udostępnianie firmom zdobyczy nauki oraz szerokie włączenie w ich wykorzystywanie całego społeczeństwa (*This will really work, if you engage ALL of your population!*²).

² A. Pinder, prelekcja podczas III Konferencji Naukowej Wiedza i innowacje w rozwoju gospodarki: siły motoryczne i bariery, Kraków, 11 stycznia 2007 r.

POLECAMY

Konferencja Przeobrażenia w organizacjach. Rozwiązywanie problemów związanych z wdrażaniem nowych metod zarządzania, 8–10 czerwca 2007 r., Zakopane

Konferencja ta będzie miejscem spotkania zarówno krajowych, jak i zagranicznych teoretyków i praktyków zarządzania organizacjami. Swoją udział zapowiedzieli m.in. Bruce A. Henderson (prezes firmy Imation Corp.) i Jorge L. Larco (członek American Management Association), autorzy światowego bestsellera: *Lean transformation. How to change your business into a lean enterprise*.

Cele konferencji:

- wymiana doświadczeń przedstawicieli krajowych i międzynarodowych przedsiębiorstw oraz uczelni w zakresie praktyk zarządzania zasobami organizacyjnymi oraz kształtowania właściwych relacji i związków między nimi;
- wypracowanie wspólnego zdania na temat tendencji rozwoju przedsiębiorstw;
- zwrócenie uwagi na niezbędne zasoby wymagane dla efektywnego funkcjonowania organizacji w dobie XXI w.

Więcej informacji na: <http://janek.ae.krakow.pl/~kzzo/ogloszenia.htm>



Wpływ formy wykładu na jego skuteczność dydaktyczną w kształceniu akademickim – wyniki badań własnych

Violetta Kwiatkowska

Opracowanie poświęcone jest analizie wyników badań empirycznych wskazujących na wpływ formy wykładu na skuteczność dydaktyczną.

Bezspornym jest stwierdzenie, iż fundamentalnym elementem rozwoju społeczeństwa informacyjnego jest edukacja, która coraz bardziej otwiera się na wypracowane rozwiązania technologiczne. Stąd obserwuje się rosnące znaczenie nowoczesnych technologii w dydaktyce akademickiej, w odniesieniu zarówno do form przekazu treści, jak i płaszczyzny organizacji tego procesu. W wielu ośrodkach akademickich w Polsce podejmowane są działania wdrażające kształcenie na odległość jako dodatkową ofertę dydaktyczną. Można spodziewać się, że w najbliższym czasie forma ta będzie dynamicznie się rozwijać i nabierać znaczenia w zakresie kształcenia akademickiego oraz ustawicznego. W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji pojęcia „kształcenie na odległość”. Często jest ono odnoszone wyłącznie do sytuacji, w której uczący się oraz nauczyciel są oddaleni geograficznie od siebie i bazują na urządzeniach elektronicznych. Takie rozumienie ukazuje tylko stronę techniczną tego procesu. Przyjęto więc rozumieć ten termin jako *uczenie się i nauczanie na odległość z wykorzystaniem metod korespondencyjnych, tele-, wideokonferencji, sieci komputerowych, radia i telewizji [...]¹, oparte na realizacji dwóch programów: opracowanego przez uczelnię programu nauczania stanowiącego ofertę dydaktyczną i programu działań studenta, określającego jego możliwości i cele. System ten wykorzystuje różne media informacyjne i stosuje wszystkie możliwe metody przekazu i komunikacji. System kształcenia na odległość realizuje te same cele, co stacjonarny system edukacji, przy czym nie narzuca formalnych barier rekrutacji i daje duże możliwości wyboru form i metod kształcenia oraz trybu studiowania. Z punktu widzenia uczelni system pozwala elastycznie określać wielkość naboru i nie jest ściśle ograniczony wielkością posiadanych zasobów materialnych (sal wykładowych, laboratoriów,*

bibliotek itp.), proces kształcenia na odległość jest ściśle dostosowany do możliwości i potrzeb studenta².

Zdaniem autorki niniejszego opracowania, wykorzystanie technologii informacyjnych w kształceniu na odległość jest nieuniknioną konsekwencją wyzwań, jakie niesie społeczeństwo informacyjne w zakresie edukacji całościowej. Ponadto, zgadza się ona ze stwierdzeniem R. Tadeusiewicza, że *im bardziej życiowie odnosimy się więc do omawianej techniki sieciowej i im większe nadzieje wiążemy z jej rozwojem w przyszłości – tym bardziej wnikliwie musimy analizować wszelkie dostrzegane wady i tym staranniej musimy dążyć do ich eliminacji³.*

Kształcenie na odległość wymaga przeprowadzenia systematycznych badań empirycznych i podejmowania prób wdrażania tej formy kształcenia do praktyki edukacyjnej. Stąd też w roku akademickim 2004/2005 zapoczątkowany został w Zakładzie Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki UMK w Toruniu eksperyment pedagogiczny mający na celu między innymi zainicjowanie i przyspieszenie procesu, poprzez który studenci pedagogiki mieli możliwość nie tylko uczestniczyć w wykładach online za pomocą narzędzi do komunikacji synchronicznej, ale również mogli wykorzystywać serwer edukacyjny do wzbogacenia własnego procesu uczenia się. Badania miały charakter etapowy. Pierwszy etap miał na celu skontrolowanie poprawności skonstruowanych narzędzi badawczych i sprawdzenie założonej procedury badawczej, czyli przeprowadzenie badań pilotażowych. W drugim etapie, w badaniu wstępnym, określono stopień inteligencji, motywacji, rodzaj modalności sensorycznej oraz posiadanych przez studentów wiadomości w tematyce stanowiącej przedmiot wykładów. Trzeci etap związany był z badaniami końcowymi, czyli rotacją grup.

Istotnym motywem rozpoczęcia eksperymentu była również chęć weryfikacji sprzecznych informacji nt. skuteczności dydaktycznej procesu kształcenia pro-

¹ K. Wieczorkowski, *Telematyczne metody w edukacji na dystans*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, rok IV (8), Toruń 1995, s. 51.

² K. Wieczorkowski, *Kształcenie na dystans z wykorzystaniem sieci komputerowej CODN*, zeszyt 39, Warszawa 1996.

³ R. Tadeusiewicz, *Spoleczność Internetu*, Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT, Warszawa 2002, s. 14.

Wpływ formy wykładu na jego skuteczność dydaktyczną...

wadzonego na odległość, jakie docierały z różnych źródeł. Mianowicie z badań prowadzonych m.in. przez P. Navarro i J. Shoemahera⁴ wynika, że istnieje ścisły związek pomiędzy formą przekazu wykładów, a ich skutecznością dydaktyczną. Ponadto, wyniki licznych eksperymentów wskazują na wady różnych form kształcenia na odległość, uznając za główny mankament brak interakcji pomiędzy uczącymi się, a także brak nauczyciela. Między innymi badania M. Fasta⁵ wskazują, że uczący się źle oceniają niemożność kontaktu bezpośredniego z wykładowcą, co wpływa też na wyniki uczenia się. W związku z rozbieżnościami uznano za konieczne podjęcie badań nad skutecznością wykładów prowadzonych na odległość na poziomie szkolnictwa wyższego.

Opierając się na teorii konstruktywistycznej, uznającej osobę uczącą się za aktywnego uczestnika zdolnego do samooceny i wglądu we własne procesy uczenia się i rozumienia, stwierdzono, że wykład prowadzony na odległość, inaczej wykład online, do celów kształcenia uniwersyteckiego, powinien być prowadzony tokiem uproblemowionym informacji w nim zawartych. Poprzez wykład uproblemowiony online autorka opracowania rozumie metodę kształcenia, w aspekcie technicznym – prowadzoną w czasie rzeczywistym za pomocą systemu wideokonferencyjnego, pozwalającego na obustronny przekaz wizji i fonii pomiędzy pomieszczeniem wykładowcy a salą wykładową studentów; w aspekcie dydaktycznym – realizującą założone cele kształcenia; w aspekcie strukturalnym – opartą na segmentach informacyjnych i podsumowujących następujących po sobie w sposób rotacyjny, zapewniający interakcję.

Na podstawie licznych wyników badań⁶ przyjęto, że wykład o takiej strukturze pozwoli lepiej zrealizować założone cele dydaktyczne, aniżeli wykład tradycyjny.

Założenia metodologiczne

Aby to przypuszczenie zweryfikować na drodze postępowania badawczego, sformułowano następujący problem badawczy: *Czy i jaka istnieje zależność między wykładami online z wykorzystaniem serwera edukacyjnego i wykładami obudowanymi mediami złożonymi prowadzonymi w sali wykładowej a skutecznością dydaktyczną?*

Zatem przedmiotem prowadzonych badań były zagadnienia związane ze skutecznością procesu dydak-

tycznego prowadzonego w formie wykładów z zakresu przedmiotu „Edukacja medialna” z zastosowaniem – z jednej strony złożonych mediów edukacyjnych w sali wykładowej, a z drugiej z zastosowaniem serwera edukacyjnego i systemu wideokonferencyjnego – wykłady online.

Proces edukacyjny nie jest jedynie transferem wiedzy z serwera na komputer studenta, dlatego uznano, iż ważne i godne pedagogicznych dociekań są zagadnienia, podejmowane w opisywanej pracy, tj.: skuteczność dydaktyczna zajęć prowadzonych na odległość.

Skuteczność dydaktyczną przyjęto określać jako *stosunek między osiągniętym wynikiem a zamierzonym celem*⁷ i wyrażającą się w różnych pozytywnych walorach działań dydaktycznych w postaci przyrostu na poszczególnych jej poziomach, tj. wiedzy, rozumienia, zastosowania, analizy, syntezy oraz oceny wiedzy studentów studiujących stacjonarnie i niestacjonarnie uczestniczących w wykładach z przedmiotu „Edukacja medialna”, które przeprowadzono w grupach kontrolnych w sali wykładowej z zastosowaniem mediów złożonych i w grupach eksperymentalnych na odległość z wykorzystaniem serwera edukacyjnego. Przyrost wiedzy określany jest w literaturze poświęconej problematyce skuteczności kształcenia jako (...) *różnica w poziomie wiedzy między badaniami końcowymi i początkowymi*⁸, czyli wiedzę charakteryzuje się w sposób ilościowy, przez co zamiennie stosuje się wyrażenia objętość lub zakres wiedzy.

Pomiar skuteczności dydaktycznej przeprowadzony był więc w oparciu o pionierską taksonomię celów kształcenia, która została skonstruowana w 1956 r. przez zespół pedagogów i psychologów amerykańskich pod kierunkiem Benjamina S. Blooma. Ze względu na szeroki zakres badań w obszarze dydaktycznym ograniczono się do aspektu poznawczego, gdyż ma on podstawowe znaczenie dla osiągnięcia celów dydaktycznych.

Po dokonaniu analizy poszczególnych zmiennych i ich wskaźników wybrano jako metodę wiodącą badań naturalny eksperyment pedagogiczny, który pozwoli na empiryczną weryfikację postawionych w pracy problemów i hipotez.

Ponadto, dobierając grupy porównawcze do badań eksperymentalnych, uwzględniono następujące wskazania: badanie od początku do końca, we wszystkich swoich etapach, przeprowadzone zostało

⁴ P. Navarro, J. Shoemaker, *Performance and Perception of Distance Learners in Cyberspace*, „The American Journal of Distance Education” 2000, nr 77, s. 197-204, [za:] B. Woolls, *Edukacja na odległość w San Jose California State University*, [w:] S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 107.

⁵ B. Siemieniecki, *Badania nad możliwościami i ograniczeniami e-learningu w edukacji*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 27.

⁶ Zob. W. Skrzydlewski, *Uniwersytecki wykład telewizyjny*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980; B. Siemieniecki, *Efektywność dydaktyczna a spójność struktury treści*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990.

⁷ K. Denek, *Efektywność nauczania programowanego w szkole wyższej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1971, s. 42, [za:] S. Kowalewska, *Przydatność prakseologicznej aparatury pojęciowej dla poszczególnych dyscyplin naukowych*, Warszawa 1964.

⁸ Tamże, s. 90.

przez tego samego wykładowcę, występowały te same treści kształcenia, jednakowy był czas realizacji treści kształcenia, jednakowe warunki studentów do nauki. Pomimo to nie sposób wyeliminować wszystkich elementów, które mogłyby przeszkodzić w prawidłowym przeprowadzeniu eksperymentu. Dokonano więc izolacji nieprzewidzianych czynników od zmiennej eksperymentalnej przez zastosowanie techniki grup rotacyjnych, zwanej również techniką podziału krzyżowego⁹, polegającej na przemienności ról grup badanych. Dotychczasowa grupa kontrolna staje się zespołem eksperymentalnym, a grupa eksperymentalna – kontrolną. W badaniu zastosowano testy dydaktyczne, czyli *zbiór zadań przeznaczonych do rozwiązania w toku jednego zajęcia szkolnego i dostosowanych do określonej treści nauczania w taki sposób, aby z ich wyników można było ustalić, w jakim stopniu treść ta jest opanowana przez badanego*¹⁰. Każdy test sprawdzający znajomość zagadnień z danego wykładu zawierał 24 zadania. Zastosowano następujące rodzaje zadań testowych: krótkiej odpowiedzi, wyboru prawidłowej odpowiedzi spośród kilku proponowanych, zadania z luką, zadania wielokrotnego wyboru.

Po każdym skończonym wykładzie (*Ewolucja roli mediów w oświacie, Zjawisko hakerów a edukacja, Aspekty pedagogiczno-psychologiczne pracy w sieci, Tworzenie filmu, Kod w komunikacji międzyludzkiej, Obraz w kamerze a materiały dydaktyczne*) w obu grupach przeprowadzono pomiar końcowy. Ponadto, sprawdzono wiedzę z trzech pierwszych wykładów, po czym role grup zmieniły się i grupa pierwsza stała się grupą kontrolną, grupa druga natomiast została poddana oddziaływaniu zmiennej niezależnej. Pomiar zastosowano również po kolejnych trzech wykładach. Przy czym do analizy brano pod uwagę wyłącznie testy osób uczestniczących we wszystkich (pierwszych trzech i trzech kolejnych) wykładach. Na podstawie zestawienia wyników pretestów i posttestów dokonanych we wszystkich grupach określono rzeczywiste przyrosty wyników uczenia się.

Program wykładów (tradycyjne, online) dotyczył zagadnień wchodzących w obszar edukacji medialnej. Zdecydowano się zaprezentować zarówno teorię, jak i praktykę edukacji medialnej, biorąc pod uwagę, to co „nowe” w edukacji medialnej. Zagadnienia, które podjęto zostały odpowiednio usystematyzowane, wprowadzając uczących się w problematykę jakże trudną i dopiero rozpoznawaną przez naukę.

Skonstruowane testy dydaktyczne zostały poddane analizie trafności i rzetelności pomiaru¹¹. Przeprowadzenie badań pilotażowych pozwoliło na udoskonalenie testów w zakresie eliminacji wpływu zgadywania na ogólny wynik testu.

Podstawowe znaczenie dla badań eksperymentalnych ma dobór próby, rozumiany jako wybranie w specjalny sposób do badań części populacji generalnej określanej próbą reprezentatywną. Główną regułą jest, by próba reprezentowała wszystkie cechy i wszystkie elementy populacji generalnej. Tak więc dobór dokonywany na zbiorowości generalnej wymaga jej dobrej znajomości¹².

Badania przeprowadzono w toku zajęć dydaktycznych, co tym samym determinowało dobór próby do badań. Należało tak zaplanować termin przeprowadzenia badań, aby nie reorganizował planu zajęć, a wręcz był z nim zgodny.

Populację próby badawczej stanowili studenci stacjonarni i niestacjonarni II roku pedagogiki UMK. W sumie w badaniach brało udział 179 studentów. Badaniami objętych zostało 75 studentów trybu niestacjonarnego studiów licencjackich i 104 studentów studiów trybu stacjonarnego o tym kierunku. Fakt, że próba rekrutowała się spośród studentów pedagogiki, podyktowany był względami praktycznymi.

Za podstawę konstruowania grup porównywanych przyjęto technikę wyrównanych par¹³ polegającą na doborze pary osób badanych z obydwu grup tak, aby były one wyrównane. Stosując tę technikę, określono najpierw, jakie zmienne są istotne w podjętych badaniach. Ustalając wpływ formy wykładu (tradycyjna, online) na wyniki nauczania, do zmiennych, które wzięto pod uwagę, należały: poziom inteligencji, preferowany styl uczenia się, poziom motywacji. W badaniach wstępnych przeprowadzono również test sprawdzający znajomość zagadnień, które później były realizowane podczas badań, jednak nie był on wykorzystywany przy doborze grup. Wyniki tego testu stanowiły płaszczyznę porównawczą dla wyników testów przed i po rotacji. Na podstawie takiego podziału do grupy eksperymentalnej i kontrolnej studiów stacjonarnych zaliczono po 52 osoby. Natomiast na studiach niestacjonarnych wyłoniono grupę eksperymentalną w liczbie 36 osób oraz kontrolną liczącą 39 osób. Przed rozpoczęciem każdego wykładu sprawdzano, aby w grupach eksperymentalnych i kontrolnych nie występowały osoby, które uczestniczyły już w danym wykładzie w jednej z dwóch wersji, tzn. tradycyjnej bądź online.

Poszczególne etapy wnioskowania statystycznego pozwoliły na głębszą analizę danych i obiektywne przedstawienie wniosków z badań.

Określone w procedurze metodologicznej badań zmienne zależne (tj. wiadomości, rozumienia, zastosowania, analizy, syntezy i oceny) poddane zostały analizie na poziomie wnioskowania statystycznego w celu weryfikacji hipotez oraz na poziomie określenia

⁹ Zob. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2000, s. 112.

¹⁰ B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975, s. 22.

¹¹ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 198-216.

¹² Por. T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1977, s. 71-76, Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo ŻAK, Wrocław 1973, s. 218; M. Łobocki, dz. cyt., s. 131.

¹³ Z. Zaborowski, dz. cyt., s. 221.

Wpływ formy wykładu na jego skuteczność dydaktyczną...

stopnia wielkości przyrostu owych zmiennych zależnych. W celu porównania zgodności rozkładu empirycznego z teoretycznym rozkładem normalnym wykorzystano test Kołmogorowa¹⁴. Dla wszystkich przedziałów wyznaczono średnie arytmetyczne górnej granicy n -tego przedziału i dolnej granicy $n+1$ przedziału, następnie te poddano standaryzacji. Odczytano wartości dystrybuanty teoretycznej i wpisano jako wartości rozkładu teoretycznego. Wyszukano największą różnicę (D) pomiędzy wartościami rozkładu empirycznego wyrażonego w proporcjach i wartościami teoretycznymi. Na jej podstawie wyznaczono charakterystykę $\lambda = D\sqrt{N}$, gdzie N to liczebność próby, i porównano z wartością krytyczną λ_α odczytaną z tablicy rozkładu Kołmogorowa dla $\alpha=0,05$. Przyjmowano rozkład wyników jako normalny, jeżeli $\lambda < \lambda_\alpha$. Na koniec przeanalizowano wskaźniki wyrażające zmienne zależne, czyli ilościowe ujęcie zmian na przyjętych poziomach wiedzy studentów.

Wyniki badań

Badanie dostarczyło dowodów na to, że w większości wyniki uzyskane przez studentów grup eksperymentalnych i kontrolnych na poziomie ogólnym były zbliżone, co oznacza, że skuteczność dydaktyczna obu form wykładu była porównywalna. Nie stwierdzono, by forma tradycyjna okazała się istotnie skuteczniejsza od formy online na poziomie ogólnym w żadnym z badanych wykładów. Tak więc tam, gdzie stwierdzono istotne różnice wyników, były one powodowane lepszymi rezultatami wykładu online w porównaniu z wykładem tradycyjnym.

W większości wyniki uzyskane przez studentów grup eksperymentalnych i kontrolnych były zbliżone, co oznacza, iż forma wykładu – online, tradycyjny – nie miała wpływu na rezultaty nauczania, czyli skuteczność dydaktyczna obu form wykładu była zbliżona. W analizie skuteczności dydaktycznej formy wykładu (tradycyjny, online) dokonano również oceny wskaźników przyrostu wiedzy na poszczególnych jej poziomach, odpowiednio w grupach stacjonarnych i niestacjonarnych. Procedura badania wskaźników składała się z dwóch etapów: w pierwszym badano przyrost wiedzy przed zamianą grup eksperymentalnych i kontrolnych, w drugim po dokonaniu tej zamiany. Przyrost wiedzy w grupie eksperymentalnej w stosunku do grupy kontrolnej na poziomie wiadomości był wyższy o 5,67%, na poziomie rozumienia przyrost większy o 7,9%, na poziomie zastosowania przyrost większy o 3,05%, na poziomie analizy przyrost większy o 20,6%, na poziomie syntezy większy przyrost o 21,2%. Zatem w grupie

studentów stacjonarnych odnotowano większe przyrosty wiedzy na poszczególnych poziomach w grupie eksperymentalnej. Jedyne na poziomie oceny przyrost wiedzy w grupie eksperymentalnej był niższy o ok. 8% w porównaniu z grupą kontrolną.

Natomiast w grupach studiujących niestacjonarnie wyniki nie są już takie jednoznaczne. Odnotowano większe przyrosty w grupie słuchaczy wykładu online na poziomie wiadomości, zastosowania i oceny (na poziomie wiadomości przyrost ten był ponad trzykrotnie większy w porównaniu z grupą kontrolną). W pozostałych trzech przypadkach, tj. na poziomach rozumienia, analizy i syntezy większe przyrosty wiedzy odnotowano w grupie słuchaczy wykładu tradycyjnego. Szczególnie na poziomie rozumienia i analizy przyrosty w grupie eksperymentalnej były niższe o ok. 60% w porównaniu z grupą kontrolną.

Po rotacji grup większe przyrosty wiedzy zaobserwowano w grupie eksperymentalnej w porównaniu z kontrolną na poziomach: rozumienia, analizy, syntezy oraz oceny, zaś na poziomie wiadomości i zastosowania większe przyrosty wiedzy odnotowano w grupie kontrolnej.

W grupach niestacjonarnych natomiast jedynie na poziomie wiadomości przyrost wiedzy był większy w grupie eksperymentalnej. Na pozostałych pięciu badanych poziomach przyrosty wiedzy były większe w grupie słuchaczy wykładu tradycyjnego.

Podsumowując wyniki oceny wskaźników przyrostu wiedzy, zarówno przed, jak i po zamianę grup, stwierdzamy, że na studiach stacjonarnych zdecydowanie częściej przyrosty te były większe w przypadku słuchaczy wykładu online. Na studiach niestacjonarnych zaobserwowano zaś tendencję przeciwną. W tym wypadku zdecydowanie częściej przyrosty okazały się większe w grupach kontrolnych.

Podsumowanie

Można stwierdzić, że narzędzia oparte o technologie informacyjno-komunikacyjne mają szansę podnieść poziom nauki i sprawić, że stanie się ona bardziej dostępna. Nie ma wątpliwości, że wszyscy związani z procesem kształcenia – studenci, nauczyciele, administracja – stoją u progu zmian. Zmian dotyczących sposobów uczenia się, nauczania i w przypadku systemów administracyjnych uczelni również działania. Te zmiany niosą ze sobą nowe obietnice – zwłaszcza dla badaczy skupiających się na aspektach procesu kształcenia, ale również rodzą szereg pytań dotyczących wdrażania technologii informacyjno-komunikacyjnych w proces kształcenia.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka prowadzi badania naukowe w Zakładzie Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jest również autorką publikacji z zakresu dydaktycznego programowania multimedialnego również sieciowego.

¹⁴ M. Sobczyk, *Statystyka*, Warszawa 2002, s. 199–200.

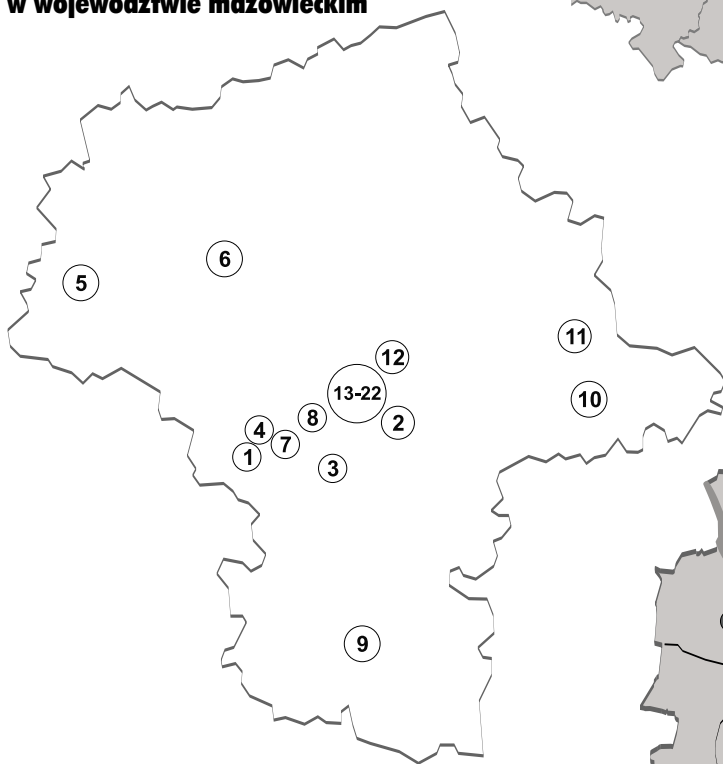
Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce

Czytelnikom „e-mentora” przedstawiamy Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Opisy tych placówek zostały przygotowane na podstawie informacji znajdujących się na stronach internetowych oraz uzyskanych bezpośrednio od przedstawicieli poszczególnych uniwersytetów. W bieżącym numerze opisano uniwersytety w województwie mazowieckim, natomiast w kolejnych numerach zaprezentowane zostaną ośrodki w pozostałych województwach.

Rysunek 1. Liczba Uniwersytetów Trzeciego Wieku w poszczególnych województwach



Rysunek 2. Uniwersytety Trzeciego Wieku w województwie mazowieckim



Rysunek 3. Uniwersytety Trzeciego Wieku w Warszawie

WOJEWÓDZTWO MAZOWIECKIE

1. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Grodzisku Mazowieckim

Rok powstania: 2006, liczba słuchaczy: 157

Kontakt: ul. J. Kilińskiego 8b, Grodzisk Mazowiecki, tel. 0508 157 168, utw@europaimy.org

Kierunki kształcenia: W ramach UTW Grodzisk Mazowiecki prowadzone są m.in. wykłady z dziedziny nauk społeczno-politycznych, religioznawstwa, historii kultury i sztuki oraz aspektów medycznych „późnej dorosłości”; kursy językowe (angielski, niemiecki i rosyjski) oraz zajęcia fakultatywne z dziennikarstwa, plastyki i komputerowe, a także zajęcia z rekreacji ruchowej (gimnastyka korekcyjna).

Więcej informacji na: www.europaimy.org

2. Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Józefowie

Rok powstania: 2005, liczba słuchaczy: 80

Kontakt: ul. Karola Wyszyńskiego, 05-420 Józefów, tel. (022) 789 26 97

Kierunki kształcenia: Wykłady z zakresu m.in. medycyny, historii, psychologii oraz religioznawstwa; zajęcia rekreacyjne na basenie oraz w terenie (spacery piesze, a także nordic walking, wycieczki rowerowe), wyjazdy edukacyjne m.in. wycieczki po Warszawie.

Więcej informacji na:

www.jozefow.pl/WWW/MJ/UTW/program.html

3. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Lesznowoli

Rok powstania: 2007, liczba słuchaczy: pierwsza rekrutacja w marcu br.

Kontakt: Gminny Ośrodek Kultury w Lesznowoli, ul. Gminnej Rady Narodowej 60, 05-506 Lesznowola, (022) 757 92 09, gok@lesznowola.rotes.com

Kierunki kształcenia: Cykl zajęć o profilu kulturalnym, adresowany do ludzi starszych, niepracujących zawodowo, patronat objęło Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki w Warszawie. Tematyka wykładów i seminariów obejmuje takie dziedziny, jak: socjologia, psychologia, kultury świata, historia sztuki, architektura, literatura, teatr, film oraz zdrowie. lektoraty języków obcych.

Więcej informacji na: www.gok-lesznowola.pl

4. Milanowski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2005, liczba słuchaczy: 100

Kontakt: ul. Warszawska 32, 05-822 Milanówek, tel. 0503 138 897, m.inkiel@neostrada.pl

Kierunki kształcenia: Wykłady, seminaria, spotkania z ciekawymi ludźmi, lektorat z języka angielskiego, kursy np. gotowania, malowania itp., warsztaty podstaw obsługi komputera, zajęcia gimnastyki chińskiej i ćwiczenia gimnastyczne w basenie, akcja pod nazwą Kobieta bezpieczna – cykl szkoleń prowadzonych przez wykładowców z Polskiego Centrum Sztuk Walki.

5. Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Płocku

Rok powstania: 2002, liczba słuchaczy: 120

Kontakt: ul. Kościuszki 24, 09-400, Płock, tel. (24) 262 38 61, 264 85 61

Kierunki kształcenia: Wykłady z dziedziny medycyny, ochrony środowiska, pedagogiki, religioznawstwa oraz tematyki społecznej, politycznej i kultury. Seminaria poruszają tematykę: historii, oświaty, polityki, twórczości literackiej, biografii i medycyny. Dodatkowo słuchacze płockiego UTW spotykają się w następujących grupach tematycznych: literacko-dyskusyjnej, rękodzielniczej, gospodarczej, języka angielskiego, języka włoskiego, języka niemieckiego, plastyki – malarstwa, informatyki, gimnastyki, zespołu redakcyjnego.

6. Płoński Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 30

Kontakt: Miejskie Centrum Kultury, ul. Płocka 50, 09-100 Płońsk, tel. (023) 662 22 32, plonsk-mck@wp.pl

Kierunki kształcenia: Wykłady i seminaria z zakresu medycyny, psychologii, historii sztuki, literatury, warsztaty artystyczne oraz kurs komputerowy. Spotkania odbywają się przeważnie 2 razy w miesiącu w soboty.

7. Uniwersytet Otwarty „Pokolenia” w Podkowie Leśnej

Rok powstania: 2006, liczba słuchaczy: 100

Kontakt: ul. Świerkowa 1, 05-807 Podkowa Leśna, tel. 0512 425 777 uniwersytet@podkowalesna.pl

Kierunki kształcenia: Wykłady, seminaria, warsztaty poświęcone m.in. zagadnieniom dotyczącym literatury oraz kultury języka polskiego, psychologii rodziny, zdrowia, a także zajęcia w sekcjach: Dyskusyjny Klub Filmowy, Klub Miłośników Teatru, warsztat ceramiczny, pływalnia, spotkania z Tai-Chi pod kierunkiem instruktora, biegi z kijkami wzorowane na nordic walking z instruktorem, grupy rowerowe: jazda sportowa i rekreacyjna, wycieczki, spotkania towarzyskie. Uniwersytet ma formułę otwartą – na spotkania zaprasza wszystkich zainteresowanych, nie zważając na metrykę np. gimnazjalistów wraz z nauczycielami. Zamiarem organizatorów podkowińskiego uniwersytetu jest zorganizowanie cykli wykładowych i zajęć warsztatowych „międzypokoleniowych”.

Więcej informacji na: www.podkowalesna.pl

8. Pruszkowski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 180

Kontakt: Miejskim Ośrodkiem Kultury w Pruszkowie, ul. M. Zimińskiej-Sygietyńskiej 5, 05-800 Pruszków, tel. (022) 728 39 40, 42, 44, mok.pruszkow@epf.pl

Kierunki kształcenia: Program PUTW to cykliczne spotkania obejmujące zajęcia dydaktyczno-programowe, czyli wykłady, seminaria, warsztaty oraz zajęcia w zespołach twórczych (np. Pracownia Malarstwa PUTW) i samokształceniowych. Wykłady i seminaria obejmują różne dziedziny m.in. wiedzę o kulturze i sztuce, wiedzę o historii Polski i świata, nauki medyczne, biologię i ekologię. Inne spotkania poświęcone są literaturze, psychologii, muzyce, promocji zdrowia, turystyce, ekologii czy filozofii.

Więcej informacji na: www.mok.pruszkow.pl

9. Stowarzyszenie Radomski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2002, liczba słuchaczy: 300

Kontakt: Pl. Konstytucji 3 Maja 5, 26-600 Radom, tel. (0-48) 385 05 71

Kierunki kształcenia: Stowarzyszenie podejmuje różnego rodzaju działania, począwszy od zajęć fakultatywnych, poprzez wykłady, po wspólne wyjścia do teatru; prowadzi lektorat z języka angielskiego i włoskiego, zajęcia taneczne, plastyczne, gimnastyczno-rekreacyjne oraz komputerowe (obsługa komputera).

10. Siedlecki Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 220

Kontakt: Miejski Ośrodek Kultury, ul. Pułaskiego 6, 08-110 Siedlce, tel. (025) 632 27 50; 632 83 49, pegaz@mok.siedlce.pl

Kierunki kształcenia: Wykłady z m.in. zakresu historii, kultury i sztuki oraz medycyny; zajęcia w sekcjach: „terapia tańcem”, turystyczno-krajoznawcza, literacka, muzyczna, filmowa, fotograficzna, malarstwo, zajęcia językowe – esperanto, zajęcia rekreacyjne – basen.

Więcej informacji na: www.mok.siedlce.pl

11. Sokołowski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 96
 Kontakt: Sokołowski Ośrodek Kultury i Sokołowskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, ul. Wolności 27, 08-300 Sokołów Podlaski, tel. (025) 787 24 38, sok@sokolowpodl.pl
 Kierunki kształcenia: Wykłady i seminaria poświęcone m.in. kulturze i sztuce, historii Polski i świata, literaturze, filmowi (cykl moje kino – projekcje filmów spotkania z aktorami), wybrane zagadnienia z medycyny, zdrowego stylu życia, turystyki; grupy warsztatowe z psychologii i medycyny zdrowia, warsztaty tańca; organizowane są wycieczki krajoznawcze oraz propozycje imprez kulturalno-oświatowych np. koncerty, spektakle teatralne, zwiedzanie wystaw, galerii i muzeów.
 Więcej informacji na: sok.sokolowpodl.pl

12. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Zielonce

Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 70
 Kontakt: Ośrodek Kultury, ul. Literacka 20, 05-220 Zielonka, tel.: (022) 781 04 18, ok.@zielonka.pl
 Kierunki kształcenia: cykliczne spotkania raz w tygodniu związane z historią sztuki, psychologią, obyczajowością, turystyką, literaturą, medycyną czy muzyką w formie wykładów, seminariów; dodatkowo zajęcia obejmują naukę języka angielskiego, uczestnictwo w imprezach kulturalno-oświatowych, a także turystykę pieszą i autokarową.
 Więcej informacji na: www.zielonka.pl

Uniwersytety Trzeciego Wieku w Warszawie

13. Mokotowski Uniwersytet Trzeciego Wieku (MUTW)

Rok powstania: 1991, liczba słuchaczy: 120
 Kontakt: ul. Piaseczyńska 114/116, 00-765 Warszawa, tel. (022) 841 73 06, mutw@op.pl
 File MUTW na wschodzie: Brześć, Grodno i Lwów, liczba słuchaczy: 450
 Kierunki kształcenia: Wykłady (zajęcia realizowane w dwóch blokach – „wszechnica” i „medyczno-przyrodniczy”), zajęcia seminaryjne (komputerowe, historyczne, z historii sztuki, plastyczne, kosmetyczne), lektoraty z języka angielskiego oraz zajęcia prowadzone z „Zielonym Uniwersytecie” (zajęcia wakacyjne).
 Aktualnie MUTW włączył się w działania na rzecz przekazywania informacji o Unii Europejskiej w ramach oświaty wszechnicowej; organizowane są panele i seminaria z zakresu ochrony środowiska i zdrowia człowieka.

14. Warszawski Uniwersytet Trzeciego Wieku im. Fryderyka Chopina

Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 150
 Kontakt: Ośrodek Kultury FORMA, ul. Żuławskiego 4/6, 02-642 Warszawa, tel. (022) 848 00 02, wutw@wp.pl
 Kierunki kształcenia: Uniwersytet prowadzi działania w zespołach: dydaktyczno-programowym (wykłady, seminaria, lektoraty); twórczo-samokształceniowym (kronikarsko-pamiętnikarski, recytatorski, malarski, taneczny, warsztaty tkackie, warsztaty teatralne, chór „Canta Vile”, gra na fortepianie oraz gitarze); wydawniczym (wydawanie książek, informatorów, prowadzenie kroniki); rekreacyjno-turystycznym (turystyka piesza, autokarowa, gimnastyka, wczasy rajowe i zagraniczne, zwiedzanie zabytków). Oferowane są również imprezy kulturalne, brydż, nauka obsługi komputera i pomoc koleżeńska.
 Więcej informacji: www.utw.waw.pl

15. Uniwersytet Trzeciego Wieku Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie

Rok powstania: 2006, Liczba słuchaczy: 420
 Kontakt: Al. Niepodległości 164 pok. 103, 02-554 Warszawa, tel. 0-22 564 93 91
 Kierunki kształcenia: Cotygodniowe wykłady i seminaria zebrane w następujących blokach tematycznych: ekonomia, nauki społeczne, aktualne wydarzenia polityczne, (w tym tematyka świadczeń społecznych, sytuacji gospodarstw domowych, udziału seniorów w życiu społecznym i politycznym); ochrona zdrowia, profilaktyka zdrowotna, propagowanie zdrowego stylu życia ze szczególnym uwzględnieniem problematyki zdrowia psychicznego oraz opieki nad niepełnosprawnymi; cywilizacje świata, historia, religioznawstwo, kultura i sztuka, europeizacja życia codziennego,

czyli co każdy senior powinien wiedzieć o Unii Europejskiej. Realizowane zajęcia fakultatywne są również wybrane przez słuchaczy adekwatnie do osobistych zainteresowań i prowadzone w mniejszych grupach tematycznych, obejmując one m.in. obsługę internetu i podstawy informatyki, lektoraty z języków obcych (angielski, niemiecki, francuski, włoski i rosyjski), warsztaty, zajęcia aktywizujące ruchowo – gimnastyka rehabilitacyjna, pływanie, bowling, kurs tańca, turystyka piesza, rowerowa itp.
 Więcej informacji na: www.sgh.waw.pl/ksztalcenie/u3w/

16. Mazowiecki Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2002, liczba słuchaczy: 550
 Kontakt: Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki, 00-139 Warszawa, ul. Elektoralna 12, tel. (022) 620 48 36 w. 228, mckis.mutw@wp.pl
 Kierunki kształcenia: program edukacyjny dla osób dorosłych – oferta sprzyjająca integracji, wymianie doświadczeń, doskonaleniu, zaspokajaniu potrzeb tworzenia, aktywizacji intelektualnej i fizycznej, stanowiące szansę rozwoju zainteresowań, permanentnego kształcenia. Obejmuje on m.in. zajęcia dydaktyczno-programowe, tj. wykłady (raz w tygodniu), seminaria i warsztaty (różne dziedziny, np. wiedza o sztuce i kulturze, wiedza z historii Polski i świata, nauki medyczne, biologia, ekologia, wybrane zagadnienia z psychologii, filozofii i socjologii), zajęcia w zespołach twórczych i samokształceniowych; spotkania w salonie literackim; udział w zajęciach zespołów muzycznych i chóru; turystykę pieszą i autokarową (krajową i zagraniczną); koncerty i wystawy.
 Więcej informacji na: www.mckis.waw.pl

17. Uniwersytet Trzeciego Wieku Fundacji Shalom

Rok powstania: 2006, liczba słuchaczy: 170
 Kontakt: Pl. Grzybowski 12/16, 00-104 Warszawa, tel. (022) 620 47 33; (022) 620 30 36, utw@shalom.org.pl
 Kierunki kształcenia: Dwa razy w tygodniu UTW oferuje słuchaczom wykłady z medycyny, psychologii, sztuk pięknych oraz z cyklu Historia i kultura Żydów, warsztaty malarstwa, plastyczne i ceramiczne, tańca żydowskiego, kultury jidysz oraz pisanie wspomnień i biografii, kuchni Żydów warszawskich. Poza tym prowadzone są lektoraty języka hebrajskiego i jidysz oraz zajęcia rekreacyjne m.in. gimnastyka.
 Więcej informacji na: www.shalom.org.pl

18. Ursynowski Uniwersytet Trzeciego Wieku im. J.U. Niemcewicza przy Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego

Rok powstania: 2005, liczba słuchaczy: 700
 Kontakt: ul. Limanowskiego 28c/6, 02-943 Warszawa, tel. (022) 593 15 90, uutw@sggw.pl

Kierunki kształcenia: Ursynowski Uniwersytet Trzeciego Wiek proponuje następujące zajęcia: stosowanie diety w zależności od wieku, ekologia w domu i życiu codziennym, ogrodnictwo, zielarstwo i ziołolecznictwo, pielęgnacja zwierząt domowych, podstawowa obsługa komputera, zajęcia z rekreacji ruchowej (basen, gimnastyka profilaktyczna), kursy języków obcych oraz wykłady na tematy związane z medycyną i leczeniem. Organizatorzy organizuje, także różnego rodzaju imprezy kulturalne i turystyczne, tworzenie kół zainteresowań (np. plastyczne, muzyczne i prowadzenie chóru). Ponadto zgłaszający się słuchacze mają możliwość udzielania się w pracy społecznej, polegającej na przykład na sprawowaniu opieki merytorycznej nad powstającymi kołami zainteresowań.

19. Towarzystwo Uniwersytet Trzeciego Wiek im. Haliny Szwarz

Rok powstania: 1975, liczba słuchaczy: 1200
Kontakt: Centrum Medycyny Kształcenia Podyplomowego w Warszawie, 01-813 Warszawa, ul. Marymoncka 99, tel. (022) 569 38 85, utw@cmkp.edu.pl

Kierunki kształcenia: Zajęcia dydaktyczno-programowe obejmują wykłady oraz seminaria (m.in. z takich zakresów, jak: nauki biologiczne i medyczne, humanistyczne np. historia, literatura, psychologia, filozofia), a także naukę języków obcych (język angielski, francuski, niemiecki i włoski); zajęcia w zespołach twórczych i samokształceniowych (literacki, pamiętnikarski, sceniczny, malarski, szkoła rysunku, wokalnomo-zyczny, zespół „Biuletynu Informacyjnego Uniwersytetu Trzeciego Wiek” oraz kursy informacyjne); zajęcia z dziedziny rekreacji ruchowej i turystyki (zespół gimnastyki i turystyczno-krajoznawczy), zajęcia w zespole terapeutycznym (spotkania psychoterapeutyczne, konsultacje z rehabilitacji ruchowej) oraz zajęcia w zespole pomocy koleżeńskiej, imprez kulturalnych czy bibliotece.

Więcej informacji na: www.cmkp.edu.pl

20. Bródnowski Uniwersytet Trzeciego Wiek Dom Kultury i Kino „Świt”

Rok powstania: 2005, liczba słuchaczy: 433
Kontakt: ul. Wysockiego 11, 03-371 Warszawa, tel. (022) 811 01 05 lub (022) 811 11 09, swit@dkswit.com.pl
Kierunki kształcenia: UTW Bródno oferuje słuchaczom wykłady poświęcone m.in. psychologii, historii sztuki, wiedzy o muzyce, wiedzy o literaturze, medycynie, historii filozofii.

Oprócz wykładów dostępne są seminaria prezentujące zagadnienia z dziedziny m.in. poezji, muzyki, profilaktyki zdrowia, filozofii i historii sztuki. Zajęcia fakultatywne to rysunek i malarstwo, ceramika, tkactwo artystyczne, chór, teatr, gimnastyka Tai-Chi, aqua-aerobic, taniec towarzyski, języki obce (angielski i niemiecki), informatyka, robotyki ręczne. Zajęcia kulturalno-oświatowe obejmują wyjścia do stołecznych teatrów, Filharmonii Narodowej, Kino Seniora, wieczorki taneczne, programy kabaretowe (w Domu Kultury ŚWIT), wycieczki krajowe i zagraniczne oraz wykłady otwarte (z wolnym wstępem) w różnego rodzaju instytucjach współpracujących z UTW.

Więcej informacji na: www.dkswit.com.pl/universytet.htm

21. Towarzystwo „Uniwersytet Trzeciego Wiek im. Prezydenta St. Wojciechowskiego” w Ursusie

Rok powstania: 2003, liczba słuchaczy: 158
Kontakt: Biblioteka Publiczna im. W.J. Grabskiego, 02-495 Warszawa, ul. Plutonu Torpedy 47, tel. (022) 662 73 81, biblioteka@bpursus.waw.pl
Kierunki kształcenia: Towarzystwo proponuje zajęcia z zakresu psychologii zdrowego trybu życia, - gerontologii i geriatrii, spraw kultury i ochrony środowiska, historii powszechnej i Polski, ekonomii i integracji europejskiej, spraw regionu i lokalnych; lektoraty języków obcych (angielski i hiszpański); zespoły zainteresowań (pamiętnikarski, literacki, turystyczny, krawiecko-hafciarski) grupy seminaryjne, zajęcia fizyko-terapeutyczne: gimnastyka, basen oraz turystyka.
Więcej informacji na: www.bpursus.waw.pl

22. Wawerskie Towarzystwo Uniwersytetu Trzeciego Wiek

Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 180
Kontakt: ul. Żegańska 1, 04-713 Warszawa, tel. 22 872 01 48, wtutw@wp.pl
Kierunki kształcenia: Wykłady prezentowane w cyklach tematycznych np. *Wielkie religie świata*, *Etniczne i kulturowe korzenie współczesnego narodu polskiego*, *Tajemnice zdrowej długowieczności*. W uniwersytecie działają następujące sekcje zainteresowań: plastyczna, brydżowa, komputerowa, konwersatorium ekonomiczne, gimnastyki rehabilitacyjnej, zajęć rehabilitacyjnych na pływalni, turystyczno-krajoznawcza, kulturalna, samopomocy koleżeńskiej, redakcji biuletynu „Głos Sowy”.
Więcej informacji na: www.u3wawer.com.pl

To pierwsza część Repozytorium. Zachęcamy Czytelników „e-mentora” do pomocy w pozyskiwaniu aktualnych informacji nt. działalności poszczególnych Uniwersytetów Trzeciego Wiek.
Kontakt: roksana.neczaj@sgh.waw.pl

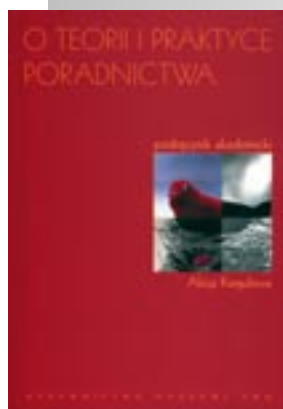
POLECAMY

Uniwersytet Wolnego Czasu

Centrum Artystyczne Fabryka Trzciny – kompleks artystyczno-edukacyjny mieszczący się w starej odremontowanej fabryce, przy ulicy Otwockiej 14, w warszawskiej dzielnicy Praga-Północ – podejmuje ciekawą inicjatywę pod nazwą Uniwersytet Wolnego Czasu. Jej główne cele to: promowanie idei uczenia się przez całe życie; rozwijanie wrażliwości, przedsiębiorczości, umiejętności społecznych; rozwijanie człowieka kreatywnego, zadowolonego z życia; pobudzenie ludzkiej ciekawości świata; wielowymiarowa edukacja kulturalna; odkrywanie ukrytych talentów. Uniwersytet Wolnego Czasu jest formą zaproszenia wszystkich zainteresowanych do wspólnej inicjatywy oraz próbą stworzenia „mody”, a nawet potrzeby, inwestowania w siebie i uczestnictwa w życiu społecznym. Jest także próbą przeciwstawienia się powierzchowności oraz proponowanym masowo formom beznamiętnego spędzania wolnego czasu. Organizowane spotkania mają być pomostem, który połączy „różne światy” i różne pokolenia oraz inspiracją do zadawania pytań i szukania na nie odpowiedzi poprzez dyskusje, połączenie wiedzy specjalistów z danych dziedzin czy przemyślenia uczestników.

Październikowy wykład wygłosił Benjamin R. Barber na temat *Dżihad a europejska wielokulturowość*, z treścią wykładu zapoznać się można na stronie internetowej. Więcej informacji na: www.fabrykatrzyciny.pl/uniw_wolnego_czasu.php

POLECAMY

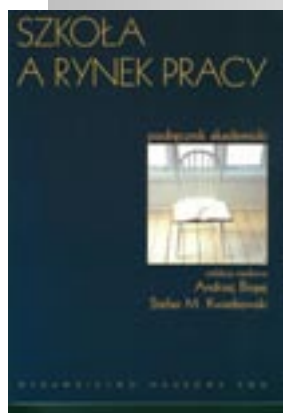


Alicja Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*
PWN, Warszawa 2006

Podręcznik akademicki prezentujący poradnictwo w kontekście współczesnych przemian społecznych, ekonomicznych i kulturalnych np. konsumeryzmu, globalizacji, multikulturalizmu. W książce znajdziemy wyjaśnienia podstaw teoretycznych

i najważniejsze pojęcia dotyczące poradnictwa, główne kierunki badań nad poradnictwem w ujęciu humanistycznym i społeczno-ekonomicznym, omówione metody i formy pomocy doradczej oraz scenariusze działań współczesnych doradców. Interesującym elementem podręcznika są praktyczne przykłady rozwiązywania sytuacji problemowych, umożliwiające kształtowanie warsztatu profesjonalnego doradcy.

Publikacja skierowana jest przede wszystkim do studentów pedagogiki, psychologii i socjologii, przygotowujących się do pracy zawodowej w zakresie doradztwa i poradnictwa psychospołecznego, zawodowego lub szkolnego. Warto ją również polecić osobom zajmującym się zawodowo i teoretycznie zagadnieniem poradnictwa, doradztwa lub terapią. Pozycja dostępna jest w księgarni internetowej: ksiegarnia.pwn.pl



Szkoła a rynek pracy
red. Andrzej Bogaj,
Stefan M. Kwiatkowski
PWN, Warszawa 2006

Publikacja o charakterze podręcznika akademickiego ukazuje głównie relacje między szkołą a rynkiem pracy na szerokim tle kulturowym. Zaprezentowano w niej problemy uznawalności dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej, standardów kwalifikacji zawodowych (rynkowych i szkolnych) oraz etyczne

problemy związane ze środowiskiem pracy. W publikacji zintegrowano treści z wynikami autorskich badań empirycznych, co odróżnia polecaną pozycję od innych z tej dziedziny dostępnych na rynku.

Publikacja przeznaczona jest przede wszystkim dla studentów pedagogiki specjalizujących się w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej, doradztwa zawodowego, częściowo także etyki, polityki oświatowej i społecznej. Interesujące treści w podręczniku znajdują również pedagodzy szkolni i doradcy zawodowi czy pracownicy biur pracy.

Pozycja dostępna jest w księgarni internetowej: <http://ksiegarnia.pwn.pl/>

Ewa Skibińska
Mikroświaty kobiet, relacje autobiograficzne
Uniwersytet Warszawski,
Warszawa 2006



Publikacja osadzona w nurcie badań autobiograficznych prezentuje wyniki badań empirycznych poświęconych autobiografii kompletnej. Obszar prezentowanych badań obejmował całe życie kobiet, stanowiąc opowiedziane przez nie autobiografie w okresie późnej dorosłości. Wyodrębnione narracje autobiograficzne ukazały przestrzeń, w jakich funkcjonowały i funkcjonują nadal kobiety. Na podstawie relacji w sposób wielowymiarowy przedstawiona została jej złożoność, różnorodność i niepowtarzalność.

Mikroświaty kobiet w pracy zostały przedstawione w dwóch kontekstach. Pierwszy z nich to kontekst badań biograficznych przeprowadzonych w Polsce, zaprezentowany w pierwszej części pracy pt. *W kręgu badań biograficznych*. Drugim kontekstem jest zmieniający się wizerunek człowieka starszego przedstawiany w literaturze przedmiotu oraz wyniki przeprowadzonych badań, stanowiący treść drugiej części pracy pt. *Mikroświaty kobiet w kontekście późnej dorosłości*. W podsumowaniu pracy, zatytułowanym *Mikroświaty i pulsary – metaforyczna paralela*, autorka wykorzystała metaforę pulsarów, aby przedstawić w sposób odmienny niż wcześniej złożoność i wielowarstwowość mikroświatów kobiet. Należy podkreślić, że szczególnie walorem pracy jest zastosowanie w perspektywie andragogicznej tak szeroko wywiadu narracyjnego i metody biograficznej. Opracowanie warto polecić wszystkim osobom zainteresowanym prowadzeniem badań metodą biograficzną, jak również badaniami gerontologicznymi.

Marianna Łucja Cichocka
Polski czerwony krzyż w latach 1919–2004
Wyd. Naukowe Novum,
Płock 2006



Studium monograficzne poświęcone 85-letniej historii Czerwonego Krzyża w Polsce. Autorka prezentuje zgromadzone podczas prowadzonych badań oraz wielu lat pracy w organizacji materiały dotyczące rozwoju i działalności Polskiego Czerwonego Krzyża. W publikacji zaprezentowano wiele interesujących źródeł archiwalnych i muzealnych, dokumentów oraz czerwono krzyżskich czasopism. Praca ma charakter chronologiczno-problemowy. Publikacja może stanowić podstawę teoretyczną przede wszystkim dla studentów pedagogiki, andragogiki oraz pracowników organizacji legitymujących się statusem organizacji pożytku publicznego. Publikacja dostępna w księgarni wydawnictwa: www.wnn.pl

Trudna droga do odpowiedzialnego handlu w polskim internecie

Rozważania o etyce i standardach handlowych
na przykładzie pewnej aukcji internetowej



Grzegorz Mysliwiec



Paweł Garczyński

Niewątpliwie rok 2006 był jeszcze lepszy od swojego poprzednika dla handlu internetowego w Polsce. Ten stan rzeczy już znajduje¹ swoje odzwierciedlenie w różnego rodzaju zestawieniach, artykułach i publikacjach poświęconych zagadnieniom e-biznesu na terenie naszego kraju, zwłaszcza w kontekście wypracowania standardów czy też etyki uczestnictwa (funkcjonowania) w takim przedsięwzięciu. Wartości liczbowe nie oddadzą tego, o czym napiszemy w dalszej części artykułu, a co wydarzyło się pod sam koniec poprzedniego roku. Co więcej – wygląda na to, że sprawa będąca przedmiotem naszego zainteresowania właśnie się rozstrzygnęła.

Jeep Grand Cherokee – precedensowy ciąg dalszy aukcji internetowej

Na początku aukcja wyglądała jak wiele innych na Allegro, gdzie przedmiot wystawiony jest przez pewien czas na licytację, na określonych warunkach, od pewnej kwoty początkowej, kilka osób licytuje, składając oferty. Po zakończeniu aukcji następuje finalizacja transakcji, uwieńczona zazwyczaj wystawieniem sobie komentarzy przez jej uczestników. Tak – w sposób niezwykle uproszczony – można opisać przebieg większości transakcji prowadzonych na tym portalu.

Historia, o której mowa poniżej, jest pozornie jedną z wielu, jakie mają miejsce właśnie na Allegro. Użytkownik Pierwszy ma zamiar zakupić samochód. Loguje się na portalu aukcyjnym Allegro.pl, znajduje Jeepa Grand Cherokee, sześciolatnie auto z 240-konnym silnikiem, wystawione na licytację przez innego użytkownika².

Oferta sprzedaży ma charakter aukcji z licytacją, start od 1000 zł bez ceny minimalnej. Aukcja kończy się na poziomie 23,1 tys. zł. Wygraną oczywiście potwierdza serwis Allegro.pl. Świetny interes – niezła cena ostateczna – mógłby powiedzieć kupujący i przystąpić do finalizacji transakcji. Jest tylko jeden mały problem. Sprzedawca nie chce już sprzedać samochodu, a bynajmniej nie za takie pieniądze. W grę wchodzi inna suma: okazało się, że sprzedawca oczekiwał ok. 45 tys. zł. Coś co jest dobrym interesem dla jednej osoby, wcale nie musi mieć takiego charakteru dla drugiej.

Jeśli osoba wystawiająca przedmiot na aukcji unika finalizacji transakcji, można skierować przeciwko niej sprawę do sądu. Przy czym portal Allegro.pl nie jest stroną transakcji, ponieważ dostarcza tylko możliwość przeprowadzenia danej transakcji kupna – sprzedaży w internecie. Biorąc pod uwagę, że sprawa została zgłoszona do sądu po świętach, koniec 2006 roku już zapisał się w pamięci uczestników rynku e-commerce jako bardzo ważny etap w rozwoju handlu internetowego w Polsce³. Przede wszystkim ze względu na to, że sprawa aukcji wspomnianego Jeepa Cherokee ma charakter precedensowy. Precedensowy – ponieważ pierwszy raz ktoś sądzi się w sprawie, jakich tysiące przewijały się przez świat aukcji internetowych wielokrotnie i za każdym razem zostawiały bez odpowiedzi jedno bardzo ważne pytanie⁴: kiedy wreszcie pewne praktyki się skończą? Druga rozprawa sądowa w sprawie wspomnianej aukcji z dnia 6.02.2007 r. i orzeczenie sądowe mogą stanowić odpowiedź na to pytanie⁵. Mogą. O ile, oczywiście, sprzedający nie

¹ Lub też dopiero znajdzie, gdyż niektóre dokładniejsze zestawienia zostaną dopiero opublikowane. W końcu mamy początek nowego roku, a rzetelność i precyzja wymagają czasem od osób piszących na dany temat dokładniejszego przyjrzenia się pewnym zjawiskom i opisującym je wartościami liczbowym. Zwłaszcza jeśli były one rekordy pod sam koniec ubiegłego roku – jak np. sprzedaż internetowa w miesiącu grudniu.

² W opracowaniu studium przypadku posłużyliśmy się informacjami zawartymi w artykule Mariusza Jałoszewskiego pt. *Precedensowy pozew za aukcję na Allegro*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 12 grudnia 2006 r.

³ Pierwsza rozprawa odbyła się 15 stycznia 2007 r.

⁴ Marcin Opolski jest autorem kilku opracowań na łamach „Dziennika Internautów” (<http://www.di.com.pl/>), które podejmuje problemy takich aukcji, jak ta ze wspomnianym samochodem. Autor ten śledzi to zjawisko od dłuższego czasu i co jakiś czas w sposób wyczerpujący opisuje mechanizmy unikania sprzedaży i patologicznych zachowań w przykładowym łańcuchu: sprzedający – kupujący – transakcja i jej finalizacja. Sposobów jest wiele – lepszych lub gorszych, a istota sprawy jest w większości przypadków taka sama: nierzetelny sprzedający chce po prostu zrobić za wszelką cenę jak najlepszy interes, a jeśli jest to niemożliwe, unika finalizacji transakcji na wszystkie możliwe sposoby.

⁵ Więcej na ten temat można przeczytać w wiadomości PAP-u z dn. 6.02.2007 r. pod tytułem *Sąd: wygrana licytacja na Allegro jest równoznaczna z umową kupna-sprzedaży*, <http://wiadomosci.o2.pl/?s=260&t=325991>.

odwoła się od wyroku i tym razem nie wygra ewentualnej, kolejnej rozprawy.

Ogólne kanony odpowiedzialności, czyli na czym polega być odpowiedzialnym

Autorzy opracowania definiują odpowiedzialność jako postawę człowieka, który nadaje interesom i dobrom innych podmiotów (interesariuszy) wysoki priorytet w stosunku do własnych interesów i dóbr, a w szczególności którego cechuje świadomość powinności, konsekwencji działań i gotowość do poddania się osądowi. Odpowiedzialność to wartość etyczna, ale w odniesieniu do gospodarki wygodniej jest posługiwać się pojęciem postawy, ponieważ ma ona składową behawioralną. Rozważanie odpowiedzialności w kategoriach deklaracyjnych nie ma większego sensu. Odpowiedzialność to dokonywanie stałych wyborów, to ciągle potwierdzanie ustalonego priorytetu. Własna wygoda i interesy muszą pozostawać we właściwej proporcji do „reszty świata”, by współzycie społeczne przypominało ład, by zbędna pałąca się lampa nie pogłębiała globalnego ocieplenia.

Interesy w świecie rzeczywistym... spotkanie twarzą w twarz w biznesie

Podstawą prowadzenia interesów w świecie rzeczywistym jest spotkanie ludzi, od których zależy dane przedsięwzięcie biznesowe – twarzą w twarz. W tzw. świecie rzeczywistym negocjacje nad kontraktem bądź umową mogą odbywać się z wykorzystaniem komputera czy też innych sposobów komunikowania się z drugą stroną. Aczkolwiek w większości przypadków spotkanie twarzą w twarz dwójki kontrahentów reprezentujących odmienne interesy jest po prostu na pewnym etapie finalizacji kontraktu niczym innym jak koniecznością.

Niezależnie od tego, czy pilotujemy większe lub mniejsze projekty związane z polityką kupna – sprzedaży, spotkanie z drugą osobą niesie ze sobą określone konsekwencje. Przede wszystkim – w procesach tych, człowiek przestaje być anonimowy. W miarę finalizacji transakcji czy też realizacji projektu, każda ze stron o wiele ostrożniej podejmuje decyzje i waży słowa. Zwłaszcza, jeśli osoby reprezentujące strony w negocjacjach uważają się za profesjonalistów i reprezentują dużego kontrahenta. Nawet w przypadkach błahych decyzji dnia codziennego. Czy człowiekowi, który podjął daną decyzję i zgodził się na określone warunki, łatwo będzie zmienić zdanie? Czy będzie to dla tej osoby, biorąc pod uwagę, że ktoś już ją poznał, dowiedział się o niej pewnych rzeczy, kojarzy ją, a co więcej – może powiedzieć coś o niej innym zwykłym osobom lub kontrahentom? Jak będzie wyglądał wizerunek tej osoby i czy warto zmieniać zdanie? A jeśli naprawdę trzeba coś renegotjować czy też zmieniać warunki umowy, osoba ta będzie starała się robić to z głową, dbając

przy tym o swój wizerunek. Odpowiedni wizerunek w życiu ma swoją cenę, a utrata anonimowości swoje konsekwencje – anonimowości, której utrzymanie jest praktycznie niemożliwe przy prowadzeniu interesów w tzw. świecie i czasie rzeczywistym.

Odpowiedzialność to wypełnianie zobowiązań

Czy znana w środowisku osoba, która wygrała licytację np. obrazu w galerii, po dziesięciu minutach wycofa się ze słowami: *To ja może zrezygnuję z zakupu tego obrazu, bo...*? Czy osoba uczestnicząca w aukcji koni, która zadeklarowała chęć kupna wierzchowca i – zgodnie ze zwyczajem – potwierdziła transakcję uściskiem dłoni osoby sprzedającej, łatwo i bezboleśnie może zrezygnować z zakupu? I na zasadzie analogii, przyglądając się drugiej stronie medalu. Czy osoby sprzedające zarówno wspomniany obraz w galerii czy też wierzchowca na aukcji koni, po spełnieniu określonych kryteriów przez kupujących⁶ będą miały odwagę wycofać się z transakcji? Zwłaszcza jeśli wcześniej zaaprobowały wszystkie ustalone warunki i przestały być anonimowe?

Allegro stanowi mutację portalu ogłoszeniowego i transakcyjnego, co jest jego atutem i jednocześnie słabością. Wzorem mogą tu być platformy internetowe biur maklerskich, gdzie pewność transakcji stanowi podstawę obrotu. Zlecenia przyjmowane przez telefon oparte są na hasłach, są w 100% nagrywane i nie ma możliwości wycofania się transakcji, jeśli określone w zleceniu warunki zostały spełnione (limity, kursy itp.).

Odpowiedzialność to nieszkodzenie partnerom... również słowem

Zdarza się, że w świecie online człowiek staje się zupełnie inną osobą. Ktoś, kto na co dzień uważany jest za człowieka miłego, sympatycznego, kulturalnego, na forum dyskusyjnym po wyrażeniu swojej opinii może stanowić przeciwieństwo wspomnianych cech. Podobnie jak ktoś, kto w szerszym gronie osób nigdy nie wypowiedziałby się na dany temat, a diametralnie zmienia swoją postawę po włączeniu komputera. Mając gwarancję anonimowości w internecie, dzięki swojemu postowi, człowiek ten staje się gwiazdą forum dyskusyjnego. Właśnie odwiedzanie rozmaitych forów dyskusyjnych najlepiej pokazuje, że wiele osób rośnie w siłę przed klawiaturą komputera. Zwłaszcza, jeśli ma zagwarantowaną anonimowość. Dr Jeckyll zamienia się w Mr Hyde'a. I odwrotnie.

Komentarze na wielu portalach, ich treść, styl i język są przerażające, prymitywne, wulgarne i obraźliwe. Wypowiedź internetowa jest jednak formą publikacji i administratorzy portali powinni podjąć bardziej zdecydowaną walkę. Dość wysoko należy ocenić administratorów portalu legia.net, którzy systemowo eliminują zwroty wulgarne. Wykluczone są też

⁶ Np. takich jak warunki i wymagania aukcji.

środowiskowe słowa obraźliwe dla klubów piłkarskich, np. „legła”, i „skisła”. To co prześliznęło się przez system (przez triki interpunkcyjne – kropka w środku), jest usuwane ręcznie przez administratorów i w dziedzinie, w której emocje bywają olbrzymie, udaje się złagodzić obyczaje.

Odpowiedzialność to niewykorzystywanie błędów uczestników. Przypadek Siemienia

Odwoływanie ofert – zjawisko stare jak same aukcje internetowe. Niekiedy jest to jednak wymuszone przez wcześniejszy błąd. Poniżej zostanie przedstawiony interesujący przypadek allegrowicza o nicku „Siemieniec”. Zarejestrowany w październiku 2002 roku, prowadzi dość aktywny handel, ma 64 negatywne komentarze w proporcji 57 (kupno) i 7 (sprzedaż). Jest niewątpliwie trudnym klientem, gdy kupuje. W aukcjach samochodowych bez ceny minimalnej (regulamin Allegro uznaje transakcję za zawartą, nawet gdy jest tylko jedna oferta kupna za 1 złoty) internauta licytuje samochody za symboliczne kwoty i oczekuje wykonania transakcji. Dział motoryzacyjny (samochody) Allegro ma faktycznie (a nie nominalnie) charakter ogłoszeniowy, a transakcje zawierane są poza portalem. Siemieniec, jako stary wyga Allegro, dobrze wie, że wystawiający źle sformułował aukcję i próbuje to wykorzystać, bo kupowanie za bezcen wskutek błędu sprzedającego chwały nie przynosi. Pomyłka magazyniera wydającego 10 razy więcej towaru w stosunku do zapłaty jest zdarzeniem podobnym, aczkolwiek nie tożsamym. Hackerzy włamujący się na strony internetowe (ostatnio na stronę Komendy Wojewódzkiej Policji w Katowicach) boleśnie obnażają błędy w zabezpieczeniach dostępu do informacji⁷. Ich działalność zawsze wywoływała kontrowersje, nawet gdy intencje włamywaczy były uczciwe. Podobnych dylematów moralnych doświadczają ci, którzy wykorzystują metody prowokacji w wykrywaniu korupcji i innych poważnych przestępstw.

Odpowiedzialność to wyrzeczenie się zemsty

W przypadku aukcji internetowych możemy mieć do czynienia z różnymi nadużyciami. *Nie mam ochoty sprzedać/kupić, więc co mi zrobisz? Przecież jestem anonimowy... w końcu to internet.* Tak może brzmieć przykładowa wypowiedź osoby, która nie uzyskała odpowiedniej ceny ze sprzedaży, czy też uznała, że zapłaciła za dużo za dany przedmiot i wycofuje się z realizacji transakcji. Jakież dalsze konsekwencje? Najwyżej siarczysty komentarz negatywny od niedosłego kontrahenta (który poczuł się poszkodowany)⁸. Tak mogło to wyglądać do niedawna, czyli do momentu aż ktoś odważył się dochodzić swoich praw w sądzie i – co więcej – wygrał, o czym już wyżej napisano. Niestety, powszechną

praktyką jest reagowanie „negatywem” na słuszną nawet krytykę, czyli wystawienie tzw. „odwetowca”. *Jeśli ja dostałem negatywa, to i on* – to popularne usprawiedliwienie. Pozbyć się z konta takiego odwetowca nie jest łatwo i tu wychodzi kolejna słabość Allegro – brak interwencji w ewidentnych przypadkach. Gdy po miesiącu składa się formularz zwrotu prowizji, wina jednej ze stron jest oczywista. Wówczas system powinien automatycznie likwidować komentarz strony, która nie dopełniła transakcji. Administratorzy czasem wkraczają w sytuacji ujawniania w komentarzu negatywnym danych osobowych niesolidnego kontrahenta, który ukrywa się pod nickiem. Zgodnie z prawem pozyskane dane partnera możemy użyć tylko do dokonania transakcji, ale nie możemy ich upubliczniać. Jest to podobny problem, jak ujawnianie danych dłużników – jako swoista kara i zarazem ostrzeżenie dla potencjalnych partnerów biznesowych. Anonimowość i bezkarność to wierne siostry demoralizacji, czyli świata bez odpowiedzialności.

Podsumowanie

Niniejsze rozważania prowadzą do tezy, że rynek e-commerce oraz internet rozchodzą się, jeśli chodzi o standardy uczestnictwa. Internet ciągle tkwi w swojej roli otwartej platformy komunikacyjnej, wymiany myśli i danych, która funkcjonuje na zasadzie *non-profit*. Nie da się jednak zatrzymać procesu przenikania biznesu do internetu i tworzenia kolejnych enklaw, które nie mogą już się rządzić prawami, określanymi jako programowo idealistyczne.

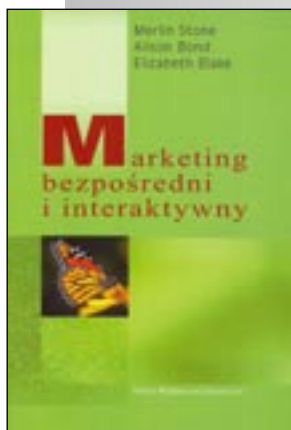
Idąc dalej, można postawić tezę drugą, że dalszy rozwój rynku e-commerce wymaga umacniania reguł stosowanych w sferze realnej. Któż nie chciałby być uważany za profesjonalistę w świecie biznesu? Praktycznie poprzednie zdanie można potraktować jako pytanie retoryczne. Profesjonalizm i rzetelność są bowiem zazwyczaj dwoma podstawowymi warunkami uczestnictwa w prawie każdym przedsięwzięciu, w którym dokonujemy sprzedaży czy też zakupu danego dobra lub usługi.

Jeśli e-biznes w Polsce rozwija się tak dynamicznie, priorytetem powinny być działania zmierzające do wypracowania takich rozwiązań, aby w tej branży było jak najmniej patologii. I właśnie w kontekście tych zagadnień warto przyrzeć się konsekwencjom, jakie przyniósł ze sobą finał sprawy sądowej, o której była mowa na początku. W końcu za sukcesem określonych wskaźników ekonomicznych, opisujących rozwój polskiego rynku e-commerce i bijącymi rok w rok kolejne rekordy, kryją się ci, którzy są jego architektami – kupujący oraz sprzedający. Wyrok w sprawie Jeepa już zapadł. Jak ta sprawa może wpłynąć na dalszy rozwój handlu internetowego w Polsce i relacje między sprzedającymi i kupującymi? Zapraszamy do dyskusji.

⁷ A w kolejnym tygodniu serwery Ministerstwa Obrony Narodowej.

⁸ Oczywiście w tym przypadku wystawiający taką opinię może spodziewać się komentarza odwetowego o podobnej zawartości merytorycznej oraz o podobnym zabarwieniu emocjonalnym.

POLECAMY



Merlin Stone, Alison Bond, Elizabeth Blade, *Marketing bezpośredni i interaktywny*, PWE, Warszawa 2007

Książka *Marketing bezpośredni i interaktywny* autorstwa Merlin Stone, Alison Bond, Elizabeth Blade to doskonały podręcznik, który w przystępny i ciekawy sposób tłumaczy zasady tytułowych odmian marketingu oraz omawia korzyści, jakie dają one firmom. W pierwszej części książki omawiane są zasady i typy oraz strategię i planowanie marketingu bezpośredniego i interaktywnego. W kolejnych rozdziałach zaprezentowane zostały szczegółowe rozwiązania, takie jak: wykorzystanie baz danych w marketingu bezpośrednim, segmentacja rynku i badania marketingowe, zarządzanie relacjami z klientem, telemarketing czy zarządzanie kampanią marketingu bezpośredniego. Podsumowaniem książki jest omówienie czynnika ludzkiego w marketingu bezpośrednim.

Publikacja ta, skierowana przede wszystkim do studentów kształcących się w zakresie zarządzania, marketingu i szeroko pojętego procesu komunikacji, jest godna polecenia także każdej osobie zainteresowanej tą tematyką.

Książka dostępna na stronach wydawcy: <http://www.pwe.com.pl>

Michael Gough, *Skype! Od zwykłego użytkownika do (nie tylko) małego przedsiębiorstwa*, Helion, Gliwice 2007

Publikacja ta jest praktycznym przewodnikiem po technologii VoIP i programie Skype. Wyjaśnia ona w sposób praktyczny zawiłości tej technologii. Pokazuje krok po kroku zasady instalacji, działania oraz wykorzystania oprogramowania do komunikacji na odległość przez internet (telefonii internetowej): Skype. Poza samym programem Skype omówione zostały technologie z nim powiązane, zarówno programowe, jak i sprzętowe. Na przykład możliwości podłączenia rozwiązań sprzętowych do Skype'a, takich jak: bramki sprzętowe, adaptery telefoniczne czy zestawy głośnomówiące. Zagadnienia prezentowane w książce zostały podzielone na pięć podstawowych części: podstawy programu Skype, Skype dla zaawansowanych, implementacja Skype'a w firmie, dostosowanie Skype'a do indywidualnych potrzeb, przyszłość Skype'a.

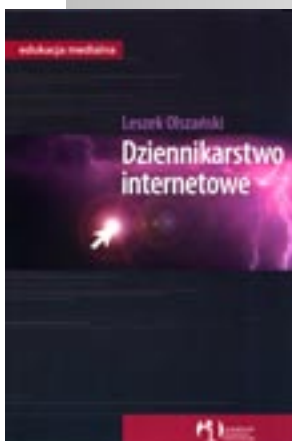
Książka jest zaopatrzona w bardzo bogatą szatę graficzną prezentującą w sposób poglądowy omawiany materiał. Często są to zrzuty ekranowe – ekran po ekranie – tego, co można zobaczyć na monitorze komputera w trakcie korzystania z tego oprogramowania krok po kroku.

Podstawową wadą tego typu pozycji, oprócz nadmiaru zdjęć, obrazków i tłumaczeń rzeczy oczywistych, jest to, iż książka ta za chwilę będzie już nieaktualna. Jak tylko pojawią się nowe wersje oprogramowania, zmieniające sposób działania oprogramowania prezentowanego w publikacji. Radzimy się pośpieszyć z zakupem tego przewodnika, póki jeszcze informacje w nim zawarte są aktualne...

Książka dostępna na stronach wydawcy: <http://helion.pl>



Leszek Olszański, *Dziennikarstwo internetowe*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006



W serii „Edukacja medialna” Wydawnictwa Akademickich i Profesjonalnych ukazała się nowa publikacja – *Dziennikarstwo internetowe* autorstwa Leszka Olszańskiego. Książka ta może służyć jako przewodnik po świecie mediów elektronicznych nie tylko dla początkujących dziennikarzy internetowych, lecz także wszystkich osób, które publikują informacje w internecie.

Autor omawia zasady redagowania tekstów, język i sposoby wzbogacania treści o materiały multimedialne (fotografie, wideo, pliki dźwiękowe), wskazuje, jak wykorzystać aktywność internautów oraz skąd czerpać informacje. Ostatni rozdział jest poświęcony zaprojektowaniu i uruchomieniu portalu internetowego.

Książka wyróżnia się ciekawym sposobem prezentacji treści, a także wzbogaceniem jej o wiele przykładów praktycznych (wizualizacje stron internetowych, nagłówki wiadomości zaczerpnięte z najpopularniejszych portali itp.).

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: http://waip.com.pl/index.php/waip/waip/serie_wydawnicze/edukacja_medialna/dziennikarstwo_internetowe

W poszukiwaniu cyfrowych informacji

Sprawozdanie z seminarium

Anna Jarosz-Nojszewska

W dniu 17 stycznia 2007 r. odbyło się XI seminarium z cyklu „Digitalizacja zasobów informacyjnych” zatytułowane *W poszukiwaniu cyfrowych informacji*. Celem seminarium była prezentacja i wymiana doświadczeń na temat funkcjonowania bibliotek cyfrowych i nowych problemów, na jakie natrafiają pracownicy szeroko pojętej informacji naukowej wobec potrzeby szukania informacji w internecie.

W trakcie całonocnych obrad, którym przewodniczył dyrektor Biblioteki Politechniki Lubelskiej dr Henryk Hollender, zaprezentowano siedem wykładów. Seminarium rozpoczęło przedstawienie Cyfrowej Biblioteki Narodowej Polona (www.polona.pl). Joanna Potega i Dariusz Parodowski, współtwórcy CBN Polona, przedstawili główne cele działania biblioteki i podstawowe założenia prezentacji bibliotecznych zasobów. W ogólny sposób omówili System Zbiorów Zdigitalizowanych oraz przedstawili planowane kierunki rozwoju biblioteki.

Problematykę organizacji i funkcjonowania cyfrowych bibliotek kontynuowali następni prelegenci. Marcin Werla omówił możliwości dostosowywania interfejsu użytkownika oraz współpracy z systemami zewnętrznymi bibliotek cyfrowych działających w systemie dLibra. Elżbieta Mroczek swoje wystąpienie poświęciła omówieniu i porównaniu nieodpłatnych (Greenstone, DSpace, Fedora) i komercyjnych (DigiTool, dLibra) programów dla cyfrowych bibliotek.

Nie mniej interesujące okazały się wykłady popołudniowe. Zostały one poświęcone zagadnieniom prawa autorskiego oraz wyszukiwania informacji w sieci. Barbara Szczepańska przedstawiła analizę stosowania prawa autorskiego w procesie digitalizacji i tworzenia bibliotek cyfrowych w Europie, zaś Agnieszka Malczewska starała się znaleźć odpowiedź na pytanie, czy Digital Rights Menagment (DRM) jest skutecznym cyfrowym systemem zabezpieczeń praw autorskich, czy też raczej zagrożeniem dla legalnego korzystania z produktów objętych ochroną oraz praw konsumenckich.

W bardzo ciekawy sposób problematykę wyszukiwania informacji w sieci przedstawili Lidia

Derfert-Wolf i Bogdan Miś. Swoje wykład podzielili na trzy części. Pierwsza została w całości poświęcona wadom i zaletom standardowych narzędzi do wyszukiwania informacji w sieci – katalogom, wyszukiwarkom i metawyszukiwarkom. W drugiej części prelegenci omówili metody szukania informacji w ukrytych zasobach sieci. Na końcu przedstawili przykłady specjalistycznych zasobów internetu.

Swoistego rodzaju podsumowaniem okazał się wykład dr. Henryka Hollendera poświęcony infobrokerom. Autor starał się odnaleźć odpowiedź na pytanie, kim jest tak naprawdę infobroker? Co różni go od bibliotekarza? Jakie powinny być jego umiejętności i w końcu – jak należy go kształcić? Jednoznacznych odpowiedzi na postawione pytania nie udało się odnaleźć. Rozważania nad tymi zagadnieniami doprowadziły autora do wniosku, że w realizacji coraz ambitniejszych zadań przy projektowaniu systemów informacyjnych, towarzyszyć musi wychowanie takiego użytkownika, któremu nie będzie straszne wyszukanie każdej istniejącej w świecie informacji.

Program seminarium został wzbogacony o dwie prezentacje, zorganizowane przez IBM Polska. Pierwsza była poświęcona skutecznym sposobom przechowywania danych cyfrowych w długim odcinku czasu, druga – szybkiemu i efektywnemu wyszukiwaniu informacji w zasobach elektronicznych przy użyciu narzędzia OmniFind.

Przedstawione na seminarium prezentacje i referaty prowadzą do wniosku, że rozwój technologii internetowych ma duży wpływ na udostępnianie i kształtowanie informacji i nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie współczesnych bibliotek. Część z nich, także w Polsce, już teraz udostępnia swoje zbiory w internecie. Kształtuje się nowy typ czytelnika, a tym samym istnieje konieczność stworzenia nowej specjalizacji w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej. Potrzebni są specjaliści, którzy będą umieli w sposób profesjonalny wyszukiwać i, co nie mniej ważne, selekcjonować informacje. Czy będą to specjalnie kształceni bibliotekarze, czy informatycznej proweniencji infobrokerzy – pokaże czas.

POLECAMY

Skuteczny Marketing Mobilny 2007, 8–9 marca 2007 r., Warszawa

Według organizatorów konferencji *Skuteczny Marketing Mobilny 2007*, telefon komórkowy to narzędzie komunikacji, które będzie miało najwyższy wskaźnik wzrostu w ciągu najbliższych kilku lat i dzięki temu zrewolucjonizuje drogi komunikacji, reklamę i marketing. Dlatego należy uznać, że marketing mobilny to przyszłość, a pominięcie go w planowaniu kampanii marketingowo-sprzedażowej może być kosztowne. Stąd idea przygotowania i przeprowadzenia konferencji dotyczącej marketingu mobilnego, której głównymi adresatami są: osoby odpowiedzialne za działania sprzedażowe i marketingowe, menedżerowie odpowiadający za promocję i reklamę swoich marek, osoby zainteresowane nowymi technologiami i innowacjami oraz agencje, które kreują lub zamierzają kreować skuteczne akcje marketingu mobilnego.

Wśród wykładów prezentowanych na konferencji znajdują się: *Telefonia mobilna – medium reklamowe nowej generacji, Jak maksymalizować potencjał marketingu bezpośredniego w nowych kanałach by dotrzeć do nowoczesnego konsumenta, Marketing mobilny – problemy prawne, W jaki sposób wykorzystywać technologie mobilne do zbierania danych o konsumentach, Rola marketingu mobilnego w zintegrowanej komunikacji marketingowej.*

Więcej informacji na:

<http://www.ecu-marketing.pl/client/Index1.aspx?id=conference&sub=introduction&confID=359>

**Nie tylko WiMAX – nowe technologie dostępne i modele biznesowe w telekomunikacji
20–21 marca 2007 r., Warszawa**

WiMAX to kolejna generacja technologii komunikacji bezprzewodowej, będąca następcą technologii WiFi. Jest to jedna z najszybciej rozwijających się technologii sieciowych. Zainteresowanie nią pozwala przypuszczać, że w niedalekiej przyszłości stanowić ona będzie jedną z popularnych metod szerokopasmowego dostępu do internetu, a nawet istotną konkurencję dla sieci 3G. Wiele wskazuje na to, że takie technologie, jak WiMAX czy DSL będą równie istotne dla modeli biznesowych realizowanych zarówno w sektorze klientów indywidualnych, jak i instytucjonalnych.

Zagadnienia szczegółowe, poruszane na konferencji poświęconej technologii WiMAX, to m.in.: rynek usług dostępnych i telekomunikacyjnych w Polsce – analiza trendów i potencjału, liberalizacja rynku telekomunikacyjnego a strategię operatorów, fundusze unijne jako czynnik rozwoju infrastruktury telekomunikacyjnej w Polsce, WiMAX dziś i plany rozwoju technologii, praktyczne doświadczenia sieci WiMAX działających w Polsce, rynek usług ICT w modelach biznesowych operatorów, konwergencja mediów i telekomunikacji – operator jako użytkownik praw autorskich. Więcej informacji na: <http://www.iir.pl/konf/E0378.html>

Storage Word, 21 marca 2007 r., Warszawa

Dane to jeden z najcenniejszych zasobów przedsiębiorstwa, dlatego warto się o nie troszczyć - czyli właściwie je składować, zabezpieczać i archiwizować. Liczba danych w przedsiębiorstwach i organizacjach publicznych rośnie z roku na rok. Konieczne staje się odpowiednie zarządzanie zasobami danych, które zaczyna stanowić samodzielną dziedzinę, wymagającą specjalistycznej wiedzy i doświadczenia.

Kluczowe zagadnienia poruszane na konferencji to: analiza scenariuszy związanych z wyborem określonych strategii zarządzania danymi, studia przypadków i warsztaty pomagające oceniać użyteczność różnych typów rozwiązań problemów biznesowych związanych z danymi, projektowanie oraz budowa skalowanej i niezawodnej infrastruktury dla danych, a także rozwiązywanie problemów operacyjnych związanych z użytkowaniem infrastruktury danych. Więcej informacji na: <http://www.computerworld.pl/konferencje/storageworld/zagadnienia.html>

Od informacji do decyzji, 22 marca 2007 r., Warszawa

Szybki i sprawny dostęp do właściwych, potrzebnych informacji i możliwość ich łatwej wymiany są niezbędne zarówno dla efektywnego funkcjonowania na współczesnym rynku, jak i skutecznego świadczenia usług publicznych. Kluczowe zagadnienia poruszane na konferencji *Od informacji do decyzji 2007: Elektroniczny obieg dokumentów krwioobiegiem współczesnej firmy i instytucji*, to: integracja systemów zarządzania elektronicznym obiegiem dokumentów z procesami pracy, rodzaje dokumentów elektronicznych i ich cyfrowe przetwarzanie, systemy zarządzania elektronicznym obiegiem dokumentów w praktyce, dostęp do dokumentów i ich archiwizacja, ochrona i bezpieczeństwo dokumentów elektronicznych, wyszukiwanie informacji w dokumentach elektronicznych oraz integracja obiegu dokumentów elektronicznych z systemami do wspomagania zarządzania i analizy informacji.

Więcej informacji na: <http://www.computerworld.pl/konferencje/informacja2007/zagadnienia.html>

Watykan i internet



Ryszard Podpora

Komputer zmienił nieco świat, a na pewno zmienił moje życie.

Jan Paweł II

Watykan już w 1993 roku podjął pierwsze prace związane z wykorzystaniem internetu w pracy Kościoła. Po ponad 13 latach od pierwszych decyzji w tej sprawie, podjętych wówczas przez papieża Jana Pawła II, znaczenie i przydatność internetu najlepiej obrazuje statystyka. I tak dla przykładu w roku 2003 watykańską stronę www.vatican.va odwiedziły 22 mln internautów, co daje ponad 60 tys. wejść dziennie¹.

Artykuł przybliży internet watykański w perspektywie jego historii oraz współczesności, a także treści, jakie serwis udostępnia, stosunek Kościoła i samego Papieża do tej technologii oraz problem zabezpieczeń przed hakerami.

Witryna watykańska

Autorem watykańskiej witryny i dyrektorem technicznym jest zakonnica, siostra Judith Zoebelein, ze Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek od Eucharystii. Dzięki niej i jej pomysłom miliony „wirtualnych” pielgrzymów mogły uczestniczyć w rzymskich obchodach Jubileuszu Roku 2000. Przybyła do Watykanu w roku 1991, aby uporządkować system komputerowy Stolicy Świętej. Po pewnym czasie powierzono jej utworzenie strony internetowej Watykanu.

Sam pomysł otwarcia murów Watykanu dla wirtualnych gości pochodził od rzecznika Stolicy Świętej Joaquina Navarro-Vallsa. Postanowiono na początek

przygotować coś prostego, by następnie obserwować reakcje wiernych. Zaczęto się od papieskiego orędzia w Boże Narodzenie 1995 roku. Na stronie Watykanu pojawiło się zdjęcie Jana Pawła II oraz link do tekstu orędzia w wielu językach. W ciągu pierwszych 48 godzin zareagowało ponad 30 tysięcy osób, nie mówiąc o 4 tysiącach informacji przesłanych e-mailem w ciągu 2 tygodni. Tą drogą składano życzenia Papieżowi lub proszono o obrazek z modlitwą. „Wszyscy byliśmy zdumieni” – opowiada siostra².

Niewątpliwie był to sukces. Ponad pół miliona osób połączyło się w ciągu pierwszych trzech dni z uruchomionym w Boże Narodzenie 1995 roku serwerem komputerowym w Watykanie. Byli to internauci z siedemdziesięciu krajów. Najwięcej osób łączyło się w dniu Bożego Narodzenia w samo południe oraz tego samego dnia o godzinie 18.00³. W serwisie znajdowały się orędzie Papieża oraz życzenia w 54 językach. Najczęściej używanym językiem był wtedy i jest do dziś język angielski⁴.

Stale rosnąca aktywność Watykanu w internecie przełożyła się na systematyczny wzrost popularności witryny watykańskiej. Już w marcu 2003 roku odnotowano 3,6 mln odwiedzin, czyli przeciętnie ponad 116 tys. wizyt dziennie⁵. Najwięcej wizyt było z Ameryki Północnej, następnie z Europy, Ameryki Południowej i Azji, a według krajów kolejność jest następująca: Stany Zjednoczone, Włochy, Niemcy, Wielka Brytania, Kanada, Hiszpania, Brazylia, Francja itd. Najczęściej wyszukiwano następujących haseł (w różnych językach): Watykan, News (Wiadomości),

¹ 22 mln wizyt na watykańskiej stronie internetowej, www.kai.pl, 3 lutego 2004 r.

² Zapytana, dlaczego na stanowisko kierownika tej operacji została powołana zakonnica, s. Judyta odpowiada: *Tech-nologia winna posiadać wymiar duchowy.* – Zakonnica w watykańskim Internecie, <http://kai.pl>, 23 lipca 1999 r.

³ Watykan: sukces komputerowej inicjatywy, www.kai.pl, 29 grudnia 1995 r.

⁴ Pierwsze wpisy były nader ciekawe. *To fantastyczne, że Watykan jest online w Webie, bo już był czas na to. Moje tegoroczne Boże Narodzenie było ultraspecjalne, ponieważ mogłem przeczytać papieskie orędzie* – pisze Mike ze Stanów Zjednoczonych. Ktoś prosi o modlitwę w intencji chorej na raka dziewczynki, kto inny gratuluje Papieżowi wspaniałego orędzia. Jest także wiele życzeń powrotu do zdrowia dla Jana Pawła II. Sarah podaje przepis na szybkie wyzdrowienie: pić dużo wody i rosół z kury. Ktoś z Tajwanu zwraca uwagę na błąd ortograficzny w chińskim przekładzie orędzia. Korespondenci proszą o inne dokumenty Papieża. Ktoś z Australii proponuje, by poczta elektroniczna mogła służyć w dyskusji teologicznej. Pewna kobieta ze Stanów Zjednoczonych prosi o nazwisko seminarzysty, który w czasie pasterki u św. Piotra potknął się i rozsypał hostie; chce go zapewnić, że Papież nie był zły z tego powodu, lecz się uśmiechnął. Są wreszcie prośby o informacje na temat Kurii Rzymskiej i państwa-miasta watykańskiego. *Watykan: sukces komputerowej...*, jw.

⁵ 22 mln wizyt..., jw.

Informacje, Służba Prasowa. Największe nasilenie wejść przypadało na czwartki i piątki w godzinach 19–22 czasu włoskiego.

Działająca w ramach Biura Prasowego Watykańska Służba Informacyjna (VIS) osiągnęła najwyższy w swej krótkiej jeszcze historii wskaźnik zgłoszeń z zewnątrz: 15 916. Ponad połowa klientów (54,66%) wybrała język angielski, kolejne najpopularniejsze to: hiszpański, włoski i francuski⁶.

Ponadto, Stolica Apostolska zamierzała jeszcze w roku 2006 zbudować nową stronę internetową. Prawdopodobnie jej inauguracji należy oczekiwać w pierwszych miesiącach 2007 roku. Ma ona umożliwić internautom z całego świata interaktywne korzystanie z niej. Siostra Judith Zoebelen za pomocą nowej strony chce, by ludzie mogli się porozumiewać, a także wykorzystać zdobyte dzięki niej wiadomości i umiejętności w swoich wspólnotach parafialnych (...) m.in. specjalne sekcje dla rodzin, młodzieży i parafii oraz programy nauki przez internet⁷.

W uznaniu dla twórców watykańskiej witryny warto odnotować, że w roku 2002 internetowa strona watykańska wraz z pięcioma innymi witrynami została nominowana w kategorii „duchowość” do dorocznej nagrody Webby Award, która uważana jest za internetowego Oskara⁸.

Zasoby watykańskiego internetu

Dnia 24 czerwca 2003 roku z udziałem kardynała Edmunda Szoki w biurze prasowym Stolicy Apostolskiej odbyła się prezentacja nowej witryny internetowej Muzeów Watykańskich. Na oficjalnej stronie internetowej Stolicy Apostolskiej można zwiedzać wirtualnie jedno z najczęściej odwiedzanych muzeów świata. Są w niej dostępne: ponad 3200 stron tekstu (w pięciu językach: włoskim, hiszpańskim, angielskim, francuskim i niemieckim), 800 rysunków i 165 ilustracji o dużej rozdzielczości⁹.

Podobnie najważniejsze teksty z zakresu katolickiej nauki społecznej można znaleźć w internecie. Są one dostępne jako *The Social Agenda* w językach angielskim, niemieckim, hiszpańskim, portugalskim, francuskim, włoskim i polskim pod adresem www.thesocialagenda.org¹⁰.

Niewątpliwie znaczącym wydarzeniem było otwarcie strony internetowej, na której znajdowały się informacje o przygotowaniach do Roku Świętego 2000. Począwszy od 22 lutego 1999 roku działała watykańska strona internetowa „Jubil2000”, dostępna w języku włoskim, niemieckim, angielskim, hiszpańskim, obok problematyki religijnej strona internetowa „Anno Santo 2000” informowała o towarzyszącym Wielkiemu Jubileuszowi programie kulturalnym, wydarzeniach muzycznych oraz o imprezach specjalnych, m.in. o przygotowaniach do Światowego Spotkania Młodych¹¹.

Stosunek Kościoła do internetu

Już w 1996 roku w trakcie konferencji nt. ewangelizacji mediów biskup Josef Spital z Trewiru mówił: *Jeśli reklama wychodzi z założenia, że można dotrzeć do człowieka w tej warstwie jego odczuć, to powinniśmy być w zasadzie pierwszymi, którzy będą próbowali to osiągnąć. Chodzi tu nie o cele reklamowe, lecz o pozyskiwanie ludzi dla Ewangelii Chrystusowej*¹².

W spotkaniu w którym uczestniczyło 40 biskupów odpowiedzialnych za media i 20 ekspertów z całego świata podkreślano, że internet oraz inne media nie są narzędziem ewangelizacji, lecz przede wszystkim narzędziem informacji. *Aby (...) móc dawać rzeczywiste świadectwo wiary, potrzebny jest kontakt bezpośredni*¹³.

Podkreślano, że Kościół musi zrozumieć internet, aby komunikować się z osobami, w szczególności z młodymi ludźmi, zanurzonymi w doświadczeniu tej nowej technologii, ale również po to, by czynić z niego jak najlepszy użytek¹⁴.

⁶ Tamże.

⁷ *Jesienią nowa strona internetowa Stolicy Apostolskiej*, www.kai.pl, 2 maja 2006 r.

⁸ Nagroda Webby przyznawana jest przez Międzynarodową Akademię Sztuki i Nauk Komputerowych i należy do najbardziej prestiżowych wyróżnień za techniczne i twórcze dzieła powstające w internecie. W jury nagrody zasiadają m.in. Francis Ford Coppola, wybitny amerykański reżyser filmowy, David Bowie, angielski piosenkarz rockowy. Prawo głosu ma także jedna z największych gazet amerykańskich „The New York Times”. Ponadto, przyznawana jest również nagroda publiczności (The People's Voice Award). Każdy użytkownik internetu może wytypować do nagrody swoją ulubioną stronę pod adresem: <http://www.webbyawards.com/peoplesvoice>. Internetowa strona watykańska nominowana do internetowego „Oskara”, www.kai.pl, 30 maja 2002 r.

⁹ Od dziś wirtualnie można zwiedzać Muzea Watykańskie, www.kai.pl, 24 czerwca 2003 r.

¹⁰ Najważniejsze teksty katolickiej nauki społecznej – w Internecie, www.kai.pl, 13 lipca 2003 r.

¹¹ Watykan otworzył stronę internetową na Rok Święty 2000, www.kai.pl, 22 lutego 1999 r.

¹² Bp Spital: Internet nie jest narzędziem ewangelizacji, www.kai.pl, 11 marca 1996 r.

¹³ Tamże.

¹⁴ Watykan wydał kilka ważnych dokumentów dotyczących internetu: Jan Paweł II, Orędzie na XXIV Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, *Misja Kościoła w erze komputerów*, „L'osservatore Romano” 1990, nr 1, wyd. polskie, s. 1 i 3; Jan Paweł II, *Rozgłaszajcie to na dachach: ewangelia w epoce globalnej komunikacji*, Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na XXXV Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2001, <http://www.opoka.org.pl>, 19 stycznia 2007 r.; Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Etyka w środkach społecznego przekazu*, „L'osservatore Romano” 2001, nr 4 (232), wyd. polskie, s. 48–56; Jan Paweł II, Orędzie na 36. Światowy dzień Środków Społecznego Przekazu, *Internet: nowe forum głoszenia Ewangelii*, „L'osservatore Romano” 2002, nr 4, wyd. polskie, s. 6–7; Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Kościół a Internet*, Watykan 2002, s. 13–15; Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Etyka w Internecie*, Katolicka Agencja Informacyjna 2002, nr 11 (520), s. 31–34; Jan Paweł II, List Apostolski, *Szybki rozwój*, Katolicka Agencja Informacyjna 2005, nr 9 (675), s. 23–25.

Stosunek Kościoła do środków społecznego przekazu jest zasadniczo pozytywny. Bóg porozumiewa się z ludzkością za pośrednictwem Kościoła, dlatego komunikacja ma dla Kościoła zasadnicze znaczenie. W internecie muszą być dostępne najważniejsze źródła religijne i duchowe, wielkie biblioteki, muzea i miejsca kultu, dokumenty Magisterium, pisma Ojców i Doktorów Kościoła i religijna mądrość wieków. Powinien on służyć ewangelizacji, nowej ewangelizacji i misjom *ad gentes*, katechezie, przynosić wiadomości, ale nie może zastąpić autentycznej wspólnoty międzyosobowej ani rzeczywistości Sakramentów i Liturgii, ani bezpośredniego przepowiadania Ewangelii. W Internecie nie ma Sakramentów¹⁵.

Spośród znanych dokumentów poświęconych internetowi w orędziu na rok 2002, zatytułowanym *Internet: nowe forum głoszenia Ewangelii*, Jan Paweł II napisał m.in.: *Kościół podchodzi do tego nowego medium z realizmem i zaufaniem. Podobnie jak inne środki przekazu, jest to pewne narzędzie, nie cel sam w sobie. Internet może otworzyć wspaniałe możliwości przed ewangelizacją, gdy korzysta się z niego w sposób kompetentny i z jasną świadomością jego wad i zalet. Przede wszystkim, dostarczając informacji i pobudzając zainteresowanie, umożliwia on początkowe zetknięcie się z przesłaniem chrześcijańskim, zwłaszcza wśród młodych, którzy coraz bardziej zwracają się do świata cyberprzestrzeni jako okna na świat. Jest więc ważne, aby społeczność chrześcijańska myślała nad praktycznymi sposobami pomagania tym, którzy początkowo spotykają się [z nią] po raz pierwszy poprzez Internet, aby mogli przejść od wirtualnego świata cyberprzestrzeni do rzeczywistego świata społeczności chrześcijańskiej*¹⁶.

Nie bez znaczenia jest fakt, że internet sprawił, iż Watykan może przekazywać orędzie chrześcijańskie również do wielu krajów, w których praca misyjna Kościoła była dotychczas zabroniona. Internet umożliwia ewangelizację również w krajach islamskich i rządzonych przez rządy totalitarne, np. w Wietnamie. Użytkownicy mogą korzystać ze stron wprowadzonych do sieci bez kontroli władz państwowych, w związku z czym działania cenzury okazują się bezskuteczne. Watykan ma przez to gwarancję, że do odbiorców dociera autentyczne nauczanie Kościoła katolickiego. Dlatego jest ważne, by *Państwo Watykańskie miało własne strony w internecie, podobnie jak inne suwerenne państwa – stwierdził arcybiskup P. Folley. Dodał, że umieszczony na końcu hasła wywoławczego skrót „va” upewnia użytkowników, że jest to rzeczywiście adres watykański*¹⁷.

Papież i internet

Chociaż Papież Jan Paweł II osobiście nie korzystał z komputera, uznał jego użyteczność. *Wszyscy członkowie jego sztabu posługują się komputerem – mówiła siostra Zoebelein*¹⁸. Włoski dziennik „La Repubblica” twierdził nawet, że Jan Paweł II jest zamilowanym cybernautą i posiada specjalny internetowy pokój w Pałacu Apostolskim. Skądinąd wiadomo, że internet pojawił się w Watykanie na życzenie Papieża w roku 1993¹⁹. Gdy uruchomiono stronę internetową Stolicy Apostolskiej, Ojciec Święty żywo tym się zainteresował, kazał sobie wszystko tłumaczyć, a na koniec miał ponoć przyznać, że nigdy tego chyba nie pojmie.

We wrześniu 1995 roku Jan Paweł II z niepokojem wypowiedział się na temat internetu i telewizji interaktywnej. *W orędziu do 17. Światowego Kongresu Międzynarodowej Unii Prasy Katolickiej (UCIP) w Grazu z 13 września 1995 roku Papież przestrzegł, że środki te wpływają na depersonalizację sposobów komunikacji. Zaznaczył on również, że media nowego typu są szansą dla współczesnego człowieka*²⁰.

Papieża niepokoił nade wszystko brak norm w dziedzinie informacji – zwłaszcza w internecie. Podkreślał potrzebę działań w sieci z poszanowaniem sumienia jednostek. Ponadto uważał, że środki przekazu cechuje *niebezpieczna tendencja do zastępowania organizacji wychowawczych poprzez ukazywanie nie zawsze pozytywnych wzorców kultury i postępowania dla młodych, którzy pozostają wobec nich bezbronni*²¹.

Spośród wielu medialnie nagłaśnianych inicjatyw związanych z popularyzacją i wykorzystaniem internetu przez Watykan można przywołać wydarzenie z czwartku 22 listopada 2001 roku. Jan Paweł II rozesłał treść adhortacji *Ecclesia in Oceania* w Sali Klementyńskiej przez naciśnięcie klawisza „Enter” z podłączonego do sieci komputera. Z internetu korzystano także wcześniej w pracach przygotowawczych nad dokumentem, głównie z racji na ogromne odległości Kościoła rozproszonego w Oceanii²².

Podobnie z pomocy internetu korzystano w celu spotkania się Jana Pawła II z wiernymi Rosji w marcu 2002 roku. Na program spotkania z Ojcem Świętym złożyły się wspólna modlitwa i Msza św. w intencji jedności chrześcijan Europy (o godz. 19.00 czasu moskiewskiego)²³. Ten szczególnie most internetowy miał połączyć wiernych ze stolicy Rosji z ich współwyznawcami w Atenach, Budapeszcie, Strasburgu, Wiedniu i Walencji²⁴.

¹⁵ Watykan: *Kościół musi zrozumieć Internet*, www.kai.pl, 28 luty 2002 r.

¹⁶ Jan Paweł II, Orędzie na 36. Światowy dzień Środków Społecznego Przekazu, *Internet: nowe forum głoszenia Ewangelii*, „L'osservatore Romano” 2002, nr 4, wyd. polskie, s. 6–7.

¹⁷ Watykan: *Kościół w Internecie nie podlega cenzurze*, www.kai.pl, 27 kwietnia 1997 r.

¹⁸ *Zakonnica w watykańskim Internecie...*, jw.

¹⁹ *Watykańska sieć informatyczna najlepiej strzeżona przed systemami szpiegowskimi*, www.kai.pl, 21 czerwca 2001 r.

²⁰ *Jan Paweł II nawołuje do krytycznej postawy wobec Internetu*, www.kai.pl, 23 września 1999 r.

²¹ Tamże.

²² *Watykan: po raz pierwszy dokument papieski rozesłany zostanie przez Internet*, www.kai.pl, 19 listopada 2001 r.

²³ Wydarzenia tego, niestety, nie komentowano przychylnie. Konieczne było wystąpienie zastępcy biura dyrektora prasowego Stolicy Apostolskiej, księdza Ciro Benedettini. Mówił on m.in.: *Sobotni telemost Watykan-Moskwa nie był zakamuflowaną wizytą Jana Pawła II w stolicy Rosji. – Watykan: telemost nie był zakamuflowaną wizytą Papieża w stolicy Rosji*, www.kai.pl, 4 marca 2002 r.

²⁴ *Rosja: Papież spotka się z wiernymi za pośrednictwem Internetu*, www.kai.pl, 26 lutego 2002 r.

Podobnie z okazji wyboru papieża Benedykta XVI uruchomiono specjalny adres internetowy: benediktvi@vatican.va, pod który można było wysłać życzenia w różnych językach²⁵.

Warto także przywołać fakt, że straż przyboczna Papieża (bez wątpienia za papieską zgodą) – Gwardia Szwajcarska – szuka ochotników do swoich szeregów właśnie za pośrednictwem internetu. Miała ona bowiem przez pewien czas wakaty. *Aby przyciągnąć nowych kandydatów do tej atrakcyjnej, a jednocześnie odpowiedzialnej służby, trwającej co najmniej dwa lata (z możliwością przedłużenia jej na dalszy okres), kierownictwo Gwardii proponuje potencjalnym chętnym możliwość studiowania języków, kursy informatyki, a nawet studia uniwersyteckie*²⁶. W tym celu uruchomiono nową stronę: <http://www.gardesuisse.org>.

Szpiedzy i hakerzy na stronie watykańskiej

Watykan jest w tej chwili jedynym krajem na świecie, którego sieć informatyczna jest całkowicie niedostępna dla systemów kontroli, takich jak kontrowersyjny amerykański Echelon. Amerykanie bowiem monitorowali w latach 1995–1998 watykańską dyplomację. Nie wiadomo dokładnie, kiedy i na jakiej podstawie Stolica Apostolska zorientowała się, że jest szpiegowana, w którymś jednak momencie podjęto środki, które sprawiają, że jej system łączności zdolny jest oprzeć się każdej próbie ingerencji. Zasyfrowane są zarówno watykańskie telefony – tak wewnątrz państwa, jak i w połączeniach międzynarodowych – jak również poczta elektroniczna. Rzecznik papieski Joaquin Navarro-Valls ujawnił, że dzięki specjalnym zabezpieczeniom watykańska sieć jest niedostępna dla nikogo, nie wyłączając – jak podkreślił – amerykańskiej National Security Agency, zarządzającej wspomnianym Echelonem²⁷.

Niemniej nie ustrzeżono się przed bardziej lub mniej udanymi próbami ataków hakerów na stronę internetową Watykanu²⁸. Jak do tej pory nie zdołali jednak wyrządzić żadnych szkód. *Hakerzy, należący do znanej brazylijskiej grupy „Crimeboys”, usiłowali włamać się na stronę Watykanu. Wybrali jednak do tego zły moment, gdyż w tym czasie była ona akurat aktualizowana, a dzięki temu zabezpieczona. O godz. 8.00 strona Watykanu była znów dostępna. Była to kolejna próba wdarcia się na waty-*

*kańskie strony. Ostatnio próbowano włamać się na strony internetowe Komitetu Centralnego Roku Jubileuszowego 2000. Hakerzy nie ominęli także stron Radia Watykan. W kilka godzin po nadaniu przez tę rozgłośnię papieskiego Orędzia na XXXV Światowy Dzień Komunikacji Społecznej, w którym Papież zachęcał chrześcijan do posługiwania się bez obaw internetem dla szerzenia wiedzy religijnej, hakerzy włamali się do Internetu tej rozgłośni*²⁹.

Do nielicznych udanych ataków hakerskich należał atak wirusem poprzez pocztę elektroniczną w roku 2000. Wirus wówczas przeniół się do niektórych łączących się z nim redakcji – agencji prasowych, prasy, radia i telewizji w różnych krajach świata. *Było to umyślne działanie hakerów – anonimowych piratów internetowych. Awaria została w krótkim czasie naprawiona. Był to pierwszy udany atak na system komputerowy Stolicy Apostolskiej*³⁰.

Podsumowanie

Watykan jest uważnym obserwatorem wydarzeń dziejących się na scenie nowych technologii komunikacyjnych. Wyrazem tego jest początkowe zainteresowanie wynalazkiem Marconiego, aż po działalność Radia Watykańskiego. Ostatecznie jednak w odniesieniu do internetu to Jan Paweł II zdecydował o wykorzystaniu tej technologii w głoszeniu Ewangelii i zacieśnianiu więzów jedności z Kościołami na całym świecie. Jednocześnie uznał to narzędzie za zdolne przybliżyć Kościół, jego nauczanie, historię i współczesność oraz misję, jaką ma do spełnienia, mieszkańcom całego globu. Stąd kolejne decyzje, na mocy których w rzeczywistości wirtualnej zostały udostępnione dziedzictwo historyczne oraz najnowsze nauczanie papieskie. Należy oczekiwać, że Watykan poza wirtualnym otwarciem murów dalej będzie rozwijał ideę dialogu ze światem, szczególnie niewierzącym, religii niechrześcijańskich, oraz podtrzymywał i pogłębiał więzy jedności z kościołami rozproszonymi i prześladowanymi, żyjącymi w małych enklawach na obszarze innych niechrześcijańskich wyznań. Podjęte pozytywne decyzje co do możliwości studiowania teologii online (przykład Instytutu Teologicznego w Barcelonie) pozwalają przypuszczać, że tak cenione w Kościele nauczanie stacjonarne, oparte na bezpośrednim fizycznym spotkaniu osób, będzie dywersyfikowane, a przynajmniej wzbogacane nauczaniem komplementarnym.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest doktorem, nauczycielem akademickim Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Jest współtwórcą i sekretarzem Rady Naukowej ds. teologicznego i pastoralno-katechetycznego wykorzystania internetu Rady Wydziału Teologii; sekretarzem Instytutu Teologii Pastoralnej KUL. Od 15 lat podejmuje badania nad wykorzystaniem multimediów w katechetycznej pracy Kościoła, w tym problematykę zdalnego nauczania i uczenia się w środowisku uczelni katolickich i na obszarze katechetycznym. Jest autorem książki pt.: *E-learning w katechetyce formalnej* (Lublin 2006).

²⁵ Życzenia dla Benedykta XVI przez Internet, www.kai.pl, 21 kwietnia 2005 r.

²⁶ Gwardia Szwajcarska szuka kandydatów przez Internet, www.kai.pl, 16 maja 2001 r.

²⁷ Watykańska sieć informatyczna najlepiej strzeżona..., jw.

²⁸ Watykan: hakerzy zaatakowali stronę internetową Watykanu, www.kai.pl, 27 stycznia 2001 r.

²⁹ Tamże.

³⁰ Watykan: wirus zaatakował pocztę elektroniczną Komitetu Wielkiego Jubileuszu, www.kai.pl, 15 listopada 2000 r.

POLECAMY

4th Conference Professional Knowledge Management, Experiences and Visions, Collaborative Knowledge Management (CoKM2007), 28–30 marca 2007 r., Poczdam, Niemcy

Czwarta konferencja poświęcona profesjonalnemu zarządzaniu wiedzą umożliwi dokonanie przeglądu organizacyjnych, kulturowych, społecznych i technicznych aspektów KM. Celem konferencji jest zebranie doświadczeń z różnych dyscyplin badawczych i obszarów, w których wdrażane jest zarządzanie wiedzą, powiązanie praktyki z teorią oraz wzajemne uczenie się. Podczas konferencji organizowane będą warsztaty tematyczne, m.in. *Collaborative Knowledge Management (CKM)*, podczas którego omówione zostaną główne zagadnienia systemów CKM oraz wdrażania aplikacji SNA (*Social Network Analysis*). Więcej informacji na: <http://www.wm-tagung.de/CoKM2007/>

**The Education Show
22–24 marca 2007 r.
NEC Birmingham, Wielka Brytania**

The Education Show jest adresowany do osób związanych z edukacją na wszystkich jej poziomach. Podczas spotkania odbędzie się ponad 40 seminariów i warsztatów, a także prezentacje produktów i usług edukacyjnych ponad 600 firm. Wystawy podzielone będą na odpowiednie strefy, np. strefa IT i oprogramowania, strefa potrzeb specjalnych, strefa publikacji, strefa dla najmłodszych. W ubiegłym roku w wydarzeniu uczestniczyło 16 000 osób ze środowiska edukacyjnego.

Więcej informacji na:

http://www.education-show.com/edsh/show_home1.asp



International Conference on Weblogs and Social Media, 26–28 marca 2007 r., Boulder, Colorado, USA

W ostatnich czasach obserwujemy ogromny rozwój blogosfery, powiązany z rosnącą popularnością mediów społecznych. W sieci pojawia się każdego dnia kilka tysięcy nowych blogów poruszających tematy społeczne, polityczne i naukowe lub też dotyczących prywatnego życia autorów. W serwisach społecznościowych użytkownicy działają zarówno jako obserwatorzy, jak i kreatorzy, wpływając na przestrzeń, po której się poruszają. Jednocześnie swoich szans szukają w niej marketingowcy i ludzie biznesu. Te i inne zagadnienia będą głównymi tematami dyskusji i wystąpień podczas marcowej konferencji *Weblogs and Social Media* odbywającej się w Kolorado, USA. Więcej informacji na: <http://www.icwsm.org>



eLearning Africa 2007, the 2nd International Conference on ICT for Development, Education and Training, 28–30 maja 2007 r., Nairobi, Kenia

Głównym zagadnieniem drugiej międzynarodowej konferencji *eLearning Africa 2007* jest budowanie infrastruktury obejmującej swym zasięgiem cały obszar Afryki (*Building Infrastructures and Capacities to Reach out to the Whole of Africa*). Podczas konferencji przedstawiciele środowisk decyzyjnych, liderzy przemysłu, eksperci w zakresie badań i rozwoju oraz praktycy ze wszystkich kontynentów spotkają się, aby razem przedyskutować wyzwania, osiągnięcia oraz strategię rozwoju Afryki oraz możliwości współpracy w tym zakresie. Zagadnienia konferencyjne obejmują też takie dziedziny, jak: e-learning w korporacjach afrykańskich, wprowadzenie edukacji na odległość do systemu szkolnictwa, podwyższanie jakości, *empowering* dzięki ICT i inne.

Więcej informacji na: <http://www.elearning-africa.com>



Shaping Online Discussion: Assessment Matters

Karen Swan

Jason Schenker
Stephen Arnold
Chia-Ling Kuo

The purpose of this study was to empirically test the common-sense notion that the quality of online course discussions can be shaped by how discussion is assessed. A quasi-experimental design was used to compare discussion activity among 8 sections of an undergraduate class in educational technology at a Midwestern public university. All sections were required to participate in five identical discussions which collectively counted for 10% of their final grade. Two instructors each taught 4 sections of the course, 2 of which were given quality criteria for discussion participation, two of which were not. Results reveal that students in the criteria group responded significantly more often and at greater length to their classmates, and that they read significantly more of their classmates' postings. In addition, discussions in the criteria classes evidenced more posts, more threads, and a greater depth than did discussions in the classes given no discussion criteria.

Theoretical Framework

While assessment is often equated with tests, exams, and evaluation, the term assessment is often used more broadly in education to include its application to learning, as in the following two definitions:

"Assessment is defined as the systematic basis for making inferences about the learning and development of students. More specifically, assessment is the process of defining, selecting, designing, collecting, analyzing, interpreting, and using information to increase students' learning and development." (Erwin, 1991, p. 19)

"Assessment is an ongoing process aimed at understanding and improving student learning. It involves making our expectations explicit and public; setting appropriate criteria and high standards for learning quality; systematically gathering, analyzing, and interpreting evidence to determine how well performance matches those expectations and standards; and using the resulting information to document, explain, and improve performance." (Angelo, 1995, p. 7)

Indeed, value in any instructional system comes from assessment: what is assessed in a course or a program is generally associated with value; what is valued becomes the focus of activity. The link to learning is direct. Instructors signal what knowledge skills and behaviors they believe are most important by

assessing them. Students quickly respond by focusing their learning accordingly.

Many theoretical and empirical analyses emphasize the importance of active participation and collaboration among students in promoting the effectiveness of online learning (Benbunan-Fich, Hiltz, 1999; Hiltz, 1997). Indeed, researchers have found that successful online discussion is directly linked to its being assessed (Hawisher, Pemberton, 1997; Jiang, Ting, 2000; Swan, 2001; Swan, et al., 2000). Simply put, this means that to encourage online discussion, one must grade it, and discussion grades must count for a significant portion of final course grades. Some online educators, however, believe that to get the most out of discussions, however, instructors must go further and assess individual discussion postings for the qualities they believe most important (Swan, Shen, Hiltz, 2006).

The research reported in this paper tests the premises of that assumption: the common sense notion that the quality of online course discussions can be shaped by how discussion participation is assessed.

Methods

A quasi-experimental design was used to compare discussion activity among 8 sections of an undergraduate course in educational technology at a Midwestern public university. The educational technology course is required of all students enrolled in teacher preparation programs and is generally taken at the beginning of those programs. Seventy-eight percent of the students enrolled agreed to participate in the study, giving a sample size, after drops, of 119 students (97 female, 22 male), most (96%) of whom were in the 18 to 24 year old range.

While the educational technology is taught face-to-face in a computer laboratory, students in all sections of the course were required to participate in five identical discussions (corresponding to five of the six sections of the course) in the Spring 2006 semester. Participation in online discussion counted for 10% of students' final grade. Two instructors each taught 4 sections of the course. One instructor (In-

structor 1) was a white, native English speaking male; the other (Instructor 2) was an Asian, non-native English speaking female. Both were young, beginning professionals. Each instructor's class sections were randomly assigned to one of four treatment conditions.

In the first condition (1), students were told that they had to participate in the discussion and that it would count for 10% of their final grade; in the second condition (2), students were additionally told that they should post one original comment and respond to two of their classmates' comments in each discussion to receive full participation credit. For analysis purposes, these two conditions were collapsed to create a "No Criteria" condition. In the remaining two conditions, students were also given quantitative participation requirements but additionally provided either criteria (condition 3) centered on clear statement and defense of a position, or rubrics (condition 4) for assessing discussion postings on three criteria: the relevance of the posting to previous posts and the discussion topic, its originality, the quality of the writing. These two conditions were collapsed to create a "Criteria" condition for analysis purposes. The collapsed Criteria and No Criteria conditions thus compare the difference between discussions assessed for quality and those that are not. Figure 1 summarizes that comparison.

Figure 1. Group Difference Statistics for Number of Responses Across Modules

No Criteria	CRITERIA
Condition 1 Participation counts for 10% of the final grade	Condition 3 Participation counts for 10% of the final grade + 1 initial post & 2 responses/discussion required for full credit + grading criteria: postings must clearly state a position defended with at least 1 example from readings or experience
Condition 2 Participation counts for 10% of the final grade + 1 initial post & 2 responses/discussion required for full credit	Condition 4 Participation counts for 10% of the final grade + 1 initial post & 2 responses/discussion required for full credit + grading rubrics which assess postings on 3 criteria: relevance, originality & quality of writing

Overall, 66 students in four course sections were in the criteria condition, while 53 (in four sections) participated in the No Criteria condition.

Data Sources & Analysis

Data collected from all participating students included the number and length of initial postings, the number and length of responses, and the total number of posts read for each of the five required discussions. These data were compared between conditions and instructors using multivariate analysis of variance and non-parametric statistics.

Data concerning the discussions themselves (total posts, total threads, average thread depth) was also collected and compared descriptively between conditions.

Results

Number and Length of Initial Posts. The number of initial posts by students within each module varied from a minimum of 0 to a maximum of 2. Across all modules, students varied from a total of 0 posts to 6 posts. Chi-square tests were conducted to determine if groups presented with a criteria differed from those who were not. The results indicate that, for all five modules, the conditions did not differ significantly on initial posts. The conditions also did not significantly differ on total initial posts across modules, nor were there differences in number of initial posts between students taught by different instructors.

Multivariate analysis of variance was conducted to compare treatment groups and instructors on the length of the initial posts (i.e., total word count across all responses for each module). The multivariate test indicated no significant difference between conditions (Wilks' Lamda = 0.963, $F(5, 111) = 0.844$, $p = 0.522$, $\eta^2 = 0.037$) across all modules, but the main effect for instructor was statistically significant (Wilks' Lamda = 0.747, $F(5, 111) = 7.534$, $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.253$). The students enrolled in the class taught by Instructor 1 wrote significantly longer posts than students in the class taught by Instructor 2 on modules 2-5. This result, which is mirrored in findings on other variables, may indicate a non-native speaker instructor effect that definitely deserves further investigation. However, the interaction between instructor and group was also not statistically significant (Wilks' Lamda = 0.909, $F(5, 111) = 2.232$, $p = 0.056$, $\eta^2 = 0.091$), suggesting that instructor effects did not apply differentially across conditions.

Number and Length of Responses to Initial Posts. The total responses to initial posts on any given module generally ranged from a minimum of zero to a maximum of six (however, in module five, one participant made sixteen responses). Combined across all modules, the number of responses ranged from zero to twenty-nine. Chi-square tests were conducted to determine if the number of posts differed by condi-

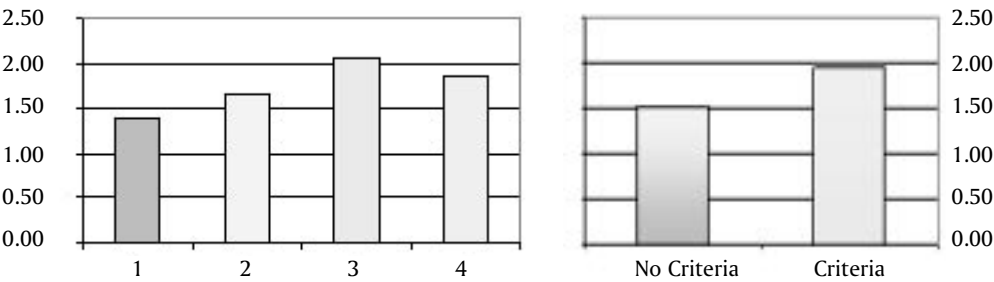
tion (Table 1). On modules one, two, and three, the Criteria Group posted significantly more responses than the No Criteria Group. However, the groups did not significantly differ on modules four and five.

Table 1. Group Difference Statistics for Number of Responses Across Modules

Module	Chi ²	df	p	Eta
1	16.355	3	0.001	0.364
2	17.733	5	0.003	0.276
3	14.883	6	0.021	0.176
4	5.968	5	0.309	0.156
5	3.736	5	0.588	0.089

Combined across all modules, the point-biserial correlation between group membership and number of responses was 0.305, $p = 0.001$, indicating that the Criteria Group made significantly more responses overall than the No Criteria Group. Figure 2 illustrates those differences. It shows that students not given assessment criteria averaged $\frac{3}{4}$ as many responses per module as students given assessment criteria. Notice also that students averaging the greatest number of responses per module were those assessed for clear position statements supported by examples (Condition 3).

Figure 2. Comparisons of Average Number of Responses by Group & Condition



Multivariate analysis of variance was again conducted to compare conditions and instructors on the length of the responses for all five modules. The multivariate test indicated that the main effect for treatment group (Wilks' Lamda = 0.893, $F(5, 111) = 2.633$, $p = 0.027$, $\eta^2 = 0.107$) and instructor (Wilks' Lamda = 0.745, $F(5, 111) = 7.540$, $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.255$) were statistically significant. Students in the Criteria Group wrote significantly longer responses than students in the No Criteria Group. Student taught by Instructor 1 wrote significantly longer responses than students taught by Instructor 2. However, the interaction between instructor and treatment group was not significant (Wilks' Lamda = 0.920, $F(5, 111) = 1.916$, $p = 0.097$, $\eta^2 = 0.080$), indicating that the use of assessment criteria resulted in longer responses regardless of instructor.

The average length of responses for the Criteria and No Criteria Groups by module are given in Table 2. Univariate F tests on length of responses reveal that the Criteria Group wrote significantly more words in their responses than the No Criteria Group in modules one through four. However, there was no significant difference between the two groups on module five. In addition, students taught by Instructor 1 wrote significantly more in their responses than students taught by Instructor Two for all modules except module one.

Table 2. Descriptive Statistics for Length of Responses by Group Across Modules

Module	Criteria		No Criteria	
	Mean	SD	Mean	SD
1	87.72	111.86	40.36	82.36
2	134.55	105.90	92.99	62.95
3	159.26	162.40	122.40	128.16
4	137.46	101.94	106.34	94.35
5	178.50	324.77	116.04	82.74

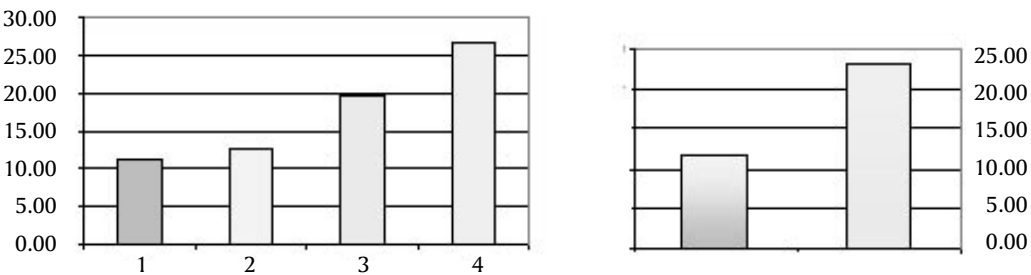
Total Posts Read. The treatment condition and instructors were also compared on the number of posts

and responses that students read. A multivariate analysis of variance was conducted, and the results indicated that the main effect for grouping (Wilks' Lamda = 0.882, $F(5, 111) = 2.973$, $p = 0.015$, $\eta^2 = 0.118$). Students in the Criteria Group read more messages than students in the No Criteria Group. These differences are illustrated in Figure 3 which shows that students in Criteria group read on average nearly twice as many messages as those in the No Criteria group.

Figure 3 also shows differences between conditions in numbers of messages read. Notice that students who were assessed in terms of the relevance and originality of their posts (Condition 4) outperformed all other conditions, perhaps because they needed to pay attention to others' postings to make sure theirs met these criteria.

Shaping Online Discussion: Assessment Matters

Figure 3. Comparisons of Average Number of Responses Read by Group & Condition



Multivariate analysis of variance also showed a significant main effect for instructor (Wilks' Lamda = 0.896, $F(5, 111) = 2.564$, $p = 0.031$, $\eta^2 = 0.104$) on the number of messages read. Students taught by Instructor 1 read more messages than students taught by Instructor 2. However, the interaction between treatment group and instructor was not significant (Wilks' Lamda = 0.972, $F(5, 111) = 0.630$, $p = 0.677$, $\eta^2 = 0.028$), indicating that the effects of assessment criteria applied similarly to both instructors.

The average number of message read for the Criteria and No Criteria Groups by module are given in Table 3. While the descriptive statistics show that members of the Criteria Group read more posts than members of the No Criteria Group across all five modules, univariate tests indicated that the differences were only significant for modules one and four. In addition, students taught by Instructor 1 read significantly more messages than those taught by Instructor 2 for module three only.

Table 3. Descriptive Statistics for Number of Posts Read by Group Across Modules

Module	Criteria		No Criteria	
	Mean	SD	Mean	SD
1	17.53	17.02	8.17	10.52
2	21.53	24.75	15.11	13.59
3	18.89	22.39	14.94	14.63
4	26.65	75.06	8.08	8.38
5	22.79	38.48	15.04	18.71

Descriptive Data Concerning Discussions as a Whole. Because our research question was at its heart concerned with the effects of criteria-based assessment on the quality of online discussion, we also collected data concerned with module discussions viewed as a whole. Data collected included the total numbers of messages posted, the total number of discussion

threads, the average number of posts per thread, the average thread depth, and the greatest thread depth for discussions in each of the five modules in every class. Table 4 gives that data collapsed across modules and compared between conditions and instructors.

These comparisons support the statistical findings.

Table 4: Descriptive Statistics for Whole Discussions Across Modules

	Criteria	No Criteria	Instructor 1	Instructor 2
posts/discussion	58.30	40.55	52.40	46.45
threads/discussion	18.80	15.50	16.90	17.40
avg posts/thread	2.04	1.65	1.99	1.71
avg thread depth	0.98	0.71	0.99	0.71
greatest depth	2.70	1.90	2.65	1.95

They show discussions in course sections in the Criteria condition had higher ratings on all criteria than course sections in the No Criteria condition, indicating that discussions in that group were somewhat more interactive. Similarly, discussions in classes taught by Instructor 1 had higher ratings on all but one variable (threads/discussion). Interestingly, when viewed at the discussion level, differences between instructors were less than differences between conditions.

Educational Significance

The analyses of student behaviors in online discussions detailed above seem to suggest that students whose discussion behaviors were assessed according to specific criteria were likely to participate more interactively in the discussions than students who were assessed for participation alone. This is shown not only by the descriptive comparisons of whole discussions, but by the fact that statistical differences were found in both responses and messages read, the latter being a measure of virtual interactivity, and not in initial postings. In addition, the lack of interaction effects shows that these differences hold across instructors. The findings have educational significance in that they empirically demonstrate that how online discussion is assessed matters. Future research should investigate how online discussion can be shaped by particular criteria.

The findings also reveal significant differences between students taught by different instructors. This unanticipated finding shows that students taught by a native English speaking male participated more and more interactively than those taught by a non-native speaking female. While a comparison of the two instructors, in this instance, cannot provide any clear determination of such matters, the results do suggest that discussion facilitation may represent previously unidentified difficulties for non-native speakers. This is not an area that has been investigated in the literature and it surely deserves further exploration.

References

- T. A. Angelo, *Definition of assessment*, AAHE Bulletin, 7.11.1995.
- R. Benbunan-Fich, S. R. Hiltz, *Impact of asynchronous learning networks on individual and group problem solving: A field experiment*, *Group Decision and Negotiation*, 8, 409-426, 1999.
- T. D. Erwin, *Assessing Student Learning and Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 14-19, 1991.
- G. E. Hawisher, M. A. Pemberton, *Writing across the curriculum encounters asynchronous learning networks or WAC meets up with ALN*, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1 (1), 1997 http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v1n1/v1n1_hawisher.asp, 01.07.2005
- S. R. Hiltz, *Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: some preliminary results*, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1 (2), 1997.
- M. Jiang, E. Ting, *A study of factors influencing students' perceived learning in a web-based course environment*, *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (4): 317-338, 2000.
- K. Swan, *Virtual interactivity: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses*, *Distance Education*, 22(2): 306-331, 2001.
- K. Swan, J. Shen, R. Hiltz, *Assessment and collaboration in online learning*, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1), 45-62, 2006.
- K. Swan, P. Shea, E. Fredericksen, A. Pickett, W. Pelz, G. Maher, *Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in the virtual classroom*, *Journal of Educational Computing Research*, 23(4): 389-413, 2000.

Karen Swan is Research Professor in the Research Center for Educational Technology at Kent State University and a faculty member in the Instructional Technology Program in the College and Graduate School of Education, Health and Human Services. Her current research focuses on online learning, mobile computing and on student learning in ubiquitous computing environments. Dr. Swan has authored several hypermedia programs and co-edited two books, *Social Learning from Broadcast Television and Ubiquitous Computing in Education: Invisible Technology, Visible Impact*. She served as a project director on several large scale grants. She is a member of the Advisory Board for the Sloan Consortium on Asynchronous Learning Networks, the Special Issues Editor for the *Journal of Educational Computing Research*, and Editor of the *Journal of the Research Center for Educational Technology*, and is the chair of the Media, Culture and Curriculum Special Interest Group of the American Educational Research Association.

POLECAMY

INTED 2007, International Technology, Education and Development Conference, 7-9 marca 2007 r., Walencja, Hiszpania

Celem konferencji INTED 2007 jest promocja międzynarodowej współpracy w dziedzinie technologii i edukacji. Spotkanie będzie okazją do dyskusji i wymiany poglądów pomiędzy badaczami, inżynierami, naukowcami i praktykami z branży edukacyjnej, naukowej i technologicznej. Podczas konferencji prezentowane będą wyniki badań, projekty rozwojowe i wdrażane aplikacje, a także najnowsze innowacje i osiągnięcia obserwowane w szkolnictwie wyższym i gospodarce.

Główne zakresy tematyczne spotkania to: kwestie technologiczne, *engineering education*, Deklaracja Bolońska oraz doświadczenia programu Sokrates Erasmus, badania w edukacji, innowacje pedagogiczne i dydaktyczne, współpraca między nauką a biznesem, zarządzanie wiedzą.

Więcej informacji na: www.iated.org/inted2007/

The first International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility, 12-14 kwietnia 2007 r., Hammamet, Tunezja

Pierwsza międzynarodowa konferencja poświęcona ICT odbędzie się w kwietniu w Tunezji. W organizację konferencji włączyły się Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Technologii Komunikacyjnych oraz Ministerstwo Badań i Rozwoju, a także tunezyjskie uniwersytety. Zagadnienia konferencyjne obejmują m.in.: standardy i wskazówki dostępności, oprogramowanie edukacyjne, ergonomię, dostęp do IT dla osób niepełnosprawnych.

Spotkanie jest adresowane do ekspertów, projektantów stron, badaczy oraz inżynierów zainteresowanych najnowszymi trendami i standardami oraz nowymi wyzwaniami powstałymi w związku z rozwojem ICT. Więcej informacji na:

www.esstt.rnu.tn/utic/tica2007/

ICIT 2007, The 3rd International Conference on Information Technology, 9-11 maja 2007 r., Amman, Jordania

Trzecia międzynarodowa konferencja poświęcona tematyce IT organizowana w Jordanię przez Uniwersytet AL-Zaytoonah daje możliwość zapoznania się z najnowszymi osiągnięciami informatycznymi prezentowanymi przez naukowców i praktyków. Najlepsze referaty konferencyjne zostaną opublikowane w jednym ze specjalnych wydań pism „International Journal of Information Technology”, „Journal of Computer Science”, „Science Publications”.

Więcej informacji na:

www.alzaytoonah.edu.jo/ICIT2007/

10%

PODARUJ 1%
SWOJEGO PODATKU
NA RZECZ FUNDACJI
PROMOCJI I AKREDYTACJI
KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH



Fundacja została powołana w 2000 roku przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie oraz Akademię Ekonomiczną w Katowicach, Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu. Fundacja jako jedna z pierwszych uzyskała status organizacji pożytku publicznego.

- Standardy kształcenia
- Akredytacja, jakość kształcenia
- Konkurs na najlepsze dysertacje doktorskie *Nowe trendy w naukach ekonomicznych i zarządzaniu*
- Dwumiesięcznik *e-mentor* (współwydawca)
- Liczne publikacje i konferencje środowiskowe
- Platforma e-learningowa *econet*
- Olimpiada Przedsiębiorczości
- Konkurs dla gimnazjalistów *GiMGAME*
- Niepubliczne Liceum Ogólnokształcące nr 81 SGH

Jak przekazać 1% podatku dla Fundacji

Aby skorzystać z możliwości przekazania 1% należnego podatku za rok 2006 na rzecz organizacji pożytku publicznego, należy w zeznaniu rocznym (PIT 36 i PIT 37) od kwoty należnego podatku odjąć 1% (pozycje 178-180 w PIT 36 i pozycje 110-112 w PIT 37) i o tę wysokość pomniejszyć należny podatek. Kwotę równą 1% podatku należy wpłacić przed złożeniem zeznania rocznego PIT, nie później niż w terminie do 30 kwietnia br. na konto:

80 1240 1112 1111 0000 0165 9889

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych
Al. Niepodległości 162 lok. 150, 02-554 Warszawa
tytułem: wpłata na rzecz organizacji pożytku publicznego

Dodatkowymi wyjaśnieniami dotyczącymi możliwości przekazania 1% podatku służy biuro Fundacji:
nr tel. (22) 646 61 42, biuro@fundacja.edu.pl

www.fundacja.edu.pl



Kapitał Intelktualny Lubelszczyzny

- badania potencjału regionu



Gdzie tkwi potencjał regionu?

Jak go zmierzyć?

Jak wykorzystać wyniki?

Jesteś zainteresowany?
Zajrzyj na
www.kapitalintelektualny.pl



Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
www.umcs.lublin.pl

Uniwersyteckie Centrum Zdalnego
Nauczania i Kursów Otwartych
www.uczniko.umcs.lublin.pl



ZPORR
Zintegrowany Program
Operacyjny
Rozwoju Regionalnego

