



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

SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
- 3 Aktualności
- 4 Opinia SEA do nowego projektu rozporządzenia MNiSW w sprawie kształcenia na odległość

metody, formy i programy kształcenia

- 7 Polubić chaos!
Z prof. Piotrem Płoszajskim rozmawia Beata Mierzejewska
- 10 O Kodeksie *Dobre praktyki w szkołach wyższych* słów kilka
Marek Rocki
- 11 Kultura organizacyjna w zarządzaniu – recenzja
Bartosz Majewski

felieton

- 13 Quo vadis I-edukacja?
R. Robert Gajewski

e-edukacja w kraju

- 16 Polski e-learning w opiniach ekspertów (cz. I)
Grażyna Penkowska
- 20 E-kształcenie szansą na uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu zawodowym i społecznym
Ewa Lubina
- 23 Nauczyciele wobec technologii informacyjnej i e-edukacji
Maria Zając
- 26 Czy w gimnazjum jest miejsce dla e-learningu?
Beata Chodacka

zarządzanie wiedzą

- 30 Przepływ informacji i decyzji w przedsiębiorstwie
Marcin Żmigrodzki
- 38 *Attention economy* w kontekście zarządzania wiedzą – koncepcja zarządzania uwagą (cz. II)
Maria Aluchna, Beata Mierzejewska

kształcenie ustawiczne

- 49 Współczesne działania edukacyjne w Indiach
Honorata Mystek-Palka
- 54 Kształcenie moderatorów edukacji dorosłych – Blended Learning
Ewa Przybylska
- 62 Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce (cz. III)

e-biznes

- 66 Efektywne zastosowanie IT w przedsiębiorstwie
Remigiusz Orzechowski
- 72 Telepraca – możliwości, ograniczenia, uwarunkowania prawne
Olga Łodyga
- 75 O efektach i uwarunkowaniach wykorzystania współczesnych technologii informacyjnych w gospodarce – recenzja
Bogdan Stefanowicz
- 77 Kilka pytań w sprawie sztucznej inteligencji
Bogdan Stefanowicz

e-edukacja na świecie

- 79 Wspólnoty praktyków i inne zagadnienia edukacji online
Z Sebem Schmollerem rozmawia Piotr Boltuć
- 81 Why Recent Criticism of the University of Phoenix is Unjustified
Rhonda P. Urban
- 85 A New Online Learning Engine of Italy
Laura Ricci

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:

prof. Kazimierz Kłoc - przewodniczący

dr Maria Aluchna
prof. Piotr Boltuć
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Macioł
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 Necza

tlumaczenia: mgr Joanna Antonina Tabor
projekt okładki: Piotr Cuch

Artykuły naukowe zawarte w niniejszym
czasopiśmie są recenzowane

nakład: 1200 egz.

Dwudzieste wydanie „e-mentora” rozpoczynamy prezentacją kolejnej konfrontacji potrzeb środowiska akademickiego i MNiSW względem podstaw prawnych dla rozwoju e-learningu w Polsce. Po blisko rocznych konsultacjach społecznych oczekiwania środowiska wobec nowego projektu rozporządzenia dotyczącego kształcenia na odległość po raz kolejny okazały się rozbieżne z wynikami prac Ministerstwa. Opinię na temat kwietniowego projektu regulacji poświęconych e-edukacji przygotowało Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego. Zachęcam do zapoznania się z jej treścią, a także do ponownej lektury środowiskowego projektu rozporządzenia, przygotowanego przez SEA („e-mentor” 2007, nr 1 (18)).

Z powyższą problematyką po części wiąże się felieton Roberta Gajewskiego – *Quo vadis I-edukacja?* oraz tekst autorstwa Rhondy Urban – oba opublikowane w bieżącym numerze „e-mentora”. Podstawą artykułu Urban jest system kształcenia University of Phoenix oraz głośny artykuł na temat organizacji procesów dydaktycznych w tej uczelni, który ukazał się na łamach „The New York Times” w lutym br. I chociaż Urban nie udało się odeprzeć wszystkich zarzutów stawianych University of Phoenix, warto pamiętać o niewątpliwych atutach uczelni, jakimi są wielkość oferty edukacyjnej oraz jej dostępność wynikająca z przyjętych metod i form kształcenia. Fakty te, jak również liczne, wzorcowe wręcz przykłady działalności e-edukacyjnej wielu znakomitych uczelni – płynące przede wszystkim z krajów anglosaskich, mogą być dla nas źródłem inspiracji i, co istotne, stanowić cenną wskazówkę dla ustawodawców w zakresie wizji rozwoju e-learningu w kształceniu akademickim.

Czytelnikom pisma chciałbym także polecić wywiad z prof. Piotrem Płoszajskim, którego tematem są nowe trendy w zarządzaniu oraz związane z nimi oczekiwania wobec edukacji ekonomicznej. Równie interesujący materiał przygotował Marcin Żmigrodzki, który zagłębił się w problematykę przepływu informacji i decyzji w przedsiębiorstwie. Zakres artykułów poświęconych zarządzaniu dopełnia opracowanie Remigiusza Orzechowskiego nt. efektywnego zastosowania IT w firmie.

Nie pozostaje mi nic innego, jak życzyć Czytelnikom „e-mentora” owocnej lektury ostatniego przed wakacjami numeru pisma, udanych urlopów oraz entuzjazmu i sił na nowy rok akademicki.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

WirtualneMedia: Wikipedia na CD

Osoby nieposiadające dostępu do sieci będą mogły zapoznać się z artykułami z popularnej encyklopedii internetowej – Wikipedia – dzięki płytom CD. Na Wikipedia Version 0.5 CD znajdują się 1964 artykuły. Wszystkie te artykuły zostały wybrane z angielskiej wersji encyklopedii, która zawiera obecnie około 1,7 miliona wpisów. Polska wersja CD już wkrótce.

„Financial Times”: Online students will never meet a tutor

Degrees that are delivered entirely online without any face-to-face contact with a tutor are to be offered for the first time in Britain by a leading US company. The two- or three-year foundation degree courses in four areas of business studies are to be devised by Kaplan, a subsidiary of the Washington Post Company, and validated by the University of Essex.

Hacking.pl: Sun Microsystems autorem wirtualnego biura ułatwiającego pracę zdalną

Sun Microsystems stworzył prototyp trójwymiarowego środowiska do złudzenia przypominającego popularną grę *Second Life*, które ma ułatwić współpracę osób znajdujących się w różnych miejscach. W biznesowej wersji *Second Life*, zwanej MPK20, każdy pracownik firmy reprezentowany jest przez awatara poruszającego się w wirtualnym środowisku i komunikującego się z innymi dzięki telefonii internetowej.

eSchool News: Pearson buys eCollege in \$538M deal

In a \$538 million deal, educational publishing giant Pearson PLC has announced that its Pearson Education unit is purchasing eCollege.com, a purveyor of eLearning systems for both K-12 and higher-education institutions. eCollege supports approximately 180 institutions and its customers, including DeVry University, Kaplan University, Laureate, Texas A&M University at Commerce, and Eastern Michigan University. In 2006, student enrollments in its online courses were reported to be approximately 1.2 million.

„The Guardian”: Czas na inteligentne gry komputerowe

Sztuczna inteligencja jest wciąż jeszcze równie nieosiągalna dla projektantów gier komputerowych jak Święty Graal. Gry są ciekawe graficznie, ale niezbyt mądre. Wkrótce może się to jednak zmienić...

PAP: Rusza nowy portal wiedzy i innowacji

Kompleksowość zagadnień, duża liczba baz danych, wyszukiwarki, dwujęzyczność oraz codziennie aktualizowane wydarzenia krajowe i zagraniczne to podstawowe atuty nowego Wielkopolskiego Portalu Innowacji i Wiedzy „Winnova”. W zamierzeniu twórców ma on być źródłem najświeższych informacji nt. współpracy nauki z biznesem w regionie.

Więcej doniesień z najważniejszych wydarzeń w e-learningu i ICT dostępnych jest w serwisie:

wioska.net – codziennie nowe informacje nt. e-edukacji.

wioska.net

Opinia SEA do nowego projektu rozporządzenia MNiSW w sprawie kształcenia na odległość

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przedstawiło i przekazało do zaopiniowania kolejny projekt rozporządzenia w sprawie kształcenia na odległość. Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, zrzeszające osoby zajmujące się naukowo i w praktyce rozwojem nowoczesnych technologii w dydaktyce uczelni wyższych, ponownie aktywnie włączyło się w konsultacje społeczne

poświęcone, jakże istotnym dla środowiska akademickiego, regulacjom. Swoją opinię nt. dokumentu SEA przekazało nie tylko do MNiSW, ale również m.in. do KRASP, RGSW, PKA, PSRP, KPP.

Poniżej prezentujemy treść projektu rozporządzenia MNiSW oraz wypracowaną w Stowarzyszeniu opinię nt. niniejszego dokumentu.

Projekt rozporządzenia MNiSW z dnia 25 kwietnia 2007 r.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO¹

z dnia 2007 r.

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, z późn. zm.²) zarządza się, co następuje:

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

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

1) posiadać kadrę nauczycieli akademickich przygotowanych do prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość;

2) zapewnić dostęp do narzędzi i oprogramowania, które umożliwiają synchroniczną i asynchroniczną interakcję między studentami i nauczycielami akademickimi w czasie rzeczywistym, a także pozwalają na tworzenie i sprawdzanie prac kontrolnych oraz monitorowanie i kontrolę aktywności studentów i prowadzących zajęcia;

3) zapewnić materiały dydaktyczne opracowane w formie elektronicznej;

4) zapewnić każdemu studentowi możliwość osobistych konsultacji z prowadzącym zajęcia dydaktyczne;

5) zapewnić bieżącą kontrolę postępów w nauce studentów, weryfikację wiedzy i umiejętności, w tym również poprzez przeprowadzenie zaliczeń i egzami-

nów kończących zajęcia dydaktyczne z określonego przedmiotu w siedzibie uczelni.

§ 3. Uczelnia zobowiązana jest zorganizować cykl szkoleń dla studentów, przygotowujących do udziału w zajęciach dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

§ 4. Weryfikacja wiedzy i umiejętności studentów musi być prowadzona w sposób zapewniający realizację wymagań określonych w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia.

§ 5. Liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nie może być większa niż 50% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych określonych w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia.

§ 6. 1. Studenci przebywający za granicą mogą realizować program nauczania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość z tym, że § 2 pkt 4 nie ma zastosowania.

2. Studenci mogą składać egzaminy w siedzibie uczelni lub za granicą, w miejscowości skupiającej większą liczbę studentów.

3. Studenci są zobowiązani do odbycia konsultacji z wykładowcami swojej uczelni, obejmujących co najmniej 30 godzin zajęć w ciągu semestru. Konsul-

¹ Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego kieruje działem administracji rządowej – szkolnictwo wyższe, na podstawie § 1 ust. 2 pkt 2 rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 18 lipca 2006 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 131, poz. 912).

² Zmiany wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 2006 r. Nr 46, poz. 328, Nr 104, poz. 708 i 711, Nr 144, poz. 1043 i Nr 227, poz. 1658).

tacje te mogą być zorganizowane w siedzibie uczelni lub za granicą, w miejscowości skupiającej większą liczbę studentów.

4. Uczelnia powinna poinformować studentów przebywających za granicą o rozpoczęciu kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

§ 7. Uczelnia na co najmniej 3 miesiące przed terminem rozpoczęcia kształcenia, występuje do

Państwowej Komisji Akredytacyjnej z wnioskiem o dokonanie oceny spełnienia warunków, o których mowa w § 2. Uczelnia może rozpocząć kształcenie jedynie w przypadku, gdy Państwowa Komisja Akredytacyjna potwierdzi spełnienie tych warunków.

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

MINISTER NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Opinia Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego

Najnowszy, datowany na 25 kwietnia 2007 r., projekt rozporządzenia w znikomym stopniu uwzględnia uwagi środowiska akademickiego, w tym Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego (SEA), zgłaszane do poprzednich projektów rzeczonoego rozporządzenia. Praktycznie, w najnowszej wersji projektu trudno mówić o e-learningu – propozycja Ministerstwa to regulacje w zakresie tzw. *blended learning*. Niejasne jest zrównanie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, gdy chodzi o proporcje nauczania tradycyjnego i zdalnego (poprzedni projekt uwzględniał różnicę w specyfice tych studiów). Wprowadzone do projektu nowe elementy (rola Państwowej Komisji Akredytacyjnej, podział na studentów krajowych i zagranicznych) nie są wystarczająco sprecyzowane i czynią dokument niespójnym. Jeśli rozporządzenie ma spełnić pozytywną rolę w promocji zdalnego nauczania, a nie pozbawić polskie szkolnictwo wyższe konkurencyjności na międzynarodowym rynku usług edukacyjnych, projekt ten musi ulec gruntownej modyfikacji.

Uwagi do § 2

pkt. 2. Wymienione warunki sformułowane zostały z nadmiarem, czego przykładem są m.in. *narzędzia do tworzenia prac kontrolnych*. Zastosowanie określonych narzędzi technicznych powinno wynikać z przyjętej koncepcji procesu dydaktycznego realizowanego w formie zdalnej oraz występujących w nim interakcji nauczycieli akademickich i studentów. Samo posiadanie narzędzi w żadnym stopniu nie zapewni wysokiej jakości kształcenia. Nie należy używać pojęcia w czasie rzeczywistym, w szczególności przy definiowaniu interakcji asynchronicznej.

pkt. 3. Należy usunąć sformułowanie *opracowane w formie elektronicznej*, co pozwoli na stosowaną nadal praktykę wysyłania studentom materiałów dydaktycznych również w innej formie np. skryptów (wzorem uczelni zachodnich kształcących przez internet).

pkt. 5. Przeprowadzanie zaliczeń i egzaminów w siedzibie uczelni nie jest gwarancją wysokiej jakości kształcenia, a istotnie ogranicza zasięg studiów zdalnych. Wystarczającym warunkiem jest bezpośrednia forma egzaminu w obecności uprawnionego przedstawiciela uczelni (tak jak to robi na przykład Otwarty Uniwersytet w Wielkiej Brytanii).

Uwagi do § 3

§ 3 formułuje kolejny zbyt daleko idący warunek. Doświadczenia uczelni, które wdrożyły e-learning pokazują, że studenci dość łatwo przyswajają umiejętność stosowania narzędzi technicznych. W pełni wystarczającym warunkiem byłoby zobowiązanie uczelni do zapewnienia pomocy technicznej i przygotowania do zajęć zdalnych tych, którzy będą tego potrzebowali.

Uwagi do § 4

§ 4 jest zbędny. Warunek ten powinien być spełniony na każdym studiach, niezależnie od formy zajęć, jakie są w ich ramach prowadzone.

Uwagi do § 5

Zapis ingeruje w autonomię uczelni, której do tej pory pozostawiano decyzję, co do formy i sposobu prowadzenia zajęć, wymagając za to realizacji programu studiów i zapewnienia osiągnięcia celów kształcenia. Proporcja zajęć w uczelni do zajęć zdalnych musi uwzględniać specyfikę poziomu kształcenia oraz kierunku i formy studiów, a także profil socjologiczny osób, do których studia są kierowane. Proporcja nie może być odnoszona do „godzin”, ale do treści kształcenia. Bezasadne jest zmniejszenie dopuszczalnej liczby zajęć zdalnych na studiach niestacjonarnych z 70% (w projekcie z 2006 r.) do 50%. Należy przypomnieć, że środowisko akademickie postulowało jej zwiększenie lub odejście od zapisywania sztywnych proporcji. Sam fakt odbywania się zajęć w uczelni nie jest gwarancją ich jakości. Niezrozumiałe jest również zrównanie pod względem proporcji zajęć zdalnych dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Uwagi do § 6

Uwzględnienie uwag sformułowanych powyżej pozwoli na usunięcie tego paragrafu, gdyż studia prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość staną się dostępne niezależnie od miejsca zamieszkania. Nie będzie konieczności różnicowania wymagań i zasad ze względu na kryteria geograficzne, co może być kwestionowane, tym bardziej, że o możliwości dotarcia do uczelni nie decyduje dziś odległość.

W praktyce zapisy tego paragrafu nie tworzą jakościowo nowej sytuacji dla studentów przebywających za granicą. Możliwość odbywania egzaminów poza uczelnią przy pozostawieniu konieczności odbywania 50% zajęć i zaliczeń w uczelni, niewiele wnosi. Z kolei 30 godzin obowiązkowych konsultacji podnosi obowiązkowy wymiar godzin. Niezrozumiałe są intencja i cel zapisu w pkt. 4.

Uwagi do § 7

Włączenie PKA w proces akceptacji studiów z wykorzystaniem zajęć zdalnych jest ciekawą propozycją. Jednak wobec wielkości nakładów, jakie trzeba ponieść na wdrożenie e-learningu konieczna jest zmiana treści tego paragrafu. Nie można dopuścić do sytuacji poczynienia przez uczelnię odpowiednich przygotowań i poniesienia związanych z nimi wysokich kosztów, a następnie zablokowania studiów przez PKA „w ostatniej chwili”. Jest kilka możliwych rozwiązań i SEA jest gotowe przedstawić ich propozycje. PKA mogłaby ponadto akceptować proponowaną przez uczelnię proporcję zajęć zdalnych do zajęć w uczelni, kierując się specyfiką studiów oraz przyjętą przez uczelnię koncepcją prowadzenia procesu dydaktycznego przy pomocy środków informatycznych. Usunęłoby to wady § 5.

Podsumowanie

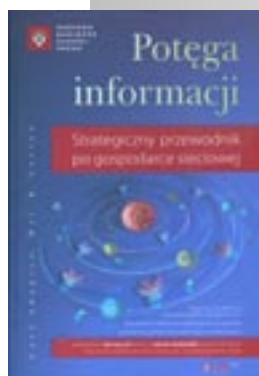
Projekt w obecnym brzmieniu jest krokiem wstecz w stosunku do poprzednich propozycji (z 2006 r.) i nie uwzględnia uwag tych środowisk, które od lat zajmują się naukowo i w praktyce e-learningiem. Wprowadza techniczno-organizacyjne warunki niepowiązane z procesem dydaktycznym, jaki powin-

na realizować uczelnia. Proponowane regulacje nie służą zapewnieniu jakości kształcenia. Restrykcyjność projektu oraz koszty związane z realizacją wymienionych w nim warunków zahamują rozwój e-learningu w polskich uczelniach. Oznaczać to będzie mniejszą dostępność studiów dla wielu grup społecznych i regionów. Obniży także zewnętrzną konkurencyjność polskiego szkolnictwa wyższego.

Istotną wadą tego projektu jest również wyraźnie formalistyczne podejście do wymogów dopuszczania kształcenia zdalnego (spełnienie jedynie zewnętrznych, formalnych warunków), z jednoczesnym pominięciem tych, które zmuszałyby zainteresowanych do brania pod uwagę istoty edukacji. Może to doprowadzić do destrukcji wartości, którym służą wyższe uczelnie, ponieważ rozporządzenie w przedstawionej postaci nie przeszkodzi niektórym uczelniom w prowadzeniu procesów dydaktycznych tylko i wyłącznie w oparciu o przesyłane przez internet skrypty, przy jednoczesnym zaniedbaniu rzeczywistej pracy nauczyciela akademickiego ze studentem, co przecież stanowi istotę kształcenia akademickiego.

Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego
www.sea.edu.pl

Projekt rozporządzenia przygotowany przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego został zaprezentowany Czytelnikom „e-mentora” w jednym z wcześniejszych wydań pisma („e-mentor” 2007, nr 1(18)).



POLECAMY

Carl Shapiro, Hal R. Varian

Potęga informacji. Strategiczny przewodnik po gospodarce sieciowej, Helion, Gliwice 2007

Na rynku wydawniczym pojawiło się polskie wydanie książki *Information Rules: A Strategic Guide to the Network Economy*, opublikowanej w 1999 r. przez Harvard Business School Press. Autorzy omawiają w niej mechanizmy ekonomiczne, które pozostają niezmiennie i od lat decydują o sukcesach bądź porażkach firm. Są zdania, że „nowa gospodarka” nie wymaga stworzenia „nowej ekonomii”, lecz jedynie zapoznania się z pewnymi prawami rynku, co znacznie ułatwi efektywne prowadzenie przedsiębiorstwa. Książka jest przewodnikiem, który – mimo postępu technologicznego i zmieniającego się otoczenia – pozostaje aktualny. Uwydatnia znaczenie informacji, które napędzają rozwój światowych rynków, prezentuje charakterystykę efektu „zamknięcia” oraz korzyści networkingu, ale przede wszystkim

zawiera wskazówki, które można w praktyczny sposób zastosować podczas zarządzania firmą. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://onepress.pl/ksiazki/reginf.htm>

ibuk.pl – Czytelnia on-line

Wydawnictwo Naukowe PWN S.A. stworzyło nowy serwis przeznaczony dla osób, które chcą zapoznać się z fragmentami publikacji naukowych i akademickich lub wydrukować kilka stron, np. ucząc się do egzaminu.

Po zarejestrowaniu się na stronie serwisu, można wykupić abonament pozwalający na dobowy, tygodniowy lub miesięczny dostęp do danej książki, z możliwością wydruku do 20 lub 60 stron. Do przeglądania książek niezbędna jest specjalna aplikacja, którą można pobrać ze strony. W serwisie znajdują się publikacje z zakresu nauk ekonomicznych, społecznych, matematyczno-przyrodniczych, humanistycznych (w tym podręczniki do nauki języków obcych) oraz informatyki.

Więcej informacji na: <http://www.ibuk.pl/>

Polubić chaos!

Na temat współczesnych wyzwań menedżerskich i przygotowywania studentów do ich podejmowania z prof. Piotrem Płoszajskim, prorektorem SGH i kierownikiem Katedry Teorii Zarządzania rozmawia Beata Mierzejewska



Beata Mierzejewska: – *Panie Profesorze, przed kilkoma laty wypowiadając się na temat wyzwań stojących przed edukacją menedżerską, nakreślał Pan obraz przedsiębiorstw jako złożonych, heterarchicznych organizacji, oferujących klientom z jednej strony produkty podlegające kastomizacji, z drugiej zaś produkty masowe. Organizacji, które podkreślają swoją sympatyczność, a przede wszystkim organizacji bardziej zwirtualizowanych. Jak dziś w takim razie widzi Pan przyszłość zarządzania, czy możemy zauważyć jakieś nowe, przełomowe trendy, czy widoczne są jakieś fundamentalne zmiany?*

Piotr Płoszajski: – Myślę że wiele się nie zmieniło, poza tym, że właściwie wszystkie te procesy, na które wtedy zwróciłem uwagę, niesłychanie się zintensyfikowały. Być może nabrały też nowych, dramatycznych cech: po pierwsze, obserwujemy coraz częściej kryzys dotychczasowych modeli biznesowych. Modele, które powstały na początku XX wieku i wydawały się niepodważalne (np. modele sektora motoryzacyjnego, budownictwa, czy nawet modele takich pozornie stabilnych firm, jak Microsoft, Dell umierają). Był taki znamieny mail, posłany przez Henry'ego Forda do pracowników Forda, w lipcu ubiegłego roku – zupełnie bezprecedensowy – w którym prezes przyznaje się, że model, który utrzymywał tę firmę przez dziesięciolecia – słuszniej było powiedzieć: przez ponad 100 lat – kończy się. I firma, a w każdym razie on na pewno, nie wie, jak dalej zarabiać pieniądze. Takie same wyznania słyszymy w sektorze detalicznym, telekomunikacyjnym, w mediach, bankowości. Chciałbym, żeby było jasne dla Czytelników, co ten mail znaczy: oto szef legendarnej firmy, zajmującej czwarte albo piąte miejsce na liście Fortune 500, legenda XX wieku i rewolucji przemysłowej, mówi światu, że jego sposób zarabiania pieniędzy już nie działa. W ciągu tych ostatnich paru lat, bardzo brutalnie ujawniło się to, że modele biznesowe nie mogą żyć przez dekady.

– *Jak długo zatem mogą żyć?*

– Otóż, nie za długo. Nawet tak znakomite firmy, jak Dell, Wal-Mart, które kilkanaście lat temu wprowadziły swoje fenomenalne, szeroko komentowane, naśladowane modele, mają teraz problemy. Adrian Slyvotzky powiada, że w niektórych sektorach co 3–4 lata (jeśli ma się szczęście to 8–10 lat) wymagana jest zmiana modelu biznesowego. Nie wygląda to na przesadne szacunki. Jeśli popatrzymy na model biznesowy, np. telefonii komórkowej, sprzed 4 lat, to widzimy coś kompletnie innego niż dziś. Nie ma już sektora

telefonii – jest skonsolidowany sektor różnych usług związanych z przesyłaniem treści audio i wideo. Jest masa nowych konkurentów i nowych technologii. Ma zatem rację „Fortune Magazine”, pisząc parę miesięcy temu, że dzisiaj *prognozą dla większości firm jest ciągły chaos, z szansą na katastrofę*. Właściwie jedyne co firmy mogą zrobić, to nauczyć się z tym czuć dobrze. Musi to się przekładać na odpowiednie strategie, a także na zmiany w ogólnym paradygmacie zarządzania. Być może idea, która jeszcze nie tak dawno była szalona, a trochę dawniej w ogóle nie była brana pod uwagę (bo jakoby *celem firmy jest przetwarzanie*), prezentująca firmę przyszłości jako tymczasowe, *ad hoc* przedsięwzięcie, zacznie się ziszczać. Być może to, że przez poprzednie setki lat traktowaliśmy firmy jako coś, co powstaje i musi istnieć, nie jest prawdą. Być może firmy powinny być niekiedy tworzone, tak jak *equity capital* albo ekipa do produkcji konkretnego filmu, do konkretnych zadań, a po ich wykonaniu rozwiązywać się i budować nowe, w nowych konfiguracjach. Podobna mi się sformułowanie Toma Petersa: *to nie jest świat twojego tatusia*.

Współcześnie wyraźnie widać dwa fundamentalne zjawiska zachodzące na rynku, które między innymi są odpowiedzialne za to, że otoczenie biznesu jest takie żywiołowe, nieprzewidywalne i takie trudne.

Po pierwsze, *coraz częściej główny przeciwnik przychodzi spoza branży*. Dawniej, zjawisko to nie występowało w aż tak dużym zakresie. Oznacza to, przede wszystkim, że firmy muszą mieć znacznie sprawniejsze systemy ostrzegania przed nowymi konkurentami. Dawniej obserwowały swój sektor, miały swoich ulubionych, ukochanych, zniechędzonych wrogów, a walka konkurencyjna odbywała się właśnie w ramach sektora. Dzisiejszy nowy przeciwnik wykorzystuje pozytywny efekt późnego wejścia, kupuje najnowszą technologię, podkupuje pracowników od firm, które są na rynku i wchodzi przebojem, zdobywając niekiedy szybko znaczną część rynku.

Po drugie, przez parę ostatnich lat widać *upadek jednego z głównych mitów zarządzania w XX wieku – mitu o znaczeniu doświadczenia i tradycji w biznesie*. Przez wieki firmy samouspokajały się przekonaniem, że jeśli funkcjonują długo, to mają taką tradycję oraz wiedzę, iż żaden nowy przeciwnik im nie może zagrozić. Otóż przekonanie okazuje się mitem. Nawet w sektorach wyglądających na kapitałochłonne, kiedy bariery wejścia do nich wydają się być wysokie, wieloletnia tradycja nie jest już gwarantem sukcesu w przyszłości. Jak widać, samochody koreańskie

i chińskie zaczynają na rynku robić furorę (w każdym razie koreańskie dziś, a chińskie najprawdopodobniej już jutro). Ponadto z uwagi na fakt, iż coraz więcej usług na rynku się konwerguje, coraz więcej firm oferuje coraz więcej różnych usług. Tendencję tę widać szczególnie na rynku telekomunikacyjnym: firmy telewizji kablowej oferują telefony i internet, firmy internetowe oferują telefony i programy wideo, supermarkety otwierają stacje benzynowe, „wchodzą” w telefonię i oferują karty kredytowe. To wszystko pokazuje, że *ten świat nie jest światem twojego tatusia*. Przygotować można się na to tylko starając się to polubić.

– Co przedsiębiorstwa mogą zatem robić, żeby być na to przygotowanym (bo już nawet nie ustrzec się, nie uniknąć, ale raczej być przygotowanym)?

– Muszą wiedzieć, że coś takiego może się zdarzyć i nieustannie obserwować to, co się dzieje (np. co się dzieje w sektorach, które są pokrewne). Takie działanie też jednak nie daje jeszcze gwarancji sukcesu.

Dziś główna technologia, która decyduje o losach firmy i sektora, w którym działa, prawdopodobnie przychodzi spoza tego sektora. Dla przykładu można przyjrzeć się przemysłowi samochodowemu, w którym dziś technologie mikroprocesorowe stają się jedną z głównych przewag konkurencyjnych. Koncerny motoryzacyjne przez ostatnie 15 lat musiały szybko nauczyć się elektroniki. To z kolei znowu nakłada na firmę niezwykle trudny, ale właściwie nie do uniknięcia obowiązek, pieczołowitej obserwacji tego, co się dzieje w technologii. Ostatnio na seminarium z udziałem sławnego Kevina Kelly, guru cyberkultury, wygłaszałem wstępny referat, który zatytułowałem *Jeżeli dziś nie masz obsesji na punkcie technologii, to umarłeś*. Pojawiają się bowiem teraz technologie (mam tu na myśli zarówno technologie IT, jak i materiałowe, metodologię badań itp.), które mają ten walor, że mogą być używane w wielu bardzo różnych sektorach. Przygotowanie polega na umiejętnym „przeczyszczeniu” tego środowiska technologicznego, dostrzeganiu pojawiających się nowinek i wymyślaniu zastosowań dla nowej technologii albo – co możemy uznać za drugi nurt – wymyślaniu nowych zastosowań starych technologii, co prowadzi do stworzenia tzw. *killer applications*.

Te dwa zjawiska: pojawianie się nowych konkurentów i nowych technologii poza naszymi sektorami, prowadzą do tego, że w ciągu ostatnich 10 lat ulubionym słowem, często zresztą obecnym w tytułach książek, jest chaos. Często mówi się także o zarządzaniu czy konkurowaniu na krawędzi chaosu. Chciałbym, żeby Czytelnicy zdali sobie sprawę, jakie to sformułowanie wnosi kolosalne zmiany do zarządzania. Mianowicie, zarządzanie zawsze polegało na zapewnieniu stabilności. Temu służyły odpowiednie struktury, temu służyły hierarchie, formalizacja itd., temu służyło strategiczne planowanie, to ono miało wyznaczyć zachowania firmy w przyszłości, dalekiej zresztą. A teraz musimy zgodzić się na to, iż przyszłość, nawet ta najbliższa, jest nieprzewidywalna. Do wczoraj zarządzanie służyło utrzymaniu stabilności w długim okresie. Strategie marketingowe służyły utrzymaniu trwałej przewagi

konkurencyjnej. Dzisiaj musimy pogodzić się z tym, że przyszłość jest bardziej niewiadoma niż kiedykolwiek do tej pory i często będziemy pozbawieni kontroli. Musimy taki stan polubić i uświadomić sobie, że jest on nieunikniony. Co więcej, nie musi być ona nawet nieustająco efektywna. Pogódźmy się z okresowymi brakami efektywności. Natomiast tym, co firma dzisiaj niewątpliwie musi, to nauczyć się być szybką.

– Co Pan rozumie pod pojęciem tej szybkości w stosunku do organizacji?

– W zarządzaniu są dwie opcje:

- 1) Jeżeli umiemy przewidywać, to możemy budować stabilne firmy, stabilne reguły zarządzania i nie jest tak ważne, żeby struktura szybko reagowała na zmiany – jeżeli nawet te zmiany się pojawiają, to my je przewidujemy i korygujemy funkcjonowanie naszej firmy przez okresowe reorganizacje. I w oparciu o taki paradygmat odbywało się zarządzanie w minionych dziesięcioleciach;
- 2) Jeżeli nie umiemy przewidywać (a ostatnie 10 lat pokazuje, że obecnie już kompletnie nie umiemy tego skutecznie robić, nie umiemy przewidywać już nawet na krótkie okresy, nie umiemy przewidywać nowych konkurentów, nie umiemy przewidywać nowych technologii i wszystkich ich konsekwencji), to musimy zbudować taką strukturę, która pozwoli nam szybko reagować na pojawiające się zmiany. Jest to zupełnie nowy rodzaj struktury – to struktura pozwalająca przełożyć akcenty z prób prognozowania i strategicznego planowania na długie okresy na szybkość reagowania i dostosowywania się, taka która zbiera szybko informacje z rynku i umie je zarazem docenić.

– Proszę jednak zauważyć, że ostatnio to już nie brak informacji jest problemem dla organizacji, ale jej nadmiar. Jak zatem wybrać z tej powodzi informacji te, które anonują rzeczywiście nowe trendy?

– Ostatnio, na przykład, rośnie waga słabych sygnałów. Słabe sygnały to nowość w zarządzaniu. Do tej pory nie przejmowano się słabymi sygnałami z rynku, bo one nie były ważne. Ważne były widoczne już trendy. Otóż dzisiaj wiadomo, że słaby sygnał, w niektórych przypadkach może się przerodzić błyskawicznie w coś wielkiego – wielki trend, wielką presję rynku, nowe wymagania rynku, nowy „coolness” czy groźny kryzys. Taka jest istota systemów chaotycznych, a takimi są właśnie gospodarka, społeczeństwa i duże systemy zarządzania. Umiejętność poszukiwania słabych sygnałów jest dzisiaj jedną z czołowych umiejętności w biznesie, ale bardzo trudną. Nie mamy dziś bowiem takiej metodologii, która by nam to ułatwiała. Jesteśmy przygotowani przez metodologów XX-wiecznych, ekonomistów i innych statystyków do tego, żeby wykrywać trendy, które już są znaczące.

– Aż boję się zapytać, jakie to ma znaczenie dla uczelni, dalszego kształcenia...

– A ja aż boję się odpowiedzieć. Na pewno musimy się nauczyć i nauczyć naszych studentów wielu nowych

albo supernowych metod przeszukiwania dużej ilości informacji w poszukiwaniu rodzących się trendów. Po-
cząwszy od tych starych już metod, jak np. *data mining*,
aż po nowe, pojawiające się metody, które pozwalają
na poruszanie się w masie informacji, wyławianie z nich
tego, co może się stać interesujące. Musimy też nauczyć
się budować struktury, które działają szybko. Kilka lat
temu tylko przypuszczałem, a teraz już wiem, że mają
to być struktury heterarchiczne, znacznie bardziej hory-
zontalne i „rojowe”. Ostatnio na ich określenie używam
już nawet słowa hyperarchia. Hyperarchia to taka struk-
tura, w której obowiązują dwie podstawowe zasady. Po
pierwsze, zasada symetrii informacyjnej – z każdego
miejsca było widać tyle samo, żeby – przekładając to
na język formalny – każdy element sieci mógł mieć taką
samą wiedzę bez względu na lokalizację. I druga zasa-
da: bezpośredni dostęp – z każdego miejsca możemy
„dojść” bezpośrednio, z pominięciem hierarchii, do
każdego innego miejsca. Zasady te doskonale uciele-
śniają się na przykład w internecie. W strukturach hie-
rarchicznych to nie jest możliwe. Są one dlatego takie
powolne, ponieważ zarówno informacje, jak i decyzje
przepływają po liniach hierarchicznych. Przykładem
firmy, która stosuje strukturę hyperarchiczną jest
Google. Google ma w centrali 11 restauracji folklorys-
tycznych, różnych narodowościowo. Są one bezpłatne
dla pracowników. Firma zachęca pracowników, żeby
tam przychodzili, nawet spędzali tam 20% czasu pracy.
Dlaczego? Dlatego, że bardzo wierzy w zalety bezpo-
średniego dostępu i w symetrię informacyjną. Google
wie, że tylko wtedy, na styku różnych kompetencji mogą
powstawać nowe pomysły.

– *Uważa Pan, że to tylko nowe narzędzie komunikacji
wewnętrznej, czy raczej symptom pojawiającego się nowego
modelu biznesowego, opartego na współpracy, zaangażo-
waniu, wewnętrznej motywacji...?*

– Możemy ostatnio obserwować, iż biznes coraz
częściej zmienia się z modelu katedry, gdzie mamy
hierarchię, dominujące ogniwo, specjalizację itd. w kie-
runku modelu bazaru, gdzie te interakcje są horyzon-
talne, gdzie jest ich dużo, relatywnie znacznie więcej
niż pionowych itd. Innowacja, permanentna innowacja
staje się problemem samym w sobie. Dawniej innowacje
wdrażane były co jakiś czas. Firmy co kilka lat prze-
prowadzały reorganizację, restrukturyzację, tylko po
to żeby potem działać stabilnie. Dzisiaj nie można już
działać stabilnie. Dzisiaj innowacja musi być codzienna,
nieustanna. Potrzebne są do tego oczywiście specjalne
mechanizmy. Nie wystarczy powiedzieć: *Proszę Państwa
od jutra zmieniamy się codziennie*. Podczas gdy kilka lat
temu mówiłem o masowej kastomizacji, było to hasłem,
którego wcielenie w życie z trudem jeszcze odnajdo-
waliśmy na najbardziej rozwiniętych rynkach. W tej
chwili jest to absolutny wymóg. Jeśli dzisiaj nie poddamy
naszych wyrobów kastomizacji, to umrzemy. Ponadto
obecnie technologia pozwala docierać do bardzo wy-
specjalizowanych grup docelowych. Gdy kilka lat temu
jeden z guru zarządzania przekonywał, że w najbliższej
przyszłości mikrosegmentacja doprowadzi do tworzenia
i obsługiwania jednoosobowych nisz rynkowych, uważa-

łem że jest to jedynie *licencia poetica*. Dzisiaj wiadomo,
że to jest możliwe, a nawet konieczne.

– *Co więcej, niektóre modele biznesowe pokazują, że
na tych niszach możemy zarabiać więcej niż na produk-
tach bestsellerowych. Wystarczy choćby przywołać model
Long Tail.*

– To prawda. Koncepcja Long Tail wprawdzie zrobiła
się modna na Zachodzie w ubiegłym roku wraz z poja-
wieniem się książki Chrisa Andersona, ale od paru lat
już było wiadomo, że przyszłością biznesu jest „sprze-
dawanie mniej, ale więcej” (*selling less of more*). Cały
XX-wieczny marketing był oparty na masowej sprze-
dazy: mało produktów dużej liczbie odbiorców. Dzisiaj
niemalże każdy odbiorca może być dla nas odrębnym
segmentem. Jednostkowo wprawdzie sprzedajemy
mu mniej, jednak tych segmentów jest tak dużo, że
wspólnie generują nam bardzo wysoką sprzedaż.

– *Do czego zatem uczelnia ma dzisiaj przygotowywać
studentów – przyszłych menedżerów?*

– Przede wszystkim do zmiany mentalnej. Jestem
zdania, że kształcenie uniwersyteckie jest kształceniem
wartości. Osobiście stosunkowo mało wagi przykładam
do przekazywania informacji (bo te można zdobyć choć-
by w Google), a znacznie więcej do zmiany przekonań.
Nowy świat biznesu wymaga wielu bardzo różnych prze-
konań. Tak długo jak nasi studenci, czy to młodzi, czy
„przerośnięci” – na studiach podyplomowych i różnych
innych kursach kadry kierowniczej – nie rozumieją
tego, że potrzeba jest innego sposobu patrzenia na
świat, to dostarczanie im nowej wiedzy niczego nie
daje. Po pierwsze, musimy ich przekonać do tego, że
trzeba polubić niestabilność i chaos, że trzeba się przy-
gotować na nieustającą walkę z czasem i być szybkim.
Musimy ich nauczyć sposobu odpowiadania na pytania,
w znacznie większym stopniu, niż nauczyć ich konkret-
nej odpowiedzi. Dzisiejsze odpowiedzi jutro nie będą
ważne i oni też to powinni wiedzieć. Należy ich tak
kształcić, by pokazać przede wszystkim zespół wartości,
który jest im potrzebny w biznesie. Mam na myśli takie
umiejętności, jak komunikowanie się, przewidywanie
tego, czego przewidzieć nie da, świadomość tego, iż
obecnie świat w głównej mierze jest kształtowany przez
zdarzenia, które „nie miały prawa się wydarzyć”. Brzmi
to być może paradoksalnie, ale historia pokazuje, że to
zawsze była prawda.

– *Czego najbardziej obawia się współczesny menedżer?*

– Według mnie, najbardziej powinien obawiać się
poniedziałków. Zawsze mówię moim studentom i me-
nedżerom, że aby sprostać wymaganiom dzisiejszego
otoczenia biznesu, co poniedziałek muszą mieć pomysł
na nową przewagę konkurencyjną, choćby najmniejszą.
Ich głównym pytaniem po weekendzie powinno być:
co mogę (muszę) dziś zrobić inaczej, niż w ubiegłym
tygodniu, żeby zwyciężyć. Rutyna dawniej była tylko
niemodna, dzisiaj jest śmiertelną chorobą, która wymaga
głębokiej terapii genowej.

– *Dziękuję za inspirującą rozmowę.*



O Kodeksie *Dobre praktyki* w szkołach wyższych słów kilka

Marek Rocki

Obchody dziesięciolecia istnienia Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), które miały miejsce 8 czerwca br. na Uniwersytecie Jagiellońskim, w miejscu

gdzie powstawała Konferencja, były nie tylko okazją do wspomnień i podsumowywania dokonań, ale też do dyskusji o przyszłości. W uroczystościach wzięli udział obecni rektorzy, członkowie KRASP oraz byli rektorzy, członkowie Prezydium KRASP minionych kadencji.

Jednym z elementów łączących przeszłość z przyszłością było zaprezentowanie – przyjętego przez Zgromadzenie Plenarne KRASP w końcu kwietnia 2007 roku – Kodeksu *Dobre praktyki w szkołach wyższych*.

Kodeks ten zgodnie z zamierzeniami autorów ma stanowić zbiór *reguł i wymagań odnoszących się do sprawowania władztwa nad uczelnią poprzez organy jednoosobowe i kolegialne*. Dokument ma zawierać *zasady postępowania jednoosobowych i kolegialnych organów uczelni i ich jednostek, nauczycieli akademickich i studentów*.

Kodeks składa się (poza rozdziałem nazwanym *Geneza*) z preambuły, dziesięciu zasad fundamentalnych, dobrych praktyk w działaniu rektora i senatu oraz norm końcowych.

W *Preambule* odnaleźć można ważne stwierdzenie, iż w celu realizacji swych celów (a są nimi: poszukiwanie prawdy, dokumentowanie tych poszukiwań, kształcenie młodego pokolenia, wspomaganie jego rozwoju intelektualnego i moralnego) uczelnie muszą być instytucjami otwartymi oraz przedsiębiorczymi.

Wśród zasad fundamentalnych autorzy dokumentu wymieniają (syntetycznie je definiując) zasady: służby publicznej, bezstronności w sprawach publicznych, legalizmu, autonomii i odpowiedzialności, podziału i równowagi władzy w uczelni, kreatywności, przejrzystości, subsydiarności, poszanowania godności i tolerancji, uniwersalizmu badań i kształcenia. Normy te mają oczywiście charakter bardzo ogólny i wobec tego wzbudzający dyskusję o szczegółach. Co ma na przykład znaczyć zasada legalizmu połączona przez autorów z zasadą autonomii? W gruncie rzeczy obecny stan prawa ogranicza w znaczący sposób autonomię programową uczelni wyższych (standardy kształcenia ustalane są egzogenicznie wobec uczelni, czego przykładem jest narzucenie obowiązkowego WF i informatyki). Zasada legalizmu oznacza biernie podporządkowanie się normom ustalonym poza uczelnią, często wbrew jej misji i zazwyczaj w niezgodzie z jej wizją sylwetek absolwentów.

Wśród dobrych praktyk w działaniach rektora wymieniono: odpowiedzialność za rozwój uczelni, podział kompetencji (tj. wymaganie, by rektor po określeniu

kompetencji swych prorektorów nie wkraczał w ich zakresy działań), kulturę posiedzeń senatu (jego posiedzeniom rektor przewodniczy), odpowiedzialność finansową (tj. wymaganie, by rektor rozdzielał środki pomiędzy jednostki uczelni zgodnie z regułami uchwalonymi przez senat, a jeśli takich zasad nie ma, aby rektor wniosł o ich uchwalenie), unikanie decyzji we własnej sprawie, unikanie konfliktu norm lub interesów (ma to dotyczyć zarówno rektora, jak i prorektorów, którzy mają senatowi składać deklaracje, że miejsca ich dodatkowych aktywności nie są w konflikcie z interesami uczelni), troska o poziom badań naukowych (rektor m.in. ma dbać o rozwój młodej kadry naukowej, przeciwdziałać patologiom w sferze naukowej, wspierać inicjatywy tworzenia kodeksów etycznych poszczególnych uczelni), troska o jakość kształcenia (tu odnajdujemy wymaganie *respektowania wymogów ministerialnych*), wspieranie organizacji studenckich, poszanowanie tradycji uczelni, kontakty ze społecznością uczelni (m.in.: *donosy, a zwłaszcza anonimy rektor powinien albo ignorować, albo roztropnie powiadamiać o nich tego, kogo one dotyczą*). Najwięcej miejsca autorzy poświęcili zasadom kampanii wyborczej.

Odrębny rozdział to dobre praktyki w działaniach senatu. Wśród nich autorzy wymieniają: współpracę senatu z rektorem, współdziałanie z radami wydziałów, wskazanie roli studentów w senacie, odpowiedzialność za program studiów, respektowanie przyjętego porządku obrad (*należy unikać sytuacji zgłaszania zmian w porządku obrad pod koniec posiedzenia senatu, zwłaszcza wtedy, gdy część jego członków z usprawiedliwionych powodów je opuściła*). Można odnieść wrażenie, że w tym zakresie tekst odzwierciedla osobiste, złe doświadczenia autorów Kodeksu.

W Kodeksie umieszczono także zapisy oczywiste, co może oznaczać, że autorzy znają uczelnie, w których te oczywiste normy nie są przestrzegane w codziennej praktyce. Sądę jednak, że uchwalenie tego dokumentu nie zapobiegnie „złym praktykom”. Dla zapobiegania patologiom niezbędne jest rzeczywiste działanie sił rynku usług edukacyjnych.

Proponowane na koniec dokumentu powołanie *komisji dobrych praktyk*, mających za zadanie kontrolę zgodności działań władz uczelni z Kodeksem jest mnożeniem ciał akademickich ponad potrzebę. Już samo powołanie na wniosek rektora komisji, która ma oceniać tegoż rektora, jest złym pomysłem...

Mimo wszystko zachęcam do lektury tego dokumentu, jest on z pewnością wart uwagi i skłania do refleksji.

Dokument można pobrać ze strony <http://www.frp.org.pl/kodeksf.htm>

Kultura organizacyjna w zarządzaniu

– recenzja

Bartosz Majewski

Od końca lat dziewięćdziesiątych wśród polskich menedżerów można zaobserwować wzrastające zainteresowanie kulturą organizacyjną. O ile w początkowym okresie transformacji uwaga rodzimych praktyków biznesu koncentrowała się na elementach strategicznych, związanych przede wszystkim z wypracowaniem trwałych przewag konkurencyjnych, to w ostatnich kilku latach można było zaobserwować stale zwiększający się popyt na wszelkiego rodzaju wiedzę związaną z „miękkim zarządzaniem”. Odpowiedzią na wzrost popytu była między innymi większa podaż publikacji książkowych poświęconych zagadnieniom kultury organizacyjnej (w ostatnich kilku latach w Polsce ukazało się kilkanaście pozycji poświęconych problematyce kultury organizacyjnej), większa liczba przeprowadzonych badań oraz organizowanych konferencji i szkoleń. Rozpowszechnienie tego obszaru tematycznego zarówno w działalności wydawniczej, jak i w działalności badawczej i szkoleniowej wynika przede wszystkim z uświadomienia sobie przez menedżerów i teoretyków zarządzania dystansu, jaki dzieli polskie przedsiębiorstwa od rozwiązań wypracowanych przez przedsiębiorstwa międzynarodowe, a jednocześnie próby znalezienia narzędzi, które pozwolą ten dystans zmniejszyć.

Większość pozycji poświęconych kulturze organizacyjnej wydanych w ostatnich latach w Polsce zazwyczaj koncentrowała się na:

- przedstawieniu kultury organizacyjnej jako narzędzia zarządzania zasobami ludzkimi (kultura jako narzędzie integrujące i zwiększające przywiązanie pracowników do organizacji oraz – poprzez unifikację zachowań – ułatwiające sprawowanie kontroli);
- zaprezentowaniu kultury organizacyjnej z perspektywy wpływu kultur narodowych (wraz ze strategiami zachowania w wielokulturowym otoczeniu);
- problematyce pomiaru i optymalizacji kultury (coraz bardziej szczegółowych metodach okre-



ślenia dopasowania kultury do zmian zachodzących w otoczeniu organizacji i rekomendowanych działaniach korygujących).

Pozycją, która z korzyścią dla czytelnika wyłamuje się z powyższego podziału, jest wydana przed kilkoma tygodniami praca pod redakcją Grażyny Aniszewskiej – *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*¹. Intencją autorów było pokazanie kultury organizacyjnej przede wszystkim jako elementu wspierającego realizację strategii przedsiębiorstwa. Cel ten udało się zrealizować dzięki rozbiciu kultury organizacyjnej na poszczególne elementy (takie jak: polityka personalna, komunikacja, przywództwo, motywowanie, pu-

blic relations oraz budowanie zespołów) i następnie (w oddzielnych rozdziałach) pokazaniu, jak każdy z elementów może wpływać na strategię przedsiębiorstwa. Zastosowany podział sprawił, że książka zyskała bardziej praktyczny charakter.

Po dwóch pierwszych rozdziałach wprowadzających (definiujących kulturę organizacyjną w różnych modelach badawczych, pokazujących znaczenie i sposoby diagnozowania kultury oraz dokonujących przeglądu literaturowego relacji między kulturą i strategią), w kolejnych częściach autorzy prezentują, w jaki sposób kształtować każdą ze składowych kultury organizacyjnej, tak aby w jak największym stopniu ułatwiać realizację przyjętej przez przedsiębiorstwo strategii.

W rozdziale poświęconym zarządzaniu zasobami ludzkimi autorzy, oprócz opisanie tradycyjnych powiązań między elementami polityki personalnej a kulturą i strategią, wskazali na znaczenie marketingu personalnego jako narzędzia utrwalania wartości kulturowych.

W kolejnych rozdziałach, poświęconych komunikacji, przywództwu i motywowaniu, wykazano, że przełożenie tych elementów kultury organizacyjnej na strategię organizacji możliwe jest tylko wtedy, gdy są one osadzone w systemie norm i wartości organizacji oraz doprowadzają do ukształtowania spójnych

¹ Grażyna Aniszewska, *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.

postaw i zachowań wobec wyborów strategicznych przedsiębiorstwa.

W rozdziale siódmym, opisującym procesy budowania zespołów, autorzy, oprócz wyodrębnienia czynników wpływających na efektywność zespołu, przeanalizowali funkcjonowanie grup formalnych i nieformalnych oraz przedstawili rekomendowane sposoby postępowania w przypadku narastającej wewnętrznej rywalizacji i eskalacji zjawisk konfliktowych w organizacji.

Ostatnia ze składowych kultury – działania public relations – została w omawianej pozycji ukazana przez pryzmat zależności między wizerunkiem firmy a narzędziami budowy przewagi konkurencyjnej w oparciu o kontakt z otoczeniem zewnętrznym.

Wartościowym podsumowaniem każdego rozdziału są zastosowane przez autorów opisy rzeczywistych przypadków (zarówno polskich, jak i międzynarodowych), ilustrujących omawiane problemy, wraz z praktycznie stosowanymi rozwiązaniami.

Opisana pozycja w zamierzeniu autorów miała być przeznaczona przede wszystkim dla studentów, ale nowatorskie podejście prezentacji każdego z omawianych elementów kultury organizacyjnej poprzez analizę jego wpływu na strategię organizacji, a jednocześnie liczne odniesienia do najświeższego dorobku naukowego powodują, że *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, pod redakcją Grażyny Aniszewskiej, będzie wartościową lekturą również każdego praktyka zarządzania, a także źródłem inspiracji dla środowiska naukowego.



POLECAMY

***Jak zostać regionem wiedzy i innowacji*, red. Jerzy Buzek oraz Jerzy Skrzypek, *Zasady konstrukcji studium wykonalności lub biznesplanu dla projektów współfinansowanych ze środków UE*, TWIGGER, Warszawa 2007**

Książki: *Jak zostać regionem wiedzy i innowacji*, autorstwa A. Bakowskiego, A. Siemaszko, M. Snarskiej-Świderskiej, przygotowana przy współpracy merytorycznej Jerzego Buzka, oraz *Zasady konstrukcji studium wykonalności lub biznesplanu dla projektów współfinansowanych ze środków UE* Jerzego Skrzypka należą do sześciotomowej serii *Jak skutecznie wykorzystać Fundusze Unijne 2007–2013*. Publikacje w ramach serii są częścią pakietu edukacyjnego Europejskiej Akademii Samorządowej, skierowanej do specjalistów urzędów gminnych, miejskich, starostw powiatowych, urzędów marszałkowskich, a także innych osób zajmujących się tematyką funduszy unijnych. W pakiecie znajdują się również szkolenia tradycyjne o charakterze warsztatowym i konferencje oraz szkolenia e-learningowe, przygotowywane w miarę pojawiania się na rynku publikacji, a prowadzone głównie przez autorów książek.

W publikacji *Jak zostać regionem...* znaleźć można szczegółowy opis europejskich inicjatyw: Programów Ramowych i pozawspólnotowych programów badawczych, a także wskazówki dotyczące budowy Regionu Wiedzy i Innowacji. Istotną częścią są praktyczne przykłady, polskie i zagraniczne, klastrów, centrów doskonałości i innych inicjatyw, które mogą stanowić wzory do naśladowania.

Zasady konstrukcji... to rozszerzone wydanie książki *Zasady konstrukcji studium wykonalności lub biznesplanu dla projektów współfinansowanych ze źródeł UE* Jerzego Skrzypka, wydane przez TWIGGER w 2005 r. W obecnej wersji uwzględnione zostały nowe programy operacyjne, przewidziane na lata 2007-2013.

Więcej informacji na temat publikacji można znaleźć na stronie wydawnictwa: <http://www.twigger.pl/index.php?id=421>

Futurelab

Futurelab to organizacja non-profit zajmująca się promowaniem wdrażania nowoczesnych technologii do edukacji, aby w efekcie doprowadzić do transformacji w sposobach nauczania. Współpracując z przemysłem, decydentami i praktykami, Futurelab wspiera nowe idee stosując je w praktyce, oferuje pomoc i konsultacje w zakresie projektowania i zastosowania innowacyjnych narzędzi edukacyjnych, rozpowszechnia informacje o najnowszych osiągnięciach ICT w szkolnictwie, tworzy przestrzeń współpracy i wymiany pomysłów pomiędzy kreatorami, technikami i edukatorami.

Więcej informacji na: <http://www.futurelab.org.uk/index.htm>

Quo vadis I-edukacja?

R. Robert Gajewski



Coraz częściej słyhać głosy mówiące o kryzysie polskiej edukacji. I nie chodzi tu bynajmniej jedynie o sprawy polityczne czy też ideologiczne, ale o wyzwanie, jakie stawia systemowi edukacji współczesna cywilizacja. Zatrważające były ostatnie informacje dotyczące testów szóstoklasistów – potrafili oni (jeszcze?) czytać ze zrozumieniem, ale nie umieli już rozwiązywać zadań matematycznych z treścią. Jest prawdopodobnie bardzo wiele przyczyn tego stanu. Jedną z nich jest zmieniająca się rola nauczycieli i towarzysząca temu niezmiennosc postaw kadry pedagogicznej. Rodzi to niebezpieczną sytuację w edukacji.

Być może jest to ryzykowna teza, ale warto ją postawić. W XXI wieku nauczyciele stracili bezpowrotnie swój monopol jako jedyne źródło informacji. W czasach PRL-u normą edukacyjną w szkołach było dyktowanie tego, czego uczeń miał się nauczyć. To dyktowanie mogło być do pewnego stopnia usprawiedliwione monopolem państwa na podręczniki – nauczyciel i pochodzące od niego informacje były naturalną alternatywą dla często nudnych i kłamliwych oficjalnych podręczników. Po roku 1989, wobec pojawienia się wielości alternatywnych podręczników okazało się, że nauczyciele nie są jedynymi źródłami informacji. Jeszcze większego spustoszenia w klasycznym szkolnym systemie kredy i tablicy dokonał internet, który jest dziś dla wielu osób podstawowym źródłem informacji. Tak więc jeśli dziś nauczyciel uważa, że może stanowić dla uczących się jedyne źródło informacji, to stawia się w ten sposób na z góry straconej pozycji.

Wiedza, zgodnie z artykułem z Wikipedii, choć jest to termin bardzo powszechnie używany, nie ma jeszcze ogólnie uznanej definicji. Nowa *Encyklopedia Powszechna* definiuje wiedzę jako *ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania*. Informacja zaś, według Wikipedii, to *w ujęciu infologicznym treść komunikatu przekazywanego za pomocą różnych danych (tekst, dźwięk, grafika)*. Edukacja w starym belferskim stylu to czyste przekazywanie informacji. Do tego sprowadza się nudny wykład na uczelni lub też kiepska lekcja w szkole i tego typu edukacja nie odpowiada na potrzeby

współczesnego społeczeństwa, bo dziś informację można znaleźć wszędzie! Patrząc na informację z punktu widzenia nauk ścisłych i technicznych oraz ekonomicznych, można powiedzieć, że jest ona kategorią obiektywną, gdyż jest to pewna własność obiektów, którą można mierzyć. Podobnie obiektywne są informacje historyczne (data wydarzenia) czy też geograficzne (długość rzeki). Wiedza jest już kategorią subiektywną, spersonifikowaną. Mówimy o wiedzy konkretnej osoby bądź też grupy osób. Artykuł w Wikipedii jest informacją, która stanowi obraz wiedzy jej autora (autorów). Można więc powiedzieć potocznie, że wiedza to przyswojona i rozumiana informacja, która następnie może zostać wykorzystana.

Krytycy internetu, poniekąd słusznie, twierdzą, że panuje w nim bałagan i chaos oraz że informacja jest nieuporządkowana, a często nawet wręcz błędna. Jest w tym wiele prawdy, ale czy wszystkie podręczniki mimo recenzji są doskonałe? Często można usłyszeć, że skoro w internecie znajdują się jedynie nieuporządkowane informacje, to rolę wykładu czy też lekcji jest ich porządkowanie – utożsamiane z przekazem wiedzy. Czy wiedza to rzeczywiście jedynie uporządkowana informacja? Patrząc na pierwszą część definicji wiedzy, można odpowiedzieć na to pytanie twierdząco – wiedza to bowiem zgodnie z definicją *ogół wiarygodnych informacji*. Wyszukiwanie, gromadzenie, weryfikacja i przechowywanie to podstawowe etapy przetwarzania informacji. Ale wiedza to nie tylko uporządkowane i wiarygodne informacje, wiedza to także, a może przede wszystkim, *umiejętność wykorzystywania informacji*.

Czy zadaniem edukacji powinno być jedynie przekazywanie uczniom wiarygodnych informacji? Odpowiedź jest jedna – nie, bo takie informacje mogą oni pozyskać choćby z internetu. Prawdziwym celem edukacji jest budowanie wiedzy uczniów i studentów, rozumianej jako ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania.

W tym miejscu wypada kolejny raz przypomnieć fundamentalną różnicę pomiędzy nauczaniem

a uczeniem się. Problem ten jest ciągle aktualny, bo e-learning jest nadal polonizowany jako e-nauczanie, a można przecież używać terminu e-edukacja bądź l-edukacja. Czy w 2007 roku jest jeszcze miejsce na nauczanie? Do pewnego stopnia tak, ale najwyższy czas zająć się tym, co jest najważniejsze w edukacji – pomocą w uczeniu się! Dziś warto i trzeba nauczać chyba tylko jednego – jak uczyć się samodzielnie. Stare powiedzenie mówi, że ludzie dzielą się na dwie kategorie – samouków i nieuków. Jest w tym wiele prawdy, ale aby zmniejszyć liczbę nieuków, trzeba ludzi nauczyć, jak się uczyć samodzielnie. Nauczyć i co jeszcze trudniejsze – zachęcić do dalszego uczenia się. Przed edukatorami stoi więc dziś nowe wyzwanie – rola opiekuna, mentora, pomocnika, tutora. Czy są oni gotowi do podjęcia nowych wyzwań?

l-edukacja niesie ze sobą te same problemy, które można dostrzec w klasycznej edukacji. l-edukacja nie jest bowiem żadną nową wartością samą w sobie. l-edukacja to po prostu edukacja wspierana technologiami teleinformatycznymi, tak jak bankowość internetowa to ta sama bankowość, ale realizowana z wykorzystaniem sieci. Tak jak istnieje zła edukacja klasyczna istnieje też zła l-edukacja. Tak jak nie jest dobrą edukacją klasyczny wykład bez możliwości zadawania pytań, po którym profesor opuszcza w pośpiechu salę, tak nie są dobrym przykładem l-edukacji materiały bez jakiegokolwiek możliwości kontaktu z opiekunem. Nawet najbardziej wyrafinowane materiały edukacyjne w postaci multimedialnej są bowiem jedynie lepszą wersją drukowanej książki.

Coraz bardziej istotny staje się problem jakości kształcenia. Pytanie, czy l-edukacja jest lepsza lub gorsza od klasycznej edukacji, jest złe postawione. Istnieje jedynie ogólna kwestia jakości edukacji. Obojętne jest to, czy zły merytorycznie jest wykład w sali, czy też wykład opublikowany w sieci w postaci transmisji strumieniowej. Tym samym problemem jest zawiłe i mało przejrzyste prezentowanie myśli – również na sali i w sieci. To, czy wykładowca lub opiekun nie jest dostępny na konsultacjach w swoim pokoju lub na Skype nie zmienia istoty zagadnienia.

Rozwój l-edukacji w Polsce napotyka podobne trudności jak rozwój samego internetu. Historia ta ma swój początek 17 sierpnia 1991 roku, gdy nastąpiło pierwsze połączenie Polski z internetem. Kwestie techniczne, które i tak pozostawiają wiele do życzenia, to tylko jedna strona medalu. Polska w drodze do społeczeństwa informacyjnego stoi w miejscu i, co więcej, stoi na początku tej drogi. Kiedy sukcesem ogłaszanym przez media jest wdrożenie systemu, który powiadamia obywatela za pomocą SMS-a o załatwieniu jego sprawy, opadają ręce. Już pięć lat temu w USA każdy mógł śledzić w internecie trasę swojej przesyłki pocztowej! A okazuje się przecież, że budowa społeczeństwa informacyjnego nie jest niemożliwa nawet w krajach

byłego bloku wschodniego, co świetnie udowadnia codziennie Estonia, gdzie dawno wprowadzono podpis elektroniczny i nawet głosowania odbywają się przez sieć.

W przypadku l-edukacji trudno jest podać jednoznaczną datę jej narodzin – przyjęło się, że jest to połowa lat 80. W Polsce pierwsze próby wykorzystania internetu w edukacji sięgają połowy lat 90. Pomimo upływu lat l-edukacja nie znalazła jednak ciągle właściwego miejsca w systemie edukacyjnym. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, uchwalone 27 lipca 2005 roku, „milczy” na ten temat, co oczywiście hamuje naturalny rozwój l-edukacji. Nauczyciele akademicki zobowiązani są do realizacji obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych. Można próbować mierzyć realizację obowiązków naukowych liczbą publikacji – artykułów i referatów – przykładając do nich odpowiednie wagi, zależnie od rangi czasopisma bądź konferencji. Jak jednak mierzyć realizację obowiązków dydaktycznych jedynie godzinami dydaktycznymi? Swoją drogą ten kluczowy termin „godziny dydaktyczne”, pojawiający się w *Prawie* niemal dwadzieścia razy, nie jest nigdzie zdefiniowany – można jedynie przypuszczać, że chodzi tu o klasyczne godziny zajęć w salach. Zgodnie *Prawem* zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Niestety, termin kształcenie na odległość, użyty w ustawie dwukrotnie, także nie został zdefiniowany. Tak więc szkolnictwo wyższe nadal pozostaje domeną tak zwanego pensum, które odpowiada rocznemu wymiarowi godzin dydaktycznych prowadzonych w salach.

l-edukacja w warstwie teoretycznej jest przedmiotem prac badawczych informatyków – twórców narzędzi informatycznych – oraz pedagogów. Intensywny rozwój l-edukacji zapewniają jednak przede wszystkim jej użytkownicy – edukatorzy, twórcy zawartości merytorycznej i opiekunowie pomagający uczyć się. Narzędzia teleinformatyczne, w które jest „wyposażona” l-edukacja, pozwalają na wykorzystanie w zasadzie każdej formy zajęć znanej z „klasycznej” edukacji. W l-edukacji na szczególną uwagę zasługują dwa podejścia: *instructional design*, którego to terminu raczej nie należy tłumaczyć jako „programowanie instrukcji” oraz *social-constructivist pedagogy* – pedagogika konstrukcjonizmu społecznego, której świetnym przykładem wykorzystania jest platforma Moodle. Warto także wykorzystywać wiedzę o różnych stylach uczenia się, co pozwala na indywidualizację i personifikację edukacji.

Chociaż większość problemów natury technicznej i informatycznej, a także metodologicznej i pedagogicznej została już pomyślnie rozwiązana, l-edukacja rodzi dodatkowe wyzwania i pokazuje pewne kwestie w krzywym zwierciadle. To jak wyglądają lekcje i zajęcia oraz co się dzieje za drzwiami klas i sal wykładowych, jest często publiczną tajemnicą, którą ujawniają dopiero wyniki

obiektywnych testów i egzaminów. W internecie, niestety, widać wszystko jak na dłoni. Coraz częściej jednak widać, że nic nie widać, bowiem coraz powszechniejsza jest tendencja do nieudostępniania publicznego portali edukacyjnych. A może jest w tym działaniu pewna metoda, przypominająca do złudzenia zamiatanie pod dywan? Problem jednak nie ginie, gdy się go schowa!

Zarówno w edukacji, jak i I-edukacji istotne są dwa elementy: treść w postaci materiałów (e-Kontent) i dialog (e-Kontakt). Na pytanie, co jest ważniejsze: treść (e-Kontent) czy dialog (e-Kontakt), odpowiedź jest bardzo prosta – harmonia między nimi! Można sobie wyobrazić prosty kurs, w którym kontakt nie jest niezbędny. Przykładem może być szkolenie z zakresu obsługi konkretnego oprogramowania, do którego przygotowane są bardzo dobre materiały, choć i w tym przypadku pomoc nauczyciela bywa niezbędna. Na drugim biegunie są kursy bez przygotowanych wstępnie materiałów (co oczywiście nie oznacza braku treści, czyli tematyki), w których najważniejszy jest dialog – przykładem może być tu seminarium, gdzie materiały niejako tworzą się w czasie jego trwania. Cała rzeczywistość edukacyjna mieści się pomiędzy tymi dwoma biegunami. Proporcja treści (materiałów) i dialogu (kontaktu) jest zależna od rodzaju kursu. Tak więc I-edukacja to nie tylko materiał w sieci, choćby najbardziej wyrafinowany, tak jak nie jest edukacją wspianą podręcznik akademicki. Kluczową bowiem kwestią w edukacji jest dialog, kontakt.

Otwarte pozostaje pytanie, skąd wziąć materiały do I-edukacji, czyli e-kontent. Nadzieją jest inicjatywa *Open Content* (OC). OC – przez analogię do powszechnie znanego terminu „open source” – to każdy twórczy produkt, który jest publikowany w sposób pozwalający na kopiowanie i modyfikowanie zawartej tam informacji przez każdego – zarówno pojedyncze osoby, jak i organizacje. Termin OC jest nierozłącznie związany z osobą Davida Wiley’a, który uruchomił projekt *Open Content* i w 1998 roku wydał pierwszą licencję OC. Wiele z idei OC zostało wykorzystanych przez Massachusetts Institute of Technology (MIT) w ich projekcie *Open Courseware*. Został on ogłoszony w 2001 roku. Jego celem było umieszczenie w internecie do końca 2007 roku wszystkich materiałów edukacyjnych w wersji nieodpłatnej i powszechnie dostępnej. W czasie realizacji projektu okazało się, że podstawowym problemem nie była spodziewana niechęć środowisk akademickich, ale problemy logistyczne i prawne związane z prawami własności wartości intelektualnych. Do stycznia 2007 roku w sieci było dostępnych ponad 1800 kursów (przedmiotów). Nie spowodowało to jednak obniżenia pozycji MIT na rynku edukacyjnym, gdyż materiały edukacyjne mają jedynie częściowy udział w tworzeniu prawdziwej wartości kursu i studiów. Lawrence Lessig, profesor prawa w Stanford Law School, utworzył w 2001 roku

Creative Commons, organizację typu non-profit. CC kontynuuje ideę *Open Publication Licence* i *GNU Free Documentation Licence*, która jest wykorzystywana choćby przez cytowaną Wikipedię. Jej celem jest rozszerzenie liczby wyników twórczej działalności człowieka, które byłyby dostępne w sieci do wspólnego wykorzystania.

Polska I-edukacja wydaje się być na rozdrożu, gdzie dodatkowo piętrzą się liczne problemy formalno-prawne. Coraz częściej można zaobserwować zamykanie uczelnianych portali edukacyjnych – dostęp do nich jest możliwy jedynie dla upoważnionych osób z kontem i hasłem. Jakie tajemnice są tam skrywane? Często są to podobne albo takie same zestawy linków i materiałów pomocniczych. Wyjątkiem wśród morza niedostępnych portali jest wazniak.mimuw.edu.pl. Zgodnie z informacją dla wykładowców i studentów: *Mogą Państwo swobodnie korzystać z dostępnych tutaj materiałów podczas zajęć. Prosimy jedynie o powołanie się na nasz adres*. Materiały te zostały przygotowane w ramach projektu *Opracowanie programów nauczania na odległość na kierunku studiów wyższych – Informatyka*. Głównymi celami projektu było opracowanie programów nauczania dla studiów informatycznych I i II stopnia oraz przygotowanie elektronicznych materiałów dydaktycznych, w tym pakietów multimedialnych do prowadzenia zajęć zdalnych. Wykonanie projektu sfinansowano ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Jedna jaskółka nie czyni jednak wiosny. Czy podobną drogą podążą inne kierunki studiów?

Informacja, w szczególności ta zweryfikowana i uporządkowana, powinna być powszechnie dostępna na zasadach nieodpłatnych, tak jak książki w bibliotekach w USA, gdzie każdy może wejść i skorzystać z zasobów. Jesteśmy zbyt biednym krajem i stoi przed nami zbyt wiele poważnych wyzwań, by stać nas było na tworzenie n+1 wersji pomocniczych materiałów wykładowych dotyczących tego samego, doskonale opisanego, klasycznego zagadnienia. Różny jest sposób budowania z dostępnych informacji wiedzy, czyli umiejętności jej twórczego wykorzystania. To właśnie powinno być zasadniczym celem działania instytucji edukacyjnych i jako twórczy dorobek intelektualny powinno być chronione. Bardziej bowiem niż kolejnych porcji informacji potrzeba nam pomocy w ich przyswojeniu i zrozumieniu.

Odpowiedź na pytanie, jak będzie wyglądać edukacja za dziesięć lat, jest otwarta. Z pewnością będzie ona bardziej e- oraz I-, bo w takim kierunku zmienia się świat. Czy będzie to edukacja nieodpłatnych otwartych źródeł informacji, czy też wzorem telewizyjnych sieci kablowych, stosujących system *pay-per-view*, będzie to edukacja w pełni komercyjna oparta na zasadzie *pay-per-read*, gdzie każdy dostęp do informacji będzie płatny? Zależy to w dużej mierze także od edukatorów, osób zajmujących się edukacją.



Polski e-learning w opiniach ekspertów (cz. I)

Grażyna Penkowska

W środowisku akademickim nieprzerwanie trwają dyskusje nad polskim e-learningiem. Sprawdzone modele e-edukacji w USA i krajach Europy Zachodniej nie do końca pasują do polskich realiów. Po około dziesięciu latach wdrażania indywidualnych projektów e-learningowych na różnych polskich uczelniach można potwierdzić istnienie niemałej grupy osób będących „fachowcami od e-edukacji” w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Z kilkoma osobami, które śmiało można nazwać ekspertami od e-learningu, przeprowadzone zostały wywiady dotyczące edukacji zdalnej w Polsce. Niniejszy artykuł jest pierwszym doniesieniem z badań.

Spory o polski e-learning

Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i prawie wszystkich rozwiniętych krajach Europy e-learning sprawdza się jako alternatywna i szeroko dostępna forma kształcenia¹, w Polsce trwają spory o e-learning. Spory te objęły wszystkie środowiska akademickie zarówno szkół państwowych, jak i prywatnych, wszystkie szczeble decyzyjne – od ministerialnych, poprzez rektorów, dziekanów, dyrektorów i nauczycieli akademickich. Wydawało się, że zmiany w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 roku ostatecznie uporządkują sprawy e-edukacji, tym bardziej, iż od wielu już lat polskie uczelnie włączają w proces kształcenia elementy nauczania zdalnego, a niektóre nawet oferują studia e-learningowe, jak np. PUW. Poza przyzwoleniem władz na tę formę kształcenia, w ustawie z 2005 roku, nie sprecyzowano warunków, pod jakimi mogą być one być prowadzone, a zainteresowanych odesłano do rozporządzenia ministra, które do chwili obecnej się nie ukazało. Niejasne uwarunkowania prawne skutecznie hamują rozwój polskiego e-learningu, a wysiłki różnych środowisk akademickich, w tym Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego², zmierzają do zmian prawnych w zakresie prowadzenia studiów zdalnych.

Długo oczekiwaną reakcją ze strony MNiSW był ogłoszony w kwietniu 2007 roku kolejny projekt

rozporządzenia, mającego porządkować sprawy polskiego e-learningu³. Treść projektu Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nie wróży jednak przełomu w rozwoju e-kształcenia w polskich uczelniach.

W latach 90. w uczelniach amerykańskich dla kształcenia przez internet budowano standardy, tworono infrastrukturę i szkolono kadry. W Polsce w owym czasie niewielu ludzi myślało o e-edukacji. Niewielu nie oznacza, że nikt – na kilku polskich uczelniach już w tym czasie rozpoczął się proces wdrażania i testowania zajęć e-learningowych na miarę polskich realiów społecznych, politycznych i edukacyjnych. Tamci pionierzy mają dziś ogromną wiedzę i doświadczenie, a przy tym zarazili innych swoim entuzjazmem. Co więcej, dalej pracują nad tym, by w ofercie polskich uczelni znalazły się studia na odległość. Nie chodzi tu oczywiście o jakiejkolwiek studia zdalne, ale o takie, które nie będą odbiegały poziomem od studiów stacjonarnych. Możliwości, jakie dają w tej chwili nowe media, czynią ze studiów zdalnych niezwykle formę kształcenia, a niezwykłości jej nie wystarczy mierzyć jedynie przełamaniami granic czasowych i przestrzennych, ale raczej przełamaniami bierności studentów. Współczesny e-learning może opierać się nawet na świadomym uczestnictwie studenta w całym procesie kształcenia, począwszy od sformułowania celów, konstruowania programów, ustalania treści i w końcu negocjowania wymagań. Studenci nie przyjmują pasywnie raz ustalonych struktur, ale wymuszają zmiany, są aktywni i krytyczni. Duże oczekiwania stawiane przez nich e-learningowi idą w parze z wysokimi wymaganiami, jakie stawiają sobie konstruktorzy studiów zdalnych. I choć od lat 90. wiele się zmieniło w polskim e-learningu, to okazuje się, że w czołowie dzisiejszych ekspertów są pionierzy e-edukacji z tamtych lat. Z siedmioma

¹ J.Z. Górnikiewicz, *Instytucje w USA oferujące studia na odległość*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2004.

² SEA – Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, www.sea.edu.pl.

³ <http://www.bip.nauka.gov.pl/>, [18.05.07].

osobami będącymi liderami e-learningu w Polsce przeprowadzono wywiady, które pokazują przestrzeń polskiego e-learningu akademickiego. Kim są te osoby? Obecnie są to wybitni specjaliści od e-edukacji, znający polskie realia edukacyjne i decyzyjne, działający w środowiskach akademickich, mający doświadczenie i wiedzę w zakresie organizowania oraz prowadzenia studiów zdalnych. Uczestnicy wywiadów reprezentowali środowiska akademickie Gdańska, Krakowa, Lublina i Warszawy.

Jakościowy wywiad badawczy

Badania dotyczące koncepcji wprowadzania e-learningu w polskich uczelniach rozpoczęto wiosną 2006 roku. Chcąc udzielić odpowiedzi na pytanie o to, jakie czynniki wpłynęły na powstanie i rozwój wdrażanych w różnych uczelniach strategii e-learningowych, podjęto kroki zmierzające do poznania tych strategii, a także wyłonienia czynników ważnych w procesie ich konstruowania. Podczas wstępnego zapoznawania się z tematem zwrócono uwagę na ogromną rolę pojedynczych osób w powstaniu tych strategii. W prawie każdym z badanych przypadków to pojedynczy człowiek, z reguły będący pracownikiem naukowym uczelni, był zarówno autorem, jak i animatorem wprowadzanej koncepcji e-edukacji. Losy tych ludzi zespoliły się z losami uczelni w sposób, który zaowocował zmianami w kierunku nowoczesnych przemian kształcenia stacjonarnego w kształcenie zawierające więcej lub mniej elementów zdalnych. Każda z badanych uczelni za przyczyną jednego człowieka weszła w nowy etap swojego rozwoju i stąd pomysł na włączenie do badań nad polskim e-learningiem wywiadów z tymi osobami. Te pojedyncze osoby jedynie na początku były same, trafiając na sprzyjający grunt, który z reguły oznaczał przyzwolenie władz uczelni, tworzyły zespoły i w dalszej perspektywie przyciągały kolejnych chętnych do współpracy. Kolejność zatem była następująca: pracownik naukowy rozpoczyna eksperymenty kształcenia zdalnego na małą skalę, z reguły w obrębie swoich zajęć, z czasem wzbudzając zainteresowanie innych kolegów i władz uczelni, stając dalej na czele formalnego zespołu odpowiedzialnego za rozwój e-learningu w uczelni. Pierwsze próby wprowadzania kształcenia na odległość były w niektórych przypadkach najpierw prezentowane za granicami kraju lub w innych ośrodkach naukowych za sprawą sympozjów i konferencji, na których były przedstawiane jako element pracy naukowej, a dopiero później stawały się znane w macierzystej uczelni. Ten pierwszy etap był i jest najtrudniejszy, wymaga wysiłku, angażując umysłowo i czasowo, nie przekładając się w żaden sposób na wymierne korzyści materialne. Z tego względu kreatorami e-learningu w polskich uczelniach są pasjonaci, po-

święcający swój czas na realizację koncepcji, które stają się naukowymi, będąc najpierw marzeniami.

Osią zaplanowanych badań stały się wywiady indywidualne, przeprowadzone z twórcami czołowych koncepcji e-learningowych w różnych polskich uczelniach. Celem wywiadów było poznanie realizowanych koncepcji e-learningowych i wzajemnych relacji pomiędzy elementami wewnątrz strategii. Głównym podmiotem rozpatrywanych strategii są ludzie, ich wzajemne relacje, role, dążenia, ambicje itp. W rozpatrywanych koncepcjach e-learningowych ludzie realizujący kształcenie na odległość to: studenci, nauczyciele, autorzy kursów (czasem tożsami z nauczycielami), metodocy, pracownicy techniczni, administracyjni, informatycy, projektanci kursów, graficy itp. Każdy rodzaj kształcenia wymaga zaangażowania specjalistów, ale edukacja zdalna może być sprawnie realizowana jedynie przez wyspecjalizowane zespoły wielozawodowe. Zaangażowanie ludzi o tak różnych rolach wpływa na zagęszczenie kontekstu społecznego w związku z wieloma interakcjami zachodzącymi między członkami zespołu, między zespołem i studentami oraz w obrębie grupy studenckiej.

Podstawowe kwestie poruszane w wywiadach dotyczyły:

- udzielającego wywiadu: wcześniejszych kontaktów z e-learningiem, powodów zainteresowania się kształceniem zdalnym, pierwszych doświadczeń w edukacji na odległość, sukcesów i porażek;
- realizowanej koncepcji kształcenia na odległość: podstaw teoretycznych i technologicznych przedstawianej koncepcji, uwzględnienia specyfiki uczelni, jej możliwości finansowych i sprzętowych;
- problemów ogólnych związanych z polskim e-learningiem: diagnoza stanu, przewidywania rozwoju, rola władz centralnych i ustawodawstwa w stymulowaniu rozwoju kształcenia na odległość.

Wywiady były otwarte z względnie uporządkowaną strukturą. Podstawę teoretyczną prowadzonych wywiadów stanowiła głównie publikacja Steinara Kvale⁴. Przed rozpoczęciem pierwszego wywiadu zaplanowane zostały szczegółowe pytania, z założeniem luźnej struktury samego wywiadu. Wywiady nie polegały na trzymaniu się uporczywie zaplanowanego przebiegu spotkania, ale miały dać szansę udzielającemu wywiadu na swobodną wypowiedź wokół rysowanych kwestii. Narracyjnemu charakterowi wywiadów sprzyjało także miejsce, w którym były one przeprowadzane. W każdym z siedmiu wywiadów było ono różne: macierzysta uczelnia osoby badanej, uczelnia autorki, dom autorki, bar na plaży, elegancka restauracja, park. Otwarta formuła wywiadów i ich narracyjny charakter dały możliwość zebrania ogromu danych jakościowych. Czasem wywiad sprowadzał się

⁴ S. Kvale, *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.

wyłącznie do odpowiadania na zadawane pytania, bez odkrywania uczuć i emocji. Takie chłodne wywiady są łatwiejsze w formalnej analizie, można w nich znaleźć jasne i konkretne odpowiedzi na wszystkie pytania. Wywiady o strukturze narracyjnej są trudniejsze w analizowaniu, zawierają odpowiedzi wielowątkowe o złożonych sensach. Wśród przeprowadzonych wywiadów znalazły się wywiady obu typów.

Pierwsze wnioski z badań

Badania polskiej przestrzeni e-learningowej widziane są z perspektywy fenomenograficznej⁵. Jest to perspektywa metodologiczna pozwalająca na analizę sensu wypowiedzi zebranych w trakcie wywiadów pogłębionych. Badania są wielokontekstowe, występuje tam kontekst osobisty, społeczny, instytucjonalny, edukacyjny itp. Analiza wypowiedzi ma przybliżyć wyodrębnienie kategorii wiążących e-learning i edukację uniwersytecką. Niniejsze opracowanie zawiera część zebranych w badaniach opinii ekspertów. Wybrane zostały poglądy dotyczące osobistych związków badanych osób z polskim e-learningiem akademickim i przedstawione w formie odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Kiedy eksperci zainteresowali się e-learningiem i gdzie zdobywali pierwsze doświadczenia?
2. Jaką rolę pełnili przy opracowaniu i wdrożeniu pierwszej koncepcji kształcenia na odległość w swojej uczelni?
3. Na jakie trudności natrafili podczas wdrażania strategii e-learningowej w swojej uczelni?

Wśród dzisiejszych ekspertów, z którymi przeprowadzono wywiady dotyczące związków z e-learningiem były osoby o różnym statusie naukowym, mający w swojej karierze odpowiedzialne stanowiska na uczelni. W tabeli 1 przedstawione zostały początki ich zainteresowania e-learningiem.

Pierwsze doświadczenia w zakresie kształcenia zdalnego dzisiejsi eksperci zdobywali głównie za

granicą podczas wyjazdów w ramach studiów, programów badawczych lub konferencji. Te najwcześniejsze kontakty, sięgające prawie połowy lat 90., zbiegają się z początkami e-edukacji w wielu krajach europejskich. Pierwsi polscy akademicy testujący na swoich zajęciach koncepcje inspirowane doświadczeniami zagranicznymi dzielili się swoimi refleksjami na konferencjach krajowych, przenosząc idee e-learningu do innych uczelni. Wszyscy badani akcentują ważną rolę spotkań, takich jak seminaria i konferencje e-learningowe w wymianie doświadczeń. Pierwsze samodzielne kroki badanych ograniczały się do testowania koncepcji e-learningowych w ramach własnych zajęć, tworzenia na własny użytek standardów, by w końcu przejść do budowania strategii e-learningowych na uczelni. Z siedmiu osób biorących udział w wywiadach pięć zostało kierownikami formalnych uczelnianych zespołów do spraw edukacji na odległość, pozostałe dwie zostały metodykami zdalnego nauczania. Celem powstania wszystkich zespołów było wprowadzenie i rozwój e-learningu na uczelni, powstały autorskie strategie edukacji zdalnej. Wśród powodów wdrażania e-learningu, a tym samym powołania odrębnych jednostek administracyjnych ds. edukacji niestacjonarnej na uczelniach, badani wymieniają:

- rozwiązanie problemu szkolenia bardzo dużych grup studenckich w obrębie jednego przedmiotu;
- szkolenie w ramach studiów podyplomowych studentów rozproszonych terytorialnie;
- wzbogacenie oferty studiów poprzez wprowadzenie e-learningu jako alternatywnej formy kształcenia;
- realizowanie projektów e-learningowych;
- przenoszenie wzorów zachodnich do polskich uczelni.

Pierwsze trudności, na jakie natrafili badani, związane były z ogromem pracy i obowiązków. Zespoły były zaledwie kiluosobowe, praca nad przygotowaniem pełnej koncepcji zajęć e-learningowych

Tabela 1. Czas i miejsce pierwszych kontaktów ekspertów z e-learningiem

Lp. eksperta	Początek doświadczeń z e-learningiem	Źródło pierwszych doświadczeń e-learningowych
E1	1994	Studia w Anglii
E2	1999	Wyjazd w ramach programu Erasmus do Szkocji
E3	1999	Studia i praktyka zagraniczna, programy badawcze
E4	2000	Konferencje krajowe i zagraniczne
E5	1996	Konferencje zagraniczne m.in. w USA
E6	2001	Konferencje krajowe i zagraniczne
E7	1999	Konferencje krajowe i zagraniczne

Źródło: opracowanie własne

⁵ A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3 (189).

tak ogromna, że poradzić sobie z nią mogły jedynie jednostki silnie zaangażowane emocjonalnie, poświęcające wiele godzin swojego prywatnego czasu. Sprostanie oczekiwaniom władz uczelni wiązało się z reguły z pracą ponad siły, wymagającą umiejętności nie tylko w zarządzaniu zespołem, ale także w zakresie projektowania zajęć e-learningowych, symulowania ich opłacalności, wdrożenia procesów ewaluacyjnych i wielu innych. A przecież często kierownicy zespołów to też nauczyciele akademicki z pensum obowiązkowych godzin oraz pracownicy nauki zobowiązani do pracy naukowej.

Historia realizowania pierwszych projektów zajęć e-learningowych jest ciekawa i budzi podziw, ale również skłania do refleksji. Zastanawiające jest bowiem, dlaczego rozmowy dotyczące czasów sprzed dziesięciu, a nawet pięciu lat nie straciły wiele na aktualności. Stale nie ma rozwiązań prawnych, instytucjonalnych, a nawet zgody wśród kreatorów polskiego e-learningu akademickiego.

Podsumowanie

W kolejnych wydaniach „e-mentora” przedstawiona zostanie dalsza analiza wyników badań nad polskim e-learningiem. Zebrany materiał badawczy jest empirycznym studium jakościowo różnych spojrzeń na rozumienie e-learningu i sposobów jego włączania w przestrzeń edukacyjną uczelni. Analiza indywidualnych wypowiedzi pokazuje sens i nową jakość zjawisk związanych z kształceniem przez internet.

Bibliografia

J.Z. Górnikiewicz, *Instytucje w USA oferujące studia na odległość*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2004.

S. Kvale, *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.

A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3 (189).

Netografia

<http://www.bip.nauka.gov.pl/>, [18.05.07].

Autorka jest adiunktem i kierownikiem Pracowni Edukacji Medialnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Od 2003 roku zajmuje się problematyką e-learningu, co znalazło swój wyraz w projektach i publikacjach naukowych dotyczących kształcenia zdalnego. Od 2004 jest członkiem Rady Programowej ds. Nauczania na Odległość powołanej przez Rektora Uniwersytetu Gdańskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na pedagogicznym kontekście e-edukacji.

Sprostowanie: w poprzednim numerze „e-mentora” błędnie podano nazwisko tłumacza publikacji recenzowanej przez prof. Antoszkiewicza (s. 44). Powinno być Mirosław Filiciak, a nie Filipiak. Serdecznie przepraszamy.

POLECAMY

OER Commons

OER (Open Educational Resources) Commons to otwarta baza materiałów i zasobów edukacyjnych przygotowywanych przez nauczycieli. Można swobodnie korzystać z dostępnych artykułów, sylabusów, przykładów czy modułów lekcyjnych oraz dzielić się z innymi własnymi zasobami.

OER działa na zasadzie Web 2.0 wykorzystując tagi, komentarze, możliwości oceny i wzajemnego recenzowania opublikowanych materiałów tworząc społeczność osób, które wymieniają się swoimi najlepszymi doświadczeniami i wiedzą.

Więcej informacji na: <http://oercommons.org>

Rubric for Online Instruction

Ideą przyświecającą powstaniu serwisu Rubric for Online Instruction było wspieranie nauczycieli w tworzeniu kursów online o wysokiej jakości. Strona dostarcza informacji na temat zasad budowania modułów e-learningowych oraz wskazuje na przykłady praktyczne.

Rubric for Online Instruction może być zastosowany w edukacji w trojaki sposób. Po pierwsze, jest to narzędzie oceny, którego można użyć w celu oceny istniejących kursów. Jest to również sposób na zgłoszenie (przez *Nomination Form*) własnego kursu do oceny publicznej i Exemplary Online Instruction Award. ROI można także traktować jako swoistą mapę zasad – wykorzystując ją do tworzenia od podstaw nowego kursu.

Więcej informacji na:

<http://www.csuchico.edu/celt/roi>

Dobre Programy

Celem wortalu Dobre Programy jest propagowanie legalnego oprogramowania. W serwisie prezentowane są różnego rodzaju programy – zarówno bezpłatne, jak i komercyjne. Stanowi on niebagatelne źródło wiedzy o rodzajach oprogramowania, licencjach oraz obowiązującym w Polsce prawie. Co istotne, zawiera on także porady dla osób początkujących.

O użyteczności serwisu najlepiej świadczy fakt, że odnotowuje on ponad 30 milionów odsłon w miesiącu, a odwiedza go miesięcznie ponad 3 miliony unikalnych użytkowników.

Więcej informacji na: <http://dobreprogramy.pl>



E-kształcenie szansą na uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu zawodowym i społecznym

Ewa Lubina

Uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu społecznym stało się ostatnimi czasy tematem bardzo żywym. W nurt dyskusji na ten temat wpisały się rozważania o wykorzystaniu form kształcenia zdalnego do aktywizacji edukacyjnej, a później zawodowej osób z ograniczoną sprawnością fizyczną. Kształcenie zdalne, pozwalające im uczestniczyć w środowisku edukacyjnym na takich samych zasadach, jak osobom w pełni sprawnym, jest atrakcyjne i wspomaga rozwój społeczny osób niepełnosprawnych.

W tych rozważaniach ważne są również aspekty etyczne – nie można mówić o państwie sprawiedliwym, jeśli nie dba się w nim o zapewnienie obywatelom podstawowego prawa równości w dostępie do różnych form aktywności życiowej. E-edukacja w coraz większym stopniu ma szansę wspierać osoby niepełnosprawne w ich dążeniu do partycypowania w życiu społecznym.

Miejsce e-learningu w europejskiej polityce równych szans

Człowieczeństwo osób niepełnosprawnych realizuje się dzięki temu, że mogą one rozwijać się, zmieniać, uczyć się i pracować, współprzeżywać z innymi, tworząc społeczność¹. Takie podejście leży u podstaw rozmaitych działań mających na celu aktywizację osób niepełnosprawnych w życiu społecznym. Aktywizację, która powinna się zacząć znacznie wcześniej niż w chwili wkraczania dojrzałego człowieka na rynek pracy.

Warunkiem osiągnięcia tego celu jest podjęcie działań systemowych opartych o różne ogniwa administracji państwowej. Kierunki tych działań wyznaczyła uchwalona przez Sejm RP 1 sierpnia 1997 r. *Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*. Karta, wśród wielu innych praw podkreśla te, które mówią o nauce w szkolnictwie otwartym i o zatrudnieniu na otwartym rynku pracy. Podkreśleniem tych praw jest stwierdzenie końcowe o pełnym uczestnictwie w życiu publicznym i społecznym².

Priorytet równości szans przyświecał licznym działaniom Unii Europejskiej. W dniu 6 lutego 2003 roku ogłoszono uchwałę *e-Accessibility – poprawa dostępu osób z niepełnosprawnością do społeczeństwa opartego na wiedzy* (2003/C 39/03). Głównym celem strategii Unii Europejskiej wobec niepełnosprawności jest stworzenie społeczeństwa w pełni włączającego osoby niepełnosprawne i eliminującego bariery dostępu do różnych form aktywności, w tym głównie do edukacji, szkolenia zawodowego oraz zatrudnienia. Wspomaganie koncepcji pełnego obywatelstwa miało być zadaniem funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, a głównie Europejskiego Funduszu Społecznego. Pomimo dużej aktywności w tym zakresie efektywność tych działań nadal nie jest satysfakcjonująca.

Nowoczesne technologie mają wśród tych działań swoje miejsce – pozwalają stworzyć optymalne warunki do uczestnictwa dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie edukacji. Korzystając z technologii można również zapewnić osobom dorosłym warunki zdobycia zawodu, podniesienia kwalifikacji, a także wykonywania niektórych czynności w systemie telepracy. Przygotowanie infrastruktury do realizacji e-kształcenia jest warunkiem niezbędnym, a zarazem zadaniem własnym państwa.

E-edukacja i szkolenie osób z niepełnosprawnością wymagają stworzenia warunków organizacyjnych i wprowadzenia systemowych rozwiązań prawnych dotyczących:

- współpracy między różnymi instytucjami o charakterze edukacyjnym na poziomie ogólnokrajowym i europejskim,
- tworzenia systemów umożliwiających przejście od e-edukacji do e-zatrudnienia,
- kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych,
- włączania form e-edukacji w powszechny system edukacji,

¹ D. Gorajewska, *Wartość człowieka*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Spółczesność równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa, 2005, s. 5.

² *Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*, http://transed2001.idn.org.pl/prawo/karta_praw.html, [10.05.2007].

- zapewnienia wsparcia technicznego oraz kadr dla kształcenia zdalnego osób niepełnosprawnych,
- tworzenia systemu informacji i poradnictwa dla dorosłych, młodzieży i rodziców dzieci z niepełnosprawnościami³.

Integracyjny wymiar e-edukacji

Analizując sytuację społeczną osób niepełnosprawnych stosuje się potocznie określenie „integracja”. Natomiast w literaturze przedmiotu używa się także pojęcia „normalizacja”, które odzwierciedla ważne aspekty zjawiska – zachowanie i rozwijanie takich norm i zachowań, które są możliwie najbardziej zgodne z normami kulturowymi środowiska, w którym żyje osoba niepełnosprawna⁴. Normalizacja obejmuje czynniki interakcyjne (środowiskowe, osobowe i społeczno-osobowe) i interpretacyjne (środowiskowe, systemowe i społeczno-systemowe).

Szczególne znaczenie dla jakości życia społecznego osób niepełnosprawnych mają wspomniane czynniki interakcyjne. Interakcyjny wymiar e-edukacji to kontakt interpersonalny pomiędzy uczestnikami. Nawiązanie kontaktu interpersonalnego wywołuje poczucie bycia wyróżnionym i chęć odwzajemnienia. Na skutek takiego mechanizmu zwiększa się poziom intymności kontaktu⁵. Zapewnia osobom niepełnosprawnym satysfakcjonujące funkcjonowanie w społeczności, w której żyją. Środowisko edukacyjne jest społecznością, w której osoba niepełnosprawna może aktywnie uczestniczyć pomimo dysfunkcji fizycznych.

Edukacja zdalna włącza osoby niepełnosprawne w nurt życia społecznego, udostępniając im możliwości wykonywania zadań i ról społecznych⁶. Stają się wtedy integralną częścią struktury edukacyjnej. Integracja studenta z grupą znacznie przyspiesza procesy uczenia się. W kształceniu zdalnym w sytuacji ograniczonego kontaktu interpersonalnego procesy te wymagają szczególnej uwagi. Kontakt interpersonalny i integracja zespołu tworzą się przy pomocy dostępnych narzędzi komunikacyjnych i zadań przeznaczonych do wspólnej realizacji. Wspólna realizacja zadań, a szczególnie system oceniania tych zadań, uwzględniający sprzężenia pomiędzy wykonawcami, jest źródłem bardzo silnych emocji, których ekspresja w warunkach tradycyjnych jest bardzo trudna, a w warunkach sieciowych szczególnie problematyczna. Jednak to właśnie warunki sieciowe umożliwiają aktywność interpersonalną i intelektualną osobom niepełnosprawnym. Poczucie

wspólnoty celów i problemów, możliwość wymiany doświadczeń i dzielenia się odczuciami warunkują efektywność uczenia się i pozytywne nastawienie do działań, w których człowiek uczestniczy. W kulturze wspólnotowej, jaką jest społeczność edukacyjna, ceni się wzajemną zależność i dobre relacje z ludźmi. W ten sposób proces komunikacji interpersonalnej w społeczności sieciowej ma szansę pełnić funkcję integracyjną dla osób o ograniczonych możliwościach aktywności fizycznej.

E-kształcenie w praktyce

E-learning dla osób niepełnosprawnych to w Polsce raczej oderwane projekty, a nie działania systemowe. Projekty te skupiają się w większości na doskonaleniu osób dorosłych, poszukujących różnych form samokształcenia lub doskonalenia i to takiego, które pozwoli im na odnalezienie swojego miejsca na rynku pracy. Wciąż jednak brak spójnego systemu kształcenia, uwzględniającego potrzeby osób niepełnosprawnych w różnym wieku.

Znaczna część niepełnosprawnych należy do grupy biernej zawodowo. Są to osoby, które nigdy nie pracowały, pracowały jedynie okresowo, osoby poszukujące pracy, ale też i takie, które są do niej zdolne tylko w niewielkim stopniu. Tak liczna grupa jest adresem oferty kursowej rozmaitych firm szkoleniowych⁷. W tej dziedzinie największe osiągnięcia mają fundacje i inne organizacje pożytku publicznego, które swoje projekty (z konieczności dość kosztowne) tworzą w oparciu o fundusze unijne (np. EdukON online⁸, *Infostradą do e-pracy*⁹ i inne). Projekt skierowany do osób niepełnosprawnych w swojej strukturze uwzględnia specyfikę pracy z takimi osobami, a mianowicie:

- konieczność przygotowania dwuetapowego, w pierwszej części przygotowanie uczestników w warunkach stacjonarnych do korzystania z e-kursu, w drugiej realizacja części merytorycznej szkolenia w formach e-learningowych;
- przystosowanie infrastruktury zarówno do zajęć stacjonarnych, jak i do zajęć na odległość;
- projektowanie programu kursów uwzględniającego oprócz treści informatycznych także i treści psychologiczne i ekonomiczne (zwłaszcza w zakresie przedsiębiorczości);
- przygotowanie kursu pod względem technicznym, uwzględniające rodzaje dysfunkcji (ograniczenia w zakresie wzroku, słuchu i ruchu).

³ Por. E. Wapiennik, *Działania Unii Europejskiej na rzecz osób z niepełnosprawnościami*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Spółczesność równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005, s. 49.

⁴ W. Wolfensberger, *The Principle of Normalization In Human Services*, NIMR, Toronto 1972, s. 84.

⁵ W. Domachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 1998, s. 90.

⁶ G. Szumski, *Integracja szansą na normalizację życia osób niepełnosprawnych*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Spółczesność równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005, s. 64.

⁷ J. Bednarek, *Spółczesność informacyjna i media w opinii osób niepełnosprawnych*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005, s. 79.

⁸ Projekt EdukOn, <http://www.idn.org.pl/idn/edukon>, [15.05.2007].

⁹ *Infostradą do e-pracy*, <http://www.bezrobocie.org.pl/x/159750>, [15.05.2007].

Projekty szkoleniowe dla osób niepełnosprawnych tematycznie skupiają się na ogół na rozwoju przedsiębiorczości (aspekty ekonomiczne i psychologiczne), edukacji komputerowej i w zakresie języków obcych. Rzadziej pojawia się specjalistyczna oferta tematyczna, np. projektowanie graficzne i multimedia. Zainteresowanie osób niepełnosprawnych zmierza jednak w kierunku konkretnych umiejętności potrzebnych na różnych stanowiskach: obsługa klienta, księgowość, administrowanie, projektowanie, planowanie i sterowanie produkcją, zaopatrzenie i logistyka. Oferta w tych dziedzinach jest bardzo uboga.

Specyfiką projektów e-learningowych dla osób niepełnosprawnych jest niestety to, że są realizowane dla grup o niskiej liczebności uczestników. Natomiast koszty opracowania kursu są bodaj wyższe niż dla osób w pełni sprawnych.

Uczelnie wyższe bardzo podkreślają dostępność dla osób niepełnosprawnych różnych kursów realizowanych w formach e-kształcenia (WSH-E, COME UW, SGH, PW, PJWSTK)¹⁰. Jednak wobec nieuregulowanego statusu takich zajęć w strukturze kształcenia mogą one pełnić jedynie funkcję wspomagającą. Istotne jest również i to, że te formy uczenia się nie są rzeczywiście przystosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych – nie uwzględniają ich specyficznych dysfunkcji. Zapewniają głównie dostępność treści za pośrednictwem internetu i komunikację z prowadzącym.

W promocję e-learningu i telepracy bardzo mocno zaangażowała się Akademia Pedagogiki Specjalnej. Pracownia Edukacji na Odległość APS zmierza do stworzenia płaszczyzny do spotkań, wymiany doświadczeń i inspiracji – tak indywidualnej, jak i instytucjonalnej w środowisku. Celem tych działań, jak uważa prof. Józef Bednarek, jest zaangażowanie różnych instytucji w tworzenie systemu e-kształcenia, umożliwiającego osobom niepełnosprawnym płynne wejście na rynek telepracy. W kwietniu 2007 roku spotkali się przedstawiciele różnych środowisk i instytucji, poświęcając swoją uwagę tematowi *E-learning i telepraca osób niepełnosprawnych*. Intencją działań prof. J. Bednarka¹¹ jest konsolidacja środowiska w nadziei, że uda się trafić z projektami e-learningowymi także do niepełnosprawnej młodzieży uczącej się w szkołach średnich.

Projekty adresowane do młodszych odbiorców sporadycznie pojawiały się już wcześniej. Przykładem może służyć Karkonoskie Kolegium w Jeleniej Górze, które w 2003 roku opracowało projekt ERNEDUCENT – Euroregionalnego Centrum Edukacji Niepełnosprawnych. Miało ono wyszukiwać gimnazjalną i licealną młodzież niepełnosprawną oraz zapewniać jej opiekę i pomoc przed, a także w trakcie studiów, stwarzając tej młodzieży równe szanse edukacji wyższej¹². Jednak przedsięwzięcie to było raczej odosobnione.

Podsumowanie

Przykłady dobrej praktyki wskazują na to, że możliwość wykorzystania e-learningowych form kształcenia w celu integracji społecznej osób niepełnosprawnych zaczyna być coraz częściej wykorzystywana.

Na konferencji *Lifelong Education of Disabled*, zorganizowanej w 2005 roku w Libercu w Czechach, stwierdzono, że e-learning jest doskonałą alternatywą w kształceniu osób niepełnosprawnych. Na przeszkodzie staje jednak szereg czynników: ekonomicznych i społecznych (nastawienie do tego typu edukacji). Zbyt słabe zakorzenienie się e-kształcenia w systemie edukacji, wysokie koszty, brak rozwiniętej infrastruktury i przygotowanej kadry dydaktycznej to najczęstsze przyczyny, które powodują, że wciąż niewiele osób niepełnosprawnych ma szansę uczestniczyć w zajęciach prowadzonych na odległość. Jednak rosnące zainteresowanie społeczne pozwala mieć nadzieję, że podobnie jak w innych krajach europejskich możliwości zdalnego kształcenia osób niepełnosprawnych będą się rozwijać.

Bibliografia

- J. Bednarek, *Spółeczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych*, APS, Warszawa 2005.
W. Domachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 1998.
D. Gorajewska, *Wartość człowieka*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Spółeczeństwo równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005.
O. Speck, *Niepełnosprawni w spółeczeństwie*, GWP, Gdańsk 2003.
G. Szumski, *Integracja szansą na normalizację życia osób niepełnosprawnych*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Spółeczeństwo równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005.
E. Wapiennik, *Działania Unii Europejskiej na rzecz osób z niepełnosprawnościami*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Spółeczeństwo równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005.
W. Wolfensberger, *The Principle of Normalization In Human Services*, NIMR, Toronto 1972.

Netografia

- Euroregionalne Centrum Edukacji Niepełnosprawnych w Kolegium Karkonoskim w Jeleniej Górze, <http://www.kk.jgora.pl>, [15.05.2007].
Infostradą do e-pracy, <http://www.bezrobocie.org.pl/x/159750>, [15.05.2007].
Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, http://transed2001.idn.org.pl/prawo/karta_praw.html, [10.05.2007].
Niepełnosprawni.pl, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/2524>, [10.05.2007].
Projekt EdukOn, <http://www.idn.org.pl/idn/edukon>, [15.05.2007].

¹⁰ Niepelnosprawni.pl, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/2524>, [10.05.2007].

¹¹ *E-learning i telepraca osób niepełnosprawnych*, sesja naukowa zorganizowana w Akademii Pedagogiki Specjalnej w dniu 24 kwietnia 2007 r.

¹² Euroregionalne Centrum Edukacji Niepełnosprawnych w Kolegium Karkonoskim w Jeleniej Górze, <http://www.kk.jgora.pl>, [15.05.2007].



Nauczyciele wobec technologii informacyjnej i e-edukacji

Maria Zajęc

W tegorocznej, dziesiątej już edycji Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Informatyczne Przygotowanie Nauczycieli*, która odbyła się w dniach 19–20 kwietnia 2007 roku w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, dały się zauważyć dwa główne nurty. Jeden z nich, zasugerowany przez samych organizatorów, dotyczył refleksji nad tym, czy – a jeżeli tak, to na ile – zmieniają się potrzeby w zakresie przygotowania nauczycieli do wykorzystywania ICT w pracy z uczniami. Zagadnieniom tym poświęcono trzy z siedmiu sesji, próbując znaleźć odpowiedzi nie tylko na wymienione wyżej pytania, ale także analizując kierunek zmian zarówno w zakresie przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć z informatyki, jak też do wykorzystywania komputerów na lekcjach różnych przedmiotów. Najistotniejsza obserwacja, zgodnie wskazywana przez wielu uczestników konferencji, wynika z przewijającego się w kolejnych wystąpieniach przekonania, iż pomimo upływu 10 lat najważniejsze potrzeby związane z przygotowaniem nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjnych nie tylko niewiele się zmieniły, ale też zostały zaspokojone jedynie do pewnego stopnia. Pojawiły się, owszem, nowe formy zastosowań ICT, wynikające głównie z rozwoju internetu i e-edukacji, ale nie zmienia to faktu, iż ciągle w niewielkim zakresie komputery są wykorzystywane w nauczaniu przedmiotów innych niż informatyka, a także w czasie zajęć pozalekcyjnych. Jak wskazywano, jedną z istotnych przyczyn jest właśnie brak świadomości wśród nauczycieli, jak uczynić komputer efektywnym środkiem dydaktycznym, a także, co równie istotne, dość często występująca w tym środowisku niska ocena własnych kompetencji w porównaniu z wiedzą i umiejętnościami uczniów w tym obszarze. Wynika ona niewątpliwie z faktu, iż młode pokolenie, nie bez powodu nazwane *digital generation*, znacznie więcej czasu spędza w sieci i przy komputerze i czuje się w tym środowisku zdecydowanie bardziej swobodnie.

Drugi wyraźny nurt, który zaznaczył się w wystąpieniach prezentowanych podczas omawianej konferencji, dotyczy zagadnień związanych z e-edukacją. I choć śledząc – czy to organizowane licznie konferencje poświęcone tej problematyce, czy też dostępne publikacje – można odnieść wrażenie, że na razie ta forma

kształcenia rozwija się tylko w szkolnictwie wyższym, to jednak istnieje wiele przykładów świadczących o coraz częstszej obecności e-edukacji także w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Na marginesie tej relacji warto tylko zaznaczyć, iż organizowana w marcu, również w Krakowie konferencja *E-learning w edukacji* (<http://www.zste.home.pl/konferencja/>), która była adresowana właśnie do nauczycieli, wzbudziła zainteresowanie w całej Polsce i zaowocowała zgłoszeniem trzykrotnie większej liczby uczestników niż zakładali organizatorzy. W przypadku będącej przedmiotem tej relacji konferencji IPN 2007 wśród tematów przewodnich, mających ukierunkować obrady i dyskusję pojawiło się także pytanie o potrzebę przygotowania nauczycieli do e-edukacji. W odpowiedzi zgłoszono kilkanaście wystąpień związanych z tą problematyką, aczkolwiek autorzy tylko dwóch z nich podjęli próbę odpowiedzi na to ważne pytanie. Agnieszka Wierzbicka, pracująca w Międzywydziałowym Zakładzie Nowych Mediów i Nauczania na Odległość Uniwersytetu Łódzkiego, zatytułowała swoje wystąpienie: *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia e-zajęć – moda czy konieczność?* Autorka oparła swoje obserwacje oraz wnioski na doświadczeniach związanych z realizacją szkoleń dla pracowników dydaktycznych kilku uczelni na potrzeby realizowanych przez nie, w ramach projektów EFS, studiów online.

Po dokonaniu analizy uwarunkowań, które towarzyszą zarówno tworzeniu materiałów, jak i prowadzeniu w oparciu o nie zajęć dydaktycznych sformułowała swoje stanowisko wobec problemu zasygnalizowanego w tytule. W podsumowaniu referatu pisze bowiem: *Odpowiadając na pytanie postawione w temacie artykułu trzeba zdecydowanie stwierdzić, że przygotowanie nauczycieli akademickich do kształcenia zdalnego – zarówno w sferze opracowywania materiałów, jak i prowadzenia zajęć w internecie – jest koniecznością. Trudno mówić tu o jakiegokolwiek modzie – w nowoczesnym szkolnictwie wyższym potrzebne są różne formy zajęć, zarówno te realizowane tradycyjnie w sali wykładowej, jak i te w wirtualnej klasie (jako inna forma nauczania, przeznaczona do specyficznej grupy odbiorców). Ważne staje się więc nie tylko stworzenie studentowi odpowiednich warunków do nauki w internecie, ale także przygotowanie nauczycieli do efektywnej pracy online.*

Drugim z wystąpień dotyczących potrzeb w zakresie przygotowania nauczycieli do e-edukacji był referat Wiesława Zawiszy, nauczyciela z Gimnazjum nr 8 w Tarnowie, który jako pasjonat e-learningu uważnie obserwuje rynek szkoleń z tego zakresu i dość skrupulatnie wychwytuje te właśnie, które są adresowane do nauczycieli. Warto również podkreślić, że w większości z nich aktywnie uczestniczył. W swoim wystąpieniu podjął on próbę oceny pięciu kursów organizowanych na terenie województwa małopolskiego, które w mniejszym lub większym stopniu dotyczyły edukacji na odległość. Wymienia on następujące szkolenia: *e-TEACHER* (e-Nauczyciel), *E-wiedza w Małopolsce*, *Metodyka nauczania przez Internet*, *Wprowadzenie pracowników samorządu i oświaty w komunikację i edukację on-line*, *Nauczyciel przyszłości = uczeń z przyszłością*.

Autor referatu sformułował na podstawie ukończonych kursów dość obszerną listę wniosków i postulatów pod adresem organizatorów tego typu szkoleń, jak też całego środowiska zajmującego się e-edukacją. Píše on między innymi, iż:

- Należałoby oczekiwać od uczelni, zwłaszcza z kierunkami pedagogicznymi i tych, które już wykorzystują e-learning w swojej ofercie, aktywnego wejścia na obszar szkoleń zmierzających do adaptacji nauczania przez internet w szkolnictwie nieakademickim. Pamiętajmy, że włączenie się uczelni wyższych i realizacja przez nie tego typu projektów może zagwarantować właściwe zaplecze metodyczne i pedagogiczne procesu e-edukacji i pośrednio integrację w tym obszarze szkolnictwa niższego szczebla z akademickim;
- Jeśli projekt jest organizowany przez firmę szkoleniową, to należałoby dążyć do jej współpracy z uczelnią mającą doświadczenie w nauczaniu przez internet, z wykładowcami akademickimi zajmującymi się tą problematyką i tymi nauczycielami, którzy wspomagają już swoje nauczanie tradycyjne w szkole e-edukacją. Ta kadra powinna mieć pieczę nad ostatecznym kształtem projektu;
- Wydaje się, że kolejnym krokiem w ofercie szkoleń przygotowujących nauczycieli do e-learningu powinno być pojawienie się projektów adresowanych do nauczycieli chcących pełnić funkcję administratorów platform zdalnego nauczania w swoich szkołach.

Z problematyką przygotowania nauczycieli, choć już nie bezpośrednio do e-edukacji, a ogólniej do wykorzystywania ICT w pracy z uczniami wiąże się ciekawy projekt realizowany przez Katolickie Centrum Młodzieży KANA w Gliwicach, który podczas konferencji w Krakowie przedstawił dyrektor tego ośrodka Waldemar Kuwaczka. Projekt ten nazwano

Teach-IT.net. W ramach projektu wypracowano nie tylko starannie przemyślany cykl szkoleń dla nauczycieli, ale towarzyszące mu materiały dydaktyczne zarówno dla prowadzących szkolenia, jak i dla samych uczestników. Szczegółowe informacje o projekcie, jak również o opracowanych materiałach można znaleźć na stronie projektu: <http://teach-it.net/>.

Aktualne trendy w wykorzystaniu nowoczesnych technologii dla potrzeb edukacji oddaje również projekt MOSEP (*More Self-esteem with my ePortfolio*)¹, realizowany przez Centrum e-Learningu AGH, a zaprezentowany podczas konferencji przez Agnieszkę Chrzęszcz. Jak można przeczytać na stronie projektu jego celem jest wprowadzenie metody e-portfolio jako elementu wspomagającego nauczycieli i doradców zawodowych podczas pracy z młodzieżą dokonującą wyboru kierunku dalszej edukacji.

Przedstawiając zalety e-portfolio oraz potencjalne korzyści wynikające z jego tworzenia, autorzy referatu wskazali także pewne uwarunkowania takich zastosowań. Ich zdaniem (...) *aby e-portfolio było skutecznie wykorzystywane, muszą zostać spełnione 2 podstawowe warunki. Z przeanalizowanych przykładów wdrożeń systemu e-portfolio na świecie [Mosep case studies, <http://www.mosep.org/casestudies>] wynika, iż kluczem do sukcesu jest motywacja zarówno uczniów tworzących swe portfolio, jak i opiekujących się nimi nauczycieli. Aby osiągnąć jej wysoki poziom niezbędne jest zintegrowanie portfolio z systemem nauczania. Realizację projektu rozpoczęto zaledwie kilka miesięcy temu i przewidziano ją na 3 lata. W dniu 1 czerwca br. odbyły się na AGH bardzo interesujące warsztaty, podczas których omawiano problematykę związaną z tworzeniem e-portfolio. Przedstawiono też dalsze etapy prac – zainteresowani znajdą potrzebne informacje na podanej już wyżej stronie projektu. Pozostaje mieć nadzieję, że wypracowane rezultaty zostaną także przedstawione w przyszłości na łamach „e-mentora”.*

Omawiając wystąpienia konferencyjne związane z e-edukacją, warto jeszcze zwrócić uwagę na opracowanie Anny Ren-Kurc z Uniwersytetu im. A.Mickiewicza w Poznaniu, która przedstawiła *Free & Open Source Software Portal*², będący firmowaną przez UNESCO witryną, na której znajdują się, rekomendowane przez tę organizację, różnego rodzaju programy przydatne w e-edukacji. Autorka opracowania wyróżniła trzy kategorie rekomendowanych programów. Są to:

- 1) portale nauczania zdalnego,
- 2) edytory merytorycznych zasobów edukacyjnych wyposażone w narzędzia pakowania tych treści w moduły SCORM,
- 3) edytory modułów SCORM.

O ile portale, czy platformy do nauczania zdalnego były już wielokrotnie omawiane w różnych

¹ More Self-esteem with my ePortfolio – http://pl.cel.agh.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=74

² http://www.unesco.org/cgi-bin/webworld/portal_freesoftware/cgi/page.cgi?d=1&g=Software/Courseware_Tools/index.shtml

publikacjach, to pozostałym dwóm grupom poświęcono do tej pory w literaturze znacznie mniej uwagi. Tymczasem mogą one z pewnością pełnić bardzo pożyteczną rolę ułatwiając osobom zainteresowanym samodzielnym tworzeniem treści przygotowanie ciekawych i atrakcyjnych materiałów dydaktycznych, zapewniając równocześnie możliwość ich wielokrotnego wykorzystania na różnych platformach, jeżeli tylko zaimplementowano w nich mechanizmy zgodne ze standardem SCORM. Jak można przeczytać w opracowaniu: *edytory modułów SCORM rekomendowane przez UNESCO pozwalają na interesujące formatowanie treści merytorycznych, a tym samym uatrakcyjnienie wizualne kursu. Zwraca uwagę edytor EXE – ma on szereg niestandardowych funkcjonalności, ważnych w edukacji nauczycieli różnych specjalności. Jednak, jak we wszystkich edytorach modułów, są trudności z edycją tekstu matematycznego, chemicznego, czasem z polskimi znakami diakrytycznymi.*

W kategorii trzeciej autorka wskazała na dwa rekomendowane pakiety. Pierwszym z nich jest TinyLMS, który zapewnia perfekcyjną analizę pliku manifest.xml wraz z komunikatami o błędach. Jeden z nielicznych pakietów dokonujących poprawnie operacji łączenia pakietów SCORM. Drugim wymienionym narzędziem jest RELOAD Editor. W jego opisie można przeczytać, iż umożliwia on manualne wprowadzanie zmian w strukturze pliku manifest.xml. Jest to działanie wymagające znajomości znaczenia i struktury informacji w tym pliku. W najnowszej wersji (marzec 2007, 1.3.2 beta) zawarta jest ważna funkcjonalność edukacyjna – 8 wersji schematów z komentarzami dotyczącymi zakresu ich stosowalności. Aplikacja konwertuje moduły do formatu SCORM 2004, chwilowo z ostrzeżeniem o eksperymentalnym charakterze tej procedury. Wydaje się, iż wskazane przez panią Annę źródło danych nt. oprogramowania przydatnego w e-edukacji warte jest zainteresowania i być może dobrze byłoby w niedalekiej przyszłości przedstawić na łamach „e-mentora” dokładniejszą charakterystykę rekomendowanych narzędzi.

Omówione wyżej referaty to tylko niewielki podzbiór wszystkich wystąpień, których zgłoszono na konferencję prawie 60, z czego 31 zakwalifikowano do wygłoszenia, a 14 do sesji plakatowej. Czytelników zainteresowanych lekturą zaprezentowanych tutaj tekstów, jak też wszystkich innych zawartych w programie konferencji zachęcam do sięgnięcia po monografię, która ukaże się tuż po wakacjach, we wrześniu br.³. Pozostaje mieć nadzieję, że problematyka omawiana w niniejszym artykule, jak też we wspomnianej publikacji zachęci Czytelników „e-mentora” do aktywnego uczestnictwa w kolejnych edycjach konferencji IPN, organizowanej co roku przez Akademię Pedagogiczną w Krakowie.

³ J. Migdalek, M. Zajac (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli – potrzeby, przemiany, perspektywy*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007.

POLECAMY

**IADIS Mobile Learning 2007,
5–7 lipca 2007 r., Lizbona, Portugalia**

Międzynarodowa konferencja *IADIS Mobile Learning 2007*, organizowana w lipcu w Portugalii, daje możliwość zapoznania się z najnowszymi badaniami i opracowaniami, a także dyskusji nad zagadnieniami z zakresu mobile learning.

Proponowane przez organizatorów tematy to m.in.: pedagogiczne kwestie m-learningu; zastosowanie gier i symulacji; nowe narzędzia, technologie i platformy; m-learning od strony użytkownika, trendy i strategie rozwoju.

Więcej informacji na: <http://www.mlearning-conf.org>

**IADIS e-Learning 2007,
6–8 lipca 2007 r., Lizbona, Portugalia**

W lipcu IADIS organizuje coroczną konferencję *e-Learning* poświęconą technicznemu i pedagogicznemu aspektom edukacji na odległość. Główne zakresy tematyczne, które będą omawiane w ramach spotkania to: strategia organizacyjna i zarządzanie, zagadnienia technologiczne, rozwój oferty e-learningu, projektowanie scenariuszy zajęć e-learningowych, metody i podejścia badawcze. W Komitecie Programowym konferencji znajdują się przedstawiciele Politechniki Krakowskiej oraz Uniwersytetu Gdańskiego. Więcej informacji na: <http://www.elearning-conf.org>

**International CAA Conference: Research into e-Assessment, 10–11 lipca 2007 r.,
Leicestershire, Wielka Brytania**

Jedenasta międzynarodowa konferencja *CAA Research into e-Assessment* zostanie zorganizowana w lipcu w Wielkiej Brytanii. Głównym tematem spotkania jest omówienie badań w zakresie e-assessment, a więc wykorzystywania w procesie kontroli i oceny internetowych narzędzi do ewaluacji.

Konferencja jest adresowana do osób zainteresowanych wspomnianą tematyką w zakresie wdrażania narzędzi e-oceny w pedagogice, w tym decydentów, menedżerów, osób zajmujących się kwestiami technicznymi. Więcej informacji na:

<http://www.caaconference.com>

iPod in the Classroom

Apple stworzyło nowe narzędzie dla wykładowców, którzy chcą zastosować podczas lekcji iPody. Wśród zasobów edukacyjnych Apple pojawiła się kolekcja scenariuszy lekcji stworzonych przez nauczycieli, którzy już teraz wzbogacają w zajęcia przez stosowanie w nich produktów firmy. Na stronach Apple znajdują się również porady na temat wykorzystywania podczas lekcji innych aplikacji: iWeb, iPhoto, iLife, iMovie HD, GarageBand, iChat AV oraz iSight czy iWork.

Więcej informacji na:

<http://www.apple.com/au/education/ipod/lessons>



Czy w gimnazjum jest miejsce dla e-learningu?

Beata Chodacka

Nauczyciele, uczniowie i baza szkolna – próba analizy

Aby odpowiedzieć na postawione w tytule pytanie, należy przede wszystkim rozważyć, czy wszystkie strony procesu dydaktycznego są do e-learningu przygotowane. Oczywistym wymogiem jest posiadanie odpowiedniej bazy sprzętowej – ale można przyjąć, iż ta w większości polskich szkół wystarcza dziś do podjęcia omawianej formy nauczania.

Jeżeli w rozpatrywanych warunkach brać pod uwagę przygotowanie bazy sprzętowej, nauczycieli oraz młodzieży, to wydaje się, iż najlepiej przygotowana jest obecnie młodzież, która korzysta z internetu codziennie, najczęściej z poczty i komunikatorów. Młodzi ludzie sporo czasu spędzają w sieci na pisaniu blogów, wypowiedzi na forach dyskusyjnych oraz uczestnictwie w grach sieciowych. Internet dla współczesnego ucznia – to najprostszy sposób wyszukiwania informacji, kontaktu ze znajomymi, słuchania muzyki. Dlatego wprowadzenie e-learningu jako wsparcia dla tradycyjnego nauczania wydaje się być nie tylko naturalne, ale wręcz konieczne. Skoro znaczną część czasu przeciętny nastolatek spędza w sieci, to czemu nie ma tam być również szkoły online.

Nauczyciele – jak zawsze w przypadku nowości – dzielą się na tych, którzy się ich obawiają i tych, którzy entuzjastycznie i natychmiast chcą je wykorzystać w swojej pracy. Obawy przed nowym sposobem nauczania związane są choćby ze strachem przed utratą swojej pozycji w procesie dydaktycznym, a znacznie częściej – brakiem odpowiednich umiejętności. Jednakże, pierwszy kontakt z e-learningiem może nie tylko uspokoić obawy nauczycieli, lecz także dać im poczucie jeszcze większych możliwości i otworzyć nowe drogi zawodowe.

Skupiając się na nauczaniu – analizując składowe procesu dydaktycznego – można znaleźć elementy, które zależą bezpośrednio od osoby nauczyciela – zarówno cech jego osobowości, talentu, wiedzy, jak i rzetelności w podejściu do pracy, a także pasji nauczania oraz zainteresowań. Proces nauczania warunkowany jest w dużym stopniu przez umiejętność komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniami, jasność w przekazywaniu wiedzy,

ale i czuwanie nad samodzielną pracą ucznia. Nauczanie może być procesem odbywającym się na odległość, jednak rola nauczyciela w tym procesie jest tak samo, jeśli nie bardziej istotna niż w nauczaniu tradycyjnym. Szczególnego znaczenia nabiera wówczas umiejętność dostosowania własnego warsztatu pracy do zmieniającego się świata, zainteresowań uczniów, podążanie za ich aktywnością poznawczą. Dlatego dla nas – nauczycieli – to nie tylko nowy sposób prezentacji wiedzy i komunikacji z uczniami, ale przede wszystkim nowy warsztat pracy – zarówno w dziedzinie narzędzi, jak i nowej metodyki nauczania, jaką niesie ze sobą e-learning.

Praktyczne wykorzystanie platformy e-learningowej w nauczaniu informatyki w gimnazjum

Wykorzystanie platformy w gimnazjum może przebiegać dwutorowo: poprzez realizację całych tematów wyłącznie przy pomocy platformy lub jako wsparcie dla nauczania tradycyjnego. W gimnazjum, gdzie uczy autorka opracowania, prezentowane kursy odbyły się dwutorowo – jeden całkowicie poza salą lekcyjną, drugi jako uzupełnienie zajęć lekcyjnych. Wnioski i uwagi tego niewielkiego (biorąc pod uwagę wielkość badanej grupy) eksperymentu będą treścią dalszej części artykułu.

Jeden temat realizowany był wyłącznie na platformie bez dodatkowego wsparcia pracą w klasie – przystępując do jego realizacji, przyjęto następujące założenia:

- praca uczniów odbywać się miała wyłącznie w domu lub w szkole po lekcjach;
- kontakt z nauczycielem miał zostać ograniczony do korespondencji elektronicznej;
- ocena zadań, której towarzyszyło obowiązkowe uzasadnienie pisemne, miała być częstkową oceną z przedmiotu;
- praca w grupach miała się odbyć w przestrzeni wirtualnej;
- cały cykl pracy miał zakończyć się egzaminem ECDL¹ (Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych).

¹ Więcej informacji na temat ECDL na stronie www.ecdl.com.pl.

Czy w gimnazjum jest miejsce dla e-learningu?

Kurs prowadzony na platformie dotyczył usług w sieciach informatycznych. Wszystkie zadania uczniowie opracowywali w domu. Początkowo były one realizowane bardzo standardowo, w miarę osławiania się ze stylem pracy na platformie zadania stawały się coraz bardziej przemyślane. Ocena za zadania, jak już wspomniano, stanowiła częściową ocenę z przedmiotu.

Temat drugi wykorzystywał platformę e-learningową do uzupełnienia nauczania tradycyjnego. Dla potrzeb jego realizacji przyjęto następujące założenia:

- praca uczniów odbywać się miała głównie na lekcjach, w domu można było przejrzeć zadania, doczytać ciekawostki, przesłać odpowiedzi i rozwiązania zadań;
- kontakt z nauczycielem możliwy był zarówno bezpośrednio, jak i poprzez e-mail;
- zadania wykonane na lekcjach prezentowane były grupie na platformie;
- na platformie umieszczano także ciekawe zagadnienia, z którymi warto było się zapoznać;
- dla potrzeb uzupełniania wiadomości udostępnione zostały odpowiednie samouczki;
- uczniowie mieli możliwość prowadzenia dyskusji na udostępnionych forach;
- podobnie jak poprzednio, cały cykl pracy miał się zakończyć egzaminem zewnętrznym ECDL.

Kurs poświęcony był grafice menedżerskiej i prezentacyjnej (głównie znajomości programu Power Point), na platformie uczniowie prezentowali swoje prace, a nauczyciel umieszczał dodatkowe informacje, samouczki oraz ciekawostki. Wszyscy mogli korzystać z forów tematycznych.

Oba sposoby prowadzenia zajęć zostały entuzjastycznie przyjęte przez uczniów, co nie oznacza, że cała praca przebiegała bez zakłóceń czy też pewnych trudności. Zostały one zebrane w postaci poniższej listy.

W przypadku kursu realizowanego tylko na platformie:

- nie udało się ograniczyć kontaktu z nauczycielem wyłącznie do elektronicznego;
- nie udało się grupie wywiązywać z terminowego oddawania prac;
- praca w grupach nie odbywała się poprzez sieć, ale tradycyjnie poprzez wspólne spotkanie.

Występujące trudności przekładały się na następujące formy zachowań uczniów:

- w trakcie przerw w szkole uczniowie często osobiście przychodzili wyjaśniać zarówno treść poleceń, sposób wykonania zadań, jak i techniczne problemy związane z platformą;
- często ze względów technicznych, ale też z powodu braku samodyscypliny i nieumiejętnego organizowania własnej pracy nie wywiązywali się w terminie z zadań;
- wprowadzenie ocen za zadania nie zostało przychylnie przyjęte;
- platforma stała się dodatkowym obowiązkiem (zwłaszcza że zadania zadawane były pomiędzy normalnymi zajęciami z informatyki na inny temat);
- część uczniów narzekała na brak wyjaśnień nauczyciela przy opracowywaniu tematu;

- byli też i tacy, którzy uważali za największy plus to, że nie są zmuszani do pracy w określonym czasie i warunkach.

Ewaluacja wiedzy uczniów poprzez zewnętrzny egzamin ECDL wypadła bardzo dobrze. Większość napisała go bezbłędnie lub z 1–2 błędami. Tylko kilku uczniów zrobiło więcej niż 3 błędy – ale mieszcząc się w określonym limicie wymaganym do zaliczenia egzaminu (warunkiem zaliczenia egzaminu jest nie więcej niż 8 błędów, czyli 75% poprawnych odpowiedzi).

W przypadku kursu realizowanego na platformie i na zajęciach tradycyjnych sytuacja wyglądała nieco inaczej. Ponieważ platforma pełniła rolę pomocniczą w stosunku do tradycyjnych zajęć – była tylko dodatkiem, uzupełnieniem, tablicą ogłoszeń oraz miejscem dyskusji i prezentacji – w pełni została oceniona jako pozytywne i pomocne narzędzie zarówno dla uczniów, jak i nauczyciela. Zadania z lekcji prezentowane grupie mogły być oceniane przez innych, co znacznie poprawiło ich „jakość”. Uczniowie nieobecni na zajęciach mieli możliwość podglądu w domu zagadnień omawianych na lekcji oraz uzupełnienia wiadomości i przesłania pracy do oceny. Również i w tym przypadku wyniki ewaluacji wiedzy uczniów, przeprowadzonej przy pomocy zewnętrznego egzaminu ECDL, były zadowalające. Większość napisała go, podobnie jak w kursie realizowanym wyłącznie na platformie, bezbłędnie lub popełniając od 1 do 3 błędów. Tylko dwóch uczniów zrobiło więcej niż 3 błędy – ale mieszcząc się w określonym limicie warunkującym zaliczenie egzaminu.

Opinia uczniów

Istotną, a może najistotniejszą, opinię wystawili platformie sami uczniowie na specjalnym forum do tego stworzonym. Na potrzeby artykułu opinie te zostały zebrane i przedstawione przez uczennicę klasy 3. gimnazjum:

Zalety

- Nauka tylko za pomocą komputera wydawała się dość nierealna i trudna do organizacji, jednak okazało się inaczej;
- Ciekawy, nowy sposób organizacji pracy, wspólne forum i jasno przygotowana kolejność wykonywania czynności;
- Czasowe rozłożenie zadań i możliwość wykonania ich w domu (nadrobienie materiału w przypadku nieobecności);
- Rozwijanie umiejętności uczniów w zakresie korzystania z komputera poprzez pracę na platformie.

Wady

- Brak dostępu do komputera w domu;
- Mało oryginalny wygląd, nieciekawa strona, średnio zachęcająca do pracy;
- Występujące trudności ze znalezieniem poszczególnych zadań lub nowych poleceń bądź też kłopoty ze zrozumieniem ich treści;
- Pewna (niewielka) uciążliwość logowania, wynikająca z konieczności wpisywania za każdym razem hasła.

Wnioski uczniów

- Zastosowanie e-learningu do ogólnego nauczania byłoby bardzo dobrym pomysłem na unowocześnienie pracy w szkole;
- Na przeszkodzie wprowadzenia e-learningu mogą stać braki w sprzęcie komputerowym w szkołach i domach uczniów, jak i przygotowanie nauczycieli;
- Wymagałoby to dużego wkładu finansowego państwa na szkolenia dla nauczycieli i zapewnienie odpowiedniego sprzętu w szkole i domach.

Opinia nauczyciela

Uczniowie na etapie kształcenia gimnazjalnego nie są do końca przygotowani do całkowicie samodzielnej pracy z kursami e-learningowymi. Wymagają częściej kontaktu osobistego z osobą prowadzącą i grupą. Zdaniem autorki, wynika to między innymi z okresu rozwoju, w jakim znajdują się uczniowie, i związanego z nim sposobu budowania relacji z otoczeniem – gdy istotną rolę odgrywają emocje, a świat odbierany jest w ogromnie wyrazisty sposób. Oparcie przekazu wiedzy wyłącznie na formie elektronicznej powoduje w wielu przypadkach niedosyt. Z drugiej strony jednak chęć poszerzania wiedzy oraz umiejętności korzystania z technologii informatycznej zdają się sprzyjać wprowadzaniu wsparcia dla nauczania tradycyjnego przez e-learning. Forma ta może w szkole gimnazjalnej być wykorzystywana w wieloraki sposób – jako wsparcie dla nauczania tradycyjnego, jego uzupełnienie i rozwinięcie. Umożliwia ona m.in.:

- przedstawienie ciekawych zagadnień wykraczających poza program dla uczniów zdolnych – co wiąże się z możliwością rozwijania ich zainteresowań;
 - prezentację podstawowych wiadomości przedstawionych w różnoraki sposób z dodatkowymi ćwiczeniami dla uczniów mających problemy z nauką;
 - wykorzystanie do prezentacji prac uczniów, zadań domowych, co znacznie poprawia ich jakość;
 - dyskusję pozalekcyjną na wybrane tematy związane z przygotowaniem zadań lub zagadnieniami omawianymi na zajęciach szkolnych;
 - zamieszczanie materiałów dydaktycznych oraz ich wykorzystania przy powtórce materiału;
 - możliwość wglądu w tematykę poszczególnych działów w każdym momencie – co sprzyja nadrobieniu zaległości przez uczniów;
 - stworzenie ogólnopolskich platform na potrzeby konkursów przedmiotowych, gdzie byłoby miejsce dla uczniów i nauczycieli na wymianę informacji, publikowanie zagadnień, przysyłanie rozwiązań zadań, tą drogą można by przeprowadzać pierwsze testy weryfikujące kandydatów do startu w konkursie;
 - przygotowanie materiałów dla kół zainteresowań.
- Warto również podkreślić, iż niezależnie od wszystkich, wymienionych i niewymienionych zalet

dydaktycznych, już samo stworzenie możliwości kontaktu w sieci z nauczycielem prowadzącym przedmiot, często z wychowawcą, może dać bardzo pozytywne efekty w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Obecnie wielu uczniów, o czym wspomniano na początku tego artykułu, kontaktuje się za pomocą poczty czy komunikatorów. Dotyczy to nie tylko kolegów i koleżanek, ale także osób przypadkowo spotkanych w internecie, co oczywiście wiąże się z całą masą zagrożeń. Dla nastolatków rozmowa przez internet w dowolnej formie jest czymś zupełnie naturalnym. Ten rodzaj komunikacji charakteryzuje się specyficznym językiem, dodatkowo wspieranym emotikonami. Zadaniem niniejszego opracowania nie jest ocena tego zjawiska, odwoływanie się do niego ma jedynie podkreślić celowość i konieczność odnalezienia w gąszczu sieciowym także nauczyciela, który również w tym wirtualnym środowisku może pełnić rolę wychowawcy i mentora.

Stosowanie choćby tak prostego narzędzia jak forum dyskusyjne pozwala na publikowanie ciekawych zagadnień i stworzenie miejsca do wymiany poglądów na określone tematy – często frapujące nastolatków – na które nie ma czasu na lekcjach wychowawczych lub też są zbyt trudne, aby uczniowie otwarcie wyrażali swoje opinie z nimi związane.

Forum klasowe ośmiela wielu uczniów do prezentowania i precyzowania poglądów, które łatwiej wypowiedzieć online. Zmniejsza się dystans do nauczyciela, uczniowie chętniej zwierają się ze swoich kłopotów, nawet braku umiejętności technicznych i łatwiej im też zwrócić się z prośbą o pomoc. W obliczu problemów, jakie pojawiają się z młodzieżą w wieku gimnazjalnym poszerzanie kontaktu z uczniami na wirtualny, poza szkołą jest na pewno pozytywnym rozwiązaniem.

Wnioski

- 1) Wprowadzenie e-learningu do szkół gimnazjalnych wydaje się być nie tylko możliwe, ale i konieczne;
- 2) Większość szkół w Polsce ma odpowiednią bazę sprzętową do prowadzenia takiego nauczania;
- 3) Można korzystać z oprogramowania open source dla platformy lub podjąć współpracę z inną jednostką, posiadającą serwer – nawet odpłatnie;
- 4) Niezbędne jest wszechstronne przygotowanie nauczycieli, m.in. w zakresie:
 - kursów e-learningowych, uczących różnorodnych narzędzi pracy na platformie,
 - wykorzystania sposobów oceniania zadań,
 - umiejętności doboru i zastosowania e-narzędzi nie tylko w pracy dydaktycznej, ale i wychowawczej,
 - odpowiedniego przygotowania metodycznego do prowadzenia tego typu nauczania (stałe przypomina się, że metodyka pracy nie w każdym przedmiocie jest taka sama).

Autorka jest nauczycielem informatyki w Gimnazjum nr 16 w Krakowie. Opracowała autorski program nauczania informatyki dla klas 1–3 gimnazjum, przygotowujący do zdobycia certyfikatu ECDL. Od roku współpracuje z Centrum e-Learningu przy AGH. Jest współzałożycielem Akademii Komputerowych Umiejętności, gdzie opracowała autorskie programy zajęć komputerowych dla dzieci i młodzieży *Komputerowe Rodeo* oraz *Forum Komputerowe*. Jest również egzaminatorem ECDL, ECDL-Advanced oraz dyrektorem Krakowskiego Centrum Egzaminacyjnego ECDL.

POLECAMY

Ciekawa inicjatywa IMS Global Learning Consortium

Osoby, które interesują się e-edukacją nie tylko pod kątem użytkowym zachęcamy do odwiedzenia strony **IMS Global Learning Consortium** (<http://www.imsglobal.org>) i zarejestrowania się jako członek tej organizacji. Uzyskuje się w ten sposób nie tylko dostęp do bogatego zbioru artykułów, specyfikacji i przewodników, ale przede wszystkim możliwość włączenia się w prace nad tworzeniem standardów dla e-edukacji. Jak wiadomo, IMS jest jednym z liderów w zakresie specyfikacji związanych z tworzeniem, a przede wszystkim udostępnianiem treści na platformach e-learningowych. Dla przykładu wystarczy wymienić chociażby *IMS Content Packaging* – powszechnie używany standard zapewniający tzw. *interoperability*, czyli możliwość wykorzystania tych samych treści w różnych środowiskach uruchomieniowych.

Organizacja pracy IMS polega na tworzeniu grup roboczych odpowiedzialnych za daną klasę zagadnień. Grupa taka skupia profesjonalistów z różnych obszarów – użytkowników, producentów sprzętu i oprogramowania, twórców i dostawców szkoleń e-learningowych, a przede wszystkim osoby, które mają oryginalne pomysły w danym obszarze i próbują je wdrożyć, bądź też już wdrożyły, w swoim ośrodku i chciałyby to rozwiązanie upowszechnić. IMS stara się obserwować bieżące trendy oraz potrzeby na rynku e-edukacji i dostosowywać do nich kierunki swojej aktywności. Dobrym przykładem mogą być tutaj działania w zakresie *learning design*. Podjęto je w odpowiedzi na zarzuty, iż opracowane wcześniej specyfikacje, w tym specyfikacja SCORM, nie uwzględniają, najogólniej mówiąc, aspektów pedagogicznych związanych z przekazywaniem treści za pośrednictwem sieci. W wyniku powstało właśnie opracowanie znane jako *IMS Learning Design specification*.

Niewątpliwie wśród nowych trendów warto odnotować prace dotyczące *Web services* oraz *e-Portfolio*. Dając się zauważyć w ostatnich latach wzrost zainteresowania ideą e-Portfolio nie tylko jako metodą gromadzenia informacji o wynikach prac, postępach w nauce oraz osiągnięciach uczniów, ale też jako środkiem dydaktycznym pomocnym w zdobywaniu wiedzy i nowych umiejętności sprawia, że pojawiła się potrzeba opracowania specyfikacji, która ma ułatwić wykorzystanie utworzonych opracowań (czyli właśnie portfolio) w różnych kontekstach – na przykład zbiór informacji o przebiegu nauki szkolnej może być przedstawiony potencjalnemu pracodawcy podczas starań o pracę. Oczekuje się, iż wprowadzenie jednolitych zasad tworzenia tego typu opracowań przyczyni się do ich upowszechnienia.

W trakcie prac poszczególnych grup roboczych gromadzone są informacje zarówno na temat potrzeb, wymagań technicznych, jak i możliwości sprzętowych oraz programistycznych w danym obszarze i na ich podstawie powstaje możliwie kompletny zbiór informacji zawierający: definicje wszystkich pojęć, ich specyfikacje w języku XML oraz tzw. zbiór dobrych praktyk. Cała zebrana dokumentacja poddawana jest weryfikacji wewnętrznej, nadzorowanej przez IMS Technical Board, a następnie udostępniana. Pierwsza publikowana wersja ma zwykle status *first draft* i uwagi zgłaszane przez użytkowników są uwzględniane w kolejnych etapach prac grupy zanim nastąpi oficjalna publikacja w formie specyfikacji IMS.

Zainteresowanych rezultatami prac IMS GLC zachęcamy do otwarcia zakładki specifications na stronie głównej konsorcjum. Niektóre materiały dostępne są tylko dla zarejestrowanych członków, ale większość specyfikacji ma charakter otwarty, co oznacza, że są powszechnie dostępne.

Najnowszą inicjatywą IMS jest propozycja utworzenia grupy roboczej związanej z opracowaniem specyfikacji dotyczącej personalizacji w e-learningu. Zagadnienie to jest bardzo złożone, a równocześnie budzące duże zainteresowanie. I choć podejmowanych jest wiele prób, głównie pod kątem rozwiązań informatycznych, nie ma powszechnej zgody co do tego, jakie narzędzia, tudzież rozwiązania, mogą zapewnić rzeczywiście spersonalizowane podejście do uczących się, które równocześnie nie sprowadzi e-learningu do automatycznego przekazu wiedzy. Jednym z istotnych ogniw w procesie projektowania personalizacji jest konieczność odpowiedniego opisu obiektów wiedzy za pomocą metadanych, w sposób, który pozwoli zakodować w nich również informację o zależnościach i roli dydaktycznej pomiędzy tymi obiektami. Stąd prace podejmowane właśnie przez IMS wydają się być istotnym elementem działań związanych z personalizacją.

W maju br. IMS ogłosiło wśród swoich członków zamiar utworzenia grupy roboczej dedykowanej tym zagadnieniom i rozpoczęło zbieranie tzw. *use scenarios*, czyli przykładów stosowania rozwiązań związanych z personalizacją. Na bazie tych przykładów zostaną rozpoczęte prace. Informacje dostępne są tylko dla zarejestrowanych członków IMS, ale warto wiedzieć, że rejestracja i członkostwo w tej organizacji nie wymaga żadnych opłat. Organizacja ta skupia zarówno członków indywidualnych, jak i instytucje z wszystkich obszarów aktywności związanych z e-learningiem. Są zatem dostawcy oprogramowania, producenci sprzętu komputerowego sieciowego, dostawcy usług sieciowych i – naturalnie – uczelnie oraz ośrodki badawcze.

Więcej informacji na: <http://www.imsglobal.org>.





Przepływ informacji i decyzji w przedsiębiorstwie

Marcin Żmigrodzki

Co pewien czas można zauważyć zmianę sposobu spojrzenia na zarządzanie w przedsiębiorstwach (paradygmatu). Mocno upraszczając, można powiedzieć, że w czasach komunizmu i wczesnego kapitalizmu koncentrowano się na paradygmacie skali, gdyż istotne było zapewnienie odpowiednio dużych mocy wytwórczych dla zaspokojenia niemal nieograniczonego popytu. W efekcie, duże moce pozwalały na dokonanie oszczędności z tytułu skali.

Aktualnie dominuje paradygmat przepustowości. Firma, mając określone zasoby pieniędzy, maszyn, ludzi, czasu itp., stara się wygenerować jak największą przepustowość, np. dostarczyć jak największą wartość klientom, sprzedać jak największą ilość produktów, dostarczyć jak najlepsze usługi. Przykładami technik rozwijających to podejście są zarządzanie procesami biznesowymi, TQM czy łańcuch krytyczny. Jednak firmy, które opanowały problem zarządzania swoją przepustowością, szukają nowych obszarów uzyskiwania przewagi konkurencyjnej. Paradygmat przepustowości powoli zaczyna ustępować miejsca paradygmatowi dynamiki. *W czasach fabryk zakładano, że robotnicy niewiele wiedzą, a istotne informacje i inteligencja mogą być przypisane kierownictwu czy wąskiemu zespołowi ludzi. Odsetek ogółu zatrudnionych zaangażowanych w przetwarzanie wiedzy był bardzo niewielki. Dzisiaj jest inaczej: przekonujemy się bowiem, że w sporej części to, co się dzieje w firmie, nastawione jest na uzupełnianie nieustannie rozkładającego się inwentarza wiedzy¹.*

Obrazowo te trzy paradygmaty można zilustrować analogią do ruchu ulicznego. Zgodnie z podejściem skali, aby poprawić warunki jazdy po mieście należy poszerzać ulice i budować nowe. Teoretycznie dodawanie kolejnych pasów do jazdy i obwodnic spowoduje, że coraz sprawniej będziemy się poruszać. Jednak w pewnym momencie zabraknie miejsca na nowe drogi, a zwiększenie sieci dróg spowoduje wzrost osiedlania się ludzi na obrzeżach miasta i nasilenie podróży. Według paradygmatu przepustowości natomiast powinniśmy poprawiać sterowanie ruchem ulicznym i promować transport masowy. W ramach ist-

niejącej infrastruktury ulic staramy się przepuścić jak największą liczbę samochodów za pomocą sygnalizacji świetlnej, znaków drogowych i autobusów. W przypadku istnienia stałych zależności w natężeniu ruchu to podejście pozwala wypracować najbardziej optymalny system transportu. Pojawia się jednak pytanie, co zrobić, gdy natężenie ruchu jest tak duże, że kierowcy zamiast poruszać się codziennie tymi samymi ścieżkami, szukają nowych tras i ciągle zmieniają preferencje. Miasto może zaadaptować podejście koncentrujące się na dynamice systemu transportowego. Wówczas przepisy drogowe zmieniałyby się w zależności od potrzeb. Na przykład droga jednokierunkowa na pół godziny popołudniu mogłaby dopuścić przejazd pod prąd, a w słoneczny dzień ograniczenie prędkości zostałoby podniesione o 10 kilometrów z uwagi na dobre warunki drogowe.

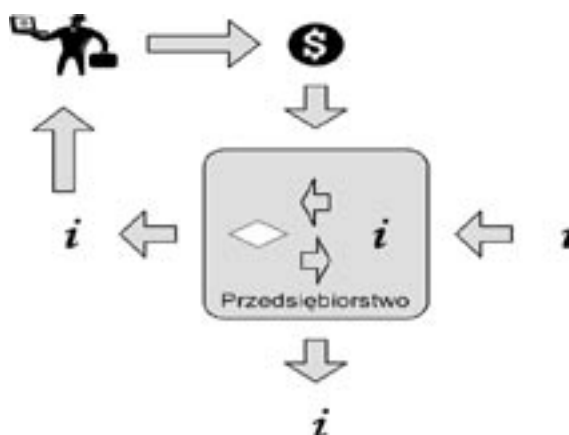
Przed podobnymi wyzwaniem stoi współczesne przedsiębiorstwo. Zdolność do dynamicznej adaptacji, do zmieniających się warunków może stać się kluczowym czynnikiem przewagi konkurencyjnej. Złazcza że przepustowość można wydatnie podnieść, wydzielając na zewnątrz w drodze outsourcingu niestrategiczne funkcje do specjalistycznych firm. Natomiast podniesienie dynamiki nie jest już takie proste. Poniżej przedstawiono model przepływu informacji i decyzji, którego celem jest wyjaśnienie sposobu funkcjonowania firmy w paradygmacie dynamiki, gdy kluczowa staje się informacja konieczna dla szybkiego podejmowania wartościowych decyzji.

Na potrzeby dalszych rozważań stworzono uproszczony model środowiska informacyjnego, w którym zanurzone jest przedsiębiorstwo (por. rysunek 1). Zgodnie z tym schematem informacje z otoczenia trafiają do przedsiębiorstwa. Na ich podstawie oraz na podstawie już posiadanych informacji pracownicy podejmują decyzje. W wyniku tej działalności przedsiębiorstwo emituje do otoczenia informacje, które powodują, że produkty firmy są nabywane przez klientów. W ten sposób firma otrzymuje pieniądze. Zatem można stwierdzić w skrócie, że pracownicy

¹ A. Toffler, *Zmiana władzy, wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 222.

Przepływ informacji i decyzji w przedsiębiorstwie

Rysunek 1. Schemat przepływu informacji między przedsiębiorstwem a jego otoczeniem



Źródło: opracowanie własne

firmy podejmują decyzje, aby zapewnić jej konkretny zwrot z decyzji. Należy uściślić, iż o podejmowaniu decyzji można mówić, gdy decydent ma do wyboru więcej niż jeden wariant działania i ocena ich wartości jest niepewna. Gdy nie ma wariantów działania, trudno mówić o podejmowaniu decyzji, natomiast gdy ocena wariantów jest oczywista, decydent bez namysłu wybiera korzystniejszy. Wówczas wystarczy stworzyć regułę automatyzującą postępowanie w takiej sytuacji.

Decydent może zmniejszyć niepewność podejmowania decyzji przez zdobycie informacji na jej temat. Jednym z efektów podjęcia decyzji jest informacja na temat uzyskanych korzyści z tego tytułu bądź ich braku, które to mogą potwierdzić aprioryczne założenia decydenta lub im zaprzeczyć.

W firmach nie zawsze podejmuje się optymalne decyzje, a do źródeł nieoptymalności można zaliczyć m.in.:

1. Podejmowanie decyzji przez pracowników, którzy nie dysponują odpowiednimi informacjami oraz gromadzenie informacji przez ludzi, którzy nie podejmują na ich podstawie decyzji. W pierwszym przypadku rośnie ryzyko podjęcia nieoptymalnej decyzji. W drugim ponoszony jest koszt informacji, który nie przekłada się na zwrot z decyzji;
2. Brak pewności decydentów odnośnie szacunku zwrotu z decyzji podjętych na podstawie nabywanych informacji. Ten problem można odwrócić i stwierdzić, że decydentom brak informacji o koszcie i czasie koniecznym do poniesienia, aby nabyć informacje określonej wartości. To oznacza, że decydenci z braku danych często podejmują nieoptymalne decyzje. To też oznacza, że decydenci często poświęcają zasoby organizacji na niewłaściwe informacje;

3. Nadużywanie racjonalnej ignorancji, czyli nadmierne skupianie się na informacjach łatwo dostępnych, mimo że niekiedy o niskiej wartości. Decydenci zaprzestają poszukiwań informacji, jeżeli nie spodziewają się, że dodatkowy wysiłek zostanie skompensowany odpowiednim wzrostem wartości informacji;
4. Trudność kontroli czasu i kosztu poświęcanego przez pracowników na nabycie informacji o określonej wartości. Organizacja ma często trudność z określeniem, czy pracownik jest efektywnym decydentem, czy nieefektywnym, tj. czy dany pracownik mógłby decyzję o określonym zwrocie podjąć szybciej i taniej. Przykładowo ludzie niekiedy przyjmują, że im więcej czasu i im wyższy koszt informacji, to tym pewniejsza lub bardziej wartościowa jest decyzja na jej podstawie podjęta, jednak taka reguła nie zawsze działa. Pojawia się bowiem zjawisko tzw. *fine tuningu*, czyli podnoszenia jakości ponad oczekiwany poziom.
5. Wielozadaniowość pracowników. W jej efekcie pracownicy najczęściej skupiają się na podejmowaniu tych decyzji, z których są rozliczani, nie zaś tych, które przynoszą firmie faktyczną wartość. Ponadto podejmowanie wielu decyzji w krótkim czasie wymaga od pracowników czasu poświęconego na „przełączenie się” między decyzjami.
6. Poświęcanie nadmiarowego czasu i pieniędzy na wielokrotne przekazywanie tych samych informacji w grupie ludzi i uzgadnianie decyzji do podjęcia. Dodatkowy czas oraz środki nie przekładają się jednak na podniesienie prawdopodobieństwa zwrotu z tych decyzji. Nie prowadzą również do podjęcia nowej decyzji o wyższym zwrocie. Takie zjawisko pojawia się szczególnie wtedy, gdy grupa pracowników nie jest zintegrowana i nie ma ustalonej ścieżki podejmowania decyzji, np. w momencie pojawienia się nagłego zagrożenia. Wówczas wielokrotnie analizuje się te same informacje i rozważa te same warianty działania.

Poniżej zaprezentowano model opisujący środowisko informacyjno-decyzyjne przedsiębiorstwa. Dla uproszczenia dalszych rozważań można przyjąć, że przedsiębiorstwo z punktu widzenia podejmowanych decyzji ograniczone jest:

- pieniędzmi – zasób odnawialny, czyli można go odtworzyć po zużyciu; istotny, gdyż nabycie informacji kosztuje, przy czym (jak zostanie opisane dalej) koszt nie jest tożsamy z ceną informacji; przewaga nad konkurencją w dysponowaniu tym zasobem polega na podejmowaniu decyzji przy niższym koszcie informacji niż w rywalizujących firmach;
- czasem – zasób nieodnawialny; istotny, ponieważ przyswojenie informacji zawsze zajmuje pewien czas, przewaga w dysponowaniu tym zasobem

² Problem wielozadaniowości jest szerzej opisywany w: E. Goldrat, *Critical chain*, Gower Pub Co, 1997.

polega na szybszym od konkurencji podejmowaniu decyzji na określonym poziomie zwrotu;

- ludźmi – zasób odnawialny; ważny, gdyż to ludzie podejmują decyzje na podstawie informacji; przewaga polega na dysponowaniu ludźmi, którzy podejmują decyzje szybciej, taniej i o wyższym zwrocie na podstawie określonych informacji od konkurencji.

Celem firmy jest zatem osiągnięcie jak największego zwrotu z podejmowanych decyzji w określonym czasie, przy użyciu danych pieniędzy i ludzi.

Przed scharakteryzowaniem powyższych trzech ograniczeń należy wspomnieć jeszcze o cechach informacji wyróżniających ją na tle innych dóbr. Przyjmuje się, że informacja ma poniższe własności:

1. Niematerialność – informacja jest dobrem, które materializuje się w formie nośnika lub przez zapoznanie się z nią ludzi. Oznacza to, że bez większych ograniczeń może być przesyłana i składowana niezależnie od odległości i skali, czyli koszt przechowywania i kopiowania informacji dąży do zera wraz ze wzrostem liczby porcji informacji. Przykładem może być spadająca cena nośników informacji w przeliczeniu na 1 MB danych;
2. Kumulatywność – informacje wytwarzane są na podstawie innych informacji. Kumulatywność przejawia się w:
 - procesie tworzenia informacji – jedne informacje tworzy się na podstawie innych,
 - wartości informacji – na podstawie danej informacji można lepiej ocenić wartość innej informacji, która z kolei pozwala na podjęcie wartościowej decyzji; ponadto na wartość danej informacji ma wpływ posiadanie przez uczestnika rynku innej informacji, a nawet posiadanie informacji, że ktoś inny posiada daną,
 - koszcie informacji – w koszcie danej informacji należy ująć również koszt innych informacji niezbędnych do właściwej oceny i interpretacji danej;
3. Subiektywność – nie można określić obiektywnej i uniwersalnej wartości informacji dla każdego nabywcy, bowiem wynika ona z subiektywnej oceny nabywcy, sytuacji decyzyjnej, kontekstu itp. Dla każdego nabywcy w różnych sytuacjach ta sama informacja będzie miała różną wartość. Przykłady subiektywnych wartości tej samej informacji:
 - informacja o jutrzejszych numerach totolotka ma inną wartość od informacji o wczorajszych numerach,
 - informacja o okazyjnej ofercie używanego samochodu we Wrocławiu ma inną wartość dla Wrocławianina, a inną dla mieszkańca Sajgonu,

- informacja o przetargu w dużej firmie ma inną wartość dla jej pracownika, a inną dla potencjalnego dostawcy;

4. Paradoks poznawczy³ – przed nabyciem porcji informacji nie można zapoznać się z jej cechami, w tym nie można wyrobić sobie przeświadczenia, czy dana informacja zaspokoi potrzeby nabywcy. Wynika to z tego, że zapoznanie się z informacją spowodowałoby, że nabywca nie musiałby jej kupować. Z drugiej strony, aby trafnie ocenić jej wartość, nabywca musi się z nią zapoznać. Oznacza to, że w przeważającej większości sytuacji decyzyjnych nabywca szacuje wartość informacji na pewnym poziomie niepewności.

Pieniądze

W modelu wprowadza się 3 rodzaje kosztów informacji:

1. koszt wytworzenia informacji: C_p
2. koszty dotarcia do informacji (pośredni), który dzieli się na:
 - a) koszt dotarcia do informacji ponoszony przez dostawcę: C_s ,
 - b) koszt dotarcia do informacji ponoszony przez nabywcę: C_A .

Informacja przechodzi od dostawcy do nabywcy w wyniku dokonania zakupu. Nabywcą jest z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu pracownik firmy, dostawca zaś może pochodzić z jej wnętrza lub z otoczenia.

Nabywca ponosi koszt nabycia informacji C określony wzorem [1], płacąc za nią cenę P , opisaną wzorem [2]. Różnica między ceną a kosztem całkowitym to koszt nabywcy C_A dotarcia do informacji, który nie jest włączany do jej ceny.

$$C = C_p + C_A + C_s + M \quad [1]$$

$$P = C_p + C_s + M \quad [2]$$

gdzie C – całkowity koszt informacji,
 P – cena informacji,
 M – marża dostawcy,

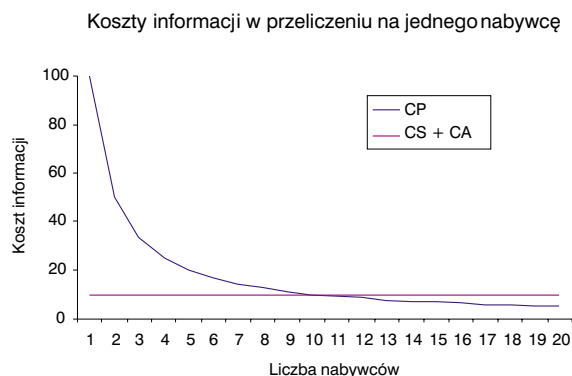
C_p – koszt wytworzenia informacji,
 C_s – koszt informacji po stronie dostawcy,
 C_A – koszt informacji po stronie nabywcy.

Jednak zarówno C_A , jak i C_s jest ponoszony przez nabywcę. Różnica polega na tym, że C_A jest ponoszony bezpośrednio przez nabywcę, a C_s jest ukryty w P i ponoszony jest przez nabywcę w momencie kupna.

Koszt stworzenia informacji C_p jest kosztem stałym, czyli jest niezależny od liczby jej nabywców lub kopii. Koszty dotarcia do informacji C_A i C_s są natomiast kosztami zmiennymi, zależnymi od liczby nabywców. Zatem w dużym uproszczeniu zależność między nimi w aspekcie rosnącej liczby nabywców przedstawia się tak, jak to zaprezentowano na rysunku 2.

³ Paradoks poznawczy bywa określany też syndromem kota w worku, por. J. Oleński, *Ekonomika informacji. Metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.

Rysunek 2. Porównanie kosztów informacji w przeliczeniu na jednego nabywcę



Źródło: opracowanie własne

Ze wzoru [1] wynika, że żadna informacja nie może kosztować 0, bowiem aby mogła być użyta, musi być przyswojona przez uczestnika rynku, który ma jej użyć, co kosztuje C_A . Inaczej mówiąc, nie ma darmowych informacji, natomiast są takie, które nie przynoszą korzyści.

Zgodnie z powyższym rysunkiem można powiedzieć, że porcja informacji ma malejący krańcowy koszt, co jest też zgodne z rozważaniami zawartymi w publikacji *The Economics of Information Technology An Introduction*⁴. Warto zauważyć, że koszt C_A w sytuacji, gdy nabywcą jest organizacja, zależy od liczby jej członków, którzy muszą przyswoić sobie daną informację, tj. im jest ich mniej, tym mniejszy koszt po stronie przedsiębiorstwa. Z drugiej strony firma może uzyskać efekt skali, nabywając informacje przydatne wielu jej pracownikom, o ile ich koszt C_A nie jest dominujący.

Z kumulatywnej natury informacji wynika wzór na koszt jej wytworzenia:

$$C_P = C_{P0} + \sum_{0 < n < N} C_k,$$

gdzie:

C_{P0} – koszt poniesiony bezpośrednio na wytworzenie danej informacji przez jej producenta,

C_{in} – koszt całkowity porcji informacji n ,

$\{i_1, \dots, i_{m-1}\}$ – zbiór porcji informacji, na podstawie których wytworzono daną informację.

Przy zachowaniu poufności kumulatywność informacji może być czynnikiem trwale wyróżniającym firmę na rynku, co potwierdza np. strategia Hondy. Jej konkurentom może zająć dużo czasu wytworzenie odpowiednio wartościowych informacji. Chyba, że nabędą je od tej firmy (np. od przejętych pracowników).

Czas

Czas jest zasobem o podobnej naturze do kosztu⁵, z jednym wyjątkiem – jest nieodnawialny. Przy braku pieniędzy można myśleć o znalezieniu nowych źródeł finansowania. Natomiast nabycie informacji zabiera czas i czasu raz wydanego nie można już odzyskać. Czas, analogicznie jak koszt, może być alokowany na: wytworzenie informacji (T_p), dostarczenie informacji przez dostawcę (T_s), odebranie informacji przez odbiorcę (T_A).

Zależności pomiędzy różnymi rodzajami czasu prezentuje poniższy wzór:

$$T = T_p + T_s + T_A \quad [3]$$

gdzie:

T – czas całkowity potrzebny na nabycie informacji,

T_p – czas potrzebny do wytworzenia informacji,

T_s – czas potrzebny do dostarczenia informacji po stronie dostawcy,

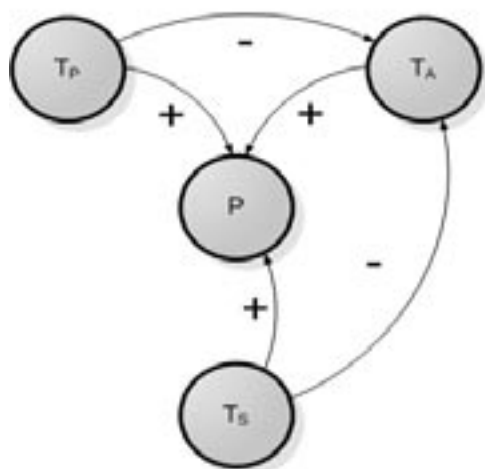
T_A – czas potrzebny do dostarczenia informacji po stronie nabywcy.

Z kumulatywnej natury informacji wynika, że czas wytworzenia danej jej porcji T_p jest określony ścieżką krytyczną ze zbioru informacji, na podstawie których wytworzona została dana informacja. Jest to też kolejna różnica w rozumieniu wzajemnych relacji między czasem a kosztem informacji. Po prostu najpierw firma musi zużyć czas T potrzebny na nabycie informacji poprzedzających daną informację i dopiero wtedy może zabrać się za zużywanie czasu T_p potrzebnego na wytworzenie jej. Aspekty zarządzania czasem, w tym harmonogramowania zadań są szeroko poruszane w literaturze dotyczącej zarządzania projektami i nie będą tutaj rozwijane.

Z punktu widzenia przepływu informacji i decyzji istotna natomiast jest duża niepewność szacunków czasu potrzebnego na podjęcie decyzji o określonym poziomie zwrotu. Pracownicy często nie wiedzą i nie potrafią ocenić, ile zajmie im opanowanie nowej dziedziny wiedzy w takim stopniu, aby podejmowane przez nich decyzje były korzystne. Można zauważyć pewne ogólne zależności między poszczególnymi rodzajami czasu i kosztem. Na przykład redukcja czasu T_A może powodować wzrost czasu T_p . Wynika to z tego, że aby nabywca był w stanie szybciej przyswoić sobie daną informację, musi ona być dłużej przygotowywana przez dostawcę, by była łatwiej przyswajalna, widać to np. przy podręcznikach. Podobnie redukcja czasu T_A może powodować wzrost czasu T_s . To z kolei wynika z tego, że aby nabywca mógł szybciej znaleźć i nabyć daną informację musi być ona skuteczniej dostarczona, co zwykle zabiera czas dostawcy. Na rysunku 3 schematycznie zaprezentowano te zależności.

⁴ H.R. Varian, J. Farrell, C. Shapiro, *The Economics of Information Technology An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

⁵ Zasobem zasadniczo jest pieniądz. Koszt rozumiany jest jako pochodna tego zasobu. Podjęcie decyzji związane jest z poniesieniem określonego kosztu. Pieniądz jako zasób jest zatem potrzebny na pokrycie tego kosztu.

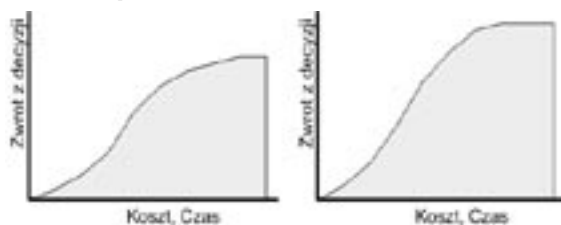
Rysunek 3. Schemat zależności między rodzajami czasu informacji

Źródło: opracowanie własne

Powyższe zależności dotyczą też odpowiednio kosztu C_A , C_P oraz C_S .

Ludzie

Ludzi charakteryzują różne zdolności, wiedza, doświadczenie, motywacja. W kontekście podejmowania decyzji można powiedzieć, że ludzi cechuje różny rozkład czasu, kosztu i zwrotu z decyzji⁶. Mówi się tutaj o rozkładzie prawdopodobieństwa, ponieważ, jak już wspomniano, podejmowanie decyzji zachodzi w niepewnym środowisku. Ludzi deleguje się na dane stanowisko do podejmowania wielu podobnych decyzji, a nie tylko jednej, więc pojęcie rozkładu prawdopodobieństwa może być tutaj użyte.

Rysunek 4. Przykładowe rozkłady zwrotu z decyzji dla ludzi o różnych zdolnościach

Źródło: opracowanie własne

Ów rozkład zależy od dziedziny wiedzy, w której ma podejmować decyzje dany człowiek. W jednej dziedzinie zwrot z decyzji będzie wysoki,

w drugiej zaś z braku odpowiednich kwalifikacji – niski. Zarządzając tym zasobem, należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy właściwi ludzie podejmują właściwe decyzje. Innymi słowy, czy plenipotence pracowników pokrywają się z kwalifikacjami.

W szerszym kontekście – włączywszy do rozważań koszt i czas nabycia informacji – można ten problem rozwinąć do odpowiedzi na pytanie, czy właściwi ludzie posiadają odpowiednie informacje do podjęcia właściwych decyzji. Jednym z celów zarządzania jest zapewnienie, aby ta „triada” tworzyła jak najbardziej optymalną konfigurację.

Można stwierdzić, że powyższe zasoby (czas, koszt, ludzie) są częściowo zamienne. To znaczy, że na przykład:

- za większe pieniądze można zatrudnić lepszych specjalistów lub skrócić czas podejmowania decyzji;
- mając więcej czasu można przy niższym koszcie i dysponując gorszymi specjalistami uzyskać oczekiwanym zwrot z decyzji;
- z lepszymi ludźmi można przy niższym koszcie i w krótszym czasie uzyskać potrzebny zwrot z decyzji itp.

Termin „częściowo zamienne” oznacza, że krańcowa użyteczność jednego zasobu względem drugiego maleje do zera⁷. Przykładowo można za pewną kwotę pieniędzy skrócić czas, jednak trudno sobie wyobrazić ilość pieniędzy pozwalającą na skrócenie czasu do zera. Przedsiębiorstwu opłaca się zastępować jeden zasób drugim do momentu, aż wielkość przyrostu użyteczności zasobu zastępowanego zrówna się ze wielkością spadku użyteczności zastępowanego. Dla przykładu opłaca się skracać czas w zamian za koszt do momentu, gdy przyrost zwrotu z danej decyzji z tytułu jej szybszego podjęcia (np. dzięki wykorzystaniu okazji rynkowej) stanie się równy lub mniejszy od przyrostu kosztu jej podjęcia. Decydenci w przedsiębiorstwie działają w środowisku zawierającym takie ograniczenia, a ich celem jest generowanie korzyści z posiadanych informacji.

Korzyści

Przedsiębiorstwo nabywa informację po to, aby osiągnąć korzyść z jej używania lub zarobić na sprzedaniu jej dalej. Zakłada się, że nie kupi informacji, jeżeli nie spodziewa się z jej tytułu korzyści przynajmniej równych kosztowi. Korzyści oceniane są przez decydentów w pewnym zamkniętym okresie, np. najbliższych dni, roku, ponieważ z kumulatywnej natury informacji może wynikać, iż w odpowiednio długim okresie czasu każda informacja może się przydać.

⁶ Brak takich różnic w rozkładzie uniemożliwiłby zarządzanie ludźmi. Efektywność podejmowania decyzji przez różnych ludzi byłaby całkiem losowa.

⁷ Jest to raczej hipoteza wynikająca z obserwacji organizacji niż prawo, gdyż autor nie napotkał dotąd jego dowodu.

Korzyści z posiadania informacji nie wynikają tylko z możliwości wytworzenia i sprzedania nowych informacji. W przeważającej części przedsiębiorstwo osiąga korzyści z informacji, bo może dzięki nim wytworzyć innego rodzaju produkty. Używanie informacji w przedsiębiorstwie przejawia się w podejmowaniu decyzji, które generują zwrot pieniężny. Oczywiście należy uściślić, że decyzje są podejmowane przez ludzi, a nie przez byt organizacyjny, jakim jest firma. Przyjmuje się dalej, że pracownik może mieć dostępny pewien zbiór decyzji. Dostępny oznacza, że decyduje:

- jest świadom istnienia decyzji z tego zbioru;
- może przypisać jakiś zwrot z takiej decyzji na akceptowalnym przez niego poziomie pewności (szacunek);
- może w praktyce podjąć taką decyzję.

Każda decyzja daje jakiś rzeczywisty zwrot, który jest jednak znany dopiero po jej podjęciu. Zwrot z decyzji może być dodatni lub ujemny, czyli decyzja może przynosić zarówno zyski, jak i straty. Decydecnt przed jej podjęciem szacuje, jak i zwrot może z niej uzyskać. W zależności od poziomu pewności szacunku decydecnt może zainwestować swoje zasoby w celu uzyskania szacunku zwrotu na wyższym poziomie prawdopodobieństwa. Inaczej mówiąc, decydecnt może poświęcić czas, pieniądze i ludzi na zdobycie dodatkowych informacji, aby z większą pewnością ocenić korzyści z danej decyzji. Może też zainwestować te środki, aby poszukiwać nowych decyzji, które mógłby podjąć, czyli by rozszerzyć warianty swojego działania. Ograniczeniem takiej inwestycji jest zasada racjonalnej ignorancji, która mówi, że decydecnt nie zainwestuje w dodatkowe informacje, jeżeli wzrost oczekiwanego zwrotu z decyzji jest mniejszy od kosztu i czasu zainwestowanego w te informacje⁸.

Faktyczny zwrot z decyzji zdefiniowany jest wzorem:

$$E = q \cdot E^*, \quad [4]$$

gdzie E – faktycznie osiągnięty zwrot z decyzji,
 q – prawdopodobieństwo osiągnięcia zwrotu E^* ,

E^* – szacunkowy zwrot z decyzji.

Przyjmuje się, że rzeczywista wartość informacji zależy od zwrotu z decyzji oraz wzrostu (ew. spadku) prawdopodobieństwa jej podjęcia. To znaczy, że jeżeli informacja podpowie decydecntowi nowy wariant korzystnego działania, to jej wartość wyznaczona jest przez wzrost szansy podjęcia tej decyzji i zwrot z niej. I podobnie jest, jeżeli zmniejszy szansę wybrania niekorzystnego wariantu działania. Prezentuje to poniższy wzór:

$$v = k \cdot E \cdot (r_i - r_0) \quad [5]$$

gdzie v – wartość informacji,

E – faktycznie osiągnięty zwrot z decyzji,

r_0 – prawdopodobieństwo podjęcia danej decyzji nie mając określonej informacji,

r_i – prawdopodobieństwo podjęcia danej decyzji, mając określoną informację,

k – udział danej informacji w podjęciu decyzji.

Zgodnie z powyższym wzorem, wartość informacji może być dodatnia i ujemna w zależności od zwrotu E i różnicy $(r_i - r_0)$.

Ze wzoru [4] wynika, że różnica między E i E^* , czyli $|E - E^*|$, dąży do zera, gdy pewność oszacowania q rośnie do 1. Niestety, o ile decydecnt jest w stanie podać szacunek zwrotu E^* , to prawdopodobieństwo jego osiągnięcia q jest z reguły nieznanne. q można oszacować⁹ dopiero po osiągnięciu faktycznego zwrotu z danej decyzji E . Przykładowo ekspert podjął decyzję o kupieniu domu, zakładając, że firma zarobi na tym 10 zł (E^*) w ciągu roku, po roku sprzedano dom z zyskiem na poziomie 5 zł (E). Wówczas zgodnie ze wzorem [4] można powiedzieć, że szacunek E^* był podany z prawdopodobieństwem q na poziomie 0,5.

Współczynniki r_i i r_0 są istotne z tego względu, że nawet najlepsza informacja może nie cieszyć się zaufaniem decydecnta i nie wpłynąć na jego decyzję.

Największym problemem jest wyznaczenie współczynnika k , czyli udziału analizowanej informacji w decyzji. Tutaj dla uproszczenia rozważań przyjęliśmy, że jest on równy 1.

Ponadto w myśl powyższej koncepcji można stwierdzić, że informacja, która nie zmienia prawdopodobieństwa podjęcia decyzji ma wartość zerową dla organizacji. Wynika to ze wzoru [5]:

$$k \cdot E \cdot (r_i - r_0) = 0,$$

$$\text{dla } r_i = r_0.$$

Podsumowanie

Mając na uwadze powyższe rozważania, można stworzyć listę zaleceń sprawnego działania decydecnta w środowisku informacyjno-decyzyjnym. Trzeba jeszcze zdefiniować pojęcie łańcucha informacyjno-decyzyjnego. W praktyce gospodarczej rzadko zdarza się, aby jedna decyzja wpływała na rentowność firmy. Z reguły decydecnti podejmują szereg decyzji, które wspólnie w dłuższym okresie powodują wygenerowanie zwrotu. Przykładami takich zbiorów decyzji mogą być: tworzenie i wprowadzanie na rynek nowego produktu, przemodelowanie procesów biznesowych, opracowanie i wdrożenie nowej technologii. Inaczej mówiąc, decydecnti nabywają informacje, na podstawie których podejmują decyzje i wytwarzają kolejne informacje. Informacje zwrotne z tych decyzji służą podejmowaniu kolejnych decyzji, aż po kilku takich „iteracjach” firma może zanotować wpływ pieniędzy

⁸ Rozważania na temat tego, jak długo opłaca się poszukiwać informacji potwierdzających daną decyzję, to temat warty poświęcenia mu całego opracowania, *The Theory of Rational Ignorance*, Clemson University, „Economic Brief”, nr 29, <http://www.strom.clemson.edu/teams/ced/econ/8-3No29.pdf>, [05.05.2007].

⁹ Można oszacować, a nie wyliczyć wprost, bowiem nie znamy rozkładu prawdopodobieństw zwrotu z decyzji, a jedynie zwrot szacowany E^* i faktycznie osiągnięty E .

na konto. Takie zbiory logicznie powiązanych decyzji i informacji nazwano tu łańcuchami informacyjno-decyzyjnymi (w skrócie ID).

Wyższe kierownictwo, wiedząc, że zwrot może uzyskać jedynie z całego łańcucha, a nie pojedynczej decyzji, musi umiejętnie kierować uwagę swoich pracowników na właściwe informacje i decyzje, czyli musi trafnie zidentyfikować potencjalny łańcuch ID. Przykładowo, czy dana koncepcja stanie się kiedyś dochodowym produktem¹⁰. Zagadnieniem wartym dalszej analizy jest topologia takiego łańcucha. Znając m.in. strukturę kosztów informacji i ich wartość, można sterować ich dystrybucją, aby uzyskać jak najlepszy efekt, np. może opłacać się kupić informację o niskim koszcie C_A i wysokiej cenie P , pod warunkiem przekazania jej szerokiemu gronu pracowników do wykorzystania w kolejnych decyzjach (wówczas łańcuch ID będzie „rozłożysty”). Z drugiej strony informacji o bardzo wysokim koszcie C_A nie warto dystrybuować szerokiemu gronu (nawet mimo niskiej ceny P), bo organizacja poniesie odpowiednio wysoki koszt.

Celem poprawy funkcjonowania firmy powinno być przede wszystkim poradzenie sobie ze źródłami nieefektywności wymienionymi na początku niniejszego opracowania. Kryterium optymalizacji jest zysk na łańcuchu ID w określonym czasie. W rękach zarządzających są czas, pieniądze i ludzie. W praktyce warto sprowadzić je do jednego mianownika, „przeliczając” czas i ludzi na pieniądze. Czas na pieniądze można przeliczyć, szacując nieuzyskane korzyści i poniesione straty w wyniku opóźnienia. Ludzi najprościej „przeliczyć” za pomocą ich zarobków. Dopiero sprowadziwszy te trzy zasoby do jednego mianownika, można świadomie podejmować decyzje o ich wymienności.

Zgodnie z powyższym modelem, decydent szacuje możliwy zwrot z dostępnych jemu decyzji, starając się niejako odgadnąć przyszłość. Takie funkcjonowanie z definicji obarczone jest błędem oszacowania, a więc i wyboru decyzji do podjęcia. Jednym z możliwych sposobów poradzenia sobie z tym problemem jest wnioskowanie przez analogię. Oznacza ono przyjęcie założenia, że pewne cechy, jak zdolność do generowania zwrotu przez pracownika i poprawność jego szacunków, są stałe w czasie. Wówczas wystarczy, aby firma gromadziła informacje o tych dwóch atrybutach swoich decydentów, aby móc efektywniej wykorzystywać swoje zasoby. Użyteczny tu może okazać się schemat myślowy zamieszczony na rysunku 5.

Gwiazdor zwykle podaje wiarygodne szacunki zwrotu, a następnie osiąga wysoki zwrot ze swoich decyzji. Strzelec często myli się w swoich szacunkach, jednak osiąga wysoki zwrot z decyzji. Asekurant poprawnie szacuje zwrot z decyzji, jednak nie osiąga na nich dużego zwrotu. Zaś słabeusz nie potrafi ani

Rysunek 5. Główne kategorie decydentów

		faktycznie osiągnięty zwrot z decyzji E	
		mały	duży
poprawność szacunków q zwrotu z decyzji	duża	asekurant	gwiazdor
	mała	słabeusz	strzelec

Źródło: opracowanie własne

poprawnie oszacować zwrotu, ani osiągnąć dobrych wyników. Dla firmy istotne może być zarówno generowanie wysokiego zwrotu z decyzji, jak i ich niskie ryzyko, czyli pewne szacunki decyzji. Sposobem na zaklasyfikowanie decydentów do odpowiednich kategorii może być prosty pomiar zwrotu przed (E^*) i po podjęciu (E) najważniejszych decyzji.

Podsumowując, z punktu widzenia omawianego modelu informacyjno-decyzyjnego pomijany jest dobór i funkcjonowanie narzędzi i technik wspierających selekcję i rozwój pracowników, zarządzanie kompetencjami i informacją, realizację szkoleń. Ważne jest, że z punktu widzenia zarządzania na wejściu decydent ma środki pieniężne, czas i zespół ludzi, a na wyjściu zwrot z podjętych przez nich decyzji.

Przy okazji powyższych rozważań można podjąć wątek definicji tzw. zarządzania wiedzą. Otóż definicje ujmujące to zagadnienie jako procesy konwersji wiedzy, dzielenie się wiedzą, zbiór operacji, całość działań i praktyk definiują ten obszar na poziomie operacyjnym, a nie zarządczym, np.: zarządzanie wiedzą składa się z czterech aspektów: *dzielenie się wiedzą, dostęp do wiedzy, przyswajanie wiedzy i zastosowanie wiedzy*¹¹. W ten sposób definiują raczej termin operacyjnej „obsługi wiedzy”, a nie zarządzania nią. Jeżeliby chcieli zdefiniować zarządzanie, to należałoby raczej ująć aspekt podejmowania decyzji przez kierownictwo w celu lepszej „obsługi” wiedzy przez pracowników firmy. Zatem zarządzanie wiedzą należałoby zdefiniować raczej jako takie podejmowanie decyzji zarządczych odnośnie wykorzystania ludzi, czasu i pieniędzy, aby przy jak najbardziej optymalnym ich wykorzystaniu w celu nabywania informacji otrzymywać jak największy zwrot z decyzji.

¹⁰ W środowisku informacyjnym mamy do czynienia z pewnym autopoetyzmem, bowiem informacja potrzebna do identyfikacji łańcucha ID, również staje się częścią takiego łańcucha.

¹¹ A.M. Ortiz Laverde, A.F. Baragano, J.M. Sarriegui Dominguez, *Knowledge Processes: An Overview of the Principal Models*, 3rd European Knowledge Management Summer School, San Sebastian 2003.

Do najważniejszych wniosków z omawianego modelu można zaliczyć:

- 1) zredukowanie schematu podejmowania decyzji do trzech zasobów: czasu, pieniędzy i ludzi;
- 2) zredukowanie kosztu i analogicznie czasu informacji do trzech czynników;
- 3) stwierdzenie, że informacja, która nie zmienia prawdopodobieństwa podjęcia decyzji ma wartość zerową;
- 4) przedstawienie wzoru [5] na wartość informacji w decyzji.

Wracając do przytoczonej na początku metafory ruchu drogowego, można stwierdzić, że w przypadku podejścia do zarządzania skoncentrowanego na uzyskiwaniu skali, pracowników należy raz nauczyć wykonywania czynności w procesach produkcyjnych. Potrzeba zarządzania wiedzą jest ograniczona do dostarczenia nowym pracownikom kompetencji potrzebnych do efektywnej pracy. W przypadku paradygmatu przepustowości, oprócz dostarczenia pracownikom wiedzy potrzebnej do wykonywania zadań, węższemu gronu zatrudnionych (menedżerom) trzeba dostarczyć bardziej zaawansowanej wiedzy koniecznej do sterowania przepustowością w aspekcie zmiennych ograniczeń i popytu. Natomiast odnośnie ostatniego z omawianych podejść można uznać, że ciągle budowanie kompetencji potrzebne jest szerokiemu gronu pracowników, ponieważ muszą radzić sobie w środowisku zmiennych uwarunkowań i zasad prowadzenia biznesu. Pracownicy muszą mieć potencjał, aby umieć samodzielnie wykorzystać okazje i unikać zagrożeń w interesie firmy. W końcu, aby decyzje mogły być podejmowane wszędzie tam, gdzie są właściwe informacje i kwalifikacje.

W dominującym aktualnie paradygmacie przepustowości konieczne jest zbudowanie kompetencji pracowników do pewnego poziomu, natomiast strategiczne jest zarządzanie ich pracą, aby uzyskać maksymalną przepustowość. Zarządzanie tzw. wiedzą staje się strategiczne dopiero przy przejściu do paradygmatu dynamiki. Przejście z jednego paradygmatu

do drugiego może natomiast nastąpić, gdy firmę zmusi do tego rosnąca konkurencja na rynku.

Autor opracowania zdaje sobie sprawę z wielu skrótów myślowych i uproszczeń zastosowanych w niniejszym artykule. Zagadnienia tu poruszone będą rozwijane przy okazji kolejnych publikacji, o ile sama koncepcja spotka się z przychylnym przyjęciem. Do dalszych kierunków badań można zaliczyć:

- 1) Opisanie formalnym modelem cech informacji przytoczonych na początku tego artykułu;
- 2) Modelowanie różnorodnych sytuacji występujących w praktyce gospodarczej za pomocą przedstawionego modelu, np. rywalizacji między firmami, monopolu informacyjnego, strategii R&D itp.;
- 3) Przebadaanie współczesnych przedsiębiorstw w kontekście poprawności zaprezentowanego modelu, czyli wykazanie lub obalenie jego wartości deskryptywnej;
- 4) W razie potwierdzenia jego wartości deskryptywnej stworzenie procedury pozwalającej decydentom na efektywniejsze wykorzystanie zasobów firmy w oparciu o wnioski z zaprezentowanego modelu.

Bibliografia

- E. Goldrat, *Critical chain*, Gower Pub Co, 1997.
J. Oleński, *Ekonomika informacji. Metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.
A.M. Ortiz Laverde, A.F. Baragano, J.M. Sarriegui Dominguez, *Knowledge Processes: An Overview of the Principal Models*, 3rd European Knowledge Management Summer School, San Sebastian 2003.
The Theory of Rational Ignorance, Clemson University, „Economic Brief” nr 29, <http://www.strom.clemson.edu/teams/ced/econ/8-3No29.pdf>, [05.05.2007].
A. Toffler, *Zmiana władzy, wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
H.R. Varian, J. Farrell, C. Shapiro, *The Economics of Information Technology An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

Autor jest doktorem nauk ekonomicznych, specjalizuje się w zagadnieniach zarządzania informacją i projektami w przedsiębiorstwach. Zawodowo kieruje biurem projektów w Eurobanku, w którym koordynuje i nadzoruje jakość zarządzania ok. 100 projektami. Współautor systemu zarządzania wiedzą wdrożonego w Europejskim Funduszu Leasingowym i Telefonii Dialog, gry symulacyjnej z zarządzania projektami Port of Africa i wielu szkoleń z tego zakresu. Prowadzi konsultacje i szkolenia dla firm z sektora finansowego, informatycznego i telekomunikacyjnego.

POLECAMY

7th I-KNOW Conference, 5–7 września 2007 r., Austria, Graz

Organizatorzy siódmej już międzynarodowej konferencji z zakresu zarządzania wiedzą za główny cel stawiają sobie zgromadzenie w jednym miejscu wielu specjalistów z zakresu *knowledge managementu*, przyjmujących różne perspektywy w swym postrzeganiu tematyki KM. Program tegorocznej konferencji kładzie szczególny nacisk na identyfikację i pełne wykorzystanie relacji w zarządzaniu wiedzą, jak również na rozwijanie zarządzania wiedzą jako funkcji usługowej w przedsiębiorstwach.

Więcej informacji na: http://i-know.know-center.tugraz.at/i_know_07



Attention economy w kontekście zarządzania wiedzą – koncepcja zarządzania uwagą (cz. II)

Maria Aluchna

Beata Mierzejewska



Przedsiębiorstwa odnoszące współcześnie sukces często wykorzystują nowoczesne koncepcje, nowe technologie, wyrafinowane metody analizy otoczenia i zasobów organizacji, działając w przekonaniu, iż nowe wyzwania rynkowe i nowa struktura gospodarki wymagają zaawansowanych narzędzi. Często okazuje się jednak, iż nowoczesne technologie nie gwarantują sukcesu celów przyjętych przez zarząd czy umiejętnego przełożenia strategii na działania adresowane do klientów finalnych, a także nie zapewniają wykorzystania niematerialnych zasobów przedsiębiorstwa (np. wiedzy pracowników). W efekcie, firmy stosujące nowe technologie i chcące pretendować do miana nowoczesnych, często popełniają podstawowe błędy, które mogą negatywnie odbijać się na efektywności ich działania oraz uzyskiwanych wynikach.

Niniejszy artykuł stanowi drugą część opracowania analizującego rolę i potencjalny wkład nowego podejścia gospodarki uwagą w zarządzanie wiedzą. W pierwszej części, która ukazała się w poprzednim numerze „e-mentora”, dokonano prezentacji tej dość nowej koncepcji, wskazując na jej główne założenia i przesłanie. W drugiej części wstępne wyniki badań nad zarządzaniem uwagą zostaną przedstawione z szerszej perspektywy systemu zarządzania wiedzą i informacją w firmie. Zaprezentowane w obu częściach wnioski i obserwacje zostały zgromadzone w ramach grantu Komitetu Badań Naukowych realizowanego w Katedrze Teorii Zarządzania pod kierownictwem prof. Piotra Płoszajskiego¹. Choć projekt ten jest jeszcze w trakcie realizacji, można już formułować pierwsze wnioski i zastanawiać się nad znaczeniem *attention economy* dla dorobku teorii zarządzania oraz jej przydatności dla przedsiębiorstw.

Niniejsze opracowanie przyjmuje następującą strukturę. W pierwszym punkcie przedstawiono wybrane zagadnienia z zakresu zarządzania wiedzą (transfer wiedzy „dół-góra”, komunikowanie strategii „góra-dół”), które stanowią spójne powiązanie

z obszarami zarządzania uwagą (*attention economy*). Określenie pewnych teoretycznych ram dyskusji pozwoliło na sformułowanie punktu wyjścia dla badań empirycznych omówionych w punkcie drugim. Wnioski z prowadzonych analiz odnoszące koncepcję zarządzania uwagą do problemów z zakresu zarządzania wiedzą przedstawiono w podsumowaniu.

Zarządzanie uwagą a zarządzanie wiedzą

W poprzednim artykule została przedstawiona nowa koncepcja zarządzania uwagą, która traktuje uwagę poszczególnych interesariuszy firmy (pracowników, klientów, dostawców, media) jako zasób najważniejszy, rzadki i ograniczony. Takie ujęcie rzeczywistości wywiera wpływ na podejście do działania firm na współczesnym rynku, gdyż zmianie ulegają zarówno zasoby, o które one konkurują (uwaga klientów) i metody walki na rynku (nowe narzędzia marketingowe, takie jak wykorzystywanie znanych osób w reklamie, korzystanie z *trend setterów*), jak i sposoby pracy w samych organizacjach (zarządzanie uwagą pracowników, budowa elastycznych struktur organizacyjnych). Dodatkowo, wyróżniono dwa poziomy – zarządzanie uwagą wewnętrzną (w odniesieniu do działań podejmowanych wewnątrz firmy nakierowanych na pracowników) oraz zarządzanie uwagą zewnętrzną (w odniesieniu do działań adresowanych do różnych grup interesariuszy). Choć koncepcja zarządzania uwagą jest dość szerokim polem dyskusji i analiz zjawisk zachodzących w otaczającym nas świecie, na potrzeby niniejszego artykułu skoncentrowano się jedynie na wątkach, które są najistotniejsze z punktu widzenia przedsiębiorstw. W szczególności polem rozważań jest zarządzanie uwagą wewnętrzną i jej związek z zarządzaniem wiedzą.

Zarządzanie wiedzą stanowi obecnie jedno z najbardziej rozwijających się podejść w zarządzaniu, które nie tylko oferuje spójne ramy teoretyczne, ale także dostarcza wielu praktycznych wskazówek i narzędzi

¹ Artykuł bazuje na wynikach badania w ramach realizowanego w Katedrze Teorii Zarządzania grantu KBN pt: *Strategie zarządzania uwagą we współczesnej gospodarce* przez zespół w składzie: prof. Piotr Płoszajski – kierownik projektu, dr Maria Aluchna, dr Mikołaj Pindelski, dr Rafał Mrówka, mgr Beata Mierzejewska, mgr Tomasz Obłój – wykonawcy.

do wykorzystania przez różne przedsiębiorstwa. Szczegółowe rozważania dotyczące podziału wiedzy oraz analizy budowy systemów zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie wykraczają poza ramy niniejszego opracowania, jednakże na jego potrzeby przyjęto, iż wiedza jest rozumiana w dwojaki sposób, obejmując zarówno *wiedzę tak zwaną cichą, ukrytą, oznaczającą 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*².

Definicja ta podkreśla znaczenie wiedzy znajdującej się w „umysłach” pracowników i klientów, której pozyskanie i umiejętne wykorzystanie stanowi z jednej strony wyzwanie, a z drugiej może zapewnić firmie silną pozycję na rynku oraz odróżnianie się od konkurencji. Z tego względu zatem jednymi z kluczowych procesów w organizacji będzie transfer wiedzy i informacji, który przebiega w dwóch kierunkach:

- a) transfer głównych punktów strategii (cele, główne założenia, istotne dla firmy elementy) ze szczebli najwyższego kierownictwa do pracowników taktycznych i operacyjnych;
- b) wykorzystywanie wiedzy, doświadczenia oraz pomysłów i potrzeb zgłaszanych przez pracowników, jak i klientów przedsiębiorstwa.

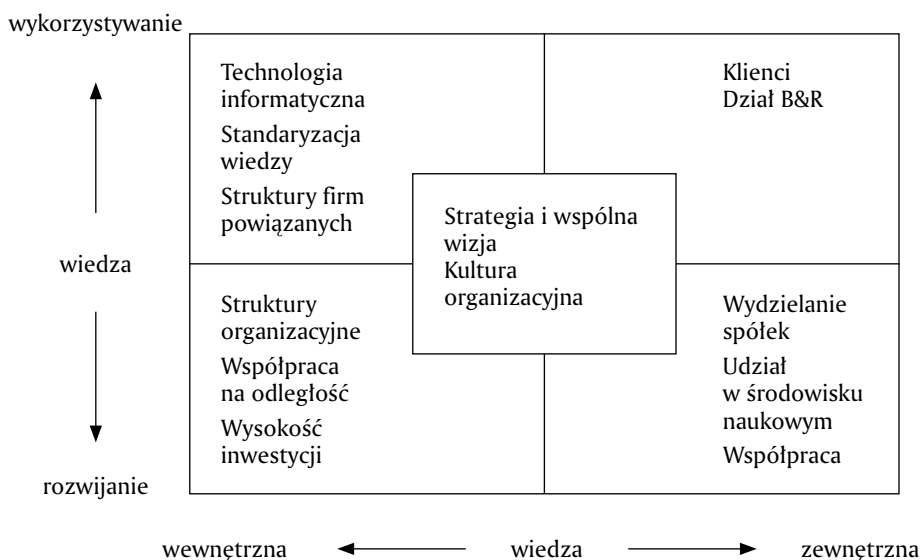
W efekcie, transfer wiedzy będzie się odnosił do komunikowania strategii i głównych celów funkcjonowania przedsiębiorstwa na szczeble operacyjne

dla zapewnienia spójności, motywacji oraz silnej kultury organizacyjnej. Transfer wiedzy będzie obejmował również wykorzystanie wiedzy i doświadczenia pracowników, co ma zapewnić zarówno większe powiązanie działań strategicznych, taktycznych i operacyjnych, jak i budowę efektywnego systemu obsługi klienta. I wreszcie, transfer ten będzie również oznaczał włączanie klienta w procesy organizacyjne i poznanie jego oczekiwań, potrzeb i oceny oferowanych produktów czy usług³. Wymienione obszary oraz łączący je system przedstawiono na rysunku 1.

Argumenty za stwarzaniem warunków dla efektywnego transferu wiedzy w omawianych dwóch kierunkach można znaleźć w wielu opracowaniach z zakresu zarządzania wiedzą⁴. Z jednej strony wspólna, podzielana przez kierownictwo i pracowników wizja firmy przyczynia się do wzrostu zaangażowania, zwiększa kreatywność i innowacyjność, a także zachęca do podejmowania działań ryzykownych⁵. W procesie formułowania strategii kluczowe stają się dwa zasadnicze zagadnienia:

- 1) Jaka wiedza i informacje powinny stać się fundamentami dla budowania strategii oraz skąd, czyli od jakich grup interesariuszy, ta wiedza i informacje mają pochodzić. W tej kwestii większość autorów jest zgodna – podkreśla się bowiem, iż wspólna wizja czy strategia powinna być budowana nie na podstawie jedynie pomysłów najwyższej kadry kierowniczej, lecz w procesie dyskusji i dialogu w obrębie całej organizacji,

Rysunek 1. „Kwadrat wiedzy”



Źródło: opracowanie na podstawie G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002, s. 59

² B. Mierzejewska, *Transfer wiedzy w procesach fuzji i przejęć*, „e-mentor” 2007, nr 1 (18).

³ C.K. Prahalad, V. Ramaswamy, *The future of competition*, Harvard Business School Press, 2004.

⁴ M.W. McElroy, *The new knowledge management*, Butterworth Heinemann, 2003; G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002.

⁵ P. Senge, *Pięta dyscyplina*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2000.

włączając w to pracowników operacyjnych. Analizy z zakresu zarządzania wiedzą podkreślają także znaczenie wiedzy ukrytej, pochodzącej od pracowników, a nawet klientów⁶. Zgodnie z podejściem „nowej fali” zarządzania wiedzą, proces ten powinien być inicjowany przez tak zwaną stronę popytową (klienci, pracownicy), a nie być jedynie wynikiem podaży określonych pomysłów ze strony przedsiębiorstwa czy wyłącznie kadry menedżerskiej⁷;

- 2) Istotne z punktu widzenia efektywności wdrażania tej strategii jest umiejętne jej komunikowanie⁸. Chodzi tu przede wszystkim o spójny system przekazywania informacji dla zrozumienia głównych kierunków działania przedsiębiorstwa, znajomości misji i celów oraz powiązania zadań na poszczególnych szczeblach operacyjnych dla uzyskania tzw. zgodności wektorów (przełożenie celów strategicznych na cele taktyczne i operacyjne).

Warto przy tym zauważyć, iż transfer wiedzy w obu kierunkach będzie wymagał efektywnego zarządzania uwagą poszczególnych pracowników. Oznaczać to będzie przede wszystkim czytelne i spójne przedstawianie działań czy obszarów istotnych dla firmy oraz powiązanie komunikowanych informacji z pozostałymi systemami zarządzania (głównie motywowanie, komunikowanie i podejmowanie decyzji).

Zarządzanie uwagą – badanie empiryczne

Założenia badania

W przeprowadzonych w ramach grantu realizowanego w Katedrze Teorii Zarządzania SGH badaniach skoncentrowano się na sposobach i metodach zarządzania uwagą wewnętrzną w przedsiębiorstwie, czyli zarządzaniu uwagą pracowników. Natłok informacji wymaga bowiem czytelnego wskazania priorytetowych zadań oraz zapewnienia spójności między tymi aspektami, które są ważne dla organizacji. W efekcie, zarówno przejrzyste systemy informacyjne zapewniające spójność między poszczególnymi szczeblami

przedsiębiorstwa, jak i koherentny system motywacyjny, który gwarantuje powiązanie istotnych zadań firmy z działaniem pracowników (rozliczanie, nagradzanie w oparciu o kluczowe cele firmy) nabrały jeszcze większego znaczenia. Zgodnie bowiem z założeniami gospodarki uwagi ludzie poświęcają uwagę na to, co jest subiektywnie dla nich ważne oraz na to, co jest od nich wymagane. Schemat przepływu i koncentracji uwagi w firmie z uwzględnieniem trzech szczebli zarządzania przedstawia rysunek 2.

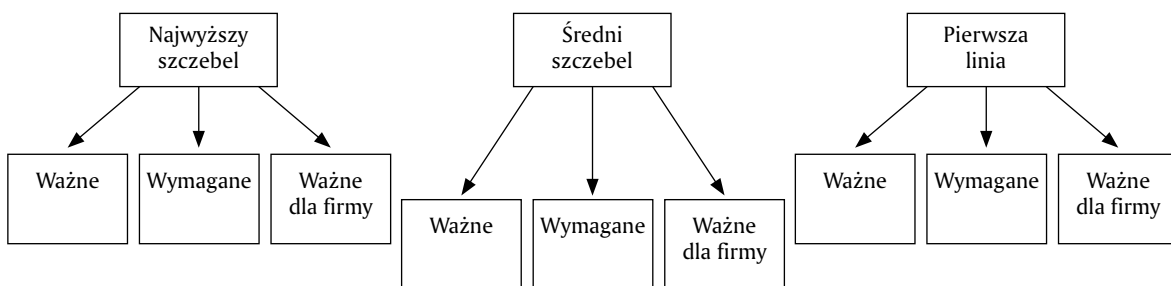
Posługując się schematem z rysunku 2, łatwo zilustrować ideę zarządzania uwagą wewnątrz przedsiębiorstwa, której celem jest zapewnienie spójnego systemu. Otóż, równość powinna zachodzić zarówno w ramach trzech aspektów uwagi (ważne, wymagane oraz ważne dla firmy), jak i między tymi elementami w odniesieniu do poszczególnych szczebli organizacyjnych (szczebel najwyższy, średni szczebel oraz *front line*). W efekcie, zarządzanie uwagą będzie prowadziło do ograniczenia konfliktów między trzema grupami w zakresie: tego, co ważne dla pracownika i tego, co ważne z punktu widzenia firmy oraz na poziomach tego, co wymagane i tego co ważne z punktu widzenia firmy, a także pracowników wewnątrz każdej z grup.

Optymalną sytuacją (równowaga ogólnofirmowa) jest sytuacja, w której różnicowanie międzygrupowe, jak i wewnątrzgrupowe jest jak najmniejsze. Sytuacją najbardziej pożądaną z punktu widzenia kierownictwa jest taka, gdy wewnątrzgrupowe różnicowanie między tym, co wymagane a tym co ważne (obie kategorie) jest jak najmniejsze. Spójność powinna być przede wszystkim utrzymana w odniesieniu do realizacji strategii, komunikacji celów strategicznych oraz systemu motywowania.

Analiza przypadku

Badanie systemu transferu wiedzy i innowacji z punktu widzenia zarządzania wiedzą zostało przeprowadzone w oparciu do ankiety, jaka została wysłana do przedsiębiorstw z listy 500 według dziennika „Rzeczpospolita”. Dla zapewnienia warunków dla analizy porównawczej wewnątrz firmy taka sama

Rysunek 2. Schemat przepływu i koncentracji uwagi w przedsiębiorstwie (model)



Źródło: opracowanie własne

⁶ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, dz. cyt.

⁷ M. McElroy, dz. cyt.

⁸ P. Senge, dz. cyt.

ankieta została przeprowadzona wśród trzech szczebli zarządzania w każdym z badanych przedsiębiorstw. Badanie w firmach zostało przeprowadzone na trzech płaszczyznach, obejmujących:

- 1) cele, które pracownik uważa za ważne w oficjalnej strategii firmy;
- 2) cele, które sam pracownik uważa za istotne dla firmy;
- 3) cele, z których pracownik jest rozliczany.

Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano opis przypadku jednej z badanych firm. Takie podejście ma zapewnić analizę całościowego systemu zarządzania uwagą badanego przez pryzmat komunikowania i formułowania strategii. Do analizy wybrano duże polskie przedsiębiorstwo, działające w sektorze przemysłu ciężkiego. Opis przypadku przedstawiono poniżej.

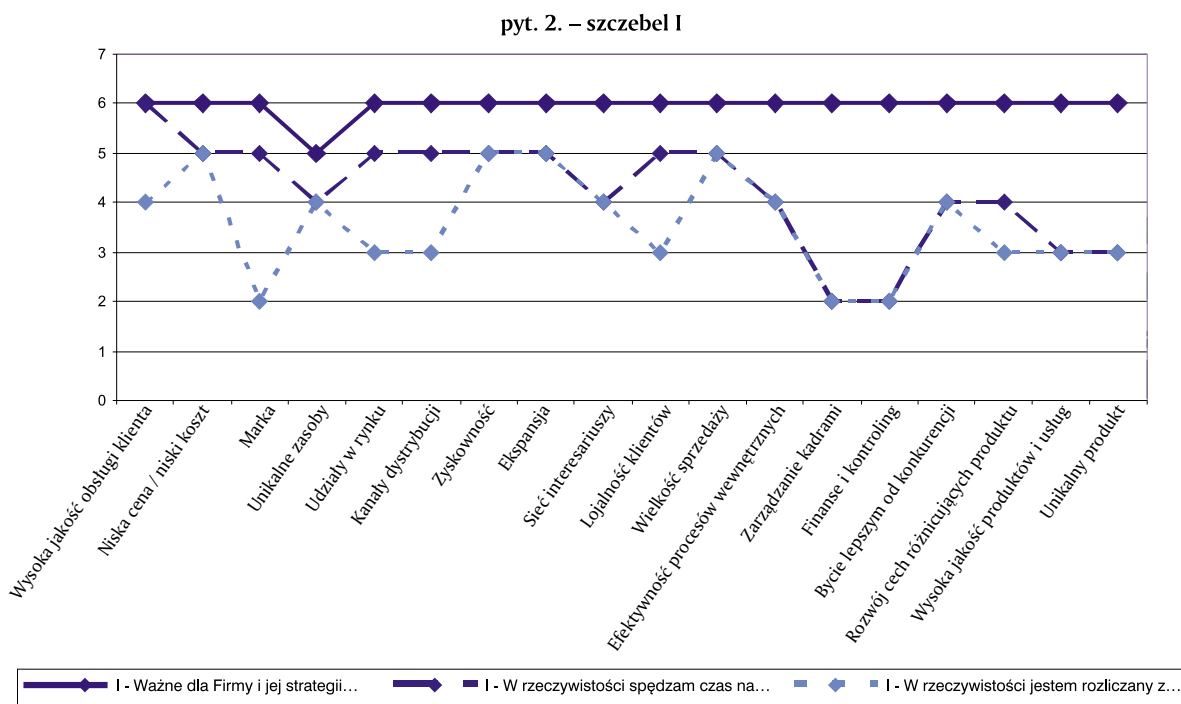
Znaczenie poszczególnych elementów działania przedsiębiorstwa

W pytaniu 2⁹ respondenci określali znaczenie poszczególnych elementów działania z punktu widzenia ważności dla firmy, ilości spędzanego czasu oraz udziału w ocenie. Wyniki uzyskane z trzech szczebli zarządzania wskazują na ogromną rozpiętość – odpowiedzi wahają się od 1 do 6, co sugeruje różną percepcję

ważności omawianych aspektów przez pracowników na poszczególnych szczeblach oraz często brak spójności (dany element jest ważny dla firmy, ale pracownik większość czasu spędza na innym zagadnieniu, a jeszcze inne stanowi podstawę oceny jego pracy). Odpowiedzi uzyskane na poziomie szczebla strategicznego charakteryzuje umiarkowany rozrzut. Największy brak spójności zaobserwowano w przypadku znaczenia jakości obsługi klienta (bardzo ważna, ale nie stanowi elementu oceny i mało czasu poświęca się na ten element), udziału w rynku i kanałów dystrybucji (dość ważna, ale nie stanowi elementu oceny) oraz rozwoju cech różnicujących produktu (ważna, ale nie stanowi elementu oceny). Wykres 1 prezentuje uzyskane wyniki.

W przypadku szczebla taktycznego rozrzut odpowiedzi w poszczególnych kategoriach jest największy i wynosi od maksymalnie wysokich 5 do 3 punktów, co sugeruje bardzo niespójny system zarządzania uwagą. Największe rozpiętości zaobserwowano w przypadku jakości obsługi klienta, ceny/kosztu, marki, udziałów w rynku, kanałów dystrybucji, zyskowności, lojalności klientów, wielkości sprzedaży oraz bycia lepszym od konkurencji. Wykres 2 prezentuje uzyskane wyniki.

Wykres 1. Znaczenie poszczególnych elementów – szczebel I

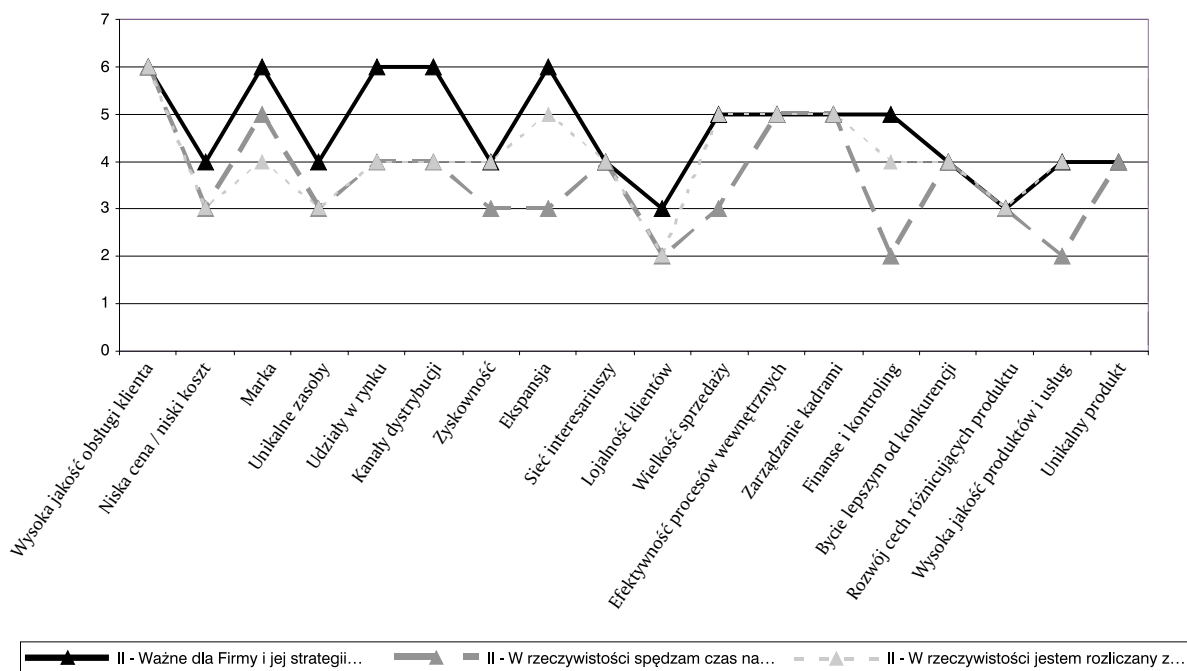


Źródło: opracowanie własne

⁹ Pytanie 2: Proszę, w najbardziej zgodny z Państwa opinią sposób, ocenić poniższe kategorie (możliwe odpowiedzi: Ważne dla Firmy i jej strategii... W rzeczywistości spędzam czas na... W rzeczywistości jestem rozliczany z...) Niska cena/niski koszt; Marka; Unikalne zasoby; Udziały w rynku; Kanały dystrybucji; Zyskowność; Ekspansja (np. międzynarodowa); Sieć interesariuszy (np. dostawców, odbiorców i innych grup w otoczeniu); Lojalność klientów; Wielkość sprzedaży; Efektywność procesów wewnętrznych; Zarządzanie kadrami (system motywacji); Finanse i kontroling; Bycie lepszym od konkurencji; Rozwój cech różnicujących produktu; Wysoka jakość produktów (usług); Unikalny produkt; Nowe produkty.

Wykres 2. Znaczenie poszczególnych elementów – szczebel II

pyt. 2. - szczebel II



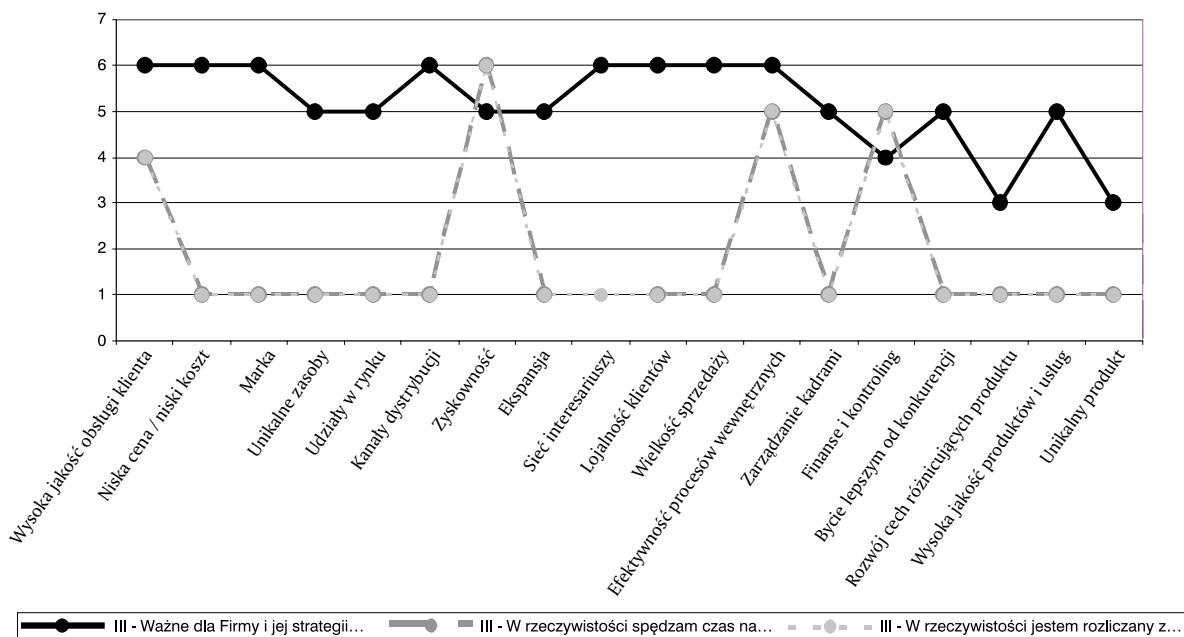
Źródło: opracowanie własne

Znaczne, choć już trochę mniejsze rozbieżności wykazały wypowiedzi na szczeblu operacyjnym. Największe rozpiętości odpowiedzi zanotowano w przypadku takich kwestii, jak: koszt/cena, udziały w rynku, ekspansja, sieć interesariuszy oraz finanse

i kontroling. Warto jednak zaznaczyć, iż odpowiedzi w rzeczywistości spędzam czas na... oraz w rzeczywistości jestem rozliczany z... cechują się na szczeblu III największą spójnością. Wykres 3 przedstawiono poniżej.

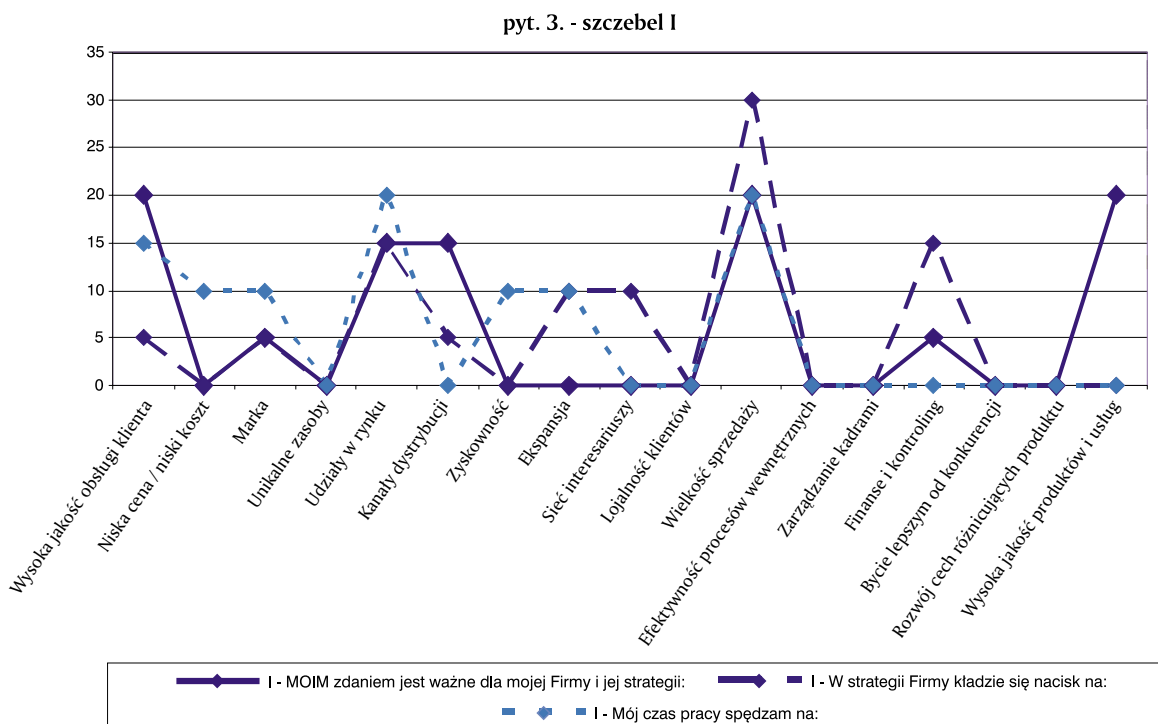
Wykres 3. Znaczenie poszczególnych elementów – szczebel III

pyt. 2. - szczebel III



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4. Ocena ważności poszczególnych obszarów – szczebel I



Źródło: opracowanie własne

Mniej kontrowersyjne odpowiedzi uzyskano w przypadku pytania 3¹⁰, gdzie rozpiętość ważności poszczególnych kategorii okazała się znacznie mniejsza. Pracownicy mieli rozdysponować 100 punktów pomiędzy wyszczególnione obszary, w odniesieniu do których sformułowano trzy pytania: co zdaniem respondenta jest najważniejsze w strategii firmy, na co się kładzie nacisk w strategii firmy oraz w jakich obszarach respondent spędza swój czas. W przypadku szczebla strategicznego największe znaczenie oraz największą rozpiętość uzyskanych odpowiedzi zanotowano w przypadku takich kategorii, jak marka, ekspansja, efektywność procesów wewnętrznych, bycie lepszym od konkurencji oraz jakości produktów/usług. Wykres 4 prezentuje uzyskane wyniki.

W odpowiedziach uzyskanych na poziomie szczebla taktycznego różnice występują jedynie w przypadku dwóch elementów (efektywność procesów wewnętrznych oraz zarządzanie kadrami), jednak ich wartości są ogromne (powyżej 40%). Pozostałe elementy kształtują się na niskim poziomie, natomiast zanotowane rozpiętości we wskazaniach respondentów są minimalne. Wykres 5 prezentuje uzyskane wyniki.

W przypadku odpowiedzi uzyskanych od pracowników szczebla operacyjnego największe różnice natomiast wykazano w takich obszarach, jak wysoka jakość obsługi klienta, niska cena/niski koszt, zyskowność i wysoka jakość produktów/usług, co przedstawiono na wykresie 6.

Grupy i działy w firmie mające wpływ na tworzenie strategii oraz dostarczanie informacji dla jej formułowania

W pytaniu 4¹¹ respondenci wskazywali grupę, która ich zdaniem ma największy wpływ na proces tworzenia strategii. W przypadku tego pytania nie zanotowano znaczących różnic. Zdaniem menedżerów (szczebel I) grupę tę stanowi przede wszystkim zarząd oraz kierownictwo średniego szczebla, co pokrywa się z opinią pracowników szczebla operacyjnego i taktycznego, choć dodają oni także pracowników operacyjnych, klientów czy konsultantów zewnętrznych.

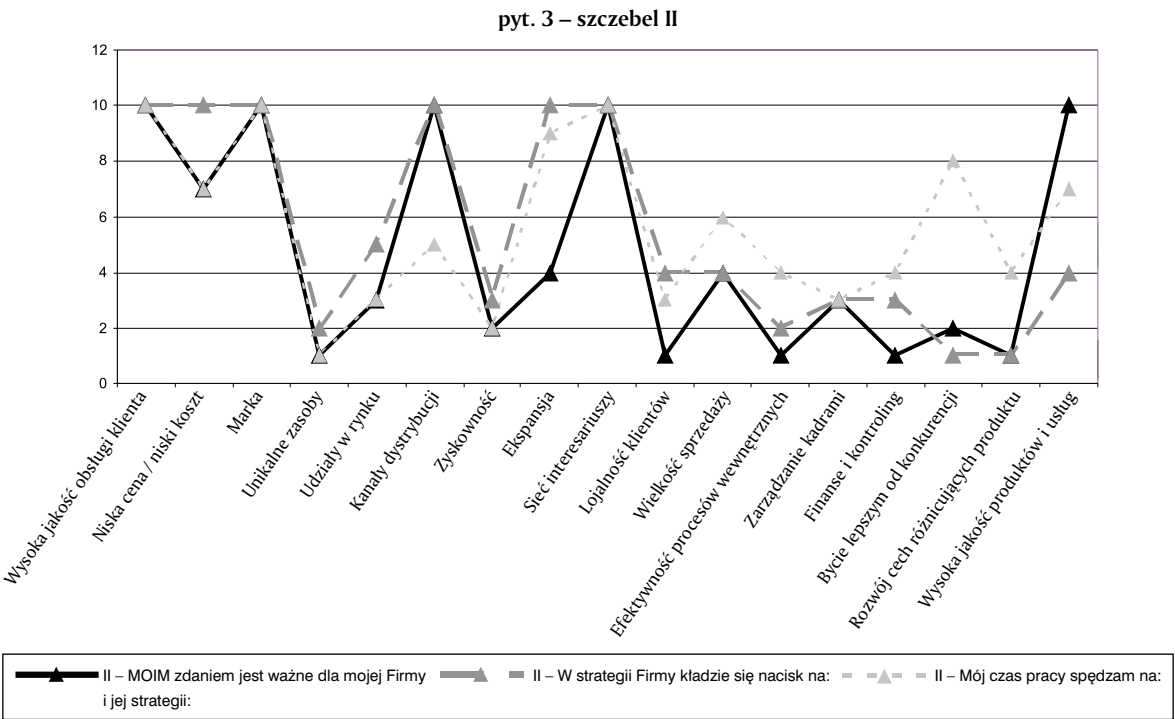
Wskazania w pytaniu 5¹², dotyczącym grup, które dostarczają informacji wykorzystywanych w tworzeniu strategii, nie były już tak spójne. Podczas gdy respondenci ze szczebla strategicznego wskazywali

¹⁰ Pytanie 3: Proszę podzielić 100 punktów w każdej kolumnie pomiędzy obszary opisujące Państwa Firmę (możliwe odpowiedzi: MOIM zdaniem jest ważne dla mojej Firmy i jej strategii; W strategii Firmy kładzie się nacisk na: Mój czas pracy spędzam na:)

¹¹ Pytanie 4. Kto ma efektywny wpływ na proces tworzenia strategii, zapisane w niej liczby i daty? Zarząd; Kierownictwo średniego szczebla; Pracownicy niższego szczebla; Konsultanci zewnętrzni; Pierwsza linia – obsługa klienta; Klienci; Inni.

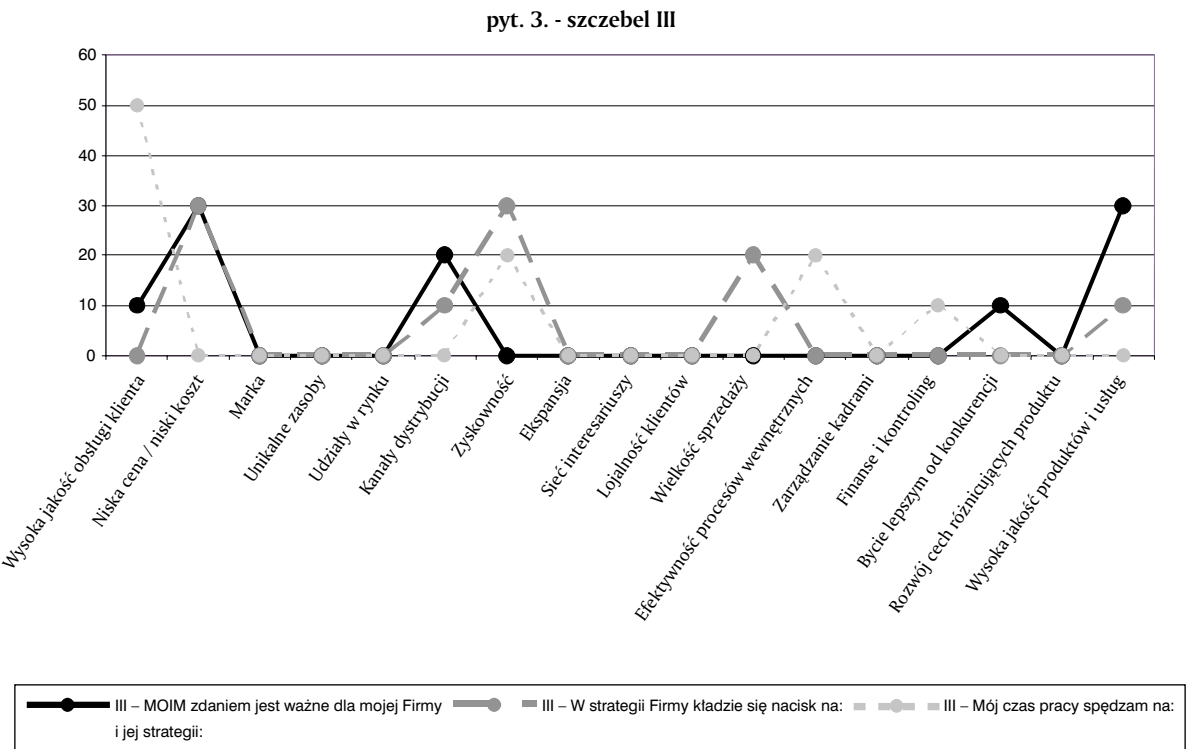
¹² Pytanie 5: Kto dostarcza informacji wykorzystywanych w tworzeniu strategii? Zarząd; Kierownictwo średniego szczebla; Pracownicy niższego szczebla; Konsultanci zewnętrzni; Pierwsza linia – obsługa klienta; Klienci; Inni.

Wykres 5. Ocena ważności poszczególnych obszarów – szczebel II



Źródło: opracowanie własne

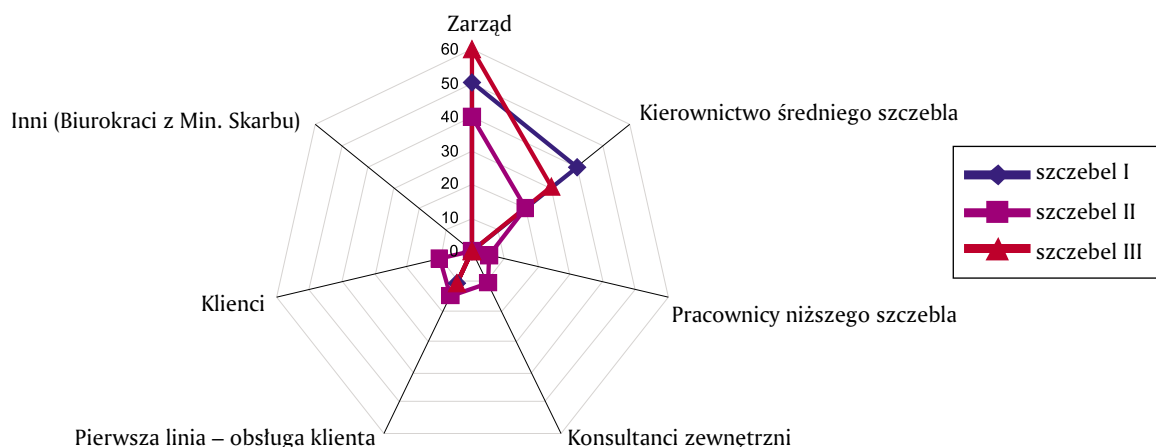
Wykres 6. Ocena ważności poszczególnych obszarów – szczebel III



Źródło: opracowanie własne

Wykres 7. Grupy posiadające efektywny wpływ na proces tworzenia strategii

4. Kto ma efektywny wpływ na proces tworzenia strategii, zapisane w niej liczby i daty



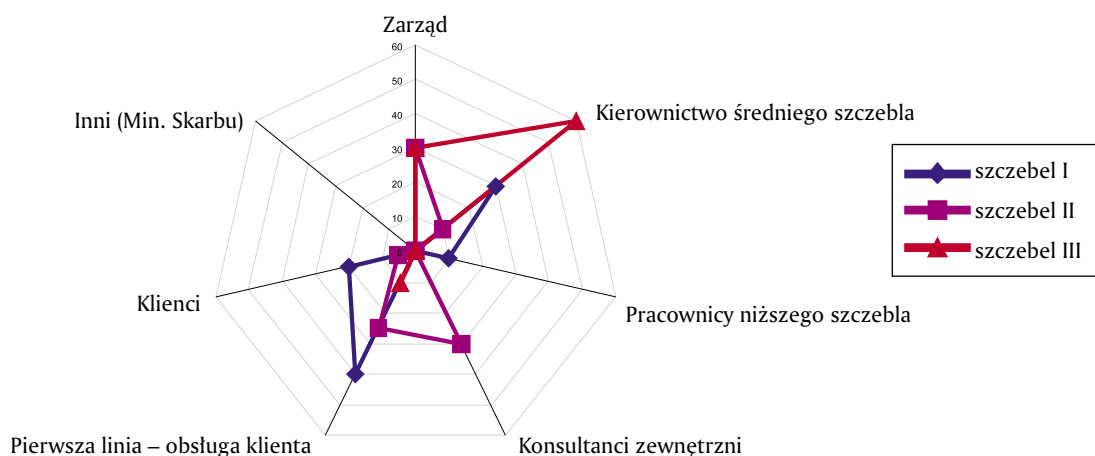
Źródło: opracowanie własne

głównie pracowników pierwszej linii i średniego szczebla oraz klientów, pracownicy taktyczni zwracali uwagę na zarząd, konsultantów zewnętrznych oraz pracowników pierwszej linii. Pracownicy operacyjni tymczasem uważali, że to przede wszystkim zarząd i kierownictwo średniego szczebla dostarczają informacji w procesie tworzenia strategii.

Pytanie 6¹³ koncentrowało się na określeniu przez pracowników trzech szczebli organizacyjnych działów, które dostarczają informacji w procesie tworzenia strategii. Rozbieżności odnośnie tej kwestii były znacznie mniejsze niż w pytaniu poprzednim – respondenci wskazywali na trzy działy – marketingu, finansów i sprzedaży, choć przypisywana rola była różna (wykres 9).

Wykres 8. Grupy, które dostarczają informacji wykorzystywanych w tworzeniu strategii

5. Kto dostarcza informacji wykorzystywanych w tworzeniu strategii

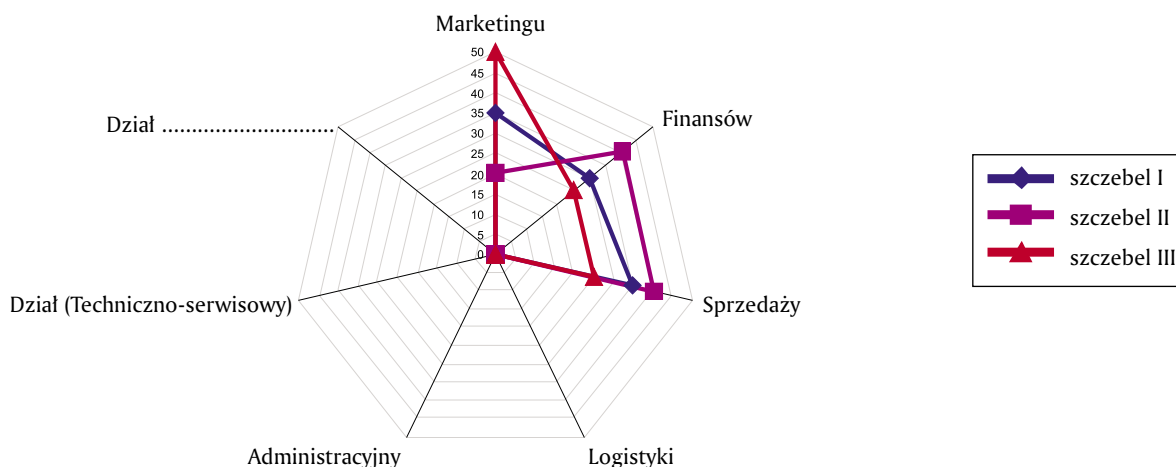


Źródło: opracowanie własne

¹³ Pytanie 6. Który z działów dostarcza informacji wykorzystywanych w tworzeniu strategii? Marketingu; Finansów; Sprzedaży; Logistyki; Administracyjny; Dział...

Wykres 9. Działy, które dostarczają informacji w tworzeniu strategii

6. Który z działów dostarcza informacji wykorzystywanych w tworzeniu strategii



Źródło: opracowanie własne

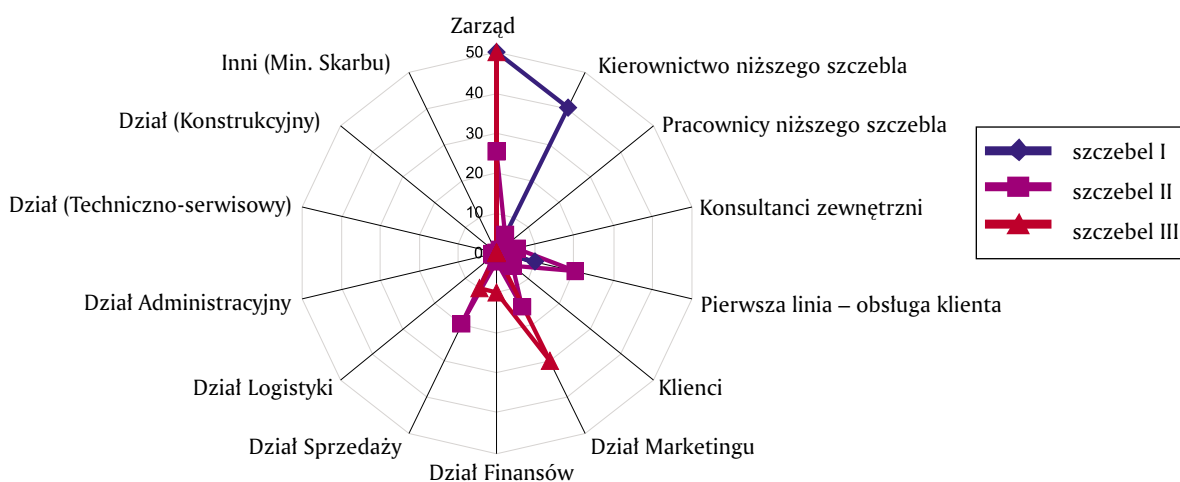
Znaczne rozbieżności zaobserwowano natomiast w przypadku pytania 7¹⁴, dotyczącego grup zaangażowanych w proces tworzenia strategii. O ile przedstawiciele szczebla strategicznego, podobnie jak pracownicy operacyjni, wskazywali zarząd i kierownictwo średniego szczebla, to pracownicy taktyczni zwracali uwagę na pracowników pierwszej linii, dział sprzedaży oraz dział marketingu.

Znaczenie strategii w firmie, rola respondenta w procesie tworzenia strategii i jej oceny przez respondenta

W pytaniu 10¹⁵ respondenci wskazywali obszary, do których dopasowana jest strategia. W uzyskanych odpowiedziach zanotowano znaczne różnice – przedstawiciele szczebla strategicznego wykazywali rynek, budżet oraz marketing, pracownicy taktyczni rozdzielali odpowiedzi pomiędzy wiele obszarów (rynek,

Wykres 10. Grupy zaangażowane w tworzenie strategii

7. Kto jest zaangażowany w tworzenie strategii Państwa Firmy i prowadzi nad nią prace



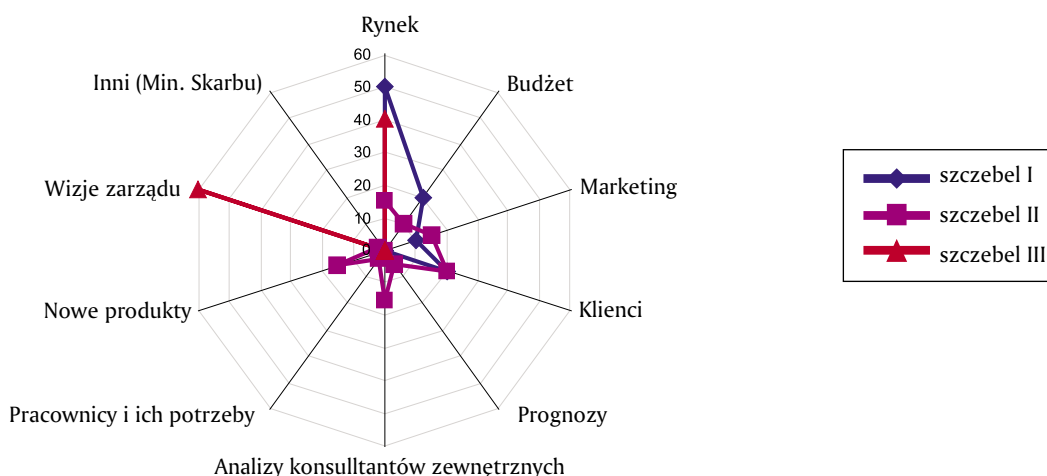
Źródło: opracowanie własne

¹⁴ Pytanie 7. Kto jest zaangażowany w tworzenie strategii Państwa Firmy i prowadzi nad nią prace? Zarząd; Kierownictwo średniego szczebla; Pracownicy niższego szczebla; Konsultanci zewnętrzni; Pierwsza linia – obsługa klienta; Klienci; Dział Marketingu; Dział Finansów; Dział Sprzedaży; Dział Logistyki; Dział Administracyjny; Dział...; Inni.

¹⁵ Pytanie 10. Do których spośród przedstawionych poniżej obszarów dopasowywana jest strategia? Rynek; Budżet; Marketing; Klienci; Prognozy; Analizy konsultantów zewnętrznych; Pracownicy i ich potrzeby; Nowe produkty; Wizje zarządu; Inni [Ministerstwo Skarbu].

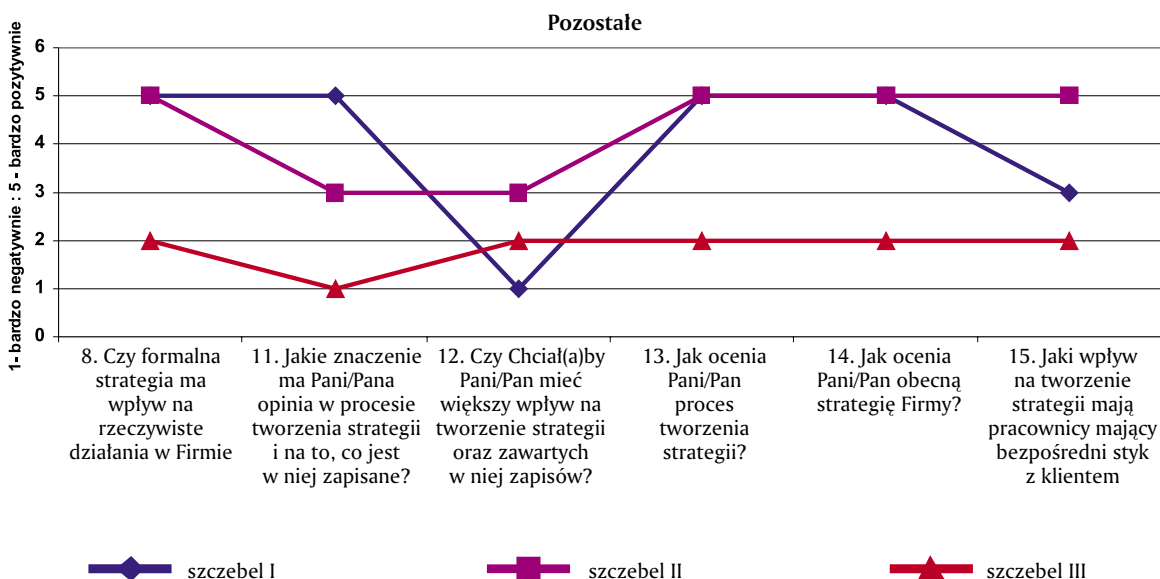
Wykres 11. Obszary, do których dopasowana jest strategia

10. Do których spośród przedstawionych poniżej obszarów dopasowywana jest strategia:



Źródło: opracowanie własne

Wykres 12. Proces tworzenia strategii



Źródło: opracowanie własne

budżet, marketing, klientów, analizy konsultantów zewnętrznych, nowe produkty i prognozy). Pracownicy szczebla operacyjnego zwracali uwagę na wizję zarządu oraz rynek. Wyniki przedstawia wykres 11.

W pytaniach 8¹⁶ oraz od 11 do 15¹⁷ pytano o znaczenie strategii w firmie oraz rolę respondenta w procesie jej tworzenia. Choć uzyskane odpowiedzi

wykazują pewne rozbieżności, to warto podkreślić, iż najmniejsze różnice występują między szczeblem strategicznym i taktycznym, podczas gdy na szczeblu operacyjnym są one większe. W przypadku dwóch najwyższych szczebli zaobserwowano relatywnie pozytywne oceny odnośnie znaczenia strategii dla firmy, roli respondenta w procesie jej formułowania

¹⁶ Pytanie 8. Czy formalna strategia ma wpływ na rzeczywiste działania w Firmie?

¹⁷ Pytanie 11. Jakiego znaczenia ma Pani/Pana opinia w procesie tworzenia strategii i na to, co jest w niej zapisane?

Pytanie 12. Czy Chciał(a)by Pani/Pan mieć większy wpływ na tworzenie strategii oraz zawartych w niej zapisów?

Pytanie 13. Jak ocenia Pani/Pan proces tworzenia strategii?

Pytanie 14. Jak ocenia Pani/Pan obecną strategię Firmy?

Pytanie 15. Jaki wpływ na tworzenie strategii mają pracownicy mający bezpośredni styk z klientem?

oraz oceny obecnej strategii. Wyniki te zbiorczo przedstawiono na wykresie 12 poniżej.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł przedstawia wybrane zagadnienia zarządzania uwagą wewnętrzną przez pryzmat transferu wiedzy i informacji, w szczególności z punktu widzenia komunikowania i formułowania strategii. Wiele bowiem opracowań wskazuje na ogromne znaczenie efektywnego transferu wiedzy i informacji w procesie budowania strategii, kształtowania silnej kultury organizacyjnej oraz efektywnego systemu motywacyjnego. Pracownicy powinni wiedzieć, co dla firmy jest ważne. Z kolei elementy istotne dla działania firmy powinny stać się punktem wyjścia dla budowy systemu motywacji.

Przedstawiony powyżej przypadek jednej z badanych firm dostarcza cennych obserwacji dotyczących zarządzania uwagą – analiza ta zdaje się potwierdzać, iż zarówno transfer wiedzy i informacji w relacji „góra-dół” (widoczny choćby w procesie komunikowania strategii), jak i w relacji „dół-góra” nie przebiega na tyle efektywnie, by zapewnić firmie optymalne wykorzystywanie wiedzy i informacji. Bez wątpienia, wiele wysiłku firmy muszą włożyć w skupianie uwagi swych pracowników na wyzwaniach naprawde dla nich istotnych. Z drugiej strony jednak, nie mniej wysiłku będzie je kosztowało takie pokierowanie uwagą kadry menedżerskiej, by potrafiła efektywnie wykorzystywać wiedzę i informacje płynące z rynku oraz z wnętrza firmy.

Celem opracowania było zasygnalizowanie wybranych problemów i przedstawienie wstępnych wyników badań dotyczących transferu wiedzy. Warto podkreślić potrzebę prowadzenia dalszych badań z tego obszaru

i poznanie głównych przeszkód w zarządzaniu wiedzą w polskich firmach. Co więcej, niezmiennie interesujące z punktu widzenia praktyki byłoby opracowanie zestawu narzędzi wspierających efektywny transfer wiedzy w organizacji.

Bibliografia

- M. Aluchna, M. Pindelski, R. Mrówka, T. Oblój, *Zarządzanie uwagą we współczesnej gospodarce. Geneza i główne założenia koncepcji*, [w:] J. Skalik, *Zmiana warunkiem sukcesu. Dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- T.H. Davenport, J.C. Beck, *The Attention Economy*, Harvard Business School Press, 2001.
- G. Franck, *The Economy of Attention*, „Telepolis” z 7.12.1999.
- M.H. Goldhaber, *The Attention Economy and the Net*, Conference of digital information, Cambridge 1997.
- N. Klein, *No logo*, Świat Literacki, Warszawa 2004.
- M.W. McElroy, *The new knowledge management*, Butterworth Heinemann, 2003.
- B. Mierzejewska, *Transfer wiedzy w procesach fuzji i przejęć*, „e-mentor” 2007, nr 1 (18).
- C.K. Prahalad, V. Ramaswamy, *The future of competition*, Harvard Business School Press, 2004.
- G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002.
- T. Peters, *Biznes od nowa*, Studio Emka, Warszawa 2005.
- P. Senge, *Piąta dyscyplina*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2000.

Netografia

- M.H. Goldhaber, *Some attention apothems*, 1996, www.well.com.
- M.H. Goldhaber, *Attention Shoppers!*, „Wired Magazine” 1997, nr 5, www.wired.com.

POLECAMY

Wiedza i Innowacje w zarządzaniu przedsiębiorstwami: siły motoryczne i bariery, 9 października 2007 r., Warszawa

Konieczność sprostania konkurencji oznacza dla przedsiębiorstw poszukiwanie nowych metod zarządzania, w tym wprowadzanie różnych innowacji w sferze organizacyjnej czy produktowej. Tylko nieustająca innowacyjność zapewni firmie możliwość przetrwania w długim okresie. Można wręcz mówić o wyłaniającym się paradygmacie: *Innovate or die!*

Konferencja współorganizowana przez Katedrę Teorii Zarządzania oraz Instytut Wiedzy i Innowacji będzie okazją do zbudowania mostów łączących osiągnięcia nauki oraz możliwości ich komercjalizacji.

W programie konferencji organizatorzy przewidują:

- Panel dyskusyjny z udziałem przedstawicieli nauki i biznesu nt. możliwości wykorzystywania nowej wiedzy w przedsiębiorstwach;
 - Równoległe sesje:
 - Transfer wiedzy: nauka -> biznes (komercjalizacji idei),
 - Innowacje w gospodarce,
 - Wiedza i technologie,
 - Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania innowacyjności.
- Szczegółowe informacje na: www.instytut.info/IVkonf

Współczesne działania edukacyjne w Indiach

Honorata Mystek-Pałka



Indie to kraj, w którym spotyka się tradycja sięgająca początków cywilizacji i nowoczesność. Dostęp do edukacji, ograniczony na przestrzeni wieków do najwyższych kast, doprowadził do odizolowania niektórych warstw społeczeństwa od nauki i pozbawił wpływu na jej rozwój. Współcześnie fakt ten wymienia się jako jedną z przyczyn niepiśmienności Hindusów na skalę masową. Kasty do dziś wyznaczają porządek społeczny, choć oficjalnie zostały zniesione. Elementy, takie jak: różnorodność językowa, kulturowa, religijna, etniczna i geograficzna, mają bezpośredni wpływ na społeczeństwo indyjskie, a przez to również na system szkolnictwa. W wyniku nierównego planowania socjoekonomicznego do tej pory rząd przykładał nieproporcjonalnie większą wagę do kształcenia technicznego i studiów wyższych niż do programów edukacji masowej, w szczególności edukacji podstawowej i piśmienności dorosłych. Obecnie promowanych jest wiele działań edukacyjnych, wspomaganych przez organizacje pozarządowe. Działania te finansują instytucje międzynarodowe, takie jak: UNICEF i Bank Światowy. Jednak mimo intensywnego rozwoju gospodarczego oraz postępu naukowego i technicznego w Indiach odnotowuje się ogromny analfabetyzm. Problem ten dotyczy w szczególności ludności wiejskiej, kobiet i grup zmarginalizowanych. Międzynarodowe organizacje, przy współpracy z rządem Indii, działają na rzecz alfabetyzacji społeczeństwa organizując szereg programów realizowanych we wszystkich stanach tego kraju.

Podział administracyjny Indii, to 28 stanów i 7 terytoriów związkowych. Indie są niepodległym państwem od 1947 roku. W użyciu występuje około 800 języków, wraz z dialektami około 1700, z czterech grup językowych: indoeuropejskiej, drawidyjskiej, austroazjatyckiej i chińsko-tybetańskiej¹. Hindi jest językiem urzędowym, angielski zaś tzw. językiem

pomocniczym. W granicach jednego państwa żyją wyznawcy różnych religii: hinduizmu, buddyzmu, islamu, dżinizmu, a także sikhowie, chrześcijanie i żydzi. Każda z tych grup kulturuje odrębne zwyczaje i tradycje. Ludność zamieszkuje w sumie obszar 287 263 km², obejmujący tereny od najwyższych gór świata Himalajów, przez pustynię Thar, stepy, doliny Gangesu i Indusu, po archipelag Andamanów i Nikobarów².

Opisane powyżej czynniki to tylko część elementów mających wpływ na system oświatowy Indii, będący jednym z największych na świecie. Bez ich uwzględnienia trudno jest zrozumieć współczesne procesy edukacyjne, zachodzące w tak ogromnym i różnorodnym kraju, drugim na świecie pod względem liczby ludności. W 2004 roku Indie zamieszkiwało 1,065 miliarda osób³. Jednocześnie jest to jedno z najszybciej rozwijających się państw świata. Jego domeną jest w szczególności rozwój dziedzin związanych z technologią i informatyzacją. Odważnie wkracza w sferę nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych, m.in. takich jak edukacja otwarta i kształcenie na odległość z wykorzystaniem nowoczesnych rozwiązań satelitarnych.

Problemy kształcenia ustawicznego⁴

Współcześnie rezultaty promocji programów piśmienności i kształcenia dorosłych wskazują, że w przyszłości rozwój umiejętności oraz zwiększenie szans ekonomicznych muszą być głównymi elementami wszelkich inicjatyw w obszarze edukacji. Przed organizacjami wspierającymi edukację niepiśmiennych, takimi jak np. Narodowa Misja do spraw Piśmienności (National Literacy Mission⁵), stało się wyzwanie

¹ Cywilizacja Indyjska, [hasło w:] Encyklopedia multimedialna PWN.pl., Wrocław–Warszawa 2002.

² Cywilizacja Indyjska, Wpływ Środowiska geograficznego na osadnictwo i gospodarkę Subkontynentu Indyjskiego i Azji Południowej, [hasła w:] Encyklopedia multimedialna PWN.pl, Wrocław–Warszawa 2002.

³ Ministerstwo Edukacji Indii, Statystyka, http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta_pt3.htm, [10.05.2006], opracowanie własne.

⁴ Opracowano na podstawie materiałów ze strony Ministerstwa Edukacji Indii, Departament Edukacji Dorosłych, <http://www.education.nic.in/htmlweb/adledu.htm>, na potrzeby pracy magisterskiej pt. *Edukacja w Indiach*, tłum. autorki, [12.03.2006].

⁵ Wszystkie zamieszczone w artykule nazwy indyjskich instytucji edukacyjnych zostały przetłumaczone przez autorkę.

stworzenia systemu kształcenia ustawicznego, który zmieni nagle inicjowanie masowych kampanii zwalczania analfabetyzmu w ciągły, trwający całe życie człowieka, proces nauki. Złożoność i różnorodność koncepcji kształcenia ustawicznego znacznie utrudniają sformułowanie jednoznacznej definicji. W programach na poszczególnych etapach kształcenia, tj. po nauce pisania i czytania, a także kształtowania postawy ustawicznego uczenia się, większy nacisk powinno kłaść się na rozwój określonych umiejętności i zdobycie nowej wiedzy. W przypadku osób, które zdobyły umiejętności pisania i czytania, należy powiązać te umiejętności z ich życiem. Można to osiągnąć wyłącznie wówczas, gdy osoby te nie tylko nauczą się wykorzystywać zdobyte umiejętności w życiu codziennym, ale także zrozumieją, że mogą one stać się kluczowe dla jakości i standardu ich życia. Współczesny program kształcenia ustawicznego postuluje działania, takie jak:

- nauka pisania i czytania, promowanie dalszej nauki oraz kształcenie ustawiczne, postrzegane jako trwały i spójny proces nauczania;
- stworzenie rozwojowych i alternatywnych struktur ciągłego kształcenia;
- inicjatywy edukacyjne odpowiadające potrzebom wszystkich grup społecznych;
- nauczanie rozumiane nie tylko jako nauka alfabetu, lecz jako rozwój wszystkich aspektów ludzkich możliwości;
- zapewnienie infrastruktury dla powstających inicjatyw poprzez reakcję na społeczną i ekonomiczną sytuację społeczności.

Projekt kształcenia ustawicznego, wdrażany w danym okręgu po przeprowadzeniu fazy nauki pisania i czytania oraz następującego po niej etapu kształcenia, daje uczniom świadomość szczególnej wagi edukacji. Zyskują oni świadomość, że edukacja to sposób na podniesienie jakości ich życia oraz starają się wykorzystać zdobytą wiedzę w życiu codziennym, czyniąc je bardziej znaczącym i satysfakcjonującym. Głównym elementem wdrożenia programów kształcenia ustawicznego w Indiach jest powołanie Ośrodków Kształcenia Ustawicznego (Continuing Education Centres) oraz Naczelnych Ośrodków Kształcenia Ustawicznego (Nodal Continuing Education Centres). Ośrodki te dostosowują swe działania do specyfiki konkretnego obszaru i społeczności lokalnej. Zgodnie z programem, jeden Ośrodek Kształcenia Ustawicznego przewidziany jest na jedną wioskę i powinien zaspokajać potrzeby 1500–2000 obywateli. Dziesięć takich ośrodków tworzy wspólną grupę, z jednym z nich funkcjonującym jako Naczelny Ośrodek Kształcenia Ustawicznego. Ośrodki prowadzone są przez pełnoetatowych opiekunów lub animatorów, a także asystentów zatrudnianych spośród społeczności lokalnej. Ośrodki te pełnią funkcje:

- biblioteki i czytelní,

- centrum nauki i kształcenia ustawicznego,
- centrum szkolenia zawodowego,
- ośrodka wspomagającego działania innych placówek rozwojowych,
- miejsca dyskusji, wymiany pomysłów i rozwiązywania problemów,
- punktu informacyjnego dla społeczności lokalnej,
- centrum kulturalnego,
- ośrodka sportu i rekreacji.

Ośrodki Kształcenia Ustawicznego są tworzone we współpracy z lokalną społecznością, a ich program ma zaspokajać jej potrzeby. Położony został w nich nacisk na naukę pisania i czytania dla osób niepiśmiennych, ich propedeutyczne kształcenie, identyfikację grup docelowych oraz tworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego. Podjęcie działań i kontynuowanie realizacji programu na gruncie lokalnym jest możliwe dzięki zaangażowaniu organizacji pozarządowych, wolontariuszy i pracowników społecznych. Departamenty rozwoju, instytucje techniczne i grupy zawodowe mają za zadanie zapewnić niezbędne zaplecze dla programu. Oprócz powołania Ośrodków Kształcenia Ustawicznego, plan obejmuje takie programy, jak:

- program edukacyjny alternatywny dla istniejącego programu edukacji formalnej, ogólnokształcącej lub zawodowej;
- program generowania dochodów, w ramach którego uczestnicy zdobywają bądź podnoszą kwalifikacje zawodowe i podejmują działalność zarobkową;
- program podnoszenia jakości życia, mający na celu wyposażenie uczestników i społeczności w wiedzę, właściwą postawę wobec edukacji, wartości i umiejętności niezbędne do podniesienia standardu ich życia;
- program promocji indywidualnych zainteresowań, dający uczestnikom szansę odkrycia i rozwijania swych indywidualnie wybranych zainteresowań społecznych, kulturalnych, duchowych, zdrowotnych, fizycznych i artystycznych.

Dobrze zorganizowana i skoordynowana infrastruktura kształcenia ustawicznego może przynieść wzrost wskaźnika piśmienności w Indiach, prowadząc do powstania uczącego się społeczeństwa.

Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi jako przykład instytucji kształcenia otwartego⁶

W edukacji na szczeblu akademickim na szczególną uwagę zasługuje Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi (Indira Gandhi National Open University – IGNOU). Uczelnia założona została w 1985 r. na mocy rozporządzenia parlamentu, w celu wprowadzenia i promocji systemów uniwersytetu otwartego oraz

⁶ Opracowano na podstawie danych ze strony internetowej Ministerstwa Edukacji Indii, Departament Szkolnictwa Wyższego, <http://www.education.nic.in/htmlweb/adledu.htm>, [12.03.2006], tłum. autorki.

kształcenia zdalnego w Indiach. Głównym celem uniwersytetu jest zwiększenie dostępności kształcenia. W roku 2005 oferował on 101 programów, łącznie 360 tys. studentom. Placówki dla studentów obejmują 48 ośrodków regionalnych, 6 ośrodków subregionalnych oraz 1271 centrów nauki. Programy uniwersytetu nadawane są na specjalnym kanale edukacyjnym Gyan Darshan. Z inicjatywy stacji radiowej Gyan Vani FM uniwersytet uruchomił 17 stacji radiowych. Obecnie IGNOU nawiązał współpracę z instytucjami edukacyjnymi w 35 krajach. Za koordynację i utrzymanie standardów systemu kształcenia otwartego oraz zdalnego w Indiach odpowiedzialna jest Rada Kształcenia Zdalnego (Distance Education Council) pod nadzorem IGNOU. Uniwersytet ten opracował oraz wdrożył wysokiej jakości programy studiów w dziedzinach nauk humanistycznych, ścisłych i społecznych, a także studiów zawodowych z zakresu informatyki, edukacji, inżynierii, zarządzania, pielęgniarstwa czy turystyki. Większość programów uniwersytetu umożliwia zdobycie certyfikatów, dyplomów i stopni naukowych. Liczba studentów uniwersytetu rośnie z roku na rok – z 4000 w 1987 r. do 160 tys. w roku 1998, a obecnie wynosi ona 1 311 145. Studenci są bardzo zróżnicowani pod względem demograficznym i geograficznym. Przygotowana jest także oferta zajęć kompensacyjno-korekcyjnych przeznaczona dla studentów z niepowodzeniami edukacyjnymi i problemem wieloroczności. Większość z nich nie posiada kwalifikacji, które mogą być niezbędne do rozpoczęcia wyższych studiów, a zajęcia te są jedyną formą nadrobienia zaległości edukacyjnych. Z tego systemu nauczania korzystają też studenci ograniczeni finansowo. Zdecydowana większość z nich pochodzi z grup o bardzo niskich lub niskich dochodach. Większość dopiero rozpoczyna karierę zawodową i dąży do podniesienia kwalifikacji, kompetencji zawodowych i zdobycia nowych umiejętności. IGNOU udowodnił, że nowoczesne technologie komunikacyjne mogą być skutecznie wykorzystane do zwiększenia dostępu do edukacji oraz że nowe technologie nie muszą być bardzo kosztowne. Uniwersytet samodzielnie stworzył zaplecze do produkcji materiałów audiowizualnych, korzystając ze wsparcia rządów Wielkiej Brytanii i Japonii. Obecnie działające Centrum Produkcji Mediów Elektronicznych jest niezwykle nowoczesnym technologicznie obiektem, który zwiększa możliwości edukacyjne uniwersytetu. Materiały edukacyjne uniwersytetu są transmitowane na cały kraj za pomocą sieci telewizyjnej, a także przez wybrane stacje radiowe. Specjalnie zaprojektowana sieć telekonferencyjna, oparta na technologii satelitarnej, jest eksperymentalnie rozwijana we współpracy z Indyjską Organizacją Badań Przestrzeni Kosmicznej. Celem tej współpracy jest opracowanie interaktywnych rozwiązań dla programów edukacji na odległość, oferowanych przez uniwersytety otwarte w Indiach.

IGNOU jest również nadrzędną krajową instytucją w zakresie kształcenia zdalnego, zaś Rada Kształcenia Zdalnego (Distance Education Council) pełni ustawową władzę w tym zakresie. Jest ona odpowiedzialna

za promocję, koordynację i bieżące funkcjonowanie standardów systemu kształcenia otwartego i zdalnego w całym kraju. Jej rolą jest również powoływanie oraz rozwój sieci uniwersytetów otwartych, a także umożliwienie wymiany zasobów intelektualnych i fizycznych w ramach systemu kształcenia zdalnego pomiędzy różnymi instytucjami. Rada odpowiedzialna jest również za ulepszanie systemu przez zwiększanie jego zasięgu oraz gwarantuje utrzymanie standardów jakości programów edukacyjnych i szkoleniowych. W ramach swych obowiązków, zapewnia także wsparcie finansowe przeznaczone na rozwój uniwersytetów otwartych i instytucji kształcenia zdalnego z funduszy udostępnianych przez rząd centralny na potrzeby własnej działalności. Wspiera również stanowe uniwersytety otwarte. Obecnie działa jeden narodowy uniwersytet otwarty, 11 stanowych uniwersytetów otwartych oraz szereg instytucji kształcenia zdalnego w różnych stanach.

Rada Kształcenia Zdalnego uruchomiła szereg inicjatyw na rzecz rozwoju sieci uniwersytetów otwartych. Programy rozwijane i opracowywane przez IGNOU są szeroko wykorzystywane przez stanowe uniwersytety otwarte w całym kraju. Poczyniono również starania mające na celu rozwój struktury programów, nadawania stopni naukowych, egzaminów i systemów oceniania, dzięki czemu studenci mogą mieć większe możliwości wybierania programów, a instytucje – poruszania się pomiędzy systemami nadawania stopni naukowych. Podjęto kroki w celu uruchomienia systemu przenoszenia stopni naukowych. Rozpoczęto również działania zmierzające do opracowania norm i standardów tworzenia, rozwoju i wdrażania programów w konkretnych dziedzinach i zapewnienia im wysokiej jakości. Programy uniwersytetów otwartych okazały się bardzo wydajne przy jednocześnie niskich kosztach. Wydatki tych uczelni są znacznie niższe niż te, jakich wymagają standardowe, porównywalne programy. Uniwersytety otwarte ponoszą niższe koszty, ponieważ ich stała część rozkłada się na większą liczbę studentów.

Programy i kursy prowadzone przez uniwersytety otwarte w Indiach z założenia mają odpowiadać potrzebom gospodarki i rynku pracy. Większość programów znacznie różni się od tych, które są oferowane przez tradycyjne uniwersytety. Programy te są opracowywane i wdrażane w postaci kilku modułów, umożliwiając studentom wybór modułu zgodnego z ich określonymi potrzebami. Uniwersytety starają się zróżnicować oferty kursowe i opracowywać wysokiej jakości otwarte multimedialne programy nauczania, które zaspokajają naukowe, techniczne i zawodowe potrzeby różnych grup studentów. Programy oferowane przez IGNOU zyskały międzynarodowe uznanie.

Na potrzeby sektora edukacyjnego skonstruowano indyjską satelitę EDUSAT. Jest to wspólny projekt Ministerstwa Rozwoju Zasobów Ludzkich (Ministry of Human Resource Development), IGNOU oraz Departamentu do spraw Przestrzeni Kosmicznej Indyjskiej Organizacji Badań Przestrzeni Kosmicznej (Indian Space Research Organization). Głównym celem

projektu jest stworzenie technologii satelitarnej oraz opartego na niej interaktywnego systemu kształcenia zdalnego. Projekt ten odzwierciedla zaangażowanie Indii w wykorzystanie technologii kosmicznych do celów rozwoju kraju, szczególnie kształcenia obywateli z najbardziej odległych, wiejskich regionów.

Postęp w dziedzinie technologii informatycznych i komunikacyjnych przyniósł ogromne możliwości w zakresie przekazywania oraz zdobywania wiedzy na uczelniach wyższych, zarówno na terenie uczelni, jak i na odległość. Studenci niepełnosprawni, którzy nie mają możliwości podjęcia studiów na uczelni tradycyjnej oraz wszyscy ci, którzy chcą uaktualnić swą wiedzę, mogą z powodzeniem korzystać z nowych środków komunikacji. Ponadto nowe technologie zapewniają większy dostęp do źródeł informacji oraz ułatwiają komunikację pomiędzy naukowcami i nauczycielami, a także umożliwiają budowę sieci instytucji naukowych. Dzięki uniwersytetom otwartym i kształceniu na odległość uczniowie systematycznie podnoszą kwalifikacje oraz rozwijają kompetencje. Potrzeby obywateli w zakresie ciągłej edukacji, trwającej całe życie, stale się pogłębiają. Instytucje szkolnictwa wyższego oferują programy, mające zaspokoić to zapotrzebowanie. Bezpośredni dostęp i elastyczność to kluczowe elementy tych inicjatyw. Wprowadzenie systemu uczelni otwartych ma na celu zwiększenie szans na studia wyższe, uczynienie systemu szkolnictwa wyższego bardziej demokratycznym, a także zagwarantowanie stałego kształcenia, trwającego przez całe życie.

Podsumowanie

System edukacji w Indiach, w tym również sektor kształcenia dorosłych, jest jednym z największych na świecie. Opisane powyżej działania na rzecz rozwoju edukacji ustawicznej oraz kształcenia otwartego stanowią tylko część bogatej oferty, z której korzystają miliony uczących się mieszkańców Indii. Ciągły wzrost populacji wymaga nieustannej rozbudowy programów i obiektów edukacyjnych, tak by można było utrzymać dotychczasowy ich poziom. W kraju pojawia się coraz więcej inicjatyw. Rząd szuka rozwiązań problemów edukacyjnych wewnątrz państwa, ale także poza jego granicami. Organizacje międzynarodowe widzą Indie jako miejsce działań edukacyjnych w szczególności w sferze alfabetyzacji społeczeństwa. Projekty, takie jak Narodowa Misja na Rzecz Piśmienności, realizowane są przy zaangażowaniu rządu, organizacji pozarządowych

i wolontarystycznych, a także przy współpracy z lokalną społecznością. Poprzez te działania widać, z jak wielką determinacją wdrażane są programy na rzecz edukacji. Również poszczególni obywatele dostrzegają wagę edukacji i siłę pozytywnych zmian, jakie niesie ona ze sobą, zmieniając ich życie na lepsze i czyniąc je bardziej świadomym. Edukacja przestaje być przywilejem dla nielicznych, a staje się powszechnym działaniem, dzięki któremu nowe pokolenia będą mogły uczestniczyć w życiu społecznym i mieć wpływ na jego rozwój.

Bibliografia

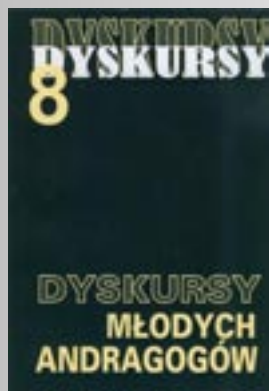
- Cywilizacja indyjska, [hasło w:] Encyklopedia multimedialna PWN.pl, Wrocław–Warszawa 2002.
- B. Griffiths, *Zaślubiny Wschodu z Zachodem*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- H. Kabir, *Education in New India*, Greenwood Press, Connecticut 1976.
- J. Kieniewicz, *Historia Indii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo, Wrocław 2003.
- Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, PWN, Warszawa 1990.
- Literacy, facts at a glance*, Directorate of Adult Education, New Delhi 2005.
- K. Mroziwicz, *Čakra, czyli kołowa historia Indii*, Oficyna Wydawnicza Branata, Bydgoszcz – Warszawa 2006.
- K. Mylius, *Historia literatury staroindyjskiej*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2004.
- M. Mukhopadhyay, *Open and Distance Education*, Jawahar Publishers & Distributors, New Delhi 1997.
- K.M. Panikkar., *Dzieje Indii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- T. Pilch, *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- K. Przecławski, *Etyka i religie na przełomie tysiącleci*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Rocznik Andragogiczny 2003, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń 2004.
- H. Torsten *The International Encyclopedia of Education*, t.V, *India system of Education*, Pergamon Press, Oxford 1985.
- J. Zaborowska (red.), *Indie, podróże marzeń*, Wydawnictwo Mediaprofit, Warszawa 2006.

Netografia

- Ministerstwo Edukacji Indii, <http://www.education.nic.in/htmlweb/main.htm>.
- Departament Kształcenia Nauczycieli, <http://www.ncte-in.org>.
- Ambasada Indii W Warszawie, <http://www.indianembassy.pl>.
- UNICEF Polska, <http://www.unicef.pl>.

Autorka jest absolwentką Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie specjalizowała się w andragogice i edukacji ustawicznej. Studia ukończyła obroną pracy magisterskiej, której tematem był system edukacji w Indiach. W czerwcu 2006 r. otrzymała stypendium naukowe przyznane przez Indian Council for Cultural Relations, które odbyła na Uniwersytecie Jawaharlal Nehru w New Delhi w Indiach. Podczas stypendium uczestniczyła w szeregu zajęć i wykładów dotyczących problematyki edukacji dorosłych w Indiach. Obecnie kontynuuje prace badawcze w tej dziedzinie. Zainteresowania zawodowe autorki dotyczą także zagadnień związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi.

POLECAMY



**Dyskursy młodych andragogów, t. 8, red. Małgorzata Olejarz
Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2007**

Prezentujemy ósmy tom *Dyskursów młodych andragogów*, będący rezultatem kolejnego spotkania badaczy w Letniej Szkole Młodych Andragogów organizowanej przez Zielonogórską Szkołę Andragogów. W tomie zamieszczone zostały teksty autorów reprezentujących różne ośrodki akademickie w kraju oraz za granicą (z Rosji i Stanów Zjednoczonych). Zebrano tutaj prace nowatorskie, bazujące na badaniach własnych, odwołujące się do mniej znanych publikacji i opracowań naukowych. Obecny tom oprócz stałych dyskursów (andragogicznego, poradniczego, metodologicznego i kulturoznawczego) wzbogacony został przez nowego redaktora o dyskurs feministyczny. Publikacja stanowi cenną lekturę ze względu na zaprezentowaną w niej rozległą i oryginalną problematykę, a szczególnie na nowe wątki badawcze podejmowane w andragogice. Pozycja dostępna jest w księgarni internetowej Oficyny Wydawniczej

Uniwersytetu Zielonogórskiego, <http://www.ow.uz.zgora.pl>

Rocznik andragogiczny 2006 Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń 2007

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne prezentuje trzynaste wydanie *Rocznika Andragogicznego*. W tegorocznym tomie, tak jak w poprzednich, znajdziemy artykuły naukowe, tradycje andragogiki z sylwetkami wybitnych oświatowców, aktualia minionego roku i recenzje publikacji z zakresu edukacji dorosłych, andragogiki i kształcenia ustawicznego.

W dziale *Teoria i praktyka edukacji dorosłych* zaprezentowane zostały interesujące teksty m.in. dr hab. Beaty Przyborowskiej o kształceniu w kulturze wysokiej tolerancji niepewności czy prof. Dzierżymira Jankowskiego pt. *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*. Wart polecenia jest także tekst dr Anny Antosz ukazujący sylwetkę Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej nestorki polskiej andragogiki.

W kolejnym dziale przedstawiono najważniejsze wydarzenia z życia środowiska andragogicznego, które odbyły się w Polsce w 2006 roku, zaś ostatni dział *Rocznika* zawiera 18 recenzji publikacji o tematyce andragogicznej, wydanych w minionym roku.

Tom kończy tradycyjnie już *Felieton* prof. Józefa Pólturzyckiego podsumowujący wydarzenia i rocznice 2006 roku w kontekście minionych wydarzeń o charakterze kulturalno-oświatowym.

Czasopismo dystrybuowane jest przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne



Toruńsko-Płockie Studia dydaktyczne, t. 20, 2007, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica

Ukazał się najnowszy tom *Studiów*, który w większości stanowi zbiór tekstów oraz przymysłów zaprezentowanych podczas XV Konferencji Dydaktycznej pt. *Modernizacja dydaktyki. Aksjologia i informatyka*, która odbyła się 11 grudnia 2006 r. w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Tom podzielony został tradycyjnie na cztery działy tematyczne. Pierwszy z nich pt. *Problemy i poszukiwania dydaktyczne* zawiera ciekawe opracowanie prof. Franciszka Bereźnickiego na temat modelu dydaktyki kształcenia ogólnego. Kolejny dział prezentuje problematykę technologii informacyjnej w procesie nauczania i uczenia się oraz e-edukacji jako nowej perspektywy w dydaktyce. Wśród wielu artykułów podejmujących te zagadnienia warto polecić dwa teksty – prof. Władysława P. Zaczynskiego pt. *Relacje wzajemne techniki i dydaktyki* oraz prof. Macieja Tanasia, prezentujący nowe spojrzenie na edukację medialną i informatyczną.

W numerze zgromadzono wiele interesujących tekstów z zakresu funkcjonowania środków technologii informacyjnej w procesie nauczania oraz e-learningu, jako nowej perspektywy badawczej, otwierającej się przed dydaktyką. W dziale *Aktualia* zaprezentowane zostały informacje na temat bieżących wydarzeń, ważnych w środowiskach (nie tylko toruńsko-płockich) dydaktyków.

Publikacja dystrybuowana przez Wydawnictwo Naukowe Novum, <http://www.wlodkowic.pl/>



Kształcenie moderatorów edukacji dorosłych – Blended Learning

Ewa Przybylska

Geneza projektu

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu we współpracy z Uniwersytetem Bielefeld zainicjował w 2005 roku długofalowy projekt pt. *Kształcenie moderatorów edukacji dorosłych*, obejmujący cykl kursów moderacji dla studentów uniwersytetów Europy Środkowo-Wschodniej. Projekt jest realizowany dzięki finansowemu wsparciu Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (*dvv international*).

W pierwszym kursie, w 2005 roku, uczestniczyli studenci pedagogiki z Torunia, specjalizujący się w edukacji ustawicznej. W drugiej edycji, na przełomie lat 2006 i 2007 do studentów polskich dołączyli studenci edukacji dorosłych z Uniwersytetu Witolda Wielkiego w Kownie (Litwa) i Uniwersytetu w Pecs (Węgry). Inicjatywa wynika z potrzeby kształcenia nauczycieli, trenerów i innych specjalistów edukacji dorosłych w dziedzinie nowoczesnej dydaktyki, w tym przypadku – nabycia kompetencji w zakresie moderacji.

Obowiązki tutorów-trenerów przejęli studenci Pedagogiki Uniwersytetu Bielefeld. Podczas drugiej edycji kursu niemieckich trenerów wspomagały dwie polskie moderatorki, absolwentki pierwszego kursu. Innowacyjna była również forma kursu, która pozwoliła pokonać kilkuset kilometrową odległość dzielącą trenerów i uczestników, uwzględniając jednocześnie stacjonarny trening umiejętności. Do realizacji projektu wybrano blended learning.

Poniższe sprawozdanie z projektu nawiązuje do doświadczeń zdobytych podczas pierwszego kursu pilotażowego.

Faza planowana

Opracowanie koncepcji kursu poprzedziła analiza grupy docelowej. Uczestnicy (20 osób) otrzymali za pośrednictwem pracownika IP UMK kwestionariusze do wypełnienia. Miały one dostarczyć informacji na temat oczekiwań adresatów kursu, posiadanej wiedzy i doświadczenia z zakresu moderacji. Okazało się, iż przyszli kursanci nie mieli dotychczas żadnej styczności z tematyką kursu.

Następnym krokiem w analizie grupy docelowej było wysłanie do każdego z uczestników drugiego

kwestionariusza (tym razem drogą elektroniczną) w celu zdobycia informacji na temat umiejętności oraz uwarunkowań adresatów kursu, związanych z technicznymi aspektami e-learningu. Pytania dotyczyły posiadania komputera, drukarki, dostępu do internetu, ewentualnej możliwości korzystania z tych urządzeń na uniwersytecie, znajomości programów komputerowych typu Microsoft Word, Power Point czy Acrobat Reader, a także umiejętności korzystania z takich form wymiany informacji, jak e-mail, forum i czat. Aby oszacować umiejętności językowe przyszłych kursantów (jako środek komunikacji zaproponowano język angielski), poproszono ich o udzielanie odpowiedzi pełnymi zdaniami po angielsku.

Uzyskano następującą charakterystykę grupy docelowej:

- nikt z grupy nie dysponował wiedzą dotyczącą tematyki kursu;
- wszyscy władali językiem angielskim na poziomie komunikatywnym;
- większość przyszłych uczestników miała możliwość korzystania z niezbędnych programów komputerowych w domu bądź na uniwersytecie, niemniej kilku studentów było w trudniejszej sytuacji, bowiem prywatnie nie posiadali oni dostępu do internetu;
- trzy osoby nie potrafiły obsługiwać programu Power Point w zakresie pozwalającym na przygotowanie materiałów do nauki;
- wszyscy korzystali z internetu, poczty elektronicznej oraz komunikatorów (typu Gadu-Gadu czy Skype), niemniej pojedyncze osoby nie miały wcześniej kontaktu z internetowymi grupami dyskusyjnymi;
- nauka w trybie online była obca wszystkim uczestnikom.

Cele projektu

Dydaktyczna koncepcja kursu została opracowana przez zespół niemieckich tutorów pod kierunkiem dra Gernota Graeßnera z Uniwersytetu Bielefeld i zakładała, iż jego absolwenci opanują wiedzę i kompetencje w zakresie:

- znajomości metody i technik moderacji oraz odpowiedniego ich stosowania;

projektowania sytuacji będących podstawą moderacji;

- moderowania grup;
- analizy zachowań moderatora oraz uczestników w świetle teoretycznych podstaw moderacji;
- stosowania wiedzy teoretycznej w odniesieniu do procesów grupowych: rozpoznawania oraz kierowania tymi procesami, przy jednoczesnym zapewnieniu równowagi między tematem, grupą i poszczególnymi uczestnikami;
- refleksji osobistej;
- stosowania *feedbacku* (pozyskiwanie informacji zwrotnej);
- sporządzania szczegółowej dokumentacji z przebiegu moderacji.

Metodyka¹

Założenia metodyczno-dydaktyczne kursu opierały się przede wszystkim na analizie teorii uczenia się bazującego na technologiach komputerowych. Podstaw teoretycznych dla organizowanego kursu dostarczył konstruktywizm, zakładający, iż:

- człowiekowi nie jest dostępna ani zewnętrzna rzeczywistość, ani obiektywizm poznawczy;
- wiedza jest indywidualnym, subiektywnym konstruktem, kreowanym w procesie interakcji międzyludzkich;
- uczenie się jest procesem indywidualnie sterowanym przez uczące się osoby, polegającym na otwarciu się na poglądy innych i refleksji nad własną postawą².

Użyteczność konstruktywizmu dla organizowanego kursu uwidoczniła się najpełniej – po pierwsze – na płaszczyźnie wzajemnych relacji między kursantami oraz ich relacji z tutorami, po drugie – w sferze „praw i wolności” uczestników, którzy samodzielnie podejmowali większość decyzji odnośnie miejsca, czasu i tempa uczenia się, posiadając przeświadczenie o tym, iż ich indywidualne „drogi uczenia się” są w pełni respektowane przez pozostałych uczestników projektu i wiedzą we właściwym kierunku.

Koncepcja kursu uwzględniła również krytykę nurtu konstruktywistycznego, odnoszącą się głównie do wysokich wymagań stawianych uczącym się osobom, związanych z procesem indywidualnego kierowania własną nauką. Istotną rolę odgrywają w tym procesie

zarówno czynniki wewnętrzne, np. cechy osobowościowe i doświadczenie w uczeniu się, jak i czynniki zewnętrzne, przykładowo: społeczne i ekologiczne środowisko uczenia się, możliwość konsultacji i szeroko rozumiane wsparcie procesu uczenia się³. Poza tym niezbędna jest obszerna wiedza strukturalna⁴, kompetencje w zakresie pogłębionej refleksji nad procesem uczenia się na poszczególnych jego etapach⁵ oraz silna motywacja wewnętrzna i samodyscyplina⁶.

Dla uczestników prezentowanego kursu moderacja oraz e-learning były całkowicie nowym wyzwaniem. Dodatkowe utrudnienie stanowiło uczenie się w języku obcym oraz zbieżność pierwszej, stosunkowo krótkiej (zaledwie miesięcznej), fazy e-learningu z letnią sesją egzaminacyjną. Te uwarunkowania przesądziły o tym, by podjąć decyzję o łagodnym, stopniowym wdrażaniu koncepcji uczenia się samodzielnie kierowanego przez uczące się osoby. W konsekwencji, w pierwszej fazie e-learningu tutorzy udzielali kursantom szerokiego wsparcia, dostarczając wszelkich instrukcji dotyczących zarówno kwestii merytorycznych, jak i technicznych. Podczas kolejnych etapów kursu uczestnicy byli już w zasadzie zdani na własną inicjatywę i samodzielność.

Dydaktyka

Materiały dydaktyczne kursu oparto na *Dydaktyce w sieci (Web-Didaktik)* Christiana Swertza⁷. Jednostki dydaktyczne zostały opracowane po niemiecku, a następnie przetłumaczone przez trenerów na język angielski. Celem adaptacji tłumaczenia do możliwości językowych kursantów postawiono na proste słownictwo i możliwie najmniej skomplikowane struktury gramatyczne. Umożliwiło to studiowanie tekstów bez częstego zaglądania do słownika. Treści dydaktyczne zaprezentowano na platformie e-learningowej jako jednostki wiedzy nieprzekraczające objętościowo i graficznie pola ekranu monitora komputerowego. Najpierw przeprowadzono dekontekstualizację, czyli dokonano wyboru wiedzy istotnej dla danego kursu. Następnie, w procesie rekontekstualizacji, wiedza ta została przyporządkowana określonym makro- i mikromodelom dydaktycznym. Makromodele to modele dydaktyczne wyznaczające strukturę jednostek lekcyjnych i ich wzajemne relacje. Z kolei mikromodele dotyczą tzw. rodzajów wiedzy i ich usytuowania w jednostce lekcyjnej.

¹ Metodyczno-dydaktyczne założenia kursu zostały szczegółowo przedstawione w pracy dyplomowej Kathariny Notzon, jednej z tutek, odpowiedzialnej również za wewnętrzną ewaluację projektu.

² Por. R. Arnold, H. Siebert, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Schneider Verlag Hohengehren, 1995.

³ Por. H. Siebert, *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*, Neuwied Luchterhand, 2003, s. 51.

⁴ Por. K. Konrad, S. Taub, *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*, Oldenbourg Schulbuchverlag, Monachium 1999, s. 50.

⁵ Por. S. Kraft, *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 1999, nr 45, s. 835.

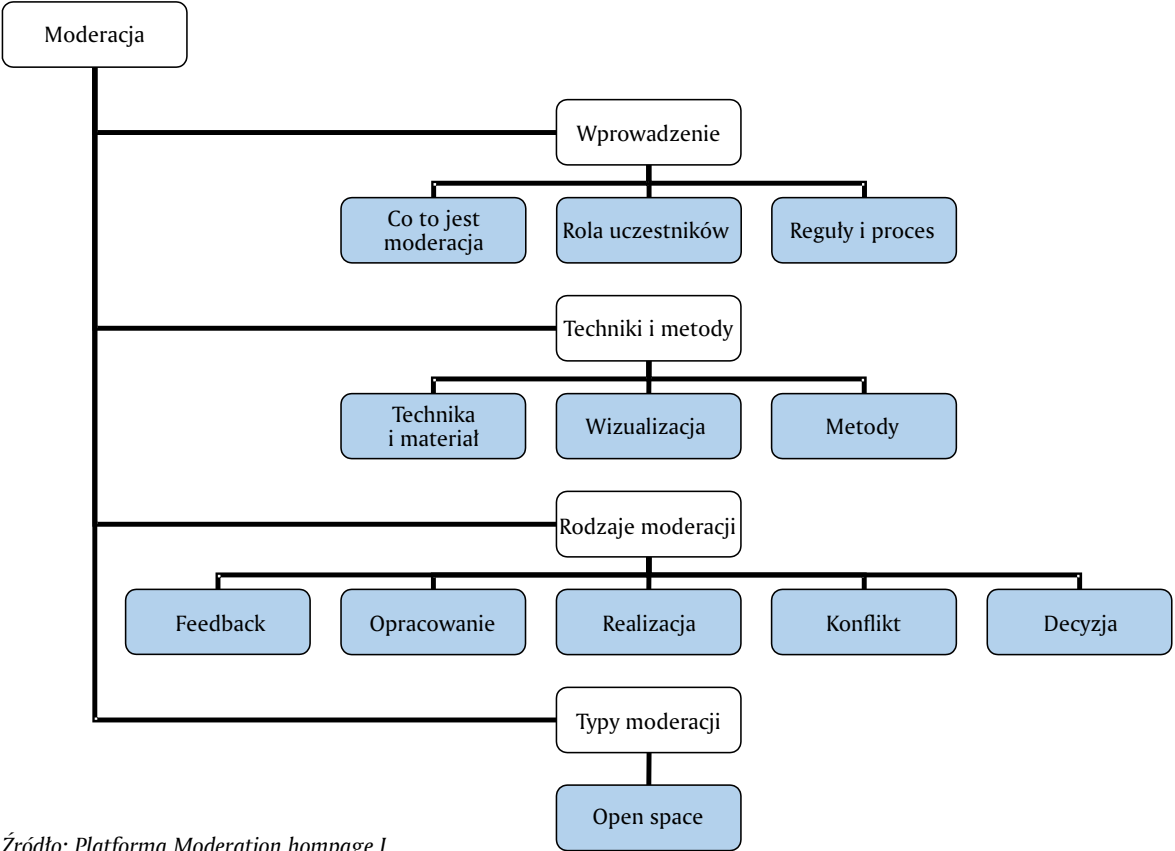
⁶ Por. H. Kröger, A. Reisky, *Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen*, [w:] N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, Band 6, Bertelsmann, Bielefeld 2004, s. 23.

⁷ Ch. Swertz, *Didaktisches Design: Ein Leitfaden für den Aufbau hypermedialer Lernsysteme mit der Web-Didaktik*, [w:] N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, Bertelsmann, Bielefeld 2004.

Opracowując obie fazy e-learningu, na płaszczyźnie makrodydaktycznej zastosowano model dedukcyjny, umożliwiający przekazanie podstawowej wiedzy o metodzie moderacji, a następnie jej zgłębianie. Orientację ułatwiali użytkownikom mapy kursów.

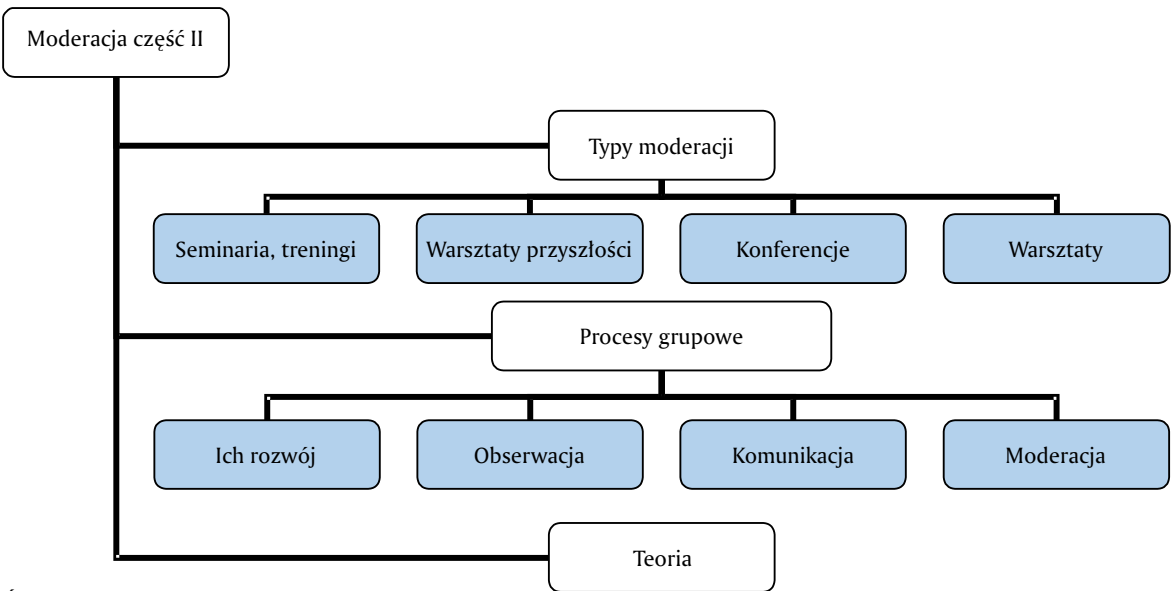
Dzięki mapom kursów użytkownicy mogli z łatwością rozpoznać, na jakim etapie nauki się znajdują. Pola z tematami kursów oraz pola z nazwami bloków tematycznych mają białe tło, natomiast pola jednostek dydaktycznych – szare.

Wykres 1. Mapa kursu e-learningowego Moderation I



Źródło: Platforma Moderation homepage I

Wykres 2. Mapa kursu e-learningowego Moderation II



Źródło: Platforma Moderation homepage II

Na płaszczyźnie mikrodydaktycznej obrane modele zmieniały się w zależności od rodzaju wiedzy, która dominowała w danej jednostce lekcyjnej. Kolejność rodzajów wiedzy mogła więc być ustalona np. w taki sposób, że jako pierwszy był prezentowany rodzaj wiedzy charakterystyczny dla jednostki dydaktycznej, a następnie użytkownik sam mógł zdecydować o dalszym porządku pozostałych rodzajów wiedzy. Na potrzeby kursu wybrano następujące rodzaje wiedzy:

- *Orientation knowledge* – wiedzę orientacyjną,
- *Explanation knowledge* – wiedzę wyjaśniającą,
- *Action knowledge* – wiedzę niezbędną w działaniu,
- *Example knowledge* – wiedzę egzemplaryczną,
- *Task* – zadania do wykonania lub sprawdzian przyswojonych wiadomości w formie testu wielokrotnego wyboru,
- *Literature knowledge* – wiedzę źródłową,
- *Whole content* – wgląd w cały tekst danej jednostki w postaci dokumentów PDF dostępnych do ściągnięcia na własny komputer.

Format oferty dostosowano do możliwości grupy docelowej. Z uwagi na ograniczony dostęp niektórych uczestników do internetu, niedogodności związane z czytaniem przez dłuższy czas z monitora, brakiem możliwości robienia uwag na marginesie czy podkreślania ważnych dla czytelnika fragmentów tekstu, materiały dydaktyczne zostały zamieszczone na serwerze tylko jako streszczenia poszczególnych jednostek lekcyjnych. W pełnej wersji udostępniono je jako dokumenty PDF, które uczestnicy kursu mogli pobrać, zapisać w swoich komputerach czy też wydrukować. Wszystkie materiały dydaktyczne zostały udostępnione w wersji elektronicznej na początku każdej fazy e-learningu. Uczestnicy mogli indywidualnie decydować o tym, kiedy i którą jednostką lekcyjną chcą się zająć, oczywiście w ustalonych wcześniej ramach czasowych. Takie rozwiązanie było również korzystne dla studentów posiadających ograniczony dostęp do internetu.

Treści wszystkich materiałów dydaktycznych ujęto w strukturę hipertekstową, która umożliwiła korzystanie z odsyłaczy. Dzięki zastosowaniu hiperlinków między jednostkami lekcyjnymi kursanci mogli przechodzić z jednej jednostki dydaktycznej do drugiej, celem powtórzenia opanowanego materiału lub wglądu w nowe jednostki dydaktyczne (student mógł indywidualnie zdecydować, czy przejdzie do następnej jednostki lekcyjnej, czy też zatrzyma się na jednostce, którą rozpoczął). Zastosowanie połączeń (hiperlinków) sprzyjało kompleksowemu spojrzeniu na metodę moderacji i jej zrozumieniu.

Dobór mediów

Zgodnie z *Dydaktyką w sieci* Swertza, jednostki wiedzy – zestawione według rodzajów wiedzy – winny

być prezentowane za pomocą różnych mediów: wizualnych (tekst, tabela, zdjęcie, grafika, ciąg zdjęć), audytywnych (język, odgłosy, muzyka) czy audiowizualnych (wideo). W opracowaniu medialnym materiałów dydaktycznych poszczególnych faz uczenia się w trybie online skoncentrowano się na mediach wizualnych, zwłaszcza na tekście i obrazie. Zastosowanie mediów audytywnych czy audiowizualnych wiązałoby się z połączeniem szerokopasmowym, jednakże część uczestników dysponowała ograniczonym dostępem do łącz stałych. Z kolei rezygnacja z nagrań audio i wideo na CD-ROM-ach wynikała z krótkiego okresu przeznaczonego na działania organizacyjne oraz ograniczeń finansowych. Wykorzystane media wizualne wpłynęły zarówno na przejrzystość struktury materiału dydaktycznego, jak i na optymalne zilustrowanie treści.

Dzięki podziałowi na rodzaje wiedzy, jednostki dydaktyczne miały jednolitą strukturę treści, np. część zawierająca wiedzę orientacyjną prezentowała w każdej jednostce dydaktycznej definicję omawianego zagadnienia. Aby ułatwić użytkownikom orientację w tej części jednostek dydaktycznych, posłużono się symbolem zintegrowanym z kontekstem definicji. Był to powtarzający się element graficzny, dzięki któremu uczący się mogli z łatwością rozpoznać, gdzie znajduje się definicja każdej jednostki dydaktycznej.

Również zdjęcia, służące zobrazowaniu realnej sytuacji, zostały umieszczone w odpowiednich partiach jednego rodzaju wiedzy, np. przy opisie zadań moderatora. W tym przypadku odzwierciedlały jego działanie.

Rozwiązanie techniczne – platforma e-learningowa

Przekaznikiem treści dydaktycznych są systemy zarządzania procesem uczenia się, tzw. LMS (*Learning Management Systems*), tworzące platformy uczenia się – platformy e-learningowe. Te platformy, w odróżnieniu od zwykłych zbiorów skryptów i hipertekstów na serwerze oferują usługi m.in. w zakresie:

- administrowania użytkownikami (sposób logowania, nałożenie klucza – hasła potrzebnego do zapisania się na kurs, przyznawanie użytkownikom uprawnień do korzystania z poszczególnych modułów);
- zarządzania kursem (administrowanie treści);
- komunikacji (czat, forum) oraz narzędzi do uczenia się (kalendarz, organizery)⁸.

Początkowo rozważano skorzystanie z jednej z platform typu open-source (np. Lerndorf czy Moodle). Jednak ostatecznie wybór padł na LMS Community Web oferowany na Uniwersytecie Bielefeld. Platforma ta została przystosowana do potrzeb kursu poprzez następujące modyfikacje:

- zainstalowano funkcję logowania, aby środowisko było dostępne tylko dla kursantów i trenerów;

⁸ R. Schulmeister, *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*, Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, Monachium-Wiedeń 2003, s. 10.

- uwzględniając dydaktykę kursu, założono taką strukturę folderów, która umożliwiała sekwencyjne przejście przez rodzaje wiedzy;
- środowisko uczenia się, zaprogramowane w wersji niemieckiej, przetłumaczono na język angielski. Jedynie narzędzia komunikacyjne pozostały w wersji niemieckiej, do której dołączono stosowne wyjaśnienia po angielsku;
- wprowadzono funkcję *upload*, umożliwiającą studentom załadowanie na platformę również własnych dokumentów;
- dla ułatwienia orientacji na platformie wstawiono hiperlink odsyłający do głównej strony kursu.

Dodatkowo posłużono się oprogramowaniem GrafStat, służącym do generowania interaktywnych ankiet oraz testów wielokrotnego wyboru.

Komunikacja na platformie e-learningowej

Komunikacja między trenerami a kursantami przebiegała w sposób synchroniczny i asynchroniczny, uwzględniając ograniczony dostęp do internetu niektórych uczestników. Platforma kursu oferowała następujące narzędzia sieciowe: forum, czat i *online-check*. Dodatkowo posługiwano się pocztą elektroniczną.

Forum jako asynchroniczny sposób komunikacji – niewymagający od użytkowników jednoczesnej interakcji, służył głównie do zadawania pytań dotyczących omawianego materiału oraz do merytorycznej dyskusji. Dla potrzeb każdej fazy online założono oddzielne forum. W celu zapewnienia przejrzystości dyskusji tworzone osobne wątki dla wszystkich poruszanych tematów oraz dla każdej omawianej jednostki lekcyjnej.

Ze względu na synchroniczny charakter komunikowania się za pomocą czatu (uczestniczące osoby muszą jednocześnie przebywać online), narzędzie to wykorzystywano podczas kursu głównie do konsultacji z tutorami.

Dzięki funkcji *online-check* użytkownicy wchodzący w środowisko uczenia się mogli zorientować się, kto jest aktualnie zalogowany i wysłać do pozostałych uczestników krótkie wiadomości. Ułatwiała to kontaktowanie się między sobą lub z tutorami oraz umawianie się na dalsze rozmowy, np. na czacie.

Środowisko uczenia się

W środowisku uczenia się, czyli na platformie, zamieszczono zdjęcia oraz adresy e-mail uczestników kursu i tutorów. W ten sposób nie tylko zaprezentowano osoby uczestniczące w projekcie, ale także podjęto próbę „zredukowania odległości” między tutorami a uczącymi się. Studenci mogli kojarzyć otrzymywane wiadomości elektroniczne z konkretnymi osobami. Poza tym, oprócz stron *Moderation content page I* i *Moderation content page II*, na których znajdowały się treści dydaktyczne i zadania poszczególnych faz e-learningu, utworzono dodatkowe strony *Moderation homepage I* i *Moderation homepage II* dla obu faz online. Witryny te zawierały informacje o:

- przebiegu całego kursu,
- treściach dydaktycznych w formie map kursu,
- organizacji procesu uczenia się, zgodnie z planem nauki opracowanym przez tutorów w pierwszej fazie e-learningu, a w drugim przy pomocy planów nauki samodzielnie ułożonych przez kursantów.

Platforma e-learningowa została dodatkowo wyposażona w pomoce naukowe – tzw. *learning aids*, które miały ułatwić korzystanie z treści dydaktycznych oraz posługiwanie się formami komunikacji. Ponadto na *Moderation homepage* umieszczono tzw. FAQ – *Frequently asked questions*. Były to wskazówki odnośnie logowania się, funkcji platformy czy otwierania plików w formacie PDF. System pomocy aktualizowano na bieżąco, w miarę pojawiania się nowych pytań i problemów.

Rola tutorów

Wsparcie ze strony tutorów-trenerów podczas kursu moderacji obejmowało następujące aspekty:

- pomoc techniczną,
- opiekę organizacyjną,
- pomoc dydaktyczną przy rozwiązywaniu problemów,
- ocenę zadań kontrolnych,
- moderację dyskusji,
- strukturalizację pracy w grupach,
- indywidualny *coaching* w procesie transferu nabytej wiedzy.

W prezentowanym projekcie sześciu tutorów podzieliło między sobą poszczególne zadania. Główną osobą kontaktową w kwestiach merytorycznych, organizacyjnych i technicznych była koordynatorka tutorów. Ponadto przejęła ona moderację forum oraz konsultacje w trybie online. Pozostali tutorzy otoczyli opieką pojedynczych uczestników kursu; udzielali informacji zwrotnych na temat wykonanych zadań oraz odpowiedzi na pytania. Do każdego ze studentów starali się podejść indywidualnie, przede wszystkim w sposób motywujący do dalszej pracy. Podczas e-learningu w większym stopniu pełnili rolę osób towarzyszących w procesie uczenia się niż e-trenerów. Ich wsparcie – obok kwestii organizacyjnych i technicznych – dotyczyło głównie samego procesu uczenia się.

Przebieg kursu moderacji

Sesja inauguracyjna (<i>Kick-off</i>) w Toruniu	10.05.2005
Pierwsza faza uczenia się w trybie online	13.05–10.06.2005
Pierwszy trening stacjonarny	12.06–17.06.2005
Druga faza uczenia się w trybie online	15.07–30.09.2005
Drugi trening stacjonarny	10.10–16.10.2005

Sesja inauguracyjna – Kick-off

Pierwsze spotkanie studentów z przedstawicielką tutorów odbyło się w IP UMK w Toruniu. Miejszem spotkania była sala komputerowa. Studenci zostali wprowadzeni w problematykę metody moderacji oraz otrzymali wstępne informacje na temat przebiegu całego kursu. Jako że tutorzy nie brali udziału w spotkaniu, zostali przedstawieni studentom za pośrednictwem krótkiego filmu. Następnie przystąpiono do zaznajamiania się z platformą e-learningową. Wyjaśniono zasady posługiwania się narzędziami wymiany informacji: forum i czatem, które uczestnicy mogli również wypróbować w praktyce. Ponadto przedstawiono reguły komunikowania się specyficzne dla poszczególnych form wymiany informacji.

Kolejnym punktem programu było zapoznanie się ze strukturą materiałów dydaktycznych. W oparciu o przykłady tutora opisała kilka zagadnień problemowych zawartych w jednostkach dydaktycznych. Zwróciła uwagę uczących się na medialną organizację i strukturę materiału oraz merytoryczne związki pomiędzy pojedynczymi jednostkami dydaktycznymi w postaci hiperlinków. Poza tym przedstawiła jednostkę dydaktyczną charakteryzującą metodę moderacji. Studenci pracowali zarówno w trybie online jak i off-line – posługując się wydrukowanym tekstem. Poczynili także pierwsze próby odpowiedzi na pytania zawarte w teście wielokrotnego wyboru (*multiple-choice test*).

Pierwsza faza uczenia się w trybie online

Ten etap kursu został poświęcony wprowadzeniu w metodę moderacji i stał się zarazem podstawą pierwszego treningu stacjonarnego. Tutorzy zwracali szczególną uwagę na wsparcie organizacyjne kursantów, skonfrontowanych z nową formą uczenia się. Samodzielne kierowanie procesem uczenia się było wdrażane stopniowo. W celu ułatwienia pracy z materiałem na stronie wyjściowej *Moderation homepage I* podano listę pytań odnoszących się do istotnych w tej fazie zagadnień. Zaprezentowano również przebieg kolejnych bloków tematycznych oraz zadania, które stały przed studentami wraz z ramami czasowymi dla każdej jednostki dydaktycznej.

Na wstępie kursanci dowiedzieli się, na czym polega moderacja, jaką funkcję pełni moderator i jaka rola przypada uczestnikom. Kolejny blok tematyczny *Techniques and methods* nakreślał możliwości stosowania różnych technik i metod w moderacji. W bloku *Kinds of moderation* skoncentrowano się na pięciu różnych rodzajach moderacji. Materiał dydaktyczny wyselekcjonowano w taki sposób, aby kursanci, bazując także na wiedzy z poprzednich jednostek, byli w stanie samodzielnie opracować koncepcję jednego z omawianych rodzajów moderacji. W ostatnim bloku studenci zajmowali się moderacją o nazwie *Open Space*, tworząc doskonałe ramy dla gieldy pomysłów, wymiany doświadczeń i kreowania zamierzeń na przyszłość.

Wiedzę studentów sprawdzano za pomocą testów wielokrotnego wyboru, umieszczonych w folderze *Task* w każdej jednostce dydaktycznej. Po rozwiąza-

niu testu studenci otrzymywali od swoich tutorów informację zwrotną, dzięki której mogli dowiedzieć się, ile błędnych odpowiedzi udzielili, na czym polegały ich błędy, a ponadto mogli uzyskać dodatkowe wyjaśnienia.

Zadaniem studentów w tej fazie kursu było przygotowanie sekwencji moderacyjnej w dwu- lub trzyosobowych grupach. Narzucono im jedynie czas na przygotowanie sekwencji oraz standardy, według których powinna być sporządzona koncepcja. Trenerzy, ustosunkowując się do konspektów przesyłanych przez kursantów, nie dostarczali gotowych rozwiązań, służyli wyłącznie drobnymi wskazówkami.

Pierwszy trening stacjonarny

Oba treningi odbyły się w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu. Cały obiekt został oddany do dyspozycji kursantów. Malownicze położenie, z dala od innych zabudowań, możliwość pracy w plenerze oraz atmosfera charakterystyczna dla tradycyjnych wiejskich placówek oświatowych – stanowiły ważne atuty tego miejsca. Pierwszy kurs stacjonarny rozpoczął się w formie *Open Space*, która dała uczestnikom możliwość nawiązania do treści pierwszej fazy e-learningu, wymiany opinii i poglądów na temat poszczególnych kwestii stanowiących przedmiot uczenia się w poprzedniej fazie kursu oraz korzystania z konsultacji z tutorami, celem omówienia opracowanych koncepcji moderacji. Przez następne dwa dni studenci prezentowali przygotowane przez siebie moderacje. Mieli możliwość wcielenia się w rolę moderatora, jak i – w sekwencjach innych zespołów – być uczestnikiem takiej moderacji. Na zakończenie każdej moderacji odbywała się tzw. runda informacji zwrotnej (*feedback*), podczas której studenci oraz trenerzy omawiali daną sekwencję. Kolejne dwa dni przeznaczono na analizę filmów dokumentujących poszczególne moderacje – tzw. *videofeedback*. Podczas pierwszego dnia studenci oglądali filmy i wybierali najciekawsze lub najbardziej kontrowersyjne fragmenty, które stały się przedmiotem dyskusji następnego dnia. Uczestnictwo w moderacjach innych zespołów, informacja zwrotna przekazana przez pozostałych kursantów i trenerów, *feedback* w postaci filmów oraz żywa wymiana zdań przyczyniły się do tego, iż pierwszy trening stacjonarny stał się przełomowym wydarzeniem w całym cyklu kształcenia. Uczestnicy zgodnie stwierdzili, że dopiero po doświadczeniu moderacji dowiedzieli się i tak naprawdę poculi, „w czym rzecz”. Ostatni dzień przeznaczono na podsumowanie dotychczasowego procesu uczenia się oraz omówienie dalszych etapów kursu.

Druga faza uczenia się w trybie online

Między pierwszym treningiem stacjonarnym a drugą fazą kursu w trybie online nastąpiła miesięczna przerwa. Studenci wykorzystali ją na sporządzenie szczegółowej dokumentacji z moderacji przeprowadzonej przez nich podczas treningu stacjonarnego. W tym czasie założono także dodatkowe forum

Cafeteria służące swobodnej komunikacji związanej z opracowaniem dokumentacji.

Druga faza nauki w trybie online była dłuższa od pierwszej i zbiegła się z wakacjami studentów oraz trenerów. Podczas tej fazy kompetencje w zakresie organizacji procesu uczenia się zostały przekazane w dużej mierze kursantom. Tydzień przed rozpoczęciem tego etapu uczestnicy otrzymali pocztą elektroniczną listy z zarysem treści dydaktycznych i aktywności zalecanych w ramach procesu uczenia się. W dołączonej tabeli mieli umieścić wyznaczone przez siebie terminy wykonania poszczególnych zadań (które mogły jednak ulegać modyfikacji).

Pierwszy blok tematyczny *Types of moderation* prezentował cztery typy moderacji. Uczestnicy zapoznali się z formami kształcenia i specyficznymi uwarunkowaniami procesów uczenia się, w których jest uzasadnione i wskazane zastosowanie metod moderacji. Zadanie uczących się polegało na opracowaniu przykładowych koncepcji każdego z rodzajów moderacji.

Drugi blok *Moderated group processes* stanowił najważniejszą część tej fazy e-learningu. Uczestnicy opanowali wiedzę teoretyczną na temat procesów grupowych i ich moderacji, dowiedzieli się, jak rozpoznawać procesy grupowe i jak nimi kierować, by uzyskać równowagę między tematem, grupą i uczestniczącymi osobami. Zadanie studentów polegało na dokonaniu analizy procesu grupowego, który miał miejsce podczas pierwszego treningu stacjonarnego.

W ostatniej części tej fazy zaprezentowano teorię odnoszącą się do wszystkich treści dydaktycznych całego kursu moderacji. Ponownie zastosowano test wielokrotnego wyboru.

Układ jednostek dydaktycznych według mapy kursu nie był obowiązkowy. Zgodnie z koncepcją samodzielnie kierowanego uczenia się, kursanci mogli indywidualnie decydować o kolejności studiowania poszczególnych jednostek.

Drugi trening stacjonarny

Drugi, ostatni trening stacjonarny, obejmował warsztaty, których poszczególne części miały być moderowane przez kursantów. Zostali oni poproszeni o zamieszczenie na stronie internetowej projektu (*Moderation homepage II*) opisu swoich działań. Informacje na platformie były dostępne dla wszystkich; każdy wiedział, kto, kiedy i nad czym pracuje.

Trening rozpoczął się nawiązaniem do kwestii merytorycznych, które przysporzyły trudności podczas drugiej fazy e-learningu bądź wymagały dodatkowego wyjaśnienia. Następnie omówiono warsztaty, które odbywały się przez następne trzy dni pod hasłem: *Jakie korzyści mogą przynieść toruńscy moderatorzy polskiej edukacji dorosłych i gospodarce?*. Zaprezentowane moderacje były podobnie do tych z pierwszego

treningu stacjonarnego. Każda z nich kończyła się rundą informacji zwrotnej, tyle że tym razem dyskusję grupy moderował zespół składający się z jednego z uczestników oraz trenera. Nie pominięto też *videofeedbacku*. Dzięki indywidualnej i wspólnej refleksji nad istotą procesów grupowych, studenci zapoznali się z wszechstronnymi aspektami *Moderated group processes* oraz ćwiczyli umiejętność obserwowania i analizy tych procesów.

Pobyt w Starbieniu zakończył się uroczystą prezentacją całego kursu: jego treści, celów, przebiegu, a także umiejętności studentów w dziedzinie moderacji przed zaproszoną publicznością. Goście reprezentowali władze regionalne i lokalne, gospodarkę oraz organizacje pozarządowe. Obecni pracodawcy z regionu wyrazili uznanie dla kompetencji absolwentów kursu. Punktem kulminacyjnym było wręczenie uczestnikom wspólnych certyfikatów IP UMK oraz Uniwersytetu Bielefeld.

Ewaluacja

Ewaluacja *Kursu moderacji – Blended Learning* miała charakter diagnozy wewnętrznej. Towarzyszyła wszystkim etapom kursu. Istnieje bogata dokumentacja projektu, która została wykorzystana w pracy dyplomowej, napisanej na Uniwersytecie Bielefeld⁹.

Wyniki ewaluacji świadczą, iż cel kursu został osiągnięty. Dzięki kształceniu komplementarnemu kursanci zdobyli nowe kompetencje w zakresie edukacji dorosłych – kompetencje moderatora. Część z nich wykorzystuje je w pracy zawodowej.

Mimo pewnych trudności, wynikających m.in. z konieczności przystosowania się do nowego sposobu uczenia się czy związanych z ograniczonym dostępem do internetu, kształcenie komplementarne zostało przez kursantów zaakceptowane jako efektywne i – uwzględniając uwarunkowania organizacyjne (np. odległość między Toruniem i Bielefeld) – optymalna forma kształcenia. Studenci wysoko ocenili kompetencje i zaangażowanie swoich tutorów. Wyrazili wdzięczność zwłaszcza za wsparcie psychiczne, na które zawsze mogli liczyć. Otrzymywany indywidualnie szczegółowy *feedback* stanowił dużą pomoc, przede wszystkim motywował do dalszej nauki. W ramach oceny platformy użytkownicy odczuli brak pewnych funkcji, przykładowo organizera, osobistego konta pozwalającego na robienie notatek czy odnotowanie indywidualnego stopnia opanowania wiedzy. Opracowane dla potrzeb kursu i zaprezentowane na platformie treści oraz materiały dydaktyczne uczestnicy ocenili jako „zrozumiałe”, „przejrzyste” i „ciekawe”. Niektórzy życzyliby sobie więcej informacji na temat literatury przedmiotu. Trudności związane z językiem angielskim czy też z zachowywaniem odpowiednich standardów przy sporządzaniu dokumentacji zostały

⁹ Por. K. Notzon, *Blended Learning international*, nieopublikowana praca dyplomowa, napisana na Uniwersytecie Bielefeld, 2006.

przewyciężone w miarę upływu czasu wraz z przyswojeniem materiału dydaktycznego oraz dzięki cennym wskazówkom tutorów. Inne uwagi dotyczyły propozycji zamieszczenia na platformie słownika i wprowadzenia funkcji przeszukiwania materiału według kluczowych pojęć.

Druga edycja kursu

Niewątpliwie najbardziej znaczącą modyfikacją drugiej edycji kursu było rozszerzenie grona uczestników o studentów z Litwy i Węgier. Wielonarodowy charakter kursu utrudniał wprawdzie komunikację między uczestnikami, niemniej czynił ją bardziej różnorodną i inspirującą. Nie do przecenienia jest międzykulturowy wymiar edukacji, który w tym projekcie odgrywa pierwszorzędną rolę. Kurs stworzył trwałą płaszczyznę dialogu polskich, niemieckich, litewskich i węgierskich studentów, pozwolił im poznać inną kulturę, w tym inną kulturę uczenia się.

Wyniki ewaluacji kursu pilotażowego przesądziły o tym, iż nie wprowadzono istotnych zmian ani organizacyjnych, ani merytorycznych. Tym razem treningi stacjonarne odbywały się w Niemczech; pierwszy w Bielefeld, drugi w małym miasteczku nieopodal Bielefeld. Treści poszczególnych modułów koncentrowały się konsekwentnie wokół zagadnień, jak: tło teoretyczne moderacji, rodzaje moderacji i ich adekwatność do poszczególnych form kształcenia dorosłych, procesy grupowe i ich dynamika etc. Większy niż w pierwszym kursie nacisk położono na transfer wiedzy zdobytej podczas obu faz nauki online do praktyki edukacji dorosłych. Na platformie umieszczono szereg materiałów dotyczących sytuacji edukacji dorosłych w poszczególnych krajach europejskich. Refleksja nad różnorodnymi aspektami edukacji dorosłych w powiązaniu z rozwojem kompetencji w zakresie moderacji stanowiła motyw wiodący drugiej edycji kursu. Końcowej prezentacji umiejętności absolwentów kursu towarzyszyło motto *Moje miejsce jako moderatora w europejskiej edukacji dorosłych*. Przed międzynarodową publicznością reprezentującą cztery zaangażowane w projekt uniwersytety, studenci zademonstrowali swoje indywidualne wizje kariery zawodowej, wypracowane w ramach warsztatów przyszłości.

Warto podkreślić, iż w drugiej edycji kursu uczestniczyły dwie absolwentki poprzedniego kursu. Ich zadanie polegało przede wszystkim na obserwacji pracy trenerów i stopniowym przejmowaniu roli ich asystentek. Pomyślny udział w kolejnym kursie pozwoli im uzyskać kompetencje trenerskie. Zamyśl kształcenia multiplikatorów w zakresie moderacji

edukacji dorosłych nabiera realnych kształtów. Nawet jeśli jego realizacja jest długim, mozolnym i kosztownym procesem.

Uwagi końcowe

W 2006 i 2007 roku absolwenci pierwszego kursu moderowali już cały szereg międzynarodowych konferencji i seminariów dotyczących różnorodnych aspektów edukacji dorosłych w Europie Środkowo-Wschodniej. Międzynarodowe organizacje edukacji dorosłych zgłaszają zapotrzebowanie na specjalistów w tej dziedzinie. Chcą korzystać z ich usług w ramach organizowanych przez siebie projektów edukacyjnych. Przychylnie patrzy na nich Komisja Europejska, albowiem według opinii uczestników spotkań prowadzonych przez wykwalifikowanych moderatorów, nowatorskie metody pracy z dorosłymi pozwalają na maksymalizację kreatywności i zaangażowania wszystkich uczestniczących osób. Stanowią alternatywę dla niekończących się wykładów i posiedzeń, które zamiast motywować do wysiłku intelektualnego, nierzadko skutecznie na zawsze zniechęcają do korzystania z ofert edukacyjnych.

Bibliografia

- R. Arnold, H. Siebert, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- G. Graeßner, *Moderation – ein Leitfaden für die Aus- und Weiterbildung in der Erwachsenenbildung*, manuskrypt opracowany dla potrzeb projektu.
- K. Konrad, S. Taub, *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*, Oldenbourg Schulbuchverlag, Monachium 1999.
- S. Kraft, *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 1999, nr 45.
- H. Kröger, A. Reisky, *Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen*, [w:] N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, Band 6, Bertelsmann, Bielefeld 2004.
- K. Notzon, *Blended Learning international*, nieopublikowana praca dyplomowa, napisana na Uniwersytecie Bielefeld, 2006.
- E. Przybylska (red.), *Dydaktyka i metodyka edukacji dorosłych. Materiały dydaktyczne do zajęć z teorii i praktyki*, KOWEŻiU, Warszawa 2004.
- R. Schulmeister, *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*, Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, Monachium-Wiedeń 2003.
- H. Siebert, *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*, Neuwied Luchterhand, 2003.
- Ch. Swertz, *Didaktisches Design: Ein Leitfaden für den Aufbau hypermedialer Lernsysteme mit der Web-Didaktik*, [w:] N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, Bertelsmann, Bielefeld 2004.

Autorka jest profesorem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, kierownikiem Zakładu Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej w Instytucie Pedagogiki UMK. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół problematyki kształcenia ustawicznego i edukacji dorosłych w Polsce i innych krajach europejskich. Szczególną uwagę poświęca procesom profesjonalizacji specjalistów edukacji dorosłych w kontekście wyzwań integrującej się Europy.

Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce (cz. III)



W bieżącym numerze kontynuujemy prezentację polskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Tym razem opisano uniwersytety w województwach warmińsko-mazurskim, podlaskim, kujawsko-pomorskim, pomorskim, zachodniopomorskim.

Rysunek 1. Liczba Uniwersytetów Trzeciego Wieku w poszczególnych województwach

WOJEWÓDZTWO WARMIŃSKO-MAZURSKIE

1. Warmińsko-Mazurski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 1995, liczba słuchaczy: 938

Kontakt: ul. Mrongowiusza 8 lok. 5, 10-512 Olsztyn, tel. (089) 523 65 89

Kierunki kształcenia: studenci mogą uczestniczyć w zajęciach z malarstwa, radiestezji, haftu wstążeczkowego, florystyki, rękodzieła, wspólnego śpiewania oraz zajęciach rekreacyjno-sportowych (taniec, gimnastyka rehabilitacyjna, pływanie, sauna). Ponadto w ramach UTW działają: klub literacki, dyskusyjny, krajoznawczy PTTK oraz kabaret. Można również uczestniczyć w lektoratach języków obcych (angielskiego, niemieckiego lub francuskiego), a także w kursie komputerowym. Bogata oferta zajęć w ramach grup zainteresowań jest wzbogacona dużą ilością wykładów o zróżnicowanej tematyce jak również licznymi wyjazdami do filharmonii, wyjazdami do sanatoriów.

Więcej informacji na: <http://www.utwolsztyn.republika.pl/>

2. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Działdowie

Rok powstania: 2006, liczba słuchaczy: 130

Kontakt: ul. Polna 11A, 13-200 Działdowo, tel. (023) 668 825 633

Kierunki kształcenia: studenci UTW w Działdowie mają możliwość uczestniczenia w różnorodnych zajęciach i sekcjach m.in.: sekcji literackiej, robót ręcznych, wspólnego śpiewania, krajoznawczo-turystycznej, wzajemnej pomocy, plastycznej, zielarskiej, gimnastyki rekreacyjnej, lektoratach języków obcych (angielskiego, niemieckiego lub rosyjskiego) i zajęcia komputerowe.

3. Uniwersytet Trzeciego Wieku i Osób Niepełnosprawnych w Elblągu

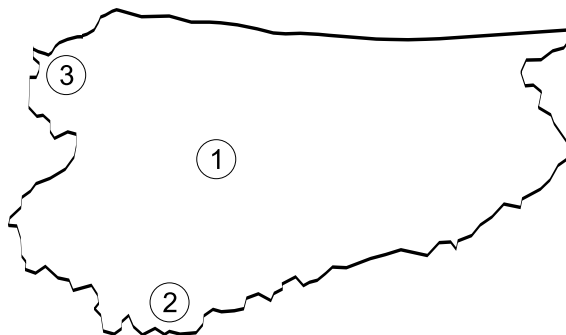
Rok powstania: 1999, liczba słuchaczy: 200

Kontakt: ul. 12-lutego 5a, 82-300 Elbląg, tel. (055) 648 69 35, uniw3wieku@o2.pl

Kierunki kształcenia: swoim słuchaczom Elbląski uniwersytet proponuje: warsztaty rękodzieła artystycznego, muzykoterapię, artterapię, warsztaty malarskie, zajęcia sekcji piosenki, zajęcia gimnastyczne, zajęcia na krytej pływalni, spotkania sekcji turystycznej, zajęcia komputerowe, lektoraty językowe, udział w miejskich festynach i wystawach, cotygodniowe bloki wykładów.

Więcej informacji na: <http://erkon.elblag.com.pl/index.php?podstrona=podstrony/u3w>

Rysunek 2. Uniwersytety Trzeciego Wieku w województwie warmińsko-mazurskim



WOJEWÓDZTWO PODLASKIE

1. Uniwersytet Trzeciego Wiek w Augustowie

Rok powstania: 2003, liczba słuchaczy: 80

Kontakt: ul. 29 Listopada 9, 96-300 Augustów,
tel. (087) 643 21 00

Kierunki kształcenia: wykłady tematyczne z różnych dziedzin raz w miesiącu, zajęcia komputerowe, lektorat z języka angielskiego oraz wyjazdy rekreacyjne oraz wycieczki turystyczne.

2. Uniwersytet Trzeciego Wiek w Białymstoku

Rok powstania: 1994, liczba słuchaczy: 350

Kontakt: Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Białymstoku, ul. Kilińskiego 8, biuro UTW, ul. Marii Curie-Skłodowskiej 14, p. 511, 15-275 Białystok, tel. (085) 745 71 08, utw@uwb.edu.pl, utw@woak.bialystok.pl

Kierunki kształcenia: Podstawowa forma zajęć to wykłady obligatoryjne, m.in. z zakresu historii, filozofii, sztuki, prawa i psychologii; zajęcia fakultatywne odbywające się w miejscowych muzeach; zajęcia dowolne w sekcjach i kołach zainteresowań np. klub seniora, lektoraty (angielskiego, niemieckiego, esperanto), gimnastyka korekcyjna i rehabilitacyjna, chińska; sekcje artystyczna (literacka, malarska, hafciarska), kulturalna, brydżowo-szachowa, pływacka, turystyki pieszej, turystyki wyjazdowej, pomocy koleżeńskiej, koncerty.

Więcej informacji na: www.utw.uwb.edu.pl; www.woak.bialystok.pl

3. Uniwersytet Złotego Wiek przy Wyższej Szkole Agrobiznesu w Łomży

Rok powstania: 2000, liczba słuchaczy: 120

Kontakt: ul. Wojska Polskiego 161, 18-402 Łomża, tel. (086) 216 94 97, kom. 692 449 400, bozena@wsa.edu.pl
Kierunki kształcenia: W programie zajęć znajdują się tematy związane Łomżą, sprawy kultury, sztuki oraz zainteresowań samych studentów. Zajęcia Uniwersytetu Złotego Wiek odbywają się raz w miesiącu, mają formę „otwartych” wykładów, prowadzone są zajęcia w następujących sekcjach zainteresowań: informatycznej, komputerowej, gimnastycznej, tkackiej, plastyczno-artystycznej (malarstwo, witraż).

Więcej informacji na: <http://www.wsa.edu.pl/UZW/index.html>



Rysunek 3.
Uniwersytety
Trzeciego Wiek
w województwie
podlaskim

4. Stowarzyszenie Uniwersytetu Trzeciego Wiek w Suwałkach

Rok powstania: 1999, liczba słuchaczy: 200

Kontakt: ul. Kościuszki 71, 16-400 Suwałki, (087) 566 38 98, 567 7631, utwsuwalki@tlen.pl

Kierunki kształcenia: wykłady wybitnych specjalistów z różnych dziedzin m.in. profilaktyka zdrowotna, psychologia, historia; religioznawstwo; lektoraty języków obcych (angielski i niemiecki); sekcje zainteresowań (m.in. turystyczna, artystyczna, gimnastyczna, pływacka). Słuchacze pomagają sobie wzajemnie, organizując zajęcia w czasie wolnym, np. w zakresie tworzenia i szerzenia kultury, wiedzy o regionie; promowania i popierania rozwoju regionu, w dziedzinie kultury, historii, ekologii itp., a także prowadzą działalności na odcinku integracji pokoleniowej – tj. spotkania z młodzieżą (m.in. odczyty, występy artystyczne, recitale itp.).

WOJEWÓDZTWO KUJAWSKO-POMORSKIE

1. Uniwersytet Trzeciego Wiek w Barcinie

Rok powstania: 2006, liczba słuchaczy: 75

Kontakt: ul. J. Wojciechowskiego 1, 88-190 Barcin, tel. (052) 383 23 27, utw@mdkbarcin.com.pl

Kierunki kształcenia: wykłady uniwersyteckie raz w miesiącu z zakresu m.in. psychologii, socjologii, geriatry, turystyki, świata operetki, historii i historii sztuki, prawa cywilnego; kursy języka angielskiego, niemieckiego, kurs komputerowy oraz gimnastyka relaksująca.

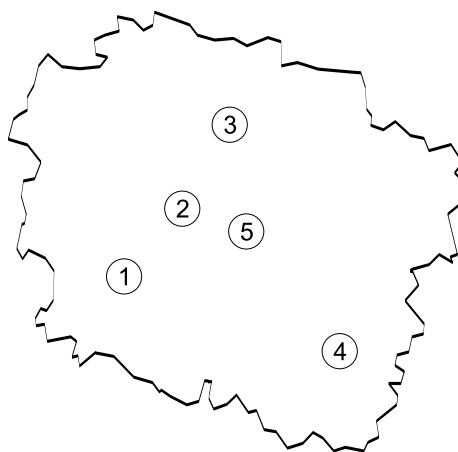
2. Uniwersytet Trzeciego Wiek w Bydgoszczy

Rok powstania: 1996, Liczba słuchaczy: 500

Kontakt: Wojewódzki Ośrodek Kultury, pl. Kościeleckich 6, 85-033 Bydgoszcz, tel. (052) 585 15 01

Kierunki kształcenia: zajęcia z gimnastyki rehabilitacyjnej, lektoraty z języków obcych: niemieckiego i angielskiego, zajęcia plastyczne, na basenie, wyjścia do teatru i filharmonii, działalność w Klubie Seniora „Uniwerek” i zespole wokalnym „Belcanto”.

Więcej informacji na: <http://www.wok.bydgoszcz.com>



Rysunek 4.
Uniwersytety Trzeciego Wiek
w województwie kujawsko-pomorskim

3. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Świeciu

Rok powstania: 2005, liczba słuchaczy: 163
Kontakt: Dom Kultury w Świeciu, ul. Wyszyńskiego 15, 86-105 Świecie, tel. (052) 33 12 188
Kierunki kształcenia: wykłady z różnorodnej tematyki dostosowanej do potrzeb słuchaczy, zajęcia dodatkowe m.in. z języka angielskiego, komputerowe oraz aerobik.
Więcej informacji na: <http://www.um-swiecie.pl/?cid=1953>

4. Włocławski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2005, liczba słuchaczy: 300
Kontakt: Centrum Kształcenia Ustawicznego, ul. Nowowiejska 25, 87-800 Włocławek, tel. (054) 232 99 50
Kierunki kształcenia: wykłady z wielu dziedzin – m.in. teologii, historii Kościoła, marketingu, informatyki, język angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego, koła taneczne, brydżowe, szachowe, informatyczne i turystyczne, zajęcia na basenie.
Więcej informacji na: <http://www.ckuwloc.prv.pl/>

5. Toruński Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 1989, liczba słuchaczy: ok. 440
Kontakt: ul. Fosa Staromiejska 1a, 87-100 Toruń, tel. (056) 611 36 37
Kierunki kształcenia: wykłady z medycyny, biologii, socjologii, prawa, ekonomii, historii, literatury, teatru, filmu, sztuk pięknych, wiedzy o ziemi i wszechświecie, spotkania pod ogólnym hasłem „jak żyć”, lektoraty języków obcych, praktyczne zajęcia z zakresu kultury fizycznej, koła zainteresowań, np. z dziedziny literatury, pamiętnikarstwa, sztuk plastycznych, wycieczki turystyczne krajoznawcze, działalność w ramach m.in. sekcji komputerowej, hafciarskiej, literackiej, gimnastycznej oraz brydżowej.
Więcej informacji na: http://www.torun.pl/index.php?strona=st_utw

WOJEWÓDZTWO POMORSKIE

1. Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku

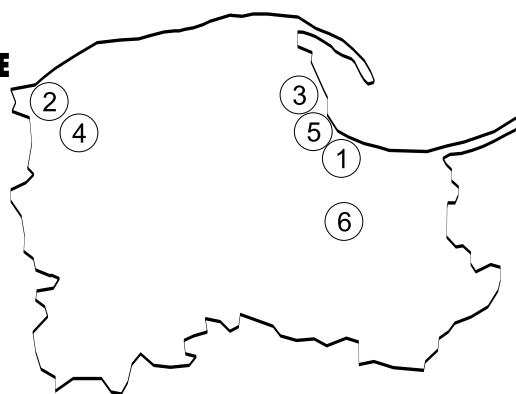
Rok powstania: 2004, liczba słuchaczy: 770
Kontakt: ul. Bażyńskiego 1a, p. 305 A, 80-952 Gdańsk, tel. (058) 523 23 54, reklsi@univ.gda.pl
Kierunki kształcenia: słuchacze uczęszczają mogą na bloki tematyczne zajęć, które realizowane są w formie wykładów (np. Astrofizyka, Gdańsk znany i nieznany, Historia naturalna Polski, Świat i my, Literatura, Ekosystem Bałtyku), liczne warsztaty, lektoraty języków obcych oraz zajęcia ruchowe. Dostępne są również dodatkowe zajęcia, takie jak: lektoraty języków obcych (język angielski, język niemiecki, język francuski, język hiszpański), ABC komputera, historia sztuki, spotkania filmowe, warsztaty plastyczne i fotograficzne, psychologia konsumenta, gimnastyka umysłu, sposoby radzenia sobie ze stresem, komunikacja interpersonalna, choreoterapia, relaksacja, Tai Chi, samoobrona, warsztaty: *Poznajemy kulturę Azji*, warsztaty literackie, zajęcia ruchowe, rehabilitacja, gimnastyka dla mężczyzn, usprawniająca oraz Wschodu.
Więcej informacji na: www.univ.gda.pl/pl/gutw

2. Stowarzyszenie Ustecki Uniwersytet Trzeciego Wieku – „Żyj kolorowo”

Rok powstania: 2005, liczba słuchaczy: 140
Kontakt: ul. Marynarki Polskiej 83, 76-270 Ustka, tel. (059) 814 45 78, biuro.uutw@wp.pl
Kierunki kształcenia: wykłady, seminaria, warsztaty, lektoraty języków obcych, odczyty, konferencje i spotkania, samokształceniowa działalność kulturalna, rekreacyjna, krajoznawcza i turystyka, poradnictwo dla osób starszych, działalność wydawnicza, tworzenie grup samopomocowych oraz działalność terapeutyczna.

3. Gdyński Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2004, Liczba słuchaczy: 200
Kontakt: Centrum Aktywności Seniora, ul. 3 Maja 27-31, 81-364 Gdynia, tel. (058) 663 50 82, biuro@cas.gdynia.pl
Kierunki kształcenia: wykłady pogrupowane w bloki tematyczne obejmujące: wybrane zagadnienia z literatury polskiej i światowej (dzieje dramatu i historia teatru, technika i sztuka teatru), historii sztuki, dzieje Gdyni i historię Pomorza Gdańskiego, psychologię życia codziennego, warsztaty z psychologii, spotkania z muzyką klasyczną, dzieje opery, teatru muzycznego i baletu, filozofię i wybrane zagadnienia z etyki, symbolikę biblijną, wybrane zagadnienia z oceanologii, prawo na co dzień. Ofertę GTW uzupełniają zajęcia i warsztaty prowadzone w Centrum Aktywności Seniora, takie jak: zajęcia plastyczne, muzyczne, spotkania z literaturą, historią sztuki, warsztaty



Rysunek 5. Uniwersytety Trzeciego Wieku w województwie pomorskim

psychologiczne, warsztaty z gramatyki języka polskiego oraz zajęcia z rytmiki, muzykoterapii, zajęcia wokalne – chór, wykłady z politologii oraz historii Polski, a także lektoraty języków obcych (angielskiego, rosyjskiego, włoskiego)
Centrum Aktywności Seniora realizuje również projekt Organizacja Czasu Wolnego – Gdynia 55+, którego głównym celem jest podejmowanie działań o charakterze profilaktycznym w zakresie ochrony zdrowia fizycznego oraz utrzymania aktywności intelektualnej seniorów i ich aktywizacja.
Więcej informacji na: www.cas.gdynia.pl

4. Słupski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Rok powstania: 2004, Liczba słuchaczy: 180
Kontakt: Słupski Ośrodek Kultury, ul. Braci Gieryskich 1 76-200 Słupsk, tel. (059) 845 64 41, sutw@o2.pl
Kierunki kształcenia: wykłady odbywają się w blokach tematycznych, m.in.: spotkania z literaturą, nauki biologiczne i ochrony środowiska, nauki o ziemi, spotkania z historią, etyka oraz tematy ogólne, np. z zakresu medycyny, profilaktyki zdrowia, psychologii, gospodarki itp. Dodatkowe zajęcia prowadzone są w sekcjach (biologicznej, historycznej, medycznej, medycyny alternatywnej, brydżowej), realizowane są również wycieczki, spotkania integracyjne, lektoraty języków obcych (angielski, niemiecki, włoski), gimnastyka rehabilitacyjna i basen.
Więcej informacji na: http://www.republika.pl/u3w_slupsk

5. Sopotki UTW przy Centrum Kształcenia Ustawicznego

Rok powstania: 2003, liczba słuchaczy: 1100
Kontakt: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sopocie, ul. Tadeusza Kościuszki 22-24, 81-704 Sopot, tel. (058) 551 56 36; utw@sopot.pl

Kierunki kształcenia: Słuchacze Sopotkiego UTW kształcą się na jednym z następujących kierunków: filologiczno-historycznym, społecznym (wykłady z filozofii, socjologii i psychologii), prawnym, profilaktyka zdrowia, uczęszczają również na wykłady otwarte z innych dziedzin nauki, spotkania z przedstawicielami świata kultury oraz liczne zajęcia warsztatowe. Realizowane są również warsztaty komputerowe, zajęcia usprawniające i utrzymujące sprawność manualną (warsztaty plastyczne-artystyczne), zajęcia z aktywności ruchowej (gimnastyka, samoobrona), warsztaty turystyczne (wycieczki piesze i autokarowe, wykłady z zakresu turystyki), a także choreoterapeutyczne (terapia tańcem). Słuchacze poznają również historię sztuki, a na części zajęć prowadzona jest terapia sztuką. Projekcje słynnych arcydzieł filmowych podczas warsztatów stanowią podstawę do dyskusji podczas spotkań klubu filmowego. Na warsztatach gastronomicznych „Kuchnie świata” słuchacze poznają zasady zdrowego żywienia i przygotowują typowe potrawy różnych zakątków kuli ziemskiej. Prowadzone są również lektoraty językowe na poziomie początkującym i zaawansowanym (angielski i niemiecki), a także cykliczne warsztaty z komunikacji interpersonalnej,

psychologii reklamy, psychologii miłości oraz warsztaty relaksacyjne. Bardzo dużym zainteresowaniem cieszą się zajęcia gimnastyki umysłu. Odbывают się również próby chóru recytatorów i zespołu tanecznego „U3W Zorba”. Więcej informacji na: www.cku.sopot.pl

6. Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Ośrodku Opiekuńczym Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Tczewie

Rok powstania: 1997, liczba słuchaczy: 50
Kontakt: ul. Niepodległości 10, 83-100 Tczew,
tel. (058) 531 30 35

Kierunki kształcenia: Uniwersytet oferuje swoim słuchaczom bardzo bogatą tematykę wykładów z różnych dziedzin, które odbywają się raz w miesiącu, dotyczą spraw aktualnych, wiedzy o zdrowiu, wiedzy o technice, wiedzy o obrzędach świątecznych itp. Dodatkowo warsztaty, zajęcia praktyczne, których zakres i tematyka dostosowywane są na bieżąco do potrzeb i zainteresowań uczestników. Ponadto organizowane są imprezy okolicznościowe i kulturalne, bale i zabawy integracyjne. Więcej informacji na: <http://www.mops.tczew.pol.pl/content/niepodleglosci/univ.html>

WOJEWÓDZTWO ZACHODNIOPOMORSKIE

1. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Dziwnowie

Kontakt: Stowarzyszeniu na Rzecz Kultury i Edukacji w Dziwnowie, ul. Reymonta 8, 72-420 Dziwnów,
tel. (091) 381 50 74, liceum@dziwnow.pl

2. Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczecinie

Rok powstania: 1978, liczba słuchaczy: 300
Kontakt: ul. Mariacka 10A/2, 70-546 Szczecin,
tel. (091) 812 39 75, sutwszczecin@op.pl
Kierunki kształcenia: Wykłady o tematyce m.in. z zakresu: medycyny, sztuki i kultury, literatury, problematyki społecznej, historycznej, ekologicznej itp. Realizacja pasji twórczych słuchaczy poprzez uczestnictwo w zorganizowanych zespołach zainteresowań, takich jak zespoły kultury, literatury, kontaktów zagranicznych, poradnictwa prawnego i psychospołecznego, śpiewu, towarzyskiego tańca, rękodzieła, teatru, foto-video, kronikarza własnego kabaretu UTW, kursów języków obcych (niemiecki, angielski, francuski, esperanto) rekreacji ruchowej (gimnastyka usprawniająca, joga, animacja zabaw itp.).

3. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Koszalinie

Koszalińska Biblioteka Publiczna
Rok powstania: 1993, liczba słuchaczy: 50
Kontakt: Pl. Polonii 1, 75-415 Koszalin, tel. (094) 348 15 61
Kierunki kształcenia: Podstawową formą zajęć są wykłady obejmujące następującą tematykę: medycyna (w tym gerontologia, psychologia, także niekonwencjonalne metody leczenia), ekologia, literatura, sztuka, astronomia, problemy regionu. Dodatkowo słuchacze mają zajęcia w zespołach literackim, miłośników muzyki „Bell-Canto”, brydżowym. W ramach zajęć tematycznych działa zespół gimnastyczny oraz turystyczno-krajoznawczy. Więcej informacji na: <http://www.biblioteka.koszalin.pl/utw.html>



Rysunek 6. Uniwersytety Trzeciego Wieku w województwie zachodniopomorskim

4. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Stargardzie Szczecińskim

Rok powstania: 2000, liczba słuchaczy: 199
Kontakt: Stargardzkie Centrum Kultury, ul. Piłsudskiego 105, 73-110 Stargard Szczeciński, tel. (090) 834 92 25, utw@utw.stargard.pl
Kierunki kształcenia: słuchacze uczestniczą w wykładach, seminariach i sekcjach zainteresowań prowadzonych przez specjalistów (miłośników literatury, sztuki i historii, języka angielskiego, języka niemieckiego, gimnastyka rekreacyjna z muzyką, informatyczna, promocji zdrowia (gimnastyczna), pływak, krajoznawczo-turystyczna „Wędruj z nami”, turystyki wyjazdowej krajowej i zagranicznej, zespół wokalny – chór, plastyczna, rękodzieła artystycznego, brydżowo-szachowa. Więcej informacji na: <http://utw.stargard.pl>

*Zachęcamy Czytelników „e-mentora” do pomocy
w pozyskiwaniu aktualnych informacji nt. działalności poszczególnych Uniwersytetów Trzeciego Wieku.
Kontakt: roksana.neczaj@sgh.waw.pl*

Sprostowanie: w ubiegłym numerze „e-mentora” mylnie podano liczbę słuchaczy UTW w Rzeszowie – w rzeczywistości wynosi ona 350, a nie jak podano 60. Serdecznie przepraszamy.

Efektywne zastosowanie IT w przedsiębiorstwie

Remigiusz Orzechowski



Technologie informacyjne (IT) odgrywają we współczesnych przedsiębiorstwach bardzo istotną rolę, przenikając już prawie każdy aspekt ich działalności. Świadczy o tym m.in. wysokość wydatków na inwestycje w IT, które pochłaniają często ponad połowę wszystkich wydatków inwestycyjnych przedsiębiorstw. Jednocześnie najczęściej nie przynoszą zakładanych efektów. Pojawia się zatem potrzeba usystematyzowanego podejścia do efektywnego zastosowania technologii informacyjnych w przedsiębiorstwie, którego celem będzie maksymalizowanie wartości przedsiębiorstwa. Odpowiedzią na tę potrzebę jest koncepcja nadzoru IT (IT Governance), obejmująca następujące obszary: dopasowanie strategiczne IT, dostarczanie wartości przez IT, efektywne wykorzystanie zasobów IT, zarządzanie ryzykiem IT oraz pomiar wydajności IT. Dzięki zastosowaniu mechanizmów nadzoru IT przedsiębiorstwo jest w stanie wykorzystać w największym stopniu posiadane informacje i maksymalizować wynikające z nich korzyści biznesowe.

Obszar technologii informacyjnych w przedsiębiorstwie często jest niezrozumiały dla zarządzających, czasami jest niedoceniany, a jeszcze innym razem przeceniany. Bardzo często jest jednak źle zarządzany. W efekcie większość inwestycji w IT nie przynosi zakładanych efektów, a samo utrzymanie IT kosztuje zbyt wiele. Współczesne przedsiębiorstwo nie może sobie jednak pozwolić na złe zarządzanie tak ważnym obszarem, który pochłania średnio ponad połowę wszystkich środków przeznaczanych na inwestycje i często przesądza o tym, czy przedsiębiorstwo będzie się mogło dalej rozwijać.

Rola IT we współczesnym przedsiębiorstwie

Technologie informacyjne pełnią dwie główne funkcje: usługową i innowacyjną. Funkcja usługowa pozwala przedsiębiorstwu bardziej efektywnie realizować strategię, np. poprzez automatyzację, przyspieszenie przebiegu procesów, redukcję kosztów. Funkcja innowacyjna stwarza przedsiębiorstwu nowe możliwości rozwoju, które bez zastosowania IT nie byłyby możliwe. Jest to przykładowo dotarcie do nowych segmentów klientów, wprowadzenie na rynek

innowacyjnego produktu czy też stworzenie nowego modelu konkurencji. Obie te funkcje w zasadniczy sposób wpływają na poziom stopy zwrotu z kapitału zainwestowanego w przedsiębiorstwo oraz na możliwości wzrostu przedsiębiorstwa. To z kolei przekłada się na przyszłe przepływy pieniężne, które stanowią o wartości przedsiębiorstwa.

Jednocześnie od pewnego czasu często słyszy się opinie, że IT przestało mieć strategiczne znaczenie. Stało się tak tanim i powszechnie dostępnym zasobem, że każdy może je mieć. W związku z tym nie może już zapewnić przewagi konkurencyjnej. Wzorowe procesy biznesowe i najlepsze praktyki są wbudowane w standardowe oprogramowanie. Mogą być powielane i są dostępne dla wszystkich przedsiębiorstw. Ze względu na łatwe kopiowanie i powszechną standaryzację również możliwości innowacji z wykorzystaniem IT maleją. W związku z tym Carr, autor głośnego artykułu *IT doesn't matter* postuluje, aby zmniejszać wydatki na IT i trzymać się za plecami innych, czyli inwestować tylko w sprawdzone technologie oraz poświęcać uwagę przede wszystkim słabościom, a nie szansom (ponieważ IT nie może już zapewnić przewagi konkurencyjnej). Dzięki temu przedsiębiorstwa będą w stanie uzyskać większy zwrot z inwestycji w IT.

Wydaje się jednak, że teza o braku możliwości uzyskania przewagi konkurencyjnej dzięki IT jest przesadzona. IT się liczy, ale inaczej niż kiedyś. Tylko niektóre kategorie IT są powszechnie dostępne, czyli uległy utowarowieniu. Te usługi (produkty) należy kupować jak najtaniej, najlepiej gotowe, lub zlecać na zewnątrz (outsourcing IT). Fakt posiadania tych samych narzędzi nie oznacza jednak, że korzyści z ich wykorzystania będą takie same w każdym przedsiębiorstwie. Korzyści dla przedsiębiorstwa nie płyną głównie ze standardowych, wbudowanych w oprogramowanie najlepszych praktyk, lecz z umiejętnego wykorzystania oprogramowania do wspierania kluczowych procesów biznesowych w przedsiębiorstwie. W wyniku standaryzacji i upowszechniania się technologii informacyjnych możliwości innowacji nie maleją, a rosną. Oczywistym przykładem jest tutaj internet. Dzięki powszechnej dostępności sieci powstały zupełnie nowe modele biznesowe, np. eBay, Dell, Google.

Stan zarządzania IT w przedsiębiorstwach

Wydatki przedsiębiorstw na technologie informacyjne są wysokie. Wynoszą od 2 do 15% przychodów oraz do 50% wszystkich wydatków inwestycyjnych. Jednak nie przynoszą oczekiwanych efektów. Wiele badań potwierdza, że większość projektów IT jest nieudanych¹.

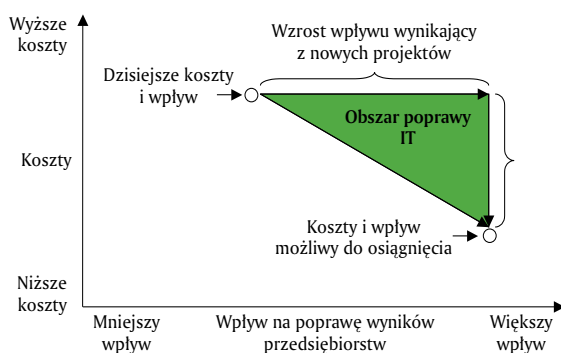
Przyczyną takiego stanu rzeczy jest niezadowalający poziom zarządzania IT w przedsiębiorstwach. Charakteryzuje się on tym, że:

- brak jest wspólnego języka między menedżerami biznesowymi i IT;
- planowanie biznesowe i IT są od siebie oderwane;
- planowanie IT często skupia się na technologii, zamiast na bezpośrednim wspieraniu realizacji celów strategicznych przedsiębiorstwa;
- dział IT nie jest zarządzany w taki sposób, by realizować wymagania biznesu;
- koszty IT są często bez należytej kontroli i są zbyt wysokie, co owocuje niskim zwrotem z inwestycji w IT.

Scenariusze efektywnego zastosowania IT

Efektywne zastosowanie technologii informacyjnych w przedsiębiorstwie polega na inwestowaniu w takie obszary (projekty) IT, które wspierają realizację strategii i wynikającą ze strategii działalność operacyjną przedsiębiorstwa oraz ograniczaniu zasobów kierowanych na inne inicjatywy i działania IT. Celem, który chcemy osiągnąć jest większy wpływ technologii informacyjnych na poprawę wyników osiąganych przez przedsiębiorstwo przy jednoczesnej minimalizacji kosztów związanych z wykorzystywaniem IT. Cel ten można określić jako „obszar poprawy IT” (rysunek 1).

Rysunek 1. Obszar poprawy IT



Źródło: R. Benson, T. Bugnitz, W. Walton, *From Business Strategy to IT Action. Right Decisions for a Better Bottom Line*. John Wiley & Sons, New Jersey 2004

Większy wpływ zastosowania IT na poprawę wyników przedsiębiorstwa uzyskuje się dzięki nowym in-

westycjom, które wspierają realizację obecnej strategii przedsiębiorstwa bądź stwarzają nowe możliwości dla rozwoju wpływając na zmianę strategii. Niższe koszty funkcjonowania IT są pochodną redukcji kosztów operacyjnej działalności IT. Oszczędności uzyskuje się dzięki zaprzestaniu utrzymywania infrastruktury i aplikacji, które nie przekładają się na realizację strategii przedsiębiorstwa, bądź też zaprzestanie finansowania toczących się projektów, które również nie są zbieżne z obecnymi celami biznesowymi przedsiębiorstwa.

Obecnie w wielu przedsiębiorstwach obserwowane są jednak mniej optymalne scenariusze zarządzania IT (rysunek 2).

Rysunek 2. Obecne scenariusze zastosowania IT w wielu przedsiębiorstwach



Źródło: R. Benson, T. Bugnitz, W. Walton, *From Business Strategy to IT Action...*, dz. cyt.

Najczęściej przedsiębiorstwa wydają na IT coraz więcej pieniędzy, ale w zamian nie uzyskują większego wsparcia dla realizacji strategii. Dział IT argumentuje, że w związku z rozwojem przedsiębiorstwa potrzebuje coraz więcej środków na utrzymanie obecnej infrastruktury i aplikacji IT. Rzadko kiedy jednak przeprowadza się analizę, czy na pewno wszystkie wydatki są uzasadnione, a przecież przedsiębiorstwo się zmienia i wraz z nim zmieniać się powinno również portfolio IT.

Kiedy wydatki na IT są już zbyt duże, a uzyskiwane efekty zbyt małe, przedsiębiorstwa przeprowadzają drastycznie cięcia. Dochodzą wówczas do wniosku, że IT nie może im dostarczyć przewagi konkurencyjnej i jest jedynie kosztem działalności operacyjnej. Takie postępowanie często jednak prowadzi do zmniejszenia wpływu IT na poprawę wyników przedsiębiorstwa. Wówczas przedsiębiorstwa tracą szansę wyprzedzenia swoich konkurentów i są skazane na imitację.

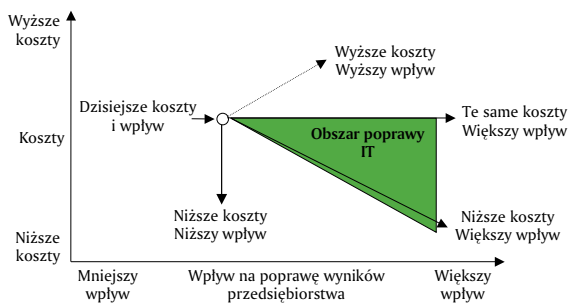
Trzeci scenariusz obserwuje się w przedsiębiorstwach, które wierzą, że IT jest w stanie zapewnić im przewagę konkurencyjną i inwestują w ten obszar coraz większe środki. Zazwyczaj przekłada się to na lepszą realizację strategii, ale często koszty takiego podejścia mogą być zbyt duże i w efekcie mogą skonsumować część pozytywnych efektów. Przedsiębiorstwa te zakładają często, że koszty związane

¹ Na przykład badania Standish Group *The Chaos Report*.

z funkcjonowaniem IT mogą tylko rosnąć. Tak jak w pierwszym przypadku nie analizuje się zasadności wszystkich wydatków na IT, skupiając się jedynie na badaniu efektywności nowych inwestycji.

Możliwe są jednak inne podejścia do zastosowania technologii informacyjnych, które będą dużo bardziej efektywne (rysunek 3).

Rysunek 3. Scenariusze zastosowania IT możliwe do osiągnięcia



Źródło: R. Benson, T. Bugnitz, W. Walton, *From Business Strategy to IT Action...*, dz. cyt.

Najprostszym rozwiązaniem jest obniżka obecnych kosztów IT, przy zachowaniu obecnego wsparcia dla realizacji strategii. Odbывается to dzięki eliminacji działań IT, które nie przekładają się na poprawę wyników przedsiębiorstwa. Takie podejście polecane jest tym przedsiębiorstwom, w których IT pełni głównie funkcję usługową i w niewielkim stopniu może przyczynić się do uzyskania przewagi konkurencyjnej.

Przedsiębiorstwa mogą również utrzymać obecny poziom wydatków na IT, zyskując jednak większe przełożenie na realizację strategii. Taki efekt można uzyskać zarówno poprzez eliminowanie niepotrzebnych wydatków na IT, jak i realizowanie nowych inwestycji, w większym stopniu wspierających realizację strategii przedsiębiorstwa. Czasami udaje się przedsiębiorstwom zarówno zmniejszyć koszty IT, jak i zwiększyć przełożenie technologii informacyjnych na poprawę wyników przedsiębiorstwa.

W niektórych przypadkach przedsiębiorstwo może się zdecydować na większe wydatki na IT, uzyskując jednak więcej niż proporcjonalny wpływ na poprawę wyników przedsiębiorstwa. Strategia ta jest polecana tym przedsiębiorstwom, dla których technologie informacyjne mają strategiczne znaczenie i pozwalają osiągnąć długotrwałą przewagę konkurencyjną.

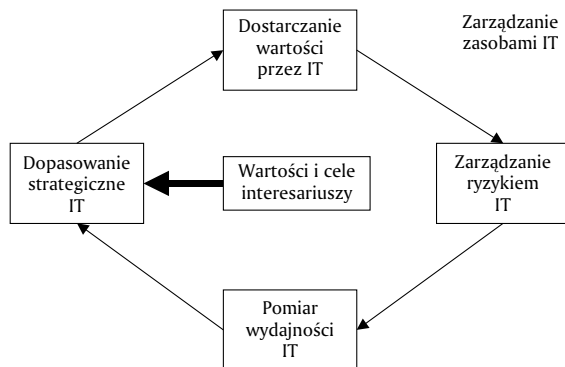
W związku z tym pojawia się potrzeba usystematyzowanego podejścia do efektywnego zastosowania technologii informacyjnych w przedsiębiorstwie, którego celem będzie maksymalizowanie wartości przedsiębiorstwa. Odpowiedzią na tę potrzebę jest promowana ostatnio coraz intensywniej koncepcja nadzoru IT (*IT Governance*).

Nadzór IT

Nadzór IT (*IT Governance*) jest elementem nadzoru korporacyjnego, analogicznie do nadzoru nad zasobami ludzkimi, finansowymi czy fizycznymi. Według definicji IT Governance Institute nadzór IT należy do odpowiedzialności zarządu i obejmuje przywództwo, struktury organizacyjne oraz procesy niezbędne do tego, aby IT mogło wspomagać realizację obecnych strategii i celów przedsiębiorstwa, a także kreować nowe². Rolą nadzoru IT jest integracja i instytucjonalizacja dobrych praktyk zapewniających wsparcie przez IT realizacji celów przedsiębiorstwa. Dzięki temu przedsiębiorstwo jest w stanie wykorzystać w największym stopniu posiadane informacje i maksymalizować wynikające z nich korzyści biznesowe. Badania wskazują, że przedsiębiorstwa posiadające najbardziej zaawansowane rozwiązania w zakresie nadzoru IT mają o ponad 20% większą rentowność w porównaniu z firmami z tego samego sektora i o podobnych strategiach, które jednak mają słabo rozwinięty tego typu nadzór³.

Nadzór IT koncentruje się na dwóch głównych obszarach: dostarczaniu wartości przez IT dla biznesu oraz ograniczaniu związanego z nim ryzyka. Wartość dostarczana przez IT wynika ze stopnia dopasowania IT do strategii przedsiębiorstwa, natomiast ograniczanie ryzyka opiera się na mechanizmach ustalania odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Oba te obszary wymagają wsparcia ze strony odpowiednich zasobów IT, takich jak kadra, pieniądze, informacje, aplikacje czy infrastruktura. Powinny być również systematycznie mierzone, żeby zapewnić osiągnięcie założonych celów. Ostatecznie otrzymujemy pięć obszarów nadzoru IT, do zarządzania którymi punktem wyjścia są wartości i cele interesariuszy (rysunek 4).

Rysunek 4. Obszary nadzoru IT



Źródło: Board Briefing on IT Governance, 2nd Edition..., dz. cyt., s. 20

² Board Briefing on IT Governance, 2nd Edition, IT Governance Institute, 2003.

³ P. Weil, J. Ross, *IT Governance. How Top Performers Manage IT Decision Rights for Superior Results*, Harvard Business School Press, Boston 2004.

Dopasowanie strategiczne IT

Najważniejszym z obszarów, pierwotnym w stosunku do pozostałych i jednocześnie przenikającym je wszystkie, jest *dopasowanie strategiczne IT*. Skupia się ono na integracji celów strategicznych biznesu i IT poprzez definiowanie, utrzymywanie i kontrolę propozycji wartości, jaką IT dostarcza biznesowi, a także na dopasowywaniu operacji IT do operacji całego przedsiębiorstwa.

Obecnie w wielu przedsiębiorstwach planowanie IT nie jest powiązane z wymaganiami wynikającymi ze strategii całego przedsiębiorstwa, lecz jest podporządkowane taktycznym potrzebom poszczególnych jednostek biznesowych. Finansowanie swoich projektów IT uzyskuje ta jednostka, która ma większą siłę „polityczną”. W efekcie naczelne kierownictwo nie widzi powiązania wydatków na technologię informacyjną z realizacją celów strategicznych całego przedsiębiorstwa. Również zwrot z inwestycji w IT jest niezadowolający. Aby to zmienić, menedżerowie przedsiębiorstwa powinni strategicznie planować popyt i podaż usług IT. Konieczne jest przetłumaczenie strategii przedsiębiorstwa na stwierdzenia, które IT zrozumie. Pozwoli to – z jednej strony – opisać zapotrzebowanie na usługi IT, generowane przez cele strategiczne przedsiębiorstwa, a z drugiej – opisać przyszłą podaż usług IT. W efekcie menedżerowie biznesowi i IT będą mogli osiągnąć konsensus w kwestii kierunku rozwoju przedsiębiorstwa oraz tego, jak IT może ten rozwój wspomagać. Wzrośnie również efektywność inwestycji w tym zakresie, będąca pochodną

większego przełożenia wydatków na IT na realizację strategii przedsiębiorstwa.

Należy zauważyć, że dopasowanie strategiczne IT jest procesem ciągłym, który za sprawą zmian w przedsiębiorstwie, jego otoczeniu i w obszarze technologii, nigdy się nie skończy. Celem przedsiębiorstwa powinno być zatem dążenie do bycia lepiej dopasowanym niż konkurenci. Dopasowanie strategiczne IT oznacza zarówno dopasowanie strategii, jak i operacji IT do strategii przedsiębiorstwa⁴.

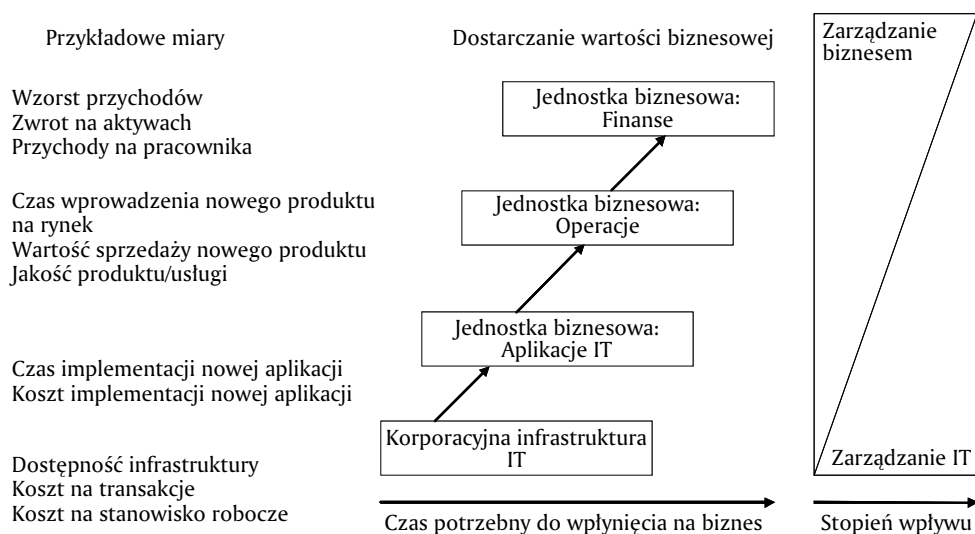
Dostarczanie wartości przez IT

Główną miarą wartości IT są dostawy produktów lub świadczenie usług na czas, w założonym budżecie, w odpowiedniej jakości oraz z osiągnięciem zakładanych korzyści, tj. przewagi konkurencyjnej, satysfakcji klientów, przyspieszenia wejścia na rynek, skróconego czasu realizacji zamówień, zwiększonej produktywności pracowników, większej zyskowności. Wartość, którą IT dodaje do biznesu, jest uzależniona od stopnia, w jakim IT jest dopasowane do strategii przedsiębiorstwa. W celu efektywnego zastosowania IT konieczne jest zarządzanie zarówno kosztami, jak i zwrotami z inwestycji.

Na różnych poziomach zarządzania różnie jest postrzegana wartość IT i w inny sposób się ją mierzy (rysunek 5).

W miarę poruszania się w górę w hierarchii poziomów zarządzania w przedsiębiorstwie, zmieniają się miary, jakimi mierzy się efekty danej inwestycji IT: następuje przejście od miar technicznych do

Rysunek 5. Pomiar wartości inwestycji IT na różnych poziomach zarządzania



Źródło: IT Governance Institute

⁴ W artykule pt. *Dopasowanie IT-biznes* („Kwartalnika Nauk o Przedsiębiorstwie” 2007, nr 2 (3)) autor zaprezentował wyniki badań stopnia dopasowania IT i biznesu w przedsiębiorstwach notowanych na Warszawskiej Giełdzie Papierów Wartościowych.

biznesowych. Pomiar efektów biznesowych jest jednak najczęściej dużo trudniejszy niż pomiar efektywności technicznej. Jednocześnie wydłuża się czas niezbędny do zaobserwowania korzyści płynących z nowej inwestycji. Najszybciej (niemal natychmiast) pojawiają się efekty związane z techniczną dostępnością i niektórymi kosztami funkcjonowania infrastruktury, jednak przełożenie na znaczącą poprawę wyników przedsiębiorstwa może zabrać miesiące lub nawet lata. Zmienia się również wpływ inwestycji na zarządzanie: akcent przenoszony jest z zarządzania technologią na zarządzanie biznesem. Dlatego ważne jest skupianie się nie tylko na miarach finansowych, lecz branie pod uwagę wpływu IT na efektywność całego przedsiębiorstwa w tworzeniu wartości, zarówno w krótkim, jak i w długim okresie.

Optymalne wykorzystywanie zasobów IT

Kluczem do wysokiej efektywności IT są optymalne inwestycje oraz optymalne wykorzystanie posiadanych zasobów IT w procesie świadczenia usług dla biznesu. Zarówno nowe inwestycje, jak i wydatki na bieżącą działalność IT muszą być dopasowane do potrzeb wynikających ze strategii przedsiębiorstwa. Wyższy priorytet (i większe zasoby) powinny uzyskać inicjatywy o większej wartości dla biznesu. O ile w praktyce przedsiębiorstwa badają jeszcze efektywność nowych inwestycji w IT, to już bardzo rzadko podejmują wysiłki związane z optymalizacją wydatków przeznaczanych na bieżącą działalność IT. Jest to kolosalny błąd, bo jak wskazują badania Gartnera, wydatki na utrzymanie i rozwój obecnych zasobów IT pochłaniają aż 85% środków przeznaczanych na IT⁵. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest jeszcze mniejsze zrozumienie przez zarządzających operacyjnej działalności działu IT i w związku z tym niemożność odpowiedniego zarządzania tym obszarem. Rozwiązanie tego problemu może stanowić stosowanie w przedsiębiorstwie ITIL⁶ – zestawu powiązanych ze sobą najlepszych praktyk, których celem jest obniżenie kosztów IT, przy jednoczesnym podnoszeniu jakości usług IT świadczonych biznesowi.

Zarządzanie ryzykiem IT

Zarządzanie ryzykiem IT obejmuje ryzyka związane z zastosowaniem technologii informacyjnych w przedsiębiorstwie, m.in. zabezpieczenie zasobów IT, odzyskiwanie danych po awarii czy też zapewnienie ciągłości działania. Do skutecznego zarządzania ryzykiem IT zarządzający przedsiębiorstwem muszą rozumieć, jakie jest nastawienie przedsiębiorstwa do ryzyka, znać wymagania regulacyjne, być świadomym głównych ryzyk oraz swojej odpowiedzialności za ryzyko.

Pomiar efektywności IT

Pomiar efektywności IT polega na śledzeniu realizacji projektów oraz monitorowaniu procesu świadczenia usług IT. Dzięki takiemu pomiarowi przedsiębiorstwo zyskuje szereg korzyści, do których należą m.in.: lepsze usługi, bardziej efektywna alokacja zasobów, polepszona wydajność systemów, większa produktywność pracowników, a także promowanie kultury organizacji nastawionej na osiągnięcie lepszych rezultatów.

Miary efektywności IT można podzielić na dwie grupy: obiektywne i subiektywne. Obiektywne miary efektywności są łatwe do zmierzenia. Można ich używać do porównań między przedsiębiorstwami. Należą do nich przykładowo: udział wydatków na IT w przychodach, udział wydatków na działalność operacyjną IT w całości wydatków na IT, wysokość wydatków na IT w przeliczeniu na pracownika, liczba komputerów przypadająca na pracownika, średni czas oczekiwania na połączenie z Help Deskiem, liczba aplikacji starszych niż trzyletnie, udział kosztów utrzymania oprogramowania w całości wydatków na IT.

Dużo istotniejsze są jednak miary subiektywne. Odzwierciedlają one oczekiwania wszystkich interesariuszy. Są trudne do pomiaru i nie nadają się do porównań między przedsiębiorstwami. Umożliwiają pomiar potrzeb biznesowych, tj. funkcjonalność, jakość, efektywność kosztowa. Przykładami takich miar są m.in.: odpowiedniość, dostępność, niezawodność, bezpieczeństwo, funkcjonalność, poziom jakości, dopasowanie do potrzeb biznesowych.

Podsumowanie

Skończył się czas uzyskiwania „łatwej” przewagi konkurencyjnej w oparciu o IT. Efektywne zastosowanie technologii informacyjnych polega na inwestowaniu w takie obszary (projekty) IT, które wspierają realizację strategii i wynikającą z niej działalność operacyjną przedsiębiorstwa, oraz ograniczaniu zasobów kierowanych na inne inicjatywy i działania IT. Celem, który chcemy osiągnąć jest większy wpływ technologii informacyjnych na poprawę wyników osiąganych przez przedsiębiorstwo przy jednoczesnej minimalizacji kosztów związanych z funkcjonowaniem IT. Pomocna jest w tym zakresie koncepcja nadzoru IT (*IT Governance*), oferująca usystematyzowane i kompleksowe podejście do efektywnego zastosowania IT w przedsiębiorstwie.

Bibliografia

R. Benson, T. Bugnitz, W. Walton, *From Business Strategy to IT Action. Right Decisions for a Better Bottom Line*, John Wiley & Sons, New Jersey 2004.

Board Briefing on IT Governance, 2nd Edition. IT Governance Institute, 2003.

⁵ R. Kaplan, D. Norton, *Strategy Maps. Converting intangible assets into tangible outcomes*, Harvard Business School Press, Boston 2004.

⁶ Information Technology Infrastructure Library.

N. Carr, *Does IT Matter? Information Technology and The Corrosion of Competitive Advantage*, Harvard Business School Press, Boston 2004.

N. Carr, *IT Doesn't Matter*, „Harvard Business Review” 2003, maj.

R. Kaplan, D. Norton, *Strategy Maps. Converting intangible assets into tangible outcomes*. Harvard Business School Press, Boston 2004.

R. Orzechowski, *Dopasowanie IT-biznes*, „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie” 2007, nr 2 (3).

P. Weil, J. Ross, *IT Governance. How Top Performers Manage IT Decision Rights for Superior Results*. Harvard Business School Press, Boston 2004.

Autor jest doktorantem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Specjalizuje się w zarządzaniu i nadzorze IT ukierunkowanym na budowę wartości przedsiębiorstwa. Jest współorganizatorem pierwszego w Polsce studium podyplomowego obejmującego kompleksowo najnowsze metody zarządzania IT w przedsiębiorstwie. Prowadzi wykłady i szkolenia dla firm oraz jest autorem wielu publikacji z tego zakresu.

POLECAMY



Ryszard Knosala i Zespół,
Komputerowe wspomaganie zarządzania przedsiębiorstwem,
Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne,
Warszawa 2007

Technologia informacyjna wykorzystywana jest na praktycznie każdym etapie procesu produkcyjnego w przedsiębiorstwie, a zagadnienia związane z wykorzystaniem rozwiązań informatycznych w przedsiębiorstwie stają się kluczowe dla efektywnego działania firm. Komputerowe wspomaganie zarządzania przedsiębiorstwem to publikacja prezentująca koncepcje rozwoju metod oraz systemów komputerowych wspomagających zarządzanie przedsiębiorstwem produkcyjnym. Praca podzielona jest na cztery części, w których autorzy skupiają się na następujących zagadnieniach: wspomaganie decyzji logistycznych przedsiębiorstwa w łańcuchu dostaw, wspieranym komputerowo planowaniu produkcji, zastosowaniu nowych metod zarządzania jakością w przedsiębiorstwach produkcyjnych, operacyjnym prognozowaniu popytu na rynkach docelowych.

Pozycja ta może być traktowana jako literatura uzupełniająca (pomoc dydaktyczna) dla studentów uczelni, na których wykładane są przedmioty z zakresu informatyki ekonomicznej lub zarządzania. Publikację można również polecić osobom zajmującym się teorią lub praktyką projektowania systemów wspomagających zarządzanie przedsiębiorstwem. Książka dostępna na stronach wydawcy: <http://www.pwe.pl/82868.xml>

XI Konferencja Miasta w Internecie. Integracja. Innowacyjność. Inwestycje – wyzwania e-rozwoju lokalnego i regionalnego w latach 2007–2013, 27–29 czerwca 2007 r., Zakopane

XI Konferencja *Miasta w Internecie* stwarza uczestnikom pole do debaty dotyczącej kluczowych uwarunkowań działania polskich samorządów na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Organizatorzy konferencji: Instytut Podstawowych Problemów Techniki PAN oraz Stowarzyszenie „Miasta w Internecie” chcą zgromadzić wszystkich tych, którzy zamierzają nadawać ton realizacji projektów wspierających e-rozwoj regionów, miast i obszarów wiejskich: samorządowców, reprezentantów firm sektora ICT oraz wspomagających ich przedstawicieli świata badań i innowacji.

Najważniejsze tematy poruszane na konferencji oraz w trakcie towarzyszących jej warsztatów roboczych dotyczyć będą:

- „dobrych praktyk” projektów zrealizowanych w Polsce oraz w wiodących regionach Unii Europejskiej,
- stanu zaawansowania i przyszłości projektów centralnych: ePUAP i integracja rejestrów państwowych,
- nowych wytycznych polityki spójności w zakresie planowania i wdrażania innowacyjnych projektów teleinformatycznych w regionach,
- wyłaniania w procedurach publicznych wykonawców innowacyjnych projektów teleinformatycznych finansowanych z funduszy strukturalnych,
- nowych mechanizmów współpracy między sektorem publicznym a prywatnym w realizacji znaczących projektów teleinformatycznych,
- podnoszenia kapitału wiedzy i umiejętności pracowników sektora publicznego oraz użytkowników e-usług publicznych,
- interoperacyjności systemów teleinformatycznych na wszystkich poziomach: centralnym, regionalnym i lokalnym oraz dziedzinowych.

Więcej informacji na: <http://www.mwi.pl/>



Telepraca – możliwości, ograniczenia, uwarunkowania prawne

Olga Łodyga

Szybki rozwój internetu spowodował powstanie rzeczywistości wirtualnej – a w niej nowych formy działalności zawodowej. Jedną z nich jest telepraca. Telepraca stwarza nowe możliwości zatrudnienia dla ludzi, którzy mają problemy z aktywnym uczestnictwem w rynku pracy. Z drugiej strony należy pamiętać o tym, że rynek pracy na odległość w naszym kraju jest ciągle słabo rozwinięty. Nadzieje na zmianę tej sytuacji wzbudza projekt zmian w „Kodeksie pracy”, który zakłada wprowadzenie nowej formy zatrudnienia – telepracy.

Stan obecny

Telepraca jako forma zatrudnienia jest popularna w wielu krajach. W Stanach Zjednoczonych i w Europie na odległość pracuje po 40 milionów osób. Wśród krajów europejskich w zatrudnianiu telepracowników przodują kraje skandynawskie (w których w ten sposób zatrudniona jest prawie co piąta osoba) oraz Belgia i Holandia. Średni poziom zatrudnienia telepracowników w krajach UE to 11%. W Polsce telepracownicy stanowią 1% zatrudnionych¹. Z powyższego wynika, iż sytuacja telepracy w naszym kraju znacznie odbiega od sytuacji w innych krajach Unii Europejskiej. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być następujące:

- brak uregulowań prawnych w *Kodeksie pracy*, co powoduje wiele wątpliwości podczas podpisywania umów o zatrudnienie w formie zdalnej;
- niechęć niektórych pracodawców do pracy na odległość, gdyż uważają, że pracownik pozbawiony ich kontroli będzie mniej wydajny;
- obawy pracowników, związane z swoistym wykluczeniem społecznym związanym z brakiem bezpośrednich kontaktów ze współpracownikami;
- mało ciekawych ofert telepracy, szczególnie w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji;

- część osób świadczących pracę na odległość podpisuje umowy cywilne (umowa o dzieło, umowa zlecenie), w wyniku tego nie są objęci uregulowaniami *Kodeksu pracy*.

Rodzaje telepracy

Telepraca jako elastyczny sposób realizacji czynności zawodowych, możliwy dzięki wykorzystaniu technologii ICT, mający na celu całkowitą lub częściową eliminację podróży do firmy² może przybierać różny charakter organizacji pracy.

W związku z tym wyróżniamy następujące formy telepracy:

- wykonywana w domu, a jej wyniki są przysyłane do firmy np. za pośrednictwem internetu;
- mieszana, w tej sytuacji pracownik może wykonywać swoją pracę przemiennie w kilku miejscach: dom, telecentrum, firma klienta, pracodawca;
- świadczona poza miejscem zamieszkania, pracownik wykonuje swoją pracę poza siedzibą firmy, w miejscu przeznaczonym do telepracy – telecentrum³.

Najpopularniejsze zawody

Wielu osobom w naszym kraju telepraca kojarzy się przede wszystkim z telemarketingiem, akwizycją oraz informacją telefoniczną. Jednak rzeczywistość jest inna, gdyż w ramach telepracy można wykonywać wiele zawodów, do najważniejszych grup należą:

- praca nad słowem, obrazem, dźwiękiem,
- wolne zawody: artyści, pisarze, dziennikarze, architekci,
- graficy komputerowi, tworzenie stron WWW, programowanie

¹ D. Karp, *Jesteśmy na szarym końcu, czyli o telepracy w Polsce*, <http://praca.gazeta.pl/gazetapraca/1,74785,4129794.html>, [24.05.2007].

² J.M. Nilles, *Telepraca. Strategie kierowania wirtualną załogą*, NWT, Warszawa 2003, s. 21.

³ M. Janiec, T. Czerniak, W. Kreft, R. Piontek, *Prowadzenie działalności biznesowej z zastosowaniem telepracy – poradnik*, PARP, Warszawa 2006, s. 27–31.

Telepraca – możliwości, ograniczenia, uwarunkowania...

- działalność marketingowa, telemarketing, badania rynku, copywriting,
- usługi księgowe, prawnicze, doradztwo⁴.

Telepracownicy mogą wykonywać różne zawody, najpopularniejsze to: informatyk, programista, administrator stron WWW, doradca finansowy, agent nieruchomości, grafik, architekt, dziennikarz, księgowy, audytor, tłumacz, korektor, przedstawiciel handlowy. Jednak lista zawodów, które można wykonywać w systemie pracy zdalnej nie jest zamknięta, gdyż wraz z rozwojem sektora ICT pojawia się zapotrzebowanie na nowych specjalistów.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż wykonywanie telepracy wymaga posiadania specyficznych cech przez pracownika, takich jak: samodyscyplina, obojętność, nastawienie za zadania, umiejętność organizacji czasu, systematyczność.

Telepraca – dogodna forma zatrudnienia

Zatrudnienie na odległość może zainteresować każdego pracownika, jednak są grupy, dla których jest to forma zatrudnienia szczególnie korzystna:

- niepełnosprawni – dzięki pracy w domu unikają konieczności pokonywania barier architektonicznych, geograficznych i innych, w ten sposób mogą w pełni uczestniczyć w życiu zawodowym⁵,
- rodzice wychowujący dzieci – system telepracy ułatwia pogodzenie pracy zawodowej z opieką nad dziećmi,
- mieszkańcy małych miejscowości – mają możliwość zatrudnienia w firmach z innych regionów.

Telepraca w świetle proponowanych zmian w Kodeksie pracy

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej przygotowało projekt zmian w *Kodeksie pracy*, które dotyczyły również wprowadzenia pojęcia telepracy oraz określenia zasad świadczenia tej formy zatrudnienia. W Sejmie odbyło się pierwsze czytanie (w dniu 23 maja 2007 r.) projektu tej ustawy. Zakładane zmiany wprowadzają różne formalności:

- Wprowadzenie telepracy będzie wymagało akceptacji wszystkich związków zawodowych działających w firmie;
- Z inicjatywą zmiany formy zatrudnienia na telepracę może wystąpić pracodawca lub pracownik,

zarówno w chwili zawierania umowy o pracę, jak również w trakcie trwania zatrudnienia;

- Pracodawca nie powinien odmówić prośbie pracownika, jeżeli wykonywana praca nie wymaga bezwzględnej obecności pracownika w firmie;
- W ciągu trzech miesięcy pracownik może zrezygnować z telepracy i wrócić do poprzedniej formy zatrudnienia;
- Pracodawca będzie zobowiązany do dostarczenia pracownikowi ubezpieczonego sprzętu niezbędnego do pracy oraz do pokrycia kosztów związanych z instalacją, serwisem, eksploatacją oraz konserwacją tego sprzętu, w przeciwnym wypadku pracownikowi należy się dodatek w wysokości co najmniej połowy minimalnego wynagrodzenia;
- Pracodawca będzie musiał wyznaczyć osobę odpowiedzialną za kontakty z telepracownikiem;
- Telepracownik posiada takie same prawa i obowiązki, okres wypowiedzenia, wynagrodzenie, prawo do premii, szkoleń i możliwość awansu;
- Osoby pracujące w domu nie będą mogły korzystać z ulgi internetowej⁶.

Podsumowanie

Rozwój nowych technologii oddziałuje na różne dziedziny naszego życia, dotyczy to także działalności zawodowej. Na rynku pracy dostrzegamy dwie tendencje: powstającą nowe zawody, związane z rozwojem narzędzi teleinformatycznych oraz następuje zwiększenie znaczenia pracy na odległość.

Telepraca stanowi dogodną formę zatrudnienia dla wielu ludzi, gdyż charakteryzuje się dużą elastycznością realizacji zadań oraz brakiem konieczności dojazdów do pracy. Z punktu widzenia pracodawcy korzystne jest to, że zatrudniając telepracowników można ograniczyć powierzchnię biurową, co wiąże się z obniżeniem kosztów działalności firmy.

Problemem jest nadal brak uregulowań prawnych telepracy w naszym kraju, w efekcie udział telepracowników wśród ogółu zatrudnionych jest – w porównaniu z innymi krajami UE – bardzo niski. Proponowane zmiany w *Kodeksie pracy* to krok dobrym kierunku. Można oczekiwać, iż przyczynią się one do tego, że rynek pracy w Polsce będzie bardziej otwarty, co stworzy nowe możliwości dla ludzi, którzy mają różne problemy z realizacją swoich planów zawodowych.

⁴ Perspektywy rozwoju telepracy w Polsce. Raport z badania jakościowego, [online] Sopot-Warszawa 2005, s. 4–5, http://www.telepraca-efs.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=66, [24.05.2007].

⁵ A. Kampa, G. Gołda, *E-learning i telepraca w kształceniu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Kisielnicki (red.), *VI Konferencja Uniwersytet wirtualny: model, narzędzia, praktyka*, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2007, s. 238–240.

⁶ http://di.com.pl/news/16568,Telepracownicy_straca_prawo_do_internetowej_ulgi.html, [24.05.2007]; J. Ćwiek, *Telepraca doczeka się rządowych regulacji. Ministerstwo Pracy przygotowało projekt ustawy o pracy na odległość*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 26 10 2006; A. Kozera, *Telepracownik ma te same prawa, co etatowiec*, <http://www.dziennik.pl/Default.aspx?TabId=97&ShowArticleId=45664>, [31.05.2007].

Bibliografia

J. Ćwiek, *Telepraca doczeka się rządowych regulacji. Ministerstwo Pracy przygotowało projekt ustawy o pracy nadległość*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 26.10.2006.

M. Janiec, T. Czerniak, W. Kreft, R. Piontek, *Prowadzenie działalności biznesowej z zastosowaniem telepracy – poradnik*, PARP, Warszawa 2006.

A. Kampa, G. Gołda, *E-learning i telepraca w kształceniu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Kisielnicki (red.), VI Konferencja Uniwersytet wirtualny: model, narzędzia, praktyka, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2007.

J.M. Nilles, *Telepraca. Strategie kierowania wirtualną załogą*, NWT, Warszawa 2003.

Netografia

D. Karp, *Jesteśmy na szarym końcu, czyli o telepracy w Polsce*, <http://praca.gazeta.pl/gazetapraca/1,74785,4129794.html>, [24.05.2007].

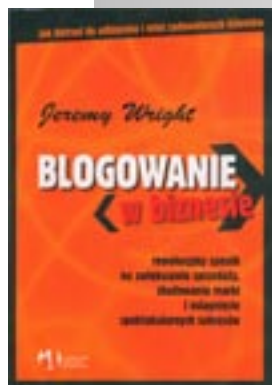
A. Kozera, *Telepracownik ma te same prawa, co etatowiec*, <http://www.dziennik.pl/Default.aspx?TabId=97&ShowArticleId=45664>, [31.05.2007].

http://di.com.pl/news/16568,Telepracownicy_straca_prawo_do_internetowej_ulgi.html, [24.05.2007].

Perspektywy rozwoju telepracy w Polsce. Raport z badania jakościowego, [online], Sopot-Warszawa 2005, s. 4-5,

http://www.telepraca-efs.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=66, [24.05.2007].

Autorka jest absolwentką Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i Uniwersytetu Warszawskiego. Była pracownikiem naukowo-dydaktycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Obecnie jest kierownikiem Zespołu Szkoleń Elektronicznych w Fundacji Pomocy Matematkom i Informatykom Niesprawnym Ruchowo w Warszawie. Ponadto współpracuje z Wyższą Szkołą Pedagogiczną TWP w Warszawie oraz Policealną Szkołą E-Biznesu w Warszawie. Autorka 4 przewodników dla studentów oraz ponad 20 artykułów w publikacjach naukowych.



POLECAMY

Jeremy Wright, *Blogowanie w biznesie*, WAiP, Warszawa 2007

Blogowanie, czyli internetowe pamiętnikarstwo, które początkowo traktowano jedynie jako domenę nastolatków opisujących problemy dorastania, w szybki sposób przeniknęło do biznesu oraz polityki, dając marketingowcom i specjalistom od wizerunku nowe możliwości komunikowania się z odbiorcami. Obecnie blogi korporacyjne prowadzą tak znane firmy, jak Disney, Microsoft, General Motors czy Google. Dzienniki te, to sposób na zwiększenie sprzedaży, zbudowanie w oczach klientów ściśle określonego wizerunku marki oraz zdobycie informacji zwrotnej na temat swoich produktów. Jednak na początkującego blogowicza czyhają również pułapki – opublikowana informacja nie tylko może zostać rozpowszechniona w sieci w błyskawicznym tempie (a więc powinna być dobrze przemyślana), lecz jest również obiektem natychmiastowej reakcji internautów i ich, nie zawsze przychylnych, komentarzy.

Książka Jeremiego Wrighta – znanego konsultanta specjalizującego się w blogosferze – jest swoistym podręcznikiem dla osób, które chcą założyć firmowego bloga. Zawiera wiele przydatnych wskazówek oraz przykładów, pomaga w codziennym prowadzeniu bloga oraz opisuje przyszłościowe tendencje w tej dziedzinie. Obserwując rozwój internetowych form komunikacji oraz analizując wyniki badań wskazujących na wzrastającą liczbę godzin, które spędzamy przed ekranem monitora, nie sposób nie przyznać autorowi racji, że blogowanie sprzyja nawiązaniu lepszych relacji z klientami i przyczynia się do skuteczniejszego zarządzania firmą. Mając tak dobrego przewodnika, warto przynajmniej spróbować... Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

http://www.waip.com.pl/index.php/waip/waip/nawosci/blogowanie_w_biznesie

Międzynarodowa Konferencja Naukowa Internet w społeczeństwie informacyjnym, 28–29 czerwca 2007 r., Dąbrowa Górnicza

Społeczeństwo informacyjne oraz idea Web 2.0. stają się coraz popularniejszymi tematami konferencji naukowych. Nie inaczej jest również w przypadku Międzynarodowej Konferencji Naukowej Internet w społeczeństwie informacyjnym organizowanej przez Wyższą Szkołę Biznesu w Dąbrowie Górniczej oraz Instytut Informatyki Teoretycznej i Stosowanej PAN w Gliwicach. Konferencja ma integrować środowisko naukowe państw Grupy Wyszehradzkiej, promować podejmowanie realizacji wspólnych projektów badawczych oraz prezentować wyniki badań nad wykorzystaniem sieci internet i rolę technologii informatycznych w społeczeństwie wiedzy. Ogólnym celem konferencji jest natomiast przedstawienie roli internetu we współczesnej informatyce, socjologii, zarządzaniu i pedagogice.

Przewidziane przez organizatorów główne sesje tematyczne obejmują:

- nowe technologie w systemach przesyłania informacji,
- internet szerokopasmowy i jakość oferowanych w nim usług,
- sieci komputerowe w systemach zarządzania,
- społeczeństwo sieci – szanse i zagrożenia,
- bezpieczeństwo informacji w rozproszonych systemach komputerowych.

Więcej informacji na: <http://www.wsb.edu.pl/IIS-2007>

0 efektach i uwarunkowaniach wykorzystania współczesnych technologii informacyjnych w gospodarce

Bogdan Stefanowicz

Sprawność funkcjonowania podmiotów gospodarczych jest uwarunkowana wieloma czynnikami, do których należą m.in. aktualnie dostępne technologie informacyjne. Te zaś obecnie opierają się na dwóch filarach: technice komputerowej i telekomunikacyjnej. Ich połączenie doprowadziło do zbudowania potężnego instrumentu, jakim stała się sieć komputerowa, a w szczególności internet. Otworzyło to duże możliwości budowania współczesnego biznesu na podstawie nieograniczonej wręcz wymiany informacji. Informacja zaś – będąc odwzorowaniem realnych obiektów i procesów, a także dzięki jej własności przenoszenia się w czasie i przestrzeni – stanowi doskonały model tej rzeczywistości, pozwalający opisać i zrozumieć składane przez podmioty gospodarcze oferty biznesowe bez oglądania się na granice krajów i kontynentów.

Nowe technologie otworzyły nowe możliwości... Ale nie wszystkie one zostały już odkryte. A zatem dociekliwe umysły mają nadal duże pole do popisu w zakresie proponowania nowych zastosowań już dobrze opracowanej techniki. Zarówno dla praktyki, jak i teorii pożyteczna staje się wymiana poglądów w sprawie użyteczności, możliwości i barier wykorzystywania współczesnych technologii informacyjnych w działalności gospodarczej.

W nurt publikacji z tego zakresu wpisuje się książka Zbigniewa Pastuszaka „Implementacja zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego w przedsiębiorstwie”¹.



Autor podjął próbę przedstawienia problematyki wdrożenia współczesnych technologii informacyjnych w praktyce gospodarczej, ujętej jako implementacja zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego w przedsiębiorstwie. Na początku – we wstępie – przedstawił główne cele i zakres poznawczy publikacji formułując tezę, że poziom wykorzystania (repcji – jak pisze autor) zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego jest pozytywnie skorelowany z postrzeganym poziomem adekwatności tych rozwiązań do realizowanych zadań produkcyjnych. Kolejne rozdziały zostały podporządkowane przedstawianiu dowodów tej tezy. We

wstępie też zostało wprowadzone kluczowe pojęcie zaawansowane rozwiązania biznesu elektronicznego (oznaczymy to w skrócie ZRBE) jako wewnętrzne i zewnętrzne innowacje techniczne i organizacyjne, wykorzystujące systemy i technologie informacyjne (szkoda, że nie zostały tutaj sformułowane kryteria owego zaawansowania).

Rozdział pierwszy został zatytułowany *E-biznes i zarządzanie przedsiębiorstwami nowej gospodarki*. Główne myśli autora obracają się wokół takich zagadnień, jak: ewolucja metod zarządzania i systemów informatycznych wspierających procesy zarządzania, organizacje wirtualne oraz modele i cele wdrożeń biznesu elektronicznego. Interesujące są m.in. spostrzeżenia autora w sprawie problemów wykorzystania współczesnych technologii infor-

¹ Zbigniew Pastuszek, *Implementacja zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2007.

matycznych stanowiących podstawy do rozwijania biznesu elektronicznego.

Rozdział drugi (*Egzogeniczne uwarunkowania recepcji zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego*) koncentruje się na zewnętrznych uwarunkowaniach możliwości wykorzystania ZRBE. Interesująca jest analiza porównawcza poziomu nowoczesności gospodarek ze względu na ich gotowość do rozwijania systemów opartych na sieci.

Kolejny rozdział, trzeci (*Endogeniczne czynniki warunkujące implementację e-biznesu*) przedstawia analizę czynników wewnętrznych na poziomie mikroekonomicznym, warunkujących wdrażanie ZRBE. Autor dokonał klasyfikacji tych czynników w zakresie adaptacji biznesu elektronicznego i zajął się głównie czynnikami strategicznymi. Analizę tę oparł na przestudiowaniu kilkudziesięciu najnowszych publikacji, potwierdzających słuszność teoretycznych założeń metodyki badawczej *Net Readiness*. Została ona przeprowadzona nie tylko w ujęciu statycznym (jakie czynniki odgrywają rolę), ale też w ujęciu dynamicznym (czynniki procesowe) recepcji e-biznesu. Przedstawił główne modele opisu akceptacji e-biznesu.

Rozdział czwarty został zatytułowany *Luka e-technologiczna i luka e-organizacyjna w Polsce*. Według autora, dokonano w nim operacjonalizacji (niestety, nie wyjaśnił, co ten termin oznacza w tej publikacji) wniosków wynikających z poprzednich rozdziałów. W rozdziale zostało wprowadzone pojęcie luki e-technologicznej (jako różnicy między stopniem rozwoju gospodarki polskiej na tle gospodarek krajów najbardziej zaawansowanych w praktycznym stosowaniu rozwiązań biznesowych nowej gospodarki) oraz luki e-organizacyjnej (jako różnic występujących w tej sferze w polskich przedsiębiorstwach). Interesującą i ważną zarówno z punktu widzenia teoretycznego, jak i praktycznego jest zaproponowana przez autora procedura określania wielkości luki e-organizacyjnej. Moim zdaniem, metoda ta ma większe znaczenie niż wyliczone potem miary, które z czasem ulegają dezaktualizacji.

W rozdziale piątym autor przedstawia własny model *recepcji zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego*, nazywając go *E-Business Reception Model (ERBM)*. Podaje czynniki zewnętrzne i wewnętrzne warunkujące poziom wdrożenia zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego. Swoją model przedstawia na poziomie operacyjnym, umożliwiającym zastosowanie go w praktyce. Pastuszek przedstawił tutaj także własne badania w zakresie wykorzystania współczesnych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych (autor pisze: *recepcji e-biznesu*) w Polsce. Sformułował też kilka hipotez badawczych. Wydaje się, że niektóre z nich w istocie nie wymagają specjalnych badań. Na przykład: *Przywództwo w dziedzinie zastosowań zaawansowanych rozwiązań biznesu elektronicznego jest pozytywnie skorelowane z postrzeganą użytecznością tych rozwiązań w przedsiębiorstwie*.

Rozdział szósty został poświęcony prezentacji autorskiej wizji strategii elastycznej adaptacji e-biznesowej przedsiębiorstwa i jej wdrażania. Zdaniem autora, ten rozdział pracy ma charakter normatywny. Na podstawie wywodów przedstawionych w poprzednich rozdziałach oraz przy wykorzystaniu literatury przedmiotu przedstawiona została propozycja strategii elastycznej adaptacji przedsiębiorstwa do konkurencji w warunkach e-biznesu (w skrócie – strategii elastycznej adaptacji e-biznesowej, SE-AEB). Autor ukazuje wybrane problemy związane z prowadzeniem biznesu w warunkach współczesnych technologii teleinformatycznych oraz formułuje pojęcie tej strategii jako koherentnego i celowego zbioru decyzji oraz działań z obszaru e-biznesu, podejmowanych w określonym czasie, zintegrowanych z ogólną strategią biznesową przedsiębiorstwa i elastycznie reagujących na jej zmiany. Dalej przedstawia ogólną procedurę formułowania strategii SE-AEB, a następnie opisuje procedury wdrożeniowe SE-AEB w warunkach polskich przedsiębiorstw.

Publikacja stanowi interesujący przegląd zagadnień z obszaru wykorzystania współczesnych technologii teleinformatycznych, zwłaszcza internetu, w gospodarce (autor używa terminu *e-biznes*). Wprawdzie technologie te można już uznać za znane, jednak w praktycznych zastosowaniach, zwłaszcza w Polsce, są w dużym stopniu dopiero odkrywane. Toteż każda propozycja, szczególnie poparta badaniami teoretycznymi, wnosi swój wkład w rozwój zastosowań tych technologii. W opisywanej publikacji rola i znaczenie tych technologii są rozpatrywane z punktu widzenia gospodarki, a nie samych technologii. Warto ją zatem polecić przede wszystkim osobom poszukującym narzędzi z zakresu infrastruktury informatycznej. Ale może być ona także nader pożyteczna dla ambitnych informatyków, których celem jest włączenie się do procesów wykorzystania współczesnych środków i technologii informatycznych w budowanie systemów informatycznych w gospodarce.

Książka została napisana w sposób klarowny. Czasami pojawiają się jednak pewne „ubarwienia” terminologiczne. Nie zostało również wyjaśnione samo pojęcie *zaawansowane rozwiązanie*: czy budowanie systemu informatycznego z wykorzystaniem sieci komputerowej już samo w sobie stanowi o poziomie zaawansowania?

Mogą także powstać wątpliwości, czy niektóre koncepcje zasługują na mianowanie ich hipotezami badawczymi. Czy na przykład potrzebne są aż badania naukowe w zakresie analizy wpływu znajomości współczesnych technologii informatycznych i kompetencji kierownictwa w tym zakresie na poziom i efekty wykorzystania tych technologii w praktyce gospodarczej?

Pewne obiekcje co do celowości budzi również zamieszczanie tabel z liczbami: fakty podane w tych tabelach szybko dezaktualizują się, czytelnik zaś ma złudzenie precyzji opisów.

Kilka pytań w sprawie sztucznej inteligencji

Bogdan Stefanowicz



Metody sztucznej inteligencji coraz częściej stają się tematem wielu mniej i bardziej poważnych dyskusji. Znajdują zastosowania w różnych systemach informatycznych. Są przedmiotem wykładanym na wielu uczelniach.

Dlaczego? Dlaczego rośnie zainteresowanie tymi metodami? W artykule podjęto próbę przedstawienia własnego poglądu autora w tej sprawie, mianowicie sformułowano kilka pytań i odpowiedzi z zakresu tego zagadnienia.

Pytanie 1: Czym zajmuje się sztuczna inteligencja?

Odpowiedź: Poszukiwaniem metod poszerzających obszar zastosowań komputerów.

Tradycyjna informatyka opiera się na kluczowym pojęciu – algorytmie, czyli pewnym sztucznym pomysłem człowieka w sprawie potencjalnego rozwiązania określonej klasy problemów. Zaletą algorytmów jest to, że muszą one spełniać pewne wymagania: muszą być skuteczne (to znaczy prowadzić do rozwiązania danego zadania, jeżeli rozwiązanie takie istnieje), być jednoznaczne (algorytm nie dopuszcza własnej interpretacji działań) oraz nadawać się do rozwiązywania nie pojedynczych zadań, lecz całych klas zadań. Słabą cechą algorytmów jest to, że są to pomysły człowieka. A nawet genialny odkrywca, czyli autor algorytmu, nie gwarantuje, że jego pomysł nie zawiera błędu. Poza tym w życiu prywatnym człowieka i w jego działalności zawodowej pojawiają się problemy, których rozwiązywanie nie poddaje się algorytmizacji. Pozostaje poszukiwanie innych rozwiązań – niealgorytmicznych.

Pytanie 2: Od kiedy ludzie zaczęli zajmować się sztuczną inteligencją?

Odpowiedź: Jak tylko uświadomili sobie, że mamy coś wspólnego z komputerami.

Tym wspólnym elementem stała się informacja. Człowiek odbiera i w określony przetwarza w swojej głowie rozmaite informacje otrzymywane z otoczenia w postaci różnych sygnałów. Podobnie komputer: otrzymuje do opracowania czasami większe, czasami mniejsze porcje informacji do przetworzenia. Same procesy przetwarzania są różne, ale wyniki dają się porównać. Pojawiło się pytanie: komputer myśli czy nie myśli?

Pytanie 3: Na czym sztuczna inteligencja opiera swoje poszukiwania?

Odpowiedź: Na obserwacji Natury – zachowań człowieka, zachowań owadów, rozwoju przyrody itd.

W ciągu milionów i miliardów lat Natura ukształtowała zachowania zarówno ludzi, jak i owadów oraz roślin tak, aby nabrały zdolności do przetrwania nawet w skrajnie niesprzyjających warunkach. I nie chodzi tu o jednostki, lecz o całe gatunki. Warto zatem – zamiast wymyślać sztuczne rozwiązania, czyli algorytmy – badać mechanizmy regulujące zachowania wszelkich organizmów: ludzi, zwierząt, roślin. (...) ludzie to bardzo inteligentne stworzenia, zajmujące niezbyt bezpieczne miejsce w środowisku bardzo odmiennym od wszystkich innych miejsc we wszechświecie; (...) są to zwierzęta, które śmiało dążą do odkrywania – taką czy inną metodą – prawdziwych praw, które rządzą wszechświatem i ich otoczeniem – pisze filozof Karl R. Popper.

Pytanie 4: Czym wyróżniają się metody sztucznej inteligencji?

Odpowiedź: Budową uogólnionych modeli zachowań żywych organizmów, które to modele obejmują nieporównywalnie większe klasy przypadków niż sztucznie wymyślone przez człowieka algorytmy.

Modele te opierają się na doskonałym wzorcu: Naturze. Natura, jak wielki wódz, nie interesuje się jednostkami, lecz dąży do rozwinięcia warunków pozwalających osiągnąć cel strategiczny – zapewnić przetrwanie całych gatunków. A jeżeli jakieś gatunki giną, to na ich miejscu mogą pojawiać się nowe. Wystarczy przeanalizować zdolności przetrwania wirusów lub chwastów. W dodatku Natura dąży do ukształtowania organizmów minimalizujących zapotrzebowanie na niezbędne zasoby energetyczne (to tylko obżarciuchy i łakomczuchy jedzą dużo i smacznie). Wystarczy wspomnieć, jak mało energii elektrycznej potrzebuje nasz mózg, żeby móc sprawnie funkcjonować. Sztuczna inteligencja zbliża więc badacza do Natury.

Pytanie 5: Czy już zostały wyczerpane wszystkie możliwości?

Odpowiedź: Nie.

Mimo naszej sporej wiedzy o zjawiskach i procesach zachodzących w naszym naturalnym środowisku, chyba nikt nie odważy się powiedzieć, że już wszystko wiemy o Naturze. Kiedyś świat pasjonował się wielkimi odkryciami nowych lądów. Teraz, przypuszczalnie, żaden taki ląd nie ukrył się przed wzrokiem żeglarzy. Pozostaje jednak inny obszar badań: odkrycia praw i własności otaczającego nas środowiska naturalnego. A dostrzeżone prawidłowości trzeba potem opracować i uogólnić w postaci modeli (na ogół z wykorzystaniem języka matematyki) i przełożyć je na programy komputerowe.

Pytanie 6: Czy są jakieś wspólne cechy różnych metod zaliczanych do obszaru sztucznej inteligencji?

Odpowiedź: Są.

Porównań dokonamy tylko w odniesieniu do metod rozwiązywania zadań (pominiemy metody reprezentacji wiedzy, metody uczenia się). Te wspólne cechy są następujące:

- Trzeba wykazać się dużą cierpliwością i dociekliwością w obserwowaniu Natury, umiejętnością w uogólnianiu obserwacji i znajomością sposobów oszczędnego, lecz precyzyjnego przedstawienia takiego uogólnionego modelu. Na ogół nie obejdzie się bez znajomości matematyki. Potem trzeba opracować odpowiedni program komputerowy.

- Wszystkie modele są heurystyczne, a więc zawodne, ale dlatego pozwalają podjąć próbę znalezienia rozwiązania niejednego nietrywialnego problemu w warunkach niekompletnych, a czasami wręcz sprzecznych informacji.

Pytanie 7: Czy wobec ich zawodności warto je rozwijać i korzystać z nich?

Odpowiedź (wymijająca): A wykształcenie specjalisty daje jakieś gwarancje?

Naiwnością byłoby zakładać, że da się zbudować jakiś całkowicie niezawodny system, w tym także system oparty na metodach sztucznej inteligencji. Ważne jest, aby budowany system był praktycznie użyteczny, czyli żeby służył człowiekowi w dostatecznie dużej liczbie przypadków. Naturalnie, systemy budowane na podstawie metod algorytmicznych można uznać za niezawodne w zakresie objętym rozwiązaniami wynikającymi z procedur zdefiniowanych w ramach danego algorytmu. Ale – jak to zostało stwierdzone w odpowiedzi na pytanie 4 – cechą metod sztucznej inteligencji i ich przewagą nad metodami algorytmicznymi jest to, że obejmują nieporównywalnie większą klasę problemów.

Pytanie 8: Jakie są perspektywy sztucznej inteligencji?

Odpowiedź: Natura nie została jeszcze w pełni poznana.

To zapewnia tej dziedzinie długowieczność. Zawsze istnieje szansa odkrycia nowych zjawisk i procesów, a więc szansa opracowania nowych metod. Kiedyś Stefan Banach, słynny polski matematyk, jeszcze jako student podobno powiedział, że nie warto zajmować się matematyką, ponieważ wszystkie najciekawsze problemy zostały rozwiązane. Powiedział też podobno, że wszystkie najpiękniejsze dziewczyny zostały zajęte przez kolegów. Poczym sformułował szereg uznanych w świecie koncepcji matematycznych i ożenił się.

Można zawsze mieć nadzieję na nowe pomysły w sztucznej inteligencji...

Autor jest profesorem, pracownikiem naukowo-dydaktycznym SGH od 1977 roku. Od około dziesięciu lat prowadzi wykłady z przedmiotu sztuczna inteligencja na studiach dziennych i zaocznych. Opublikował z tego zakresu skrypt Sztuczna inteligencja i systemy eksperckie - Przewodnik, SGH, Warszawa 2002.

POLECAMY

Elektroniczny Obieg Informacji w Firmie, GigaCon 2007, 23–24 lipca 2007 r., Warszawa

Organizowana przez firmę Software Konferencje Sp. z o.o. konferencja *Elektroniczny Obieg Informacji w Firmie* poświęcona jest najnowszym technologiom elektronicznego przetwarzania, składowania oraz obiegu informacji w organizacji. Podstawowe cele konferencji to:

- udzielenie odpowiedzi na pytania: jak usprawnić, zautomatyzować i poddać standaryzacji działania związane z zarządzaniem przedsiębiorstwem;
- omówienie prawnych aspektów przekazywania i przechowywania dokumentów;
- prezentacja najnowszych osiągnięć technologicznych i trendów rynkowych z zakresu: zarządzania procesami biznesowymi, obiegu dokumentów, pracy grupowej, archiwizacji danych oraz portali korporacyjnych.

Konferencja skierowana jest do kadry zarządzającej, managerów IT, kierowników projektów informatycznych oraz do szerokiego kręgu odbiorców wykorzystujących lub zamierzających wdrażać omawiane technologie.

Więcej informacji na: <http://www.eoif.gigacon.org>

Wspólnoty praktyków i inne zagadnienia edukacji online

Z Sebem Schmollerem, Dyrektorem Zarządzającym brytyjskiego stowarzyszenia ALT (Association for Learning Technology) oraz niezależnym konsultantem, rozmawia Piotr Bołtuć



Artykuł stanowi zapis wywiadu, rozpoczętego przy porannej kawie w Milton Keynes, siedzibie British Open University, a kontynuowanego online. Jedną z głównych inicjatyw prof. Schmollera jest program CAMEL, o którym szerzej w wywiadzie.

Piotr Bołtuć: – Co oznacza skrót CAMEL (i dlaczego projekt ten ma aż takie znaczenie)?

Seb Schmoller: – CAMEL to skrót od Collaborative Approaches to the Management of E-Learning. Jego ideę najlepiej oddaje następujący cytat: *Spotkania były organizowane „calzon quitao” (bez owijania w bawełnę). Czasami trzeba było przełknąć gorzką prawdę albo krytykę, lecz właśnie to pomogło wielu osobom stanąć twarzą w twarz z rzeczywistością* (Nicholas Kent, Mercedes, Urugwaj, 2006).

W 1985 roku odwiedziłem mojego wujka Nicholasa Kenta w Urugwaju. Pokazał mi on „książkę sprawozdań” wspólnoty praktyków, założonej przez niego i siedmiu innych lokalnych farmerów. Wspólnota działała według następującej zasady: każdy z członków składał innym wizyty oceniające, podczas których sprawdzał sposób, w jaki prowadzili gospodarstwo i poddawał krytyce stosowane w nim metody. Z jakiegoś powodu zachowałem tę scenę w pamięci.

Prawie dwadzieścia lat później ten sam prosty model został zastosowany na niewielką skalę w projekcie (dotyczącym już e-learningu, a nie rolnictwa) skupiającym dwa brytyjskie uniwersytety (University of Greenwich i University of Staffordshire) oraz dwa koledże (Loughborough i Leeds College of Technology). Projekt ten, nazwany CAMEL, został dofinansowany z programu HEFCE Leadership, Governance and Management. Był prowadzony przez ALT i JISCinfonet wraz ze wsparciem JISC i Higher Education Academy. Założeniem projektu CAMEL było przeprowadzenie serii krzyżowych wizyt oceniających każdą z czterech partnerskich instytucji, organizowanych w taki sposób, aby zachęcić uczestników do szczerzej rozmowy na temat ich działań e-learningowych.

– Dlaczego projekt ten jest istotny?

– Ponieważ w czasie trwania projektu powstała metoda, która dokładnie opisuje, jak prowadzić

współpracę międzyinstytucjonalną, bez względu na to, czy dotyczy ona e-learningu czy też innego obszaru. Na bazie CAMEL-a powstało również kilka kolejnych projektów, z których każdy korzysta z wypracowanego podejścia.

Dokumentację dotyczącą projektu, łącznie z opisem metody (*The CAMEL Project: Collaborative Approaches to the Management of e-Learning*) i modelu budowania wspólnoty praktyków (*Using the CAMEL Model to Build a Community of Practice*) można znaleźć na stronie internetowej JISCinfonet: <http://www.jiscinfonet.ac.uk/publications>.

– Czy oznacza to, że słynne obecnie wspólnoty praktyków mają swoje korzenie w projekcie CAMEL, a tak naprawdę pochodzą od Pana wujka, farmera z Urugwaju?

– Gdybyż tak było! Etienne Wenger to, jak sądzę, główny propagator wspólnot praktyków. Jednakże i tu działa zasada, że wszystkie najlepsze pomysły są zwykle rozwinięciem jakiejś bardzo prostej myśli albo czegoś, co już w jakiejś formie istnieje. Ale faktycznie, można przyznać, że CAMEL i jego „potomkowie” mają korzenie w działalności mojego wujka i grupy farmerów z Urugwaju.

– Jak zdefiniowałby Pan wspólnotę praktyków oraz jej najważniejsze cele i metody działania?

– Zgadza się z Etienne Wengerem, że wspólnota praktyków jest „grupą praktyków”, którzy 1) mają wspólne wyzwania, 2) współdziałają i uczą się od siebie nawzajem oraz 3) doskonałą swoją zdolność do stawiania czoła wyzwaniom.

Myślę, że jest jeszcze czwarty punkt, który ujmuję do brze cel wspólnot praktyków: w tej wspólnocie praktyków będziemy wspólnie doskonalić nasze indywidualne i ewentualne grupowe zdolności do radzenia sobie z wyzwaniami.

Jeśli chodzi o metody, nie ma jednej prostej odpowiedzi, poza stwierdzeniem, że wspólnota praktyków powinna:

- 1) angażować się w długoterminowy dialog (czy to wirtualny czy bezpośredni, synchroniczny czy asynchroniczny);
- 2) mieć plan pracy lub przynajmniej wspólnie zaakceptowany proces, w który angażują się członkowie;

- 3) działać w zgodzie z pewnymi podstawowymi regułami – jedną z najważniejszych jest to, że członkowie będą „wykładać karty na stół” i podawać się nawzajem przyjacielskiej krytyce.

– *Przejdźmy teraz do innych zagadnień dotyczących edukacji online. Jako osoba obserwująca środowisko e-learningu od wielu lat oraz jako Dyrektor Zarządzający Association for Learning Technology, jakie wyzwania stojące przed edukacją na odległość uważa Pan za najważniejsze? Czy zapewnienie jakości to jedno z tych wyzwań?*

– Uważam, że oprócz zapewnienia jakości są jeszcze trzy główne wyzwania. Po pierwsze, trzeba umieć patrzeć na e-learning w odpowiedniej perspektywie poznawczej. Istnieje wielu „cudotwórców”, którzy namawiają do wdrożenia tej lub innej technologii czy narzędzia, podczas gdy prostota i niezawodność zwykłego maila, dobrze zaprojektowana strona internetowa w połączeniu z odpowiednimi zadaniami to często ciągle najlepsze rozwiązanie. Po drugie, należy sprawić, by nauczyciele zaangażowani w prowadzenie kursów online byli odpowiednio przeszkoleni – zarówno w kształceniu na odległość, jak i w nauczaniu online. Trzecie wyzwanie to zarządzanie zmianą – przejściem z instytucjonalnych zasobów: narzędzi, zawartości merytorycznej i usług, które wspierają kurs online na zasoby zewnętrzne, np. Google czy Wikipedię.

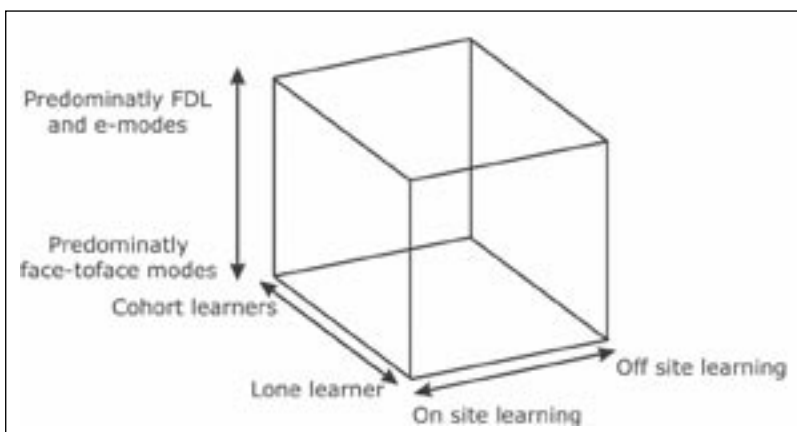
Natomiast jeśli chodzi o zapewnianie jakości – jestem zdziwiony, że ta kwestia wciąż jest traktowana tak lekko. Byłem zaangażowany w tworzenie brytyjskiego standardu BS8426:2003 – *A code of practice for e-support in e-learning systems*, który wyznaczył kilka regulacji w zakresie zapewnienia jakości w e-learningu oraz metodę pozwalającą na ich wdrożenie. Oczywiście od ustanowienia BS8426 minęło już trochę czasu, ale jego potencjał nie został w pełni wykorzystany. Używałem go w procesie oceny jakości i wiem, że jest skuteczny. Być może jego małe wykorzystanie jest spowodowane poczuciem, że został stworzony w innym środowisku (np. nieprzystającym do realiów pozostałych krajów).

– *Spotyka się często twierdzenie, że wszelka edukacja wspierana technologicznie to „edukacja mieszana” (blended education) i że edukacja wyłącznie tradycyjna oraz edukacja w pełni online to tylko ekstremalne przypadki. Niektóre badania wskazują, że blended learning jest w stanie łączyć najlepsze cechy nauczania tradycyjnego oraz e-learningu i w ten sposób znacznie polepszyć rezultaty kształcenia. Pan jednak znany jest jako przeciwnik blended learningu...*

– Chodzi raczej o to, że nie lubię samego sformułowania „blended learning”, a nie nauczania, które

zawiera mieszankę metod tradycyjnych i internetowych (proszę pomyśleć o mieszanej whiskey!). Nie lubię tego określenia po pierwsze dlatego, że jest trochę jak „najmniejszy wspólny mianownik”, a po drugie jego użycie pozwala nauczycielom na swoiste nieprzyjmowanie do wiadomości, że efektywne użycie technologii do wspierania nauczania wymaga od nich całościowej zmiany działania: zamiast więc zaakceptować ten fakt, mówią po prostu: „ja stosuję metodę blended”, czyli używają w minimalnym stopniu narzędzi technologicznych, a udają, że w ich praktyce nastąpiła wielka zmiana. Podobnie jest z uniwersytetami i koledżami: unikają one poważnych zmian, które powinny przeprowadzić.

Może dodam, że kilka lat temu byłem członkiem grupy roboczej, która wypracowała w ramach brytyjskiej Quality Assurance Agency dokument *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education – Section 2: Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning)* dostępny na stronie internetowej: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section2/default.asp>. Zaproponowałem wówczas diagram opublikowany w paragrafie 24 (<http://www.qaa.ac.uk/images/COP2p7.GIF>).



Sądzę, że ten trójwymiarowy model pokazuje nauczanie w lepszy sposób, niż gdy określamy go jako mieszany lub niemieszany.

– *Co chciałby Pan przekazać naszym czytelnikom na koniec tej krótkiej rozmowy?*

– Mój Boże, jestem w tym beznadziejny. Być może moją wizję rozwoju Association for Learning Technology? Wierzę, że ALT oferuje coś wartościowego i wyróżniającego się na rynku. Chętnie widziałbym w naszym stowarzyszeniu większą liczbę aktywnie działających organizacji, nie tylko z Wielkiej Brytanii. Jestem też pewien, że specjaliści ds. e-learningu będą odgrywać coraz ważniejszą rolę w procesach dydaktycznych (i ich doskonaleniu) edukacji szkolnej na wszystkich poziomach oraz w szkoleniach we wszystkich sektorach.

– *Bardzo dziękuję za rozmowę.*

Why Recent Criticism of the University of Phoenix is Unjustified

Rhonda P. Urban

A recent article in The New York Times "Troubles Grow for a University Built on Profits" has indicated that the University of Phoenix has a low graduation rate for a wide variety of reasons including instructional shortcuts, unqualified professors, and recruiting abuses just to name a few. The University of Phoenix (UOP) makes a big target as the nation's largest university and as with most sensationalism of the media this article lacks complete detail and accuracy of its information in its attack on the University.

I will demonstrate how the article in The New York Times is unjustified in stating that the University of Phoenix has a low graduation rate.

The Reality of Graduation Rates

First off the figure of 16% for the graduation rate quoted in *The New York Times* is taken out of context. The National Center for Education Statistics (NCES) requires all institutions to provide data on its institution (including all campuses) annually. This information is submitted in a report called Integrated Post-secondary Educational Data System (IPEDS). This report requires a breakdown on everything from student level, part-time/full-time enrollment status, age, race, gender, transfer in, high school graduates, breakdowns on majors, human resources, financial status, cost of attendance, financial aid, retention, completion, and graduation rates. The graduation rates (GRS) are based on those students that entered as a cohort six years prior, completed their degrees within 150% of normal completion time, and the only students within the cohort are first-time, full-time students. First-time, full-time means that the student in this category has never attended college anywhere before (typically the traditional high school graduate). The GRS section of the IPEDS report does not look at all students enrolled in that fall cohort and does not reflect the entire graduation rate for the institution. The GRS is the only number that the NCES requires institutions to publish in its annual Consumer Report.

The New York Times article does not reflect that the GRS number only encompasses 7% of UOPs overall enrollment. The article additionally states that the University's overall graduation rate was 59% but states that it is "based on substandard calculations".

This calculation is not substandard, it simply encompasses the entire fall cohort instead of one piece of the fall enrollment cohort (first-time, full-time). "According to the 2004 U.S. Census Bureau, the national graduation rate is 25.9%" (US Census Bureau, 2004). This rate encompasses all graduates regardless of enrollment status. The University of Phoenix has an outstanding overall graduation rate of 59%. The adult learner portion of the cohort graduated at a rate of 43%, well over the national average, however their traditional first-time students are graduating below the national average at 16%. The first-time student is not UOP's primary target market and yet these are the students that are required to be reported to the NCES. In fact, a community college that focuses on first-time, full-time students as their primary market will tend to have higher graduation rates that reflect their mission and goals. The NCES has a narrow focus on recording graduation rates of first-time college students and does not allow for differences in the mission and goals of a particular institution. *The New York Times* article would not have been able to make as large of an impact if they addressed this issue in its entirety.

By looking at the whole picture one can see that the article utilized information that it chose in order to skew the data against the University of Phoenix. The matter of fact is that UOP has an excellent overall graduation rate no matter what difficulties it may be having in other areas.

The University of Phoenix targets the non-traditional working adult as its primary market. It actively engages in recruiting students that are working, single parents, looking to advance their career, and need a flexible schedule in order to continue and complete their education. The average age of these students is between 33 and 36 for undergraduate and graduate students respectively. These students entered at the same time as the first-time, full-time students and are included in the 59% of the students that graduated from the University of Phoenix. In fact the largest percentage of college students today is not the traditional 18 to 22 year-old undergraduate that is living on campus. Most college students today are older, part-time students with full-time careers and

outside responsibilities. These students don't care about athletics or social organizations. Adult learners are simply not in college for the "experience". Instead, they want practical, solid skills they can use on the job and to further their careers through promotion and advancement¹.

Faculty, Course Schedules, and Accreditation

The New York Times discusses several reasons that contribute to a lower quality education which in turn may lead to a low graduation rate, such as having a large number of part-time instructors, an accelerated course schedule, lack of accreditation, recruiting abuses, financial concerns, and student complaints regarding these issues. Let us now take a look at each of these issues and evaluate their weight against the low graduation rate presented in the article.

First, the University of Phoenix has 23,000 professional faculty members. All of UOP faculty hold master or doctoral degrees. Their Associate level faculty teach full-time. The undergraduate and graduate level faculty must be professionally employed in their field, and therefore only teach part-time. Because the faculty members are employed in their field of study the students' learning experience is enhanced. The curricula are fully developed by the institution, allowing faculty to focus solely on effective instruction. UOP faculty consists of highly qualified professionals with appropriate degrees of higher learning that provide quality educational services whether they teach full- or part-time. Large numbers of part-time faculty are common in most universities. The article eludes that academic quality is eroding and the high number of part-time faculty may be one of the contributing factors. If this is the case it is certainly not reflected in a low graduation rate at this time. The demographics of the faculty closely matches that of the students as they are both working professionals and either taking or teaching courses.

Secondly, the accelerated course schedule works to keep the student on track with their educational progress. The student focuses on one subject at a time instead of spreading the learning of several courses over one semester. In a traditional semester full-time enrollment is achieved by taking 12 credit hours, (the 12 hour rule of the Department of Education)², this is typically three courses. At the University of Phoenix students register for one, five-week course at a time. This term equates to the same concentration of time as a semester of three classes. Within the five weeks the students meet in class and are required to attend Learning Groups to which they are assigned. The Learning Groups work outside the class setting

either in person or online depending on the mode of learning. As with any upper level educational goal, it requires a large amount of discipline, motivation, and desire to see it through to completion. The same mode that makes distance learning advantageous to those that work, have families and busy lifestyles also makes a large demand on their time to complete the courses. The bottom line is that takes a large amount of work to earn a degree no matter what mode or schedule.

The third reason the article indicates that UOPs quality of education has deteriorated is due to insufficient accreditation. UOP is accredited by the Higher Learning Commission and is a member of the North Central Association of Colleges and Schools. HLC/NCA puts each institution that it accredits through a very rigorous process to obtain and keep accreditation. The University of Phoenix was granted 10 years of accreditation, the maximum number of years awarded, on its last visit and is not due for re-accreditation until the year 2012³.

UOP is also accredited by the Commission on Collegiate Nursing Education for the Bachelor of Science in Nursing and the Master of Science in Nursing programs; the Master of Counseling program in Community Counseling in Phoenix and Tucson, AZ and the Master of Counseling program in Mental Health Counseling in Utah are accredited by the Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs; and in British Columbia they are accredited by the Private Career Training Institutions Agency.

The Association for the Advancement of Collegiate Schools of Business International provides an additional level of program accreditation for traditional business schools and the organization promotes management education at traditional business schools. UOP is not accredited with AACSB because these organizations have different missions. UOP is however a member of AACSB and in that capacity shares and exchanges ideas about creating quality business programs. UOP has obtained several accreditations and is affiliated with over 20 other educational-related organizations which provides a benefit to the students it serves and lends to the Universities quality educational programs. UOP is accredited as an institution and this accreditation allows for transferability and academic recognition nation wide. Indeed, the lack of program accreditation for the business and management programs has created concern that the programs in this area are not up to par in relation to other colleges. However, UOP has addressed this issue by working with AACSB to bring their programs in closer relation to the accredited programs without changing the mission of the University.

¹ The NCES can be visited for information on any accredited institution at: www.nces.ed.gov

² In the US one credit hour often translates into about 16 hours of instruction.

³ Although UOP has campuses in multiple regions across the U.S., it can only obtain accreditation from The Higher Learning Commission in one region as the HLC only allows an institution to be accredited by one regional accreditation body.

Why Recent Criticism of the University of Phoenix...

True Shortcomings at UOP

A true issue of concern pertains to certain student recruitment practices at UOP. The institution was fined \$9.8 million by the U.S. Department of Education (DOE) because they were paying their recruiters financial incentives for the headcount of students they enroll. This practice is in violation of the DOE rule that does not allow pay incentives.

UOP was found by government review to be paying incentive compensation based on enrollments for their employees involved in recruiting and admissions. Incentive compensation based on enrollments creates a problem when the admissions department is only concerned with numbers of students and not on students that are qualified to enter the programs. This type of recruiting practice has led to the lower graduation rate of the first-time students enrolled at UOP due to the fact that these students are not fully prepared or informed of what it would take to complete the programs. If the University of Phoenix was less concerned with profits and more concerned about its students, UOP would not have violated the HEA guidelines and would not be jeopardizing its reputation. Although UOP has paid the fine it has not been released from the larger case of defrauding the U.S. Government. There is a case pending in the ninth circuit court of appeals. The NYT article could have been made stronger if they had linked a direct correlation between the recruiting practices and the lower graduation rate of the first-time students.

UOP seems overly aggressive in their recruiting processes and continues to grow at an accelerated rate increasing profits on a massive scale. This does not change the fact that UOPs overall graduation rate of 59% is well over the national average of 25.9%. This may change if UOP continues to recruit potentially under-qualified students into their programs (it may even explain, in part, why the graduation rate for first-time college students at UOP is low) but this is not reflected in current overall graduation rates at UOP.

Student Opinion and the Financial Aid Process

Throughout various websites, such as uopsucks.com and consumeraffairs.com, students complain about their debt and the financial aid process. Students seem to have a misconception that student loans are not part of financial aid. A student's financial aid package is based on their income or parent's income if they are a dependent student. The package may include grants, scholarships, and loans. Most students today will need loans in addition to any free money they may receive in order to pay for their courses. Aid is determined for an academic year and is submitted for a block at a time (such as a semester). In UOP's

case a block would consist of three five-week terms of classes (equivalent to a semester). When a student withdraws from a course, the institution is required to send back the correct proportional amounts of aid to the government and lending institutions. Any balance left over is to be paid by the student. The process the financial aid departments must go through to receive and return financial aid is very complicated. There are many rules and regulations that the institution must follow in the Title IV agreement⁴. UOP receives the largest amount of financial aid in the US, which only makes sense as they are the largest university in the country. In 2005 UOP was audited and it was discovered that they were not refunding the proper amounts of federal aid to the government. UOP paid a substantial fine for this violation and has since corrected their procedure for the return of student aid to those who withdraw early enough during the semester.

The New York Times discusses the thousands of student complaints that can be found on several websites. The fact of the matter is that all institutions receive complaints about instructors, programs, courses, accreditation and transferability, financial aid, debt, and more. As of August 31, 2006 UOP had an enrollment of over 260,000 students and had expanded to 211 campuses and learning centers in 39 U.S. states as well as locations in Puerto Rico, British Columbia, and the Netherlands. Additionally, UOP offers degree programs globally through its online delivery system. UOP could have 5,000 complaints and it would only represent less than 2% of their total population. This still leaves over 98% of their students satisfied. In fact, in the annual student opinion survey at UOP 98% of the students were satisfied with their education and services at the University. This type of survey is also required by the DOE and is to be reported in its Consumer Report. This outlook puts the comments in the article in a broader perspective. The University of Phoenix has a standard level of complaints by its students, the same that all institutions go through.

Conclusion

In conclusion, as UOP is the largest university in the US it will ultimately receive the most criticism and attention by the media. The University has an excellent graduation rate when one looks at the overall graduation rate of the institution and its primary target market and not at a small portion of the University's demographic. In the big picture, the UOP graduation rate of 59% is a strong indicator of a quality education and student satisfaction and is well over the national graduation average of 25.9%.

In order to sensationalize the article *The New York Times* unjustifiably linked a plethora of information together that taken out of context creates a grim picture for the University of Phoenix. Although criticism

⁴ Title IV is the financial aid program provided by the Department of Education and is utilized to assist students in paying for educational related expenses.

may be justified based on the violation of incentive based recruiting, which may jeopardize UOP's ability to participate in the Title IV program, criticism of graduation rates are unjustified. The University of Phoenix should be fined for improper practices, as it has been, and watched as it grows exponentially just as any other college should be scrutinized. However, irresponsible journalism that is misleading does not benefit anyone, not the University of Phoenix and

certainly not the public. There are doubts that online learning will replace traditional, on-campus education, but it will continue to grow at institutions such as the University of Phoenix and elsewhere.

In the present and in the future this trend is changing higher education venues. The advent of the Internet age has created a new demand for adult education allowing students to receive a quality education from their home computer.

References

Department of Education, Program Review Report: University of Phoenix, August 2003, <http://www.kroplaw.com/uop/DOE.report.on.UOP.pdf>, [04.04.2007]

Department of Education/Higher Education Act of 1965, Texas Guaranteed Loan Corporation, July 2006, www.tgslc.org/pdf/HEA_Title_IV_Oct02.pdf, [05.04.2007]

Department of Education/Information for Financial Aid Professionals (IFAP) Library, Distance Education Demonstration Program, 2004, <http://ifap.ed.gov/presentations/attachments/04NASFAADistanceEducation2.pdf>, [06.04.2007]

Department of Education/National Center for Education Services, College Opportunities Online Locator, 2006, www.nces.ed.gov/ipeds/cool, [07.04.2007]

Department of Education/Title IV Programs, University of Phoenix's Processing of Student Financial Aid Disbursements for the Higher Education Act, August 2005, <http://www.ed.gov/about/offices/list/oig/suditreports/a09e0015.doc>, [05.04.2007]

Department of Education/Title IV Programs, University of Phoenix's Processing of Return of Federal Student Aid for the Higher Education Act, December 2005, <http://www.ed.gov/about/offices/list/oig/auditreports/a09f0008.pdf>, [05.04.2007]

<http://www.ed.gov/about/offices/list/oig/auditreports/a09f0008.pdf>, [05.04.2007]

S. Dillon, The New York Times: "Trouble Grows for a University Built on Profits", February 2007, <http://www.nytimes.com/2007/02/11/education/11phoenix.html>, [17.03.2007]

D. Lederman, Inside Higher Education: "University of Phoenix Loses in Court", September 2006, <http://www.insidehighered.com/news/2006/09/06/phoenix>, [03.04.2007]

University of Phoenix, College Catalog/Consumer Report 2006-2007, (Page 3 & 31), 2006-2007, http://phoenix.edu/about_us/publications/catalog2006-2006.pdf, [06.04.2007]

Additional sites: www.phoenix.edu and www.universityof-phoenix-online.com

U.S. Census Bureau, American Community Survey/College Educational Rankings, 2004, Washington, DC: U.S. Department of Commerce http://www.census.gov/Press-Release/www/releases/archives/american_community_survey_acs/001802.html

Additional sources at websites such as: www.ed.gov, www.consumeraffairs.com, www.bizjournals.com, and www.uopsucks.com.

Special Thanks

Special thanks to, Yolande Wilburn, Peter Boltuc and Meredith N. Patton for their assistance with this article.

Rhonda Urban has been employed as the Director of Student Affairs/Placement at Midstate College, Peoria, Illinois for the past 19 years. She oversees the clubs, organizations, and alumni association; facilitates the College's events, student publications and communications; provides institutional research for several areas of the College and works as part of the administration team in their endeavors; additionally she oversees the placement services department in which the graduates are prepared for employment. She currently continues her education online at the University of Illinois at Springfield.

POLECAMY

12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction EARLI 2007, 28 sierpnia–1 września 2007 r., Budapeszt, Węgry

Tematem przewodnim dwunastej konferencji EARLI 2007 jest *Developing Potentials for Learning*. Podczas kilkudniowego spotkania odbędzie się wiele ciekawych dyskusji oraz prezentacji. Główne obszary proponowane przez organizatorów jako tematy konferencji to m.in.: socjologiczne i ekonomiczne wymiary edukacji, kształcenie ustawiczne i rozwój kompetencji, procesy motywacyjne, pozyskiwanie wiedzy, integracja europejska a edukacja, edukacja osób niepełnosprawnych. Więcej informacji na: http://earli2007.hu/nqcontent.cfm?a_id=1

The Sixth International Internet Education Conference (ICT-Learn 2007), 2–4 września 2007 r., Ramses Hilton, Kair

Związki pomiędzy edukacją, szkoleniami, a technologiami komunikacyjno-informacyjnymi są coraz intensywniejsze, doprowadzając do powstania oryginalnych projektów, wykorzystujących innowacyjne narzędzia i metodologie. Celem konferencji *ICT-Learn 2007* jest wspieranie i promowanie takich związków przez promowanie spotkań i dyskusji pomiędzy badaczami a praktykami z obu dziedzin. Wybrane tematy proponowane przez organizatorów to: synergia pomiędzy edukacją a biznesem, zarządzanie wiedzą, wdrażanie ICT do edukacji, e-learning, cybernetyka edukacji, szkolenia korporacyjne. Więcej informacji na: <http://www.distant-learning.net>

A New Online Learning Engine of Italy

Laura Ricci

Distance learning is a new and exciting experience for all those people who choose to carry out a multidisciplinary and flexible learning path without any time and space constraints. You can acquire and further develop educational knowledge and professional skills while at the same time work at your own pace and fit your coursework according with your professional or private commitments. In this short paper I will present three interrelated initiatives that emerged lately in Italy.

The Università Telematica "Guglielmo Marconi"

The Università Telematica "Guglielmo Marconi", established in 2004, is the first Italian private and non-governmental "Open University". It is designed to create a new learning methodology, offer high-quality university courses in all knowledge fields through the use of new digital technologies and the Internet.

As a matter of fact, studying at the "Guglielmo Marconi", prepares both young students to enter the job market and professional adults to enhance their professional expertise and improve their curricula. Information and Communication Technologies are used to reach students who live in disadvantaged areas of the country and those who, for different reasons, cannot regularly attend traditional classes.

In order to meet the needs of different targets of students the University has been developing and experimenting an innovative learning methodology by merging e-learning, m-learning and t-learning solutions. The main aim is to provide a blended, flexible and dynamic system focusing on a student-centred learning process conceived to fit the different training needs of users by taking advantage of three learning processes based on different multimedia solutions:

- the Virtual C@mpus, a Virtual Learning Centre able to support a whole range of learning activities online (video streaming lessons, simulators, virtual classroom, videoconferencing, online library);
- the m-learning Platform promoting ubiquitous and on-demand learning thanks to different scenarios such as Administrative Services, Didactic pills and Tutoring;
- the t-C@mpus Platform, an interactive television which uses home TV as a communication tool with

students through an innovative synergy between TV and PC.

The university has also its research branch, the National Research Centre, which started its activities in the international scene of academic studies with a double aim: meeting the needs for research imposed by digital and communication technologies for the development of the social, economic and productive system, and creating a cooperative network of institutions, able to initiate interdisciplinary knowledge sharing processes, in order to educate human resources with considerable learning skills. The University conducts research activities in collaboration with national and international partners, achieving important results in many different didactic fields and is constantly involved in several integrated projects within the most important European and international programmes.

GUIDE Association

The abovementioned intentions were the driving force of the International Meeting "*Open Universities: National Models for a European Model*" (October 2004) which hosted about 30 distance learning academic representatives: both well established institutions and those which were founded more recently. The same objectives became the basis of the *first International Conference GUIDE 2006 – Global Universities In Distance Education*. The Conference took place in Rome in February 2006 at the National Research Council CNR and gathered approximately 100 contributions, expressions of a multiple and varied geopolitical identity, creating a sort of comparative dialogue on the main research themes and governance issues for distance universities.

The success of the Conference has led to the establishment of GUIDE Association, the definition of the Association's Articles and the procedural regulation. Both these formal acts emphasize the aim of strengthening the international cooperation between worldwide universities and institutions linked to distance education and lifelong learning.

GUIDE Association intends to promote an innovative approach to education and research in the sector of new technologies and learning methodologies by encouraging cooperation between private and public bodies and supporting critical studies on the current research mac-

rolines. The association also offers its members support and assistance in the adoption of new modernization strategies for the educational and cultural system both at local and global levels.

Since 2005, 50 founding members from all over the world have joined the GUIDE Association and an operative structure organised in geographical areas favouring systematic meetings of excellence has been adopted. These *area sessions* are specially focused on the analysis of the difficulties met by institutions belonging to a specific geographic area, with the purpose of enabling a permanent communication system, and a continuing professional interaction between its members. GUIDE Workshops encourage a cooperation between the joining universities for the creation of shared networks and linked development programs, offering the opportunity to compare the research results achieved at a global level in the fields of methodologies and applications of distance learning, e-communication and networked universities.

In this geographical framework GUIDE Association started its activity with the organization of the first European Area Workshop that took place in Cracow at the Tischner European University in March 2007 where prof. Krzysztof Gurbu, responsible for the e-learning development at the Tischner European University, was appointed Representative of the European Area. The main focus of the conference, at which 24 European University took part, was the comparison of the outcomes achieved in the field of didactic methodologies, innovative application, tools and services for e-Learning. Participants shared the common concern about reaching a balance between technological innovation and well established methodologies through the adoption of a measure of a universal teaching method and the definition of an institutional framework for new e-learning applications, services and contents. Another point of discussion was quality standards and the definition of valuable practices and procedures for the use of technological tools and methodological models constantly changing and updated.

GUIDE Association keeps on these activities with the organization of the Thematic Workshops concerning the African and Middle Eastern and American areas that will take place respectively in November 2007 and February 2008. The main aim of these Workshops is to enhance

a cooperative and multicultural approach to higher education and e-learning also thanks to the adoption of Microcredit and Microfinance interventions and the introduction of ICT for e-inclusion and accessibility.

FormaMente

In order to improve knowledge sharing, adoption of quality standards, and cooperation for the promotion of good practices and project models of excellence, the GUIDE Association founded a journal *FormaMente*.

FormaMente is the official Journal of GUIDE, published twice a year, in collaboration with the Università Telematica "Guglielmo Marconi". It is an international academic research publication in the field of new Information and Communication Technologies and provides contributions, articles and reviews, selected from high-level specialized journals. *FormaMente* publishes also original, scientific contributions and articles from the Association members, submitted to a peer review committee. *FormaMente* harmonically combines the function of an international observer of best work in the field, and of an instrument of theoretical and practical reflection. Research themes of *FormaMente* include distance learning methodologies and technologies, e-learning applications, case studies and best practices, new technologies for education, e-communication, mobile learning, knowledge management of contents and courses, knowledge organization and networked universities.

The journal is structured in three main sections: *Research* which includes research articles and materials; *Applications* which comprises case studies and best practices and *Highlights* offering additional materials such as interviews with outstanding professionals and researchers in the Open and Distance Learning world, book and journal reviews. It also provides information and reviews on selected events, meetings and conferences. *FormaMente* is a multilingual journal: articles and materials are published in their original language and are provided with keywords, a short abstract in English and an additional synthesis in Italian.

Together, The Università Telematica "Guglielmo Marconi" www.unimarconi.it, the GUIDE Association www.guideassociation.org and the journal *FormaMente* create a new important vehicle of online learning in Italy and, through regional GUIDE workshops, even globally.

POLECAMY

1st Asia Pacific Regional Mobile Learning Conference On Wireless & Mobile Technologies In Education and Edutainment, 7–9 sierpnia 2007 r., Kuala Lumpur, Malezja

Konferencja skupia badaczy, nauczycieli akademickich oraz praktyków biznesowych, którzy zajmują się bądź interesują projektowaniem i rozwojem mobilnych technologii edukacyjnych. Podczas spotkania omówione zostaną zagadnienia tworzenia narzędzi technologicznych wspierających proces nauczania oraz implementacji technologii mobilnych do procesu tworzenia treści.

Spotkanie adresowane jest do decydentów, nauczycieli akademickich, twórców narzędzi, wydawców, organizacji pozarządowych oraz przedstawicieli świata biznesu i przemysłu. Zarówno osoby o dużej wiedzy, jak i te, które dopiero zaczynają interesować się tą dziedziną, z pewnością zdobędą nowe informacje nt. pozytywnych skutków użycia mobilnych technologii w nauczaniu. Więcej informacji na: <http://www.lttcom.com/mllearning>

Zapraszamy do korzystania z serwisów konferencyjnych

Serwis Konferencyjny czasopisma e-mentor

W serwisie prezentowane są polskie i zagraniczne konferencje, seminaria i warsztaty poświęcone tematyce:

- e-learningu,
- zarządzania wiedzą,
- e-biznesu,
- kształcenia ustawicznego,
- metod, form i programów kształcenia.

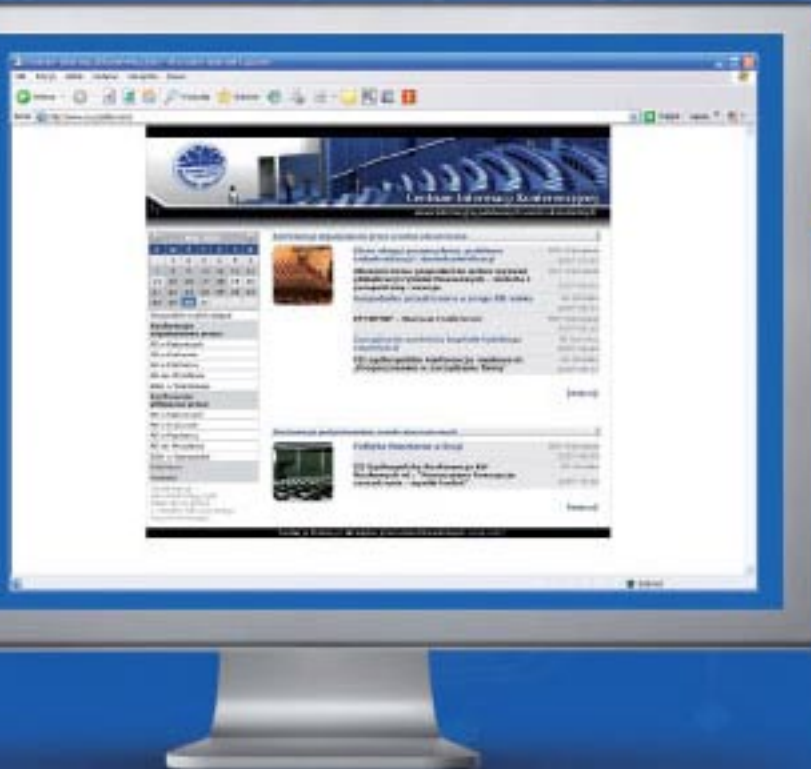
» www.e-mentor.edu.pl/konferencje



Centrum Informacji Konferencyjnej

Już od 2004 r. informujemy o konferencjach organizowanych przez Akademię Ekonomiczną w Katowicach, Krakowie, Wrocławiu i Poznaniu oraz Szkołę Główną Handlową w Warszawie.

» www.e-uczelnia.com



Zachęcamy do udziału w propagowaniu wydarzeń środowiskowych i nadsyłania informacji o konferencjach.

Zapraszamy na IV Konferencję

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI

w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

22 listopada 2007 r.

Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu

Celem konferencji jest kontynuacja środowiskowej dyskusji nt. rozwoju i trendów w e-learningu, ze szczególnym uwzględnieniem roli nowoczesnych technologii w kształceniu akademickim.

Tematy przewodnie Konferencji:

1. rola edukacji w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy,
2. potencjał e-edukacji a rozwój kształcenia akademickiego,
3. nowe trendy w e-learningu, nie tylko 2.0,
4. jakość procesów dydaktycznych i badań naukowych w e-learningu,
5. efektywność ekonomiczna e-edukacji oraz jej mierniki,
6. dobre praktyki w zakresie organizacji, metodyki i technologii.

Zgłoszenia udziału oraz propozycji referatów przyjmowane będą od września br. Udział w konferencji jest bezpłatny. Zarezerwuj termin!

Organizatorzy:



Partner konferencji:

AGORA_{SA}

Patronat medialny:

Gazeta.pl
e-mentor

Zapraszamy na stronę Konferencji w celu pobrania wersji elektronicznej publikacji z trzech, poprzednich środowiskowych spotkań: www.e-edukacja.net

Na stronie dostępne są również filmy z wystąpień konferencyjnych oraz galerie zdjęć.

