

dwumiesięcznik wydawany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie
współwydawcą pisma jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

wersja drukowana
internetowego
czasopisma
e-mentor.edu.pl

ISSN 1731-6758



**NAUCZANIE PRZEZ INTERNET
ZARZĄDZANIE WIEDZĄ
E-BIZNES**

**KSZTAŁCENIE USTAWICZNE
METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA**

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

3 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

4 *Employer branding* po polsku na przykładzie uczelni wyższych,
czyli jak wykreować wizerunek pracodawcy,
który nie dba o swoich pracowników

Katarzyna Wojtaszczyk

10 Lepsza intuicja niż SWOT?

Mikołaj Pindelski

13 Charakterystyka pokolenia Y

Jan A. Fazlagić

17 Edukacja finansowa i przedsiębiorczość sposobem na biedę

Marcin Polak

felieton

21 Bon oświatowy – finansowa sztuczka
czy początek nowego rozdania w uczelniach

Grzegorz Myśliwiec, Paweł Garczyński

e-edukacja w kraju

24 Czynniki afektywne w zdalnej edukacji

Zbigniew Meger

32 Internetowe społeczności edukacyjne

– tworzenie i dynamika rozwoju

Ewa Lubina

35 Otwarte Zasoby Edukacyjne – kto się boi e-?

R. Robert Gajewski

41 Człowiek – cyberprzestrzeń – relacja z konferencji

Ewa Lubina

42 E-egzamin 2008

Wojciech Zieliński

zarządzanie wiedzą

46 Perspektywy i uwarunkowania innowacyjności w Polsce

Maria Aluchna, Beata Mierzejewska

62 Zarządzanie wiedzą projektową

– techniki gromadzenia doświadczeń projektowych

Paweł Wyróżębski

kształcenie ustawiczne

71 Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Zofia Szarota

77 Doświadczenia japońskiego wolontariatu w Polsce.

Podsumowanie pierwszego etapu współpracy rozwojowej

Barbara Mrówka

e-biznes

81 Zarządzanie projektami w firmie z wdrożoną normą
ISO 9001:2000

Tomasz Toczewski, Kamil Kwiecień

84 Biznes Otwarty – recenzja „Wikononii”

Piotr Bołtuć

e-edukacja na świecie

88 E-learning w Argentynie

– na kanwie doniesień z konferencji INTERTECH'2008

Krzysztof Jaszczuk

89 Social network optimization: the case of BTicino

Federico Gobbo, Rosario Sica

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 Kloc - przewodniczący

dr Maria Aluchna

prof. Piotr Bołtuć

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

redaktor działu zarządzanie wiedzą:

mgr Beata Mierzejewska

redaktor działu e-biznes:

mgr Dariusz Nojszewski

korekta polonistyczna:

mgr Marta Taras, Paulina Mróz

tłumaczenia:

mgr Joanna Tabor, Magdalena Kołacz

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego.*

Artykuły naukowe podlegają recenzji.

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

z przyjemnością prezentuję nowy numer „e-mentora”. To już 25. wydanie pisma ukazującego się od października 2003 roku.

W pierwszych słowach chciałbym nawiązać do poprzedniego wydania, w którym informowaliśmy o planach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczących nowelizacji rozporządzenia w sprawie kształcenia na odległość. Zamierzenia te Ministerstwo wprowadziło w czyn. Tym sposobem 9 maja tego roku przyjęto *Rozporządzenie MNiSW zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*. Wyeliminowało ono część kontrowersyjnych zapisów, tj. dotyczących różnicowania uczelni ze względu na uprawnienia naukowe, przy określaniu maksymalnego procentu zajęć online na studiach oraz specjalne uprawnienia dla organizacji studiów z zastosowaniem metod i technik kształcenia na odległość poza Europą. Niestety, zakres usprawnień jest zbyt ubogi. Przede wszystkim to „zrównanie” uczelni odbyło się na poziomie... 60 procent maksymalnej liczby godzin możliwych do realizacji online w ogólnym wymiarze godzin dla danego kierunku studiów i poziomu kształcenia. Takie rozwiązanie uniemożliwia prowadzenie pełnych studiów w formie e-learningowej przez polskie uczelnie. Konsekwencją tego jest znaczące pogorszenie pozycji konkurencyjnej naszych ośrodków akademickich, zarówno na krajowym rynku, jak i zagranicą, gdzie swoją działalność rozwija coraz więcej uczelni z Polski. Jesteśmy świadkami swoistej dwubiegunowości w działaniach rządu. Z jednej strony Ministerstwo odpowiada na potrzeby społeczności akademickiej, ujmując e-learning w priorytetowych obszarach rozwoju szkolnictwa (*Projekt założeń reformy systemu nauki i szkolnictwa wyższego*, MNiSW-KPRM, kwiecień 2008 rok), z drugiej zaś wprowadza zdawkową „naprawę” rozporządzenia szczegółowo normującego organizację kształcenia na odległość. Pozostaje nadzieja, iż nie jest to ostatni krok ku poprawie szczegółowych przepisów, zwłaszcza że szkoły wyższe muszą pracować na podstawie obowiązujących aktów prawnych, a nie samych idei i planów rządowych reform.

Niesprzyjające otoczenie prawne na szczęście nie blokuje całkowicie prac rozwojowych w e-learningu, rozumianym zarówno jako forma kształcenia, jak i obszar badawczy. Dowodem na to mogą być opracowania zawarte w wydanej właśnie publikacji *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, stanowiącej rezultat IV środowiskowej konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Wersja elektroniczna książki jest ogólnodostępna na stronie www.e-edukacja.net.

Zachęcam również gorąco do lektury niniejszej publikacji, jak i bieżącego, ostatniego przed okresem letniej przerwy, wydania „e-mentora”. Czytelnikom chciałbym również życzyć udanych urlopów oraz entuzjazmu i sił na nowy rok akademicki.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

„Gazeta Prawna”: W 2008 roku firmy wydadzą 250 mln zł na e-learning

W 2007 roku firmy wydały na tę formę szkoleń około 170 mln złotych. Prognoza na ten rok zakłada wzrost aż o 47 proc., do 240-250 mln zł. A w roku 2009 można się spodziewać – zdaniem prezesa Way2Learn – że firmy wydadzą już około 300 mln złotych. Punktem przełomowym dla rynku był duży kontrakt, na jaki zdecydowała się Telekomunikacja Polska w 2004 roku – wyszkoliła w ten sposób około 8 tys. pracowników. Za nią poszli kolejni, znaczący klienci, głównie banki. Dziś z e-learningu coraz chętniej korzystają również mniejsze firmy.

„Rzeczpospolita”: Komputer najlepszym przyjacielem dwulatka

Czy małe dzieci powinny grać w gry komputerowe? Tak, pod warunkiem że jest to zabawa dostosowana do ich wieku i zawiera elementy edukacyjne. Specjaliści zastanawiają się, gdzie powinna się znajdować dolna granica wieku graczy. Na rynek wchodzi właśnie zestaw nowatorskich gier komputerowych przeznaczonych dla maluchów.

edunews: Nowe rozwiązania w e-learningu zespołowym

Europejscy naukowcy przygotowali ogólnodostępną i nieodpłatną platformę online COOPER, która integruje elementy e-learningu, serwisów społecznościowych i systemu zarządzania projektem. Pomaga w ten sposób członkom zespołów pracujących w różnych miejscach osiągnąć jak najwięcej praktycznych doświadczeń przy realizacji wspólnego projektu.

Dzień Kursu e-learningowego – GPW i rynek kapitałowy

W SGH odbył się Dzień Kursu *Giełda Papierów Wartościowych i rynek kapitałowy*. W spotkaniu uczestniczyło ponad 50 najbardziej aktywnych osób z obecnie realizowanych – II i III edycji Kursu e-learningowego. Spotkanie to, oprócz sposobności poszerzenia wiedzy o dodatkowe, wykraczające poza treści e-learningowe Kursu, zagadnienia merytoryczne, umożliwiło uczestnikom bezpośrednie poznanie wykładowców i organizatorów całego przedsięwzięcia oraz – przede wszystkim – innych kursantów. Zjazd ten okazał się bardzo istotnym elementem budowy społeczności liderów edukacji rynku kapitałowego w Polsce.

„Gazeta Wyborcza”: Przyszłość szkoły to e-szkola

Brytyjczycy sprawdzili, ile z tego, co jest w programach, uczeń zdobywa na lekcjach. Okazało się, że tylko 50 procent. Resztę wiedzy nabywa między innymi w internecie. *Musimy do tego przygotować nasze szkoły* – mówi „Gazecie” autor pionierskiej w Polsce platformy edukacyjnej.

Yahoo! News: Schools eyeing virtual campuses

An Internet fantasy universe teeming with faux worlds devoted to socializing and video games is expanding to include virtual classrooms and universities. A new trend in online education involves students acting through animated characters called “avatars” mingling in simulated school settings and even rocketing off, via the Internet, on quests for knowledge.

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

wioska.net

Employer branding po polsku na przykładzie uczelni wyższych, czyli jak wykreować wizerunek pracodawcy, który nie dba o swoich pracowników

Katarzyna Wojtaszczyk

„Employer branding” to świadome budowanie wizerunku organizacji jako doskonałego miejsca pracy dla obecnych pracowników oraz wszystkich grup przyszłych interesariuszy. By stać się pracodawcą z wyboru, organizacja powinna kierować się jasno określonymi zasadami, ufać pracownikom oraz zaspokajać ich potrzeby. W kontekście tej koncepcji i w odniesieniu do sytuacji na rodzimym rynku pracy, autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, czy polskie uczelnie wyższe można nazwać dobrymi pracodawcami.

Uniwersytety stanowią najstarszy i podstawowy typ europejskiej wielowydziałowej wyższej uczelni¹. Należy je traktować jako chlubę społeczeństw dbających o rozwój nauki i upatrujących w niej szans na sukcesy w różnych dziedzinach życia. Ich misją jest podtrzymywanie dorobku nauki i kultury, poznawanie świata, tworzenie nowej wiedzy i upowszechnianie jej².

Idee te realizowane są w praktyce przez organizacje, które, tak jak wszystkie inne instytucje, powinny dbać o kreowanie własnego wizerunku. W naukach o zarządzaniu od lat mówi się o public relations, aby być jednak dobrze postrzeganym na zewnątrz, organizacja musi w pierwszej kolejności zadbać o swój wizerunek wśród obecnych pracowników. Tego typu działania stanowią obszar zainteresowań marketingu wewnętrznego (personalnego), który opiera się na przekonaniu, że sukces firmy zależy nie tylko od wyników sprzedaży, ale i opinii o instytucji, które są z kolei pochodną relacji między jej pracownikami³. Dlatego też działania realizowane w ramach marketingu kadrowego są praktycznym odzwierciedleniem założenia, iż każda organizacja ma swój rynek wewnętrzny, a klientem na tym rynku jest pracownik

wraz ze swoimi potrzebami, ambicjami, oczekiwaniami i interesami⁴.

Marketing wewnętrzny można odnieść do wszystkich funkcji w organizacji, ale najściślej związany jest on z koncepcją zarządzania zasobami ludzkimi⁵. Jego celem jest rozpoznanie i zaspokojenie potrzeb klienta wewnętrznego, które odbywa się poprzez: motywowanie, kształtowanie właściwych postaw kierownictwa, komunikację wewnętrzną i zewnętrzną, kształtowanie kultury organizacyjnej (poczucie wkładu w osiąganie celów organizacji, praca zespołowa, partycypacja) oraz wszelkie inne działania zaliczane do zarządzania zasobami ludzkimi.

Jednym ze strategicznych wyzwań stawianych wspólnie marketingowi personalnemu (a tym samym zarządzaniu zasobami ludzkimi) jest *employer branding*. Jego istotą jest założenie, iż każda organizacja to produkt, który trzeba sprzedać pracownikom, kandydatom na pracowników i klientom. Polega ono na świadomym budowaniu wizerunku organizacji jako *wspianego miejsca pracy*⁶ i odnosi się do obecnych pracowników oraz wszystkich grup przyszłych interesariuszy.

Budowanie wizerunku dobrego pracodawcy, który jest tzw. pracodawcą z wyboru, jest szczególnie ważne w Polsce, gdzie w ostatnim czasie, na skutek spadku podaży pracy, wiele instytucji boryka się z problemami kadrowymi. W kłopotliwej sytuacji są również uczelnie wyższe, gdyż absolwenci wyjeżdżają poza granice i tam się doktoryzują, a niewystarczająca liczba nauczycieli akademickich w kraju powoduje, iż stali się oni rzadkim dobrem i elementem konkurencji pomiędzy szkołami⁷. Tak więc *obecnie, gdy akcenty zostały przesunięte i dobry pracownik jest w cenie,*

¹ Mała encyklopedia PWN, PWN, Warszawa 2000, s. 853.

² T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004, s. 43.

³ M. Kościelniak, *Pracownicy – kapitał, w który należy inwestować, czyli marketing wewnętrzny*, „Twój rynek” 2007, nr 1, www.twojrynek.pl, [13.04.2008].

⁴ L. Zbiegień-Maciąg, *Marketing personalny, czyli dynamiczna polityka kadrowa*, „Personel” 1997, nr 1, s. 11.

⁵ J. Otto, *Marketing relacji. Koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2001, s. 182.

⁶ *Employer branding* (hasło), [w:] *Wikipedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Employer_branding, [18.04.2008].

⁷ A. Buchner-Jeziorska, *Konkurencja na rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2006, s. 46.

employer branding jako młoda dziedzina zarządzania zasobami ludzkimi to cenna umiejętność, którą powinna posiadać każda szanująca siebie firma⁸.

Mówiąc (marketingowo) o marce uczelni wyższej, należy również zauważyć, że to właśnie *employer branding* może stać się kluczowym wyróżnikiem jej wizerunku. Standaryzacja programów nauczania sprawia, iż brak jest istotnych wyznaczników stanowiących punkt wyjścia budowy tożsamości edukacyjnej uczelni. Szkoły wyższe mają takie same programy⁹ i profile kształcenia, podobnie brzmiące nazwy, wspólną kadrę dydaktyczną i zbliżone sposoby komunikowania się z otoczeniem¹⁰.

W kontekście powyższych rozważań podjęto się analizy mającej na celu identyfikację działań uczelni wyższych w obszarach, które z punktu widzenia *employer branding* mają podstawowe znaczenie dla kreowania właściwego wizerunku pracodawcy wśród pracowników. Główną przesłanką zainteresowania się problemem i podjęcia studiów literaturowych, którymi objęto publikacje traktujące o szkolnictwie wyższym w Polsce, były doświadczenia autorki – pracownika uczelni akademickiej.

W opracowaniu skoncentrowano się na kluczowych, wyróżnionych przez B. Minchingtona¹¹, obszarach *employer branding*, tj. sposobie zarządzania organizacją i realizacji funkcji zarządzania zasobami ludzkimi (pozyskiwanie pracowników, adaptacja pracownicza, ocenianie i rozwój pracowników oraz warunki pracy).

Stan strategicznych obszarów *employer branding* w polskiej uczelni wyższej

Realia funkcjonowania polskich uczelni są takie, że ich otoczenie społeczno-ekonomiczne jest pełne

sprzeczności. Jednym z najważniejszych dylematów rodzimych uczelni jest: czy kształcić ludzi, aby zapewnić im status inteligentów z wyższym wykształceniem, nie dla wszystkich z nich przecież osiągalny, czy raczej dbać o finanse placówki, a więc o obfity nabór i niewielką selekcję uczestników studiów, kosztem rezygnacji z akademickich norm etycznych i przyzwolenia na narzucenie uczelni norm obyczajowych i kulturowych klientów?¹² Uczelnie muszą bowiem działać w oparciu o przepisy prawa, a te są wynikiem nieuporządkowanych, fragmentarycznych i dalekich od wewnętrznej spójności reform w systemie oświaty¹³. Przepisy te nie pozwalają na dowolne kształtowanie systemu zarządzania¹⁴, a wymagają tego zachodzące w kraju zmiany. W efekcie zarządzanie uczelnią charakteryzuje się formalizacją i biurokratyzacją¹⁵, które połączone są z komercjalizacją nauki i osłabieniem więzi społecznych.

Problem pogłębia się jeszcze na skutek braku profesjonalnej kadry kierowniczej. Na czele uniwersytetów stoją cenieni literaturoznawcy lub biolodzy, którzy nie zawsze radzą sobie z kierowaniem instytucją zatrudniającą kilka, kilkanaście lub kilkadziesiąt tysięcy osób¹⁶. Tak więc uczelnie to duże organizacje, które nie mają jasno sformułowanej misji (lub w ogóle takiej nie mają) ani strategii określającej sposób jej realizacji.

Brak celów strategicznych powoduje z kolei nieprawidłowości w realizacji funkcji zarządzania. Uczelnie są źle zarządzane, gdyż w swej działalności nie uwzględniają zasadniczych tendencji biznesowych, zakładających m.in. zdecentralizowane i płaskie struktury organizacyjne oraz koncentrację uwagi na relacjach między wynikami a kosztami¹⁷. Szkoły są scentralizowane, a ich struktury hierarchiczne, przy czym struktura funkcjonująca w świadomości członków organizacji (tzw. władza postrzegana)¹⁸ różni się

⁸ K. Jański, *Targi pracy, czyli pracodawca dla pracownika*, <http://www.kariera.com.pl/index.php?gm=1&wi=3329&st=1>, [21.04.2008].

⁹ Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa m.in.: nazwy kierunków, standardy kształcenia, oraz ramowe treści kształcenia, *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 9.

¹⁰ P. Lisiecki, *Branding jako element marketingowego zarządzania szkołą wyższą*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2006, s. 223.

¹¹ B. Minchington, K. Thorne, *Measuring the Effectiveness of Your Employer Brand*, „Human Resources Magazine” 2007, październik-listopad, s. 15.

¹² Z. Rykiel, *Nauczyciele akademicki i studenci nieakademiccy*, „Forum Akademickie” 2004, nr 7-8, http://forumakad.pl/archiwum/2004/07-08/16-za-nauczyciele_akademiccy_i_studenci_nieakademiccy.htm, [24.06.2007].

¹³ H. Muszyński, *Koncepcjonowanie reform szkolnych*, „Neodidagmata” 1999, nr XXIV, s. 5, [za:] K. Przyszczykowski, *Szanse i zagrożenia oświaty (samo)rządowej*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004, s. 316.

¹⁴ Ł. Abramowicz, P. Labenz, M. Miąskiewicz, *Czesne, reforma i liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego*, „e-mentor” 2005, nr 4, www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=11&id=184, [22.11.2007].

¹⁵ T. Lewowicki, op.cit., s. 47.

¹⁶ M. Czubaj, *Niższe szkoły wyższe*, „Polityka” 2004, nr 40 (2472), s. 4.

¹⁷ A.M. Kosińska, Z. Dworzecki, *Nowy profil menedżera – wyzwania dla procesów edukacji*, [w:] B. Mickiewicz (red.), *Zmiany na rynku edukacji ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Warszawa 2001, s. 201–212, [za:] S. Konarski, *Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów*, [w:] idem (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2006, s. 12.

¹⁸ Cz. Sikorski, *Kto zarządza przedsiębiorstwem?*, [w:] Z. Mikołajczyk (red.), *Jak zarządzać przedsiębiorstwem w gospodarce rynkowej*, PWN, Warszawa 1993, s. 113.

zasadniczo od tej sformalizowanej. Parafrazując słowa jednego z respondentów, A. Sarapaty¹⁹, o strukturze uczelni można powiedzieć, że w instytucji hierarchia władzy jest następująca: *jest kwestor, potem długo, długo nic, potem różne osoby z naszej instytucji, bez różnicy zajmowanych stanowisk, a według ich determinacji do osiągnięcia zamierzeń indywidualnych lub celów jednostek, z których się wywodzą.*

Dysfunkcje widoczne są zatem praktycznie w każdym aspekcie zarządzania. Działalność nie jest planowana lub planowana tylko w wymiarze operacyjnym; organizacja nie spełnia wymogów elastyczności – biu-

rokracja posunięta jest do granic absurdu; stosowane rozwiązania w zakresie motywowania – demotywują; formalizacja i nadmiar kontroli ograniczają możliwości podejmowania działań przedsiębiorczych.

Najwięcej nieprawidłowości występuje w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, czy też, co wydaje się w obecnej sytuacji uczelni bardziej odpowiednim pojęciem, zarządzania personelem. Odnosząc się do podstawowych składowych polityki kadrowej, wskazać można przynajmniej kilka głównych słabości kierowania kadrą nauczycieli akademickich (tabela 1).

Tabela 1. Dysfunkcje zarządzania zasobami ludzkimi w uczelni wyższej

Obszar funkcji personalnej	Charakterystyka problemu	Powody występowania dysfunkcji
Pozyskiwanie pracowników	Negatywna selekcja	– Złe opłacanie nauczycieli akademickich – Odpływ kadr do biznesu – Konieczność wypełnienia minimów kadrowych
Wprowadzanie do pracy	Nieprzygotowanie do wypełniania roli nauczyciela akademickiego	Brak wymogu legitymowania się kwalifikacjami z zakresu dydaktyki dorosłych
Ocenianie	Wysokość wynagrodzenia nie odzwierciedla stopnia trudności pracy	Brak wartościowania pracy – osoby pracujące na tych samych stanowiskach otrzymują takie samo wynagrodzenie zasadnicze
	Wynagrodzenie nauczycieli nie ma związku z efektami pracy	– Słabość narzędzi służących rzetelnej ocenie dokonań pracownika – Osiągnięcia dydaktyczne nie są jednym z kryteriów oceny – Wyniki ewaluacji nie służą podejmowaniu decyzji kadrowych
Kształtowanie karier	Mała możliwość awansu	– Niewiele szczebli kariery nauczyciela akademickiego – Zdobycie kolejnego stopnia naukowego nie gwarantuje awansu – Kariery akademickie znacznie łatwiej robią ci, którzy koncentrują się na badaniach, a nie pracy dydaktycznej
	Brak wsparcia	– Słaba pozycja adiunkta na uczelni; dopiero stanowisko profesora nadzwyczajnego daje odpowiedni prestiż i możliwość działania – Utrudnienia w korzystaniu z urlopów naukowych – „Przepensowanie” i niemożność oderwania się od dydaktyki – Brak pomocy w łączeniu życia zawodowego z rodzinnym (efekt <i>linking pipe</i>)
Warunki pracy	Zawodowe wypalanie się	– Nienormowany czas pracy – Zbyt mała liczba pracowników skutkująca ich przemęczeniem – Stres związany z przeładowaniem roli

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych doświadczeń oraz: R. Cach, *Nauczyciele i naukowcy*, „Tygodnik Powszechny”, 2000, <http://www.tygodnik.com.pl/numer/2708/cach.html>, [01.03.2008]; Z. Rykiel, *Nauczyciele akademicki i studenci nieakademiccy*, „Forum Akademickie”, 2004, nr 7–8, http://forumakad.pl/archiwum/2004/07-08/16-za-nauczyciele_akademiccy_i_studenci_nieakademiccy.htm, [24.06.2007]

¹⁹ Idem, *Dyrektor jako kierownik zespołu*, PWE, Warszawa 1972, s. 155, [za:] Cz. Sikorski, op.cit., s. 113–114.

Zasadniczymi dysfunkcjami w procesie pozyskiwania kadr są: stosowanie typowo operacyjnych działań w miejsce procesu planowania zasobów ludzkich, brak opisów stanowisk pracy oraz idących za tym wymagań co do „miękkich” umiejętności i cech nauczycieli akademickich, negatywna selekcja. Ponieważ nie planuje się zatrudnienia, rekrutacja rozpoczyna się dopiero, gdy powstanie wakat. Problem polega głównie na tym, iż (ze względu na tzw. minima kadrowe²⁰) wolne stanowisko musi zostać obsadzone. Kurcząca się podaż nauczycieli akademickich utrudnia dodatkowo realizację nieplanowanych działań. W efekcie sukcesem uczelni jest sytuacja, gdy zdoła się znaleźć jednego pretendenta do zatrudnienia, który spełnia „ustawowe” wymagania dla danego stanowiska, tj. posiada właściwy stopień naukowy²¹ oraz reprezentuje odpowiednią dyscyplinę naukową. W takiej sytuacji nie ma mowy o prowadzeniu jakichkolwiek innych działań selekcyjnych – stanowisko obejmuje osoba, która aprobuje proponowane warunki pracy – głównie chodzi tu o wysokość wynagrodzenia.

Ponieważ obowiązujące przepisy nie wymagają od pracownika naukowo-dydaktycznego legitymowania się umiejętnościami z zakresu dydaktyki dorosłych, a w procesie doboru stosuje się tylko kryterium kwalifikacji formalnych, na każdej uczelni jest grono nauczycieli akademickich, którzy są słabymi dydaktykami.

Kolejne słabości polityki personalnej widoczne są w obszarze oceniania. Brak prowadzenia oceny dotyczy zarówno oszacowania poziomu trudności pracy, jak i pomiaru jej efektów. Uczelnie nie wartościują pracy, więc osoby pracujące na tych samych stanowiskach otrzymują takie samo wynagrodzenie zasadnicze. Prowadzony jest pomiar efektów pracy (np. oceny zajęć dokonywane przez studentów), lecz jego wyniki nie mają odzwierciedlenia i zastosowania w procesie podejmowania decyzji kadrowych, nie są też podstawą kształtowania części zmiennej płacy. Co prawda jest możliwość nagradzania nauczycieli za osiągnięcia dydaktyczne, lecz istniejące przepisy nie koncentrują się na jakości prowadzonych zajęć, lecz na nagradzaniu za wyróżnione rozprawy habilitacyjne i doktorskie, konsultowanie i recenzowanie prac naukowych oraz autorstwo (współautorstwo) podręczników²².

Uczelnia wyższa specyficznie podchodzi też do problemu kształtowania karier nauczycieli akademickich. Działania w tym zakresie, prócz niewielkiej możliwości awansu funkcyjnego, charakteryzuje

także brak wsparcia. Niedostatek pomocy ze strony organizacji jest sprzeczny z postulatami odnoszącymi się do budowania organizacji uczącej się oraz, co gorsza, z przepisami obowiązującego w Polsce prawa, zgodnie z którym pracodawca ma obowiązek ułatwiać podnoszenie kwalifikacji zawodowych wszystkim zatrudnionym, którzy chcą te kwalifikacje podnosić²³. W praktyce powinno to oznaczać m.in. udzielanie pracownikom urlopów szkoleniowych bądź zwolnienia ich z części obowiązków.

Nieprawidłowe rozwiązania w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi coraz częściej skutkują pojawianiem się przewlekłego stresu i idącym za nim syndromem zawodowego wypalania się nauczycieli. Realizacji ról zawodowych nie sprzyja środowisko pracy, w którym dostrzec można występowanie destruktoryjnych wymagań i licznych utrudnień.

Wnioski

Zdaniem R. Smithsona każda instytucja, która pragnie stać się pracodawcą z wyboru, powinna kierować się jasno określonymi zasadami, ufać pracownikom oraz zaspokajać ich potrzeby²⁴. Wychodząc z tych założeń, zgodnie z istotą *employer branding*, pierwszym krokiem budowania marki najlepszego pracodawcy jest informowanie pracowników, którego celem jest przekonanie ich do założeń strategicznych firmy²⁵. Kreowanie wizerunku uczelni powinno rozpocząć się zatem od sformułowania jej misji i wizji oraz strategii, która pozwoli ją zrealizować. Aby zbudować pozytywny wizerunek wewnętrzny (a tym samym zewnętrzny), uczelnia musi wiedzieć, co chce osiągnąć i jakie cele uznaje za najważniejsze.

Budowaniu marki doskonałego pracodawcy pomaga również *zdobycie sympatii i zaufania obecnych pracowników*²⁶, a drogą do tego jest właściwa realizacja funkcji personalnej organizacji. Niezależnie od uwarunkowań otoczenia, uczelnie muszą stawić czoła wymogom współczesnego zarządzania i postawić na pozyskiwanie wartościowych pracowników. Stosowane dotychczas sposoby rekrutacji i selekcji nauczycieli akademickich nie sprawdzają się, co prowadzi do tego, że uczelnie często tracą najlepszych pracowników naukowo-dydaktycznych. Odejściom kadry zapobiec może konsekwentne stosowanie finansowych instrumentów motywowania. Drogą do ich skonstruowania jest prowadzenie wyceny i oceny pracy, które pozwolą uzależniać wysokość wynagrodzenia od trudności i efektywności pracy. Ważne

²⁰ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 9.

²¹ Ibidem, art. 109 i art. 114.

²² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 lipca 2007 r. w sprawie nagród ministra dla nauczycieli akademickich, § 3.

²³ Kodeks pracy, art. 94, pkt. 6, *Kodeks pracy 2008 z komentarzem*, Presspublica Sp. z o.o., Warszawa 2008, s. 104.

²⁴ R. Smithson, *Being an Employer of Choice*, <http://www.bcjobs.ca/re/hr-resources/human-resource-advice/employer-branding/being-an-employer-of-choice>, [04.04.2008].

²⁵ H. Guryń, *Jak budować markę najlepszego pracodawcy?*, www.serwishr.pl/att/Wywiady/Wywiad_z_Hewitt_em.pdf, [04.04.2008].

²⁶ R. Szczepanik, *Jak budujemy wizerunek pracodawcy*, <http://nowoczesnafirma.wp.pl>, [29.04.2008].

jest także przygotowanie pracowników do procesu ewaluacji – by móc oceniać działalność dydaktyczną pracownika uczelni, należy go najpierw nauczyć, jak ma prowadzić zajęcia ze studentami.

Aby pracownicy naukowo-dydaktyczni mogli właściwie wypełniać swoje obowiązki, tj.: kształcić i wychowywać studentów, prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe oraz uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni, musi zostać spełniony szereg warunków. Najważniejsze jest tu kształtowanie odpowiednich warunków pracy oraz pomoc zatrudnionym w znajdowaniu równowagi między pracą a życiem rodzinnym.

Podsumowując, należy podkreślić, że dbałość o pracowników jest nie tylko powinnością pracodawcy, ale i przejawem rozumienia istoty działalności kierowniczej. W przypadku uczelni wyższej dbanie o zatrudnionych jest koniecznością, gdyż *jakość pracy uczelni to nic innego jak jakość kształcenia. Uczelnia nie ma innych ważniejszych celów niż tak rozumiane kształcenie: jakość kształcenia, czyli jakość pracy uczelni jest to stopień wykorzystania w działaniach organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych, możliwości studentów, nauczycieli oraz warunków materialnych i organizacyjnych, dla wspierania wszechstronnego rozwoju studenta*²⁷.

Bibliografia

- A. Buchner-Jeziorska, *Konkurencja na rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2006.
- S. Cichoń, *Nowa reforma edukacji – lepsza jakość kształcenia*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzyk, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Fundacja Edukacja XXI wieku, Poznań-Warszawa 2005.
- M. Czubaj, *Niższe szkoły wyższe*, „Polityka” 2004, nr 40 (2472).
- Kodeks pracy 2008 z komentarzem*, Presspublica Sp. z o.o., Warszawa 2008.
- A.M. Kozińska, Z. Dworzecki, *Nowy profil menedżera – wyzwania dla procesów edukacji*, [w:] B. Mickiewicz (red.), *Zmiany na rynku edukacji ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Warszawa 2001.
- T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przestania*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- P. Lisiecki, *Branding jako element marketingowego zarządzania szkołą wyższą*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*,

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2006.

Mała encyklopedia PWN, PWN, Warszawa 2000.

B. Minchington, K. Thorne, *Measuring the Effectiveness of Your Employer Brand*, „Human Resources Magazine” 2007, nr X–XI.

H. Muszyński, *Koncepcjonowanie reform szkolnych, „Neodidagmata”* 1999, nr XXIV, [za:] K. Przyszczypkowski, *Szanse i zagrożenia oświaty (samo)rządowej*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004.

J. Otto, *Marketing relacji. Koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2001.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 lipca 2007 r. w sprawie nagród ministra dla nauczycieli akademickich.

A. Sarapata, *Dyrektor jako kierownik zespołu*, PWE, Warszawa 1972, [za:] Cz. Sikorski, *Kto zarządza przedsiębiorstwem?*, [w:] Z. Mikołajczyk (red.), *Jak zarządzać przedsiębiorstwem w gospodarce rynkowej*, PWN, Warszawa 1993.

Cz. Sikorski, *Kto zarządza przedsiębiorstwem?*, [w:] Z. Mikołajczyk (red.), *Jak zarządzać przedsiębiorstwem w gospodarce rynkowej*, PWN, Warszawa 1993.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym

L. Zbiegień-Maciąg, *Marketing personalny czyli dynamiczna polityka kadrowa*, „Personel” 1997, nr 1.

Netografia

- Ł. Abramowicz, P. Labenz, M. Miąskiewicz, *Czesne, reforma a liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego*, „e-mentor” 2005, nr 4, www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=11&id=184.
- R. Cach, *Nauczyciele i naukowcy*, „Tygodnik Powszechny” 2000, <http://www.tygodnik.com.pl/numer/2708/cach.html>.
- H. Guryn, *Jak budować markę najlepszego pracodawcy?*, www.serwishr.pl/att/Wywiady/Wywiad_z_Hewitt_em.pdf.
- K. Jański, *Targi pracy, czyli pracodawca dla pracownika*, <http://www.kariera.com.pl/index.php?gm=1&wi=3329&st=1>.
- M. Kościelniak, *Pracownicy – kapitał, w który należy inwestować, czyli marketing wewnętrzny*, „Twój rynek” 2007, nr 1, www.twojrynek.pl.
- Z. Rykiel, *Nauczyciele akademicki i studenci nieakademicki*, „Forum Akademickie” 2004, nr 7-8, http://forumakad.pl/archiwum/2004/07-08/16-zanauczyciele_akademiccy_i_studenci_nieakademiccy.htm.
- Employer branding* (hasło), [w:] Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Employer_branding.
- R. Smithson, *Being an Employer of Choice*, <http://www.bcjobs.ca/re/hr-resources/human-resource-advice/employer-branding/being-an-employer-of-choice>.
- R. Szczepanik, *Jak budujemy wizerunek pracodawcy*, <http://nowoczesnafirma.wp.pl>.

Autorka jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Zasobami Ludzkimi Uniwersytetu Łódzkiego. Zajmuje się głównie tematyką dotyczącą przygotowywania i realizowania szkoleń pracowniczych oraz problematyką dysfunkcji w sferze kierowania. Od 2001 roku jest członkiem Rady Programowej Wydziału Zarządzania UŁ.

²⁷ S. Cichoń, *Nowa reforma edukacji – lepsza jakość kształcenia*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzyk, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Fundacja Edukacja XXI wieku, Poznań-Warszawa 2005, s. 219.



Zaplanuj swój sukces Zadbaj o rozwój swojej kariery

TRANSREGIONAL MANAGEMENT e-learningowe Studium Podyplomowe

interdyscyplinarne, niezależne od sektora biznesu, studia międzynarodowe

Studia Podyplomowe Transregional Management
pozwalają zdobyć umiejętności międzynarodowego koordynatora
sieci współpracy międzyregionalnej.

**Studium rozpocznie się 15 września 2008 roku
i potrwa do 15 maja 2009 roku**

Program obejmuje następujące przedmioty:

- Web 2.0 – Platform for Transregional Cooperation
- Baltic Experiences
- Transregional Structures Analysis
- Doing Business in the Baltics
- Management and Leadership
- Focussed Seminar

Koszt dwusemestralnego Studium wynosi: 970 Euro + Vat 19%

Wykładowcy ze Szwecji, Niemiec i Polski

Materiały dostępne przez 24 godziny na dobę

Zgłoszenie należy wysłać na adres: info@oncampus.de

Po jego zatwierdzeniu należy wypełnić formularz uczestnictwa i wysłać

faksem: +49-451 3005462, e-mailem: info@oncampus.de

lub na adres [oncampus GmbH](mailto:info@oncampus.de), MönkhoferWeg 239, 23562 Lübeck

Co-directors: Stanisław Wrycza – Uniwersytet Gdański
Uwe Bittermann – Lübeck University

Kontakt:



**University of
Applied Sciences
Lübeck**

University of Applied Sciences
Lübeck
tel. +49-451 3005462
e-mail: info@oncampus.de

Uniwersytet Gdański
Katedra Informatyki Ekonomicznej
tel. 058-523-14-00
e-mail: sylwia.kuras@univ.gda.pl



UNIwersYTET GDAŃSKI



Lepsza intuicja niż SWOT?

Mikołaj Pindelski

Programy nauczania zarządzania i strategii skierowane do menedżerów obejmują szereg tematów i treści, które brzmią mądrze i wydają się nadzwyczaj przydatne. Czy jednak tak jest naprawdę? Jak wskazują ankiety ewaluacyjne z ponad stu kursów zarządzania, szkoleń i studiów podyplomowych prowadzonych przez różne osoby, przydatność oferowanych programów nauczania zarządzania i strategii oceniana jest niewspółmiernie nisko w stosunku np. do oceny atrakcyjności zajęć czy wiedzy prowadzącego. Wyniki te jeszcze bardziej się rozchodzą, gdy rzecz dotyczy średnich, a już szczególnie małych przedsiębiorstw. Choć nie wiadomo, czy deklaracje te są uzasadnione, to jednak powinny one dać do myślenia wszystkim tym, którzy programy układają i realizują.

Badanie

Ankiety (zawierające pytania oceniające kursy) zostały przeprowadzone w okresie od października 2006 roku do marca 2008 roku i trwały każdorazowo od 6 do 30 godzin. Prowadzone były przez różne osoby (przy czym osoby te nie powtarzały się), zatem prezentowane wnioski oparte są na ocenie blisko 120 osób prowadzących kursy zarządzania i strategii oraz prezentowanych przez nich programów. W gronie tym znaleźli się zarówno profesorowie, doktorzy, jak i magistrowie (w rozkładzie mniej więcej odpowiednio: 20 proc., 40 proc., 40 proc.), naukowcy-teoretycy oraz specjaliści-praktycy (w rozkładzie mniej więcej 60 proc. na 40 proc.). Oceniane kursy miały charakter zarówno części składowych większych projektów (np. były częścią programu studiów podyplomowych), jak i indywidualnych szkoleń otwartych (rekrutujących uczestników na zasadzie wolnych zgłoszeń z rynku) oraz zamkniętych (skierowanych wyłącznie do pracowników jednego przedsiębiorstwa).

Przeanalizowano 1140 ankiet wypełnionych przez menedżerów niższego, średniego i wyższego szczebla dużych, średnich i małych przedsiębiorstw, którzy uczestniczyli w ocenianych kursach. Przedmiotem badań była ewaluacja kursów organizowanych przez wybrane instytucje z sektora uczelni wyższych, jak i firm szkoleniowych aktywnych na warszawskim, a więc wysoce rozbudowanym i dość specyficznym, rynku edukacji profesjonalnej. Ankieta zawierała kil-

ka pytań: *Jak oceniasz przydatność zajęć?, Jak oceniasz wiedzę prowadzącego?, Jak oceniasz przygotowanie prowadzącego do zajęć?, Jak oceniasz formę prowadzenia zajęć?* oraz *Czy w trakcie zajęć dowiedziałeś/aś się czegoś nowego?* Zastosowano kategorię oceny, wykorzystując skalę Likerta i za każdym razem prosząc ankietowanych o zaznaczenie od 1 (najniższa ocena) do 5 (ocena najwyższa). Całość uzupełniono 81 wywiadami z uczestnikami oraz, ostatecznie, analizą programów i zawartości kursów.

Mądrzy ludzie fajnie uczą – choć nie tego, co trzeba

Relatywnie wysoko oceniana wiedza prowadzącego (średnia ocena 4,1) nasuwa wniosek, że generalnie do prowadzenia zajęć wybierane są osoby, które dobrze znają się na prezentowanym temacie lub przynajmniej skutecznie sprawiają takie wrażenie i tak są odbierane przez uczestników kursów. Średnia ocena 4,0 dla klarowności przekazywanych treści oraz 3,9 dla sposobów ich prowadzenia wskazują, że osoby te posiadają również co najmniej dobry warsztat dydaktyczny i starają się prowadzić zajęcia, nie tylko uwzględniając treści merytoryczne, ale także zwracając uwagę na formę przekazu, jego jasność i klarowność oraz tzw. efekt WOW. Jednak w zestawieniu z oceną przydatności pozyskanej wiedzy (średnia ocena 2,9) można wysnuć wniosek, że mądrzy ludzie świetnie uczą, ale nie tego co jest faktycznie potrzebne ich słuchaczom. Potwierdza to także średnia ocena 3,0 dla kategorii: *Czy dowiedziałeś/aś się czegoś nowego?* Tu można również dodać, że znaczna część programów pokrywa się, a poszczególni prowadzący korzystają z tych samych źródeł wiedzy co pozostali. Nie jest także wykluczone, że źródła te znają również uczestnicy kursów. Powielanie elementów można tu przyjąć za prawdę obiektywną (potwierdza to także analiza programów, zawartości kursów oraz wywiady z uczestnikami). Zatem wykładowcy prawdopodobnie w sposób ograniczony dokonują analiz zawartości kursów prowadzonych przez innych lub nie wyciągają z takich analiz wystarczających wniosków. Jak się zdaje, sporym nadużyciem byłoby tu jednocześnie stwierdzenie, iż analiza i wnioski, jeśli występują,

służą kopiowaniu programu, a nie poszukiwaniu komplementarnych źródeł wiedzy. W efekcie, zdaniem respondentów, nie proponują oni zbyt wiele z treści, mogących uzupełniać te przekazywane przez kolejnych trenerów.

Ocenę przydatności zajęć należy natomiast traktować jako opinię, która wymaga dalszych weryfikacji. Jak się jednak wydaje, jest ona w dużej mierze uzasadniona. Uwagę zwraca stosunkowo niski, dodatni współczynnik korelacji wskaźników wiedzy prowadzącego oraz przydatności zajęć (0,2), umiarkowany dla nowych treści i przydatności (0,3) oraz dość wysoki pomiędzy atrakcyjnością a przydatnością (0,5). Im więc zajęcia są prowadzone w sposób bardziej atrakcyjny, tym wyższa jest ich postrzegana przydatność. Ta obserwacja zmusza do weryfikacji wniosków, gdyż możliwe jest, że umiejętność przyciągania uwagi przez trenera do prezentowanych przez niego treści jest tu zmienną kluczową w późniejszej ocenie ich przydatności.

Trudno byłoby się jednak zgodzić z opinią, iż taki stan rzeczy jest wynikiem złej woli czy niedostatków w kompetencjach prowadzących zajęcia. To raczej utarte reguły tworzenia programów zajęć oraz dostępność materiałów determinują to, co zawiera kurs. Posiłkując się wypowiedziami 81 uczestników studiów podyplomowych, wyrażenie można wskazać powielanie się zawartości merytorycznej kursów. Jak twierdzi kilku spośród pytanых, metodę analizy SWOT przedstawiano im w trakcie dotychczasowej edukacji co najmniej kilka do kilkunastu razy. Podobnie często pojawiają się: analizy otoczenia dalszego typu PEST i CASE, 5 Sił według M. Portera, macierz BCG, cykl życia branży i produktu, ustalanie misji, wizji i celów strategicznych przedsiębiorstwa, marketing MIX na znacznym poziomie ogólności i coraz częściej analiza *Blue Ocean*. Jednocześnie zauważają oni, iż przydatność tych podejść w prezentowanej przez wykładowców formie jest bardzo niska, zwłaszcza w odniesieniu do faktycznie wykonywanych przez nich działań w organizacji. Jak stwierdziła jedna z ankietowanych osób, zdecydowanie lepiej zdać się na intuicję niż wykonywać te wszystkie czasochłonne i mało przydatne analizy – wniosek będzie podobny, a nakład pracy niewspółmierny. Choć można zarzucić słuchaczom prezentującym podobne opinie, że przemawia przez nich wrodzona niechęć do wykonywania dodatkowego wysiłku, zwłaszcza intelektualnego, to jednak trudno przeciwstawić się dawno postawionej tezie, iż w świecie biznesu „czas to pieniądz” oraz zasadzie poszukiwania możliwie najbardziej efektywnych rozwiązań. Pożądany (jak najniższy) współczynnik wyników do nakładu znajduje również zastosowanie w procesie uczenia się czy podejmowania decyzji strategicznych. Wskazywałoby to na fakt, iż duża część racji leży jednak po stronie słuchaczy. Nie bez znaczenia pozostaje również, iż w ciągu ostatnich lat, uczestnicy programów o charakterze szkoleniowym stali się znacznie bardziej świadomi swoich potrzeb i wymagań wobec trenerów. Przyczynił się do tego zapewne ciąg darmowych lub prawie darmowych

programów, dofinansowanych z EFS, pozwalających na uczestnictwo w szkoleniach nieomal wszystkich osób, które przejawiały jakąkolwiek chęć podążania w tym kierunku.

Uczenie strategii

Aby zweryfikować prawdziwość obserwacji, warto dokonać analizy programów kursów zarządzania i strategii organizacji oferowanych w czołowych polskich i zagranicznych firmach oraz na uczelniach wyższych. Jednym z pierwszych elementów są z reguły problemy definicyjne: czym jest zarządzanie, a czym strategia, kim jest menedżer, a kim przywódca. Zagadnienia te są bez wątpienia ważne i sprowadzają myślenie oraz rozmowę na określoną płaszczyznę. Sprawiają, że zarówno słuchacze, jak i prowadzący tworzą wspólny, podobnie dekodowany zestaw pojęć. Można przyjąć, że jest to może zagadnienie mało praktyczne, ale jednak potrzebne – podobnie jak niezbyt rozbudowana typologia. Kwestie te są wymienione jako punkty programów kursów z zarządzania na studiach podyplomowych, realizowanych zarówno przez SGH, jak i np. WSPiZ, KSB Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, UE w Krakowie, UE we Wrocławiu. Element ten zawierają także programy MBA realizowane na tych uczelniach. Podobnie, choć z nieco mniejszym deklaratywnym naciskiem na część definicyjną, programy kształtują czołowe firmy doradczo-szkoleniowe, jak: PWC, IMMOQEE, Door, IIR, E&Y. Choć oferta obejmuje głównie dziedziny tematycznie węższe niż całość strategii, to jednak część zagadnień można uznać za elementy zarządzania strategicznego.

Z reguły kolejnym punktem jest prezentacja teoretycznych i zagregowanych koncepcji w myśleniu o strategii organizacji. Dominują tu modele opisane przez Portera, Milesa, Snowa, Ansoffa, Ackoffa i kilku innych autorów. W części przypadków są one wzbogacone wskazówkami i wytycznymi, co trzeba zrobić, jeśli już wybierze się jakąś strategię. Ponadto dają ogólny ogłęd, jak działać na rynku i w szerokim ujęciu, jak się zachowywać, np. wobec konkurencji, czy kształtując ofertę. W wielu programach pojawiają się w tym miejscu również *case studies*. Oparte z reguły na kwestionowanej metodzie najlepszych praktyk, które może i są najlepsze, to, zdaniem części uczestników kursów, nie bardzo wiadomo względem czego, oraz czy dadzą się jeszcze kiedykolwiek skopiować i zastosować. Zatem można je traktować raczej jako inspirację niż wyraźną wskazówkę. Co ciekawe – te same osoby twierdziły, że miarą przydatności kursu są interesujące przykłady praktyczne. Czyli wskazywałoby to właśnie na szczególną rolę, skrytykowanej przed chwilą, metody analizy najlepszych praktyk. Choć można tu odnieść wrażenie, że respondenci cierpią na rozdwojenie jaźni, czy borykają się z wewnętrznym starciem energii *jin-jang*, to jednak wiele wskazuje na to, że ich odczucia są jak najbardziej słuszne i zgodne z rzeczywistością. Problem prezentacji najlepszych praktyk, polegający na tym, że są one trudne do powielenia, wywodzi się prawdopodobnie

z tego, że zwykle pochodzą z relatywnie dużych organizacji, często nie dotyczą warunków polskich i wchodzą w zakres zadań zarezerwowanych w zasadzie wyłącznie dla kilku osób piastujących funkcje na szczycie hierarchii organizacji (często w ujęciu międzynarodowym). Respondenci niejednokrotnie wskazywali, iż *case studies*, opisujące perypetie w tworzeniu i realizacji strategii przez konkretny o obrotach zbliżonych do budżetu państwa polskiego, brzmią zazwyczaj abstrakcyjnie i trudno jest je przełożyć na język mniejszych organizacji. Wskazywali oni również na fakt wielokrotnego powtarzania przez kolejnych prowadzących zajęcia tych samych przykładów, wywodzących się od czołowych producentów kosmetyków, samochodów, napojów i innych produktów spożywczych oraz tekstyliów, przy jednoczesnym niewielkim zastosowaniu przykładów z rynku B2B (oferty biznesowej skierowanej do innych podmiotów), co szczególnie dotyczy usług oraz przykładów pochodzących z małych i średnich przedsiębiorstw. Dzieje się tak jednak nieprzypadkowo.

Źródła wiedzy o strategii – podsumowanie

Analizując ankiety, wywiady z uczestnikami oraz programy nauczania o strategii, nasuwa się wniosek, iż zasób wiedzy, z którego korzystają prowadzący, choć bardzo szeroki, to jednak zwykle wywodzi się z tych samych źródeł. Dominują pozycje książkowe oraz niekiedy artykuły napisane przez przedstawicieli wąskiego grona uznanych teoretyków i praktyków zarządzania. Zawarte w nich koncepcje, modele i przykłady stają się z czasem nieodzownym elementem i w końcu standardem tworzenia programów kursów o strategii i zarządzaniu. Trudno tu jednoznacznie stwierdzić, czy wywodzi się to z narzuconych i szeroko przyjętych kanonów, czy z poszukiwania najłatwiejszych sposobów dotarcia do atrakcyjnych modeli i przykładów. Jak twierdzą ankietowani, przykłady i opisy przypadków, którymi posługują się trenerzy, pochodzą albo z publikacji wspomnianych tu już autorów, albo dotyczą ogólnie znanych faktów na poziomie dziennikarskim, nie zaś pogłębionych analiz wykonanych przez rodzimych badaczy. Zatem, oprócz największych światowych organizacji, często wspomniane są strategię spółek giełdowych, podmiotów opisywanych przez prasę, oferentów i produktów (rzadziej usług) przykuwających uwagę, skierowanych do klientów indywidualnych, czyli przypadków, których przygotowanie i późniejsza analiza nie nastęrcza zbyt wielu problemów, jako że informacje o nich są relatywnie szeroko dostępne. Ponadto przełożenie uzyskanych tą drogą wniosków na praktyczne ich zastosowanie w przedsiębiorstwach reprezentowanych przez inne

niż te, z których pochodzą przykłady, pozostawia się często uczestnikom kursu. Ci ostatni zwracają jednak uwagę, iż zastosowanie wyników takich analiz w ich działalności nie tylko jest niejednoznaczne, ale również bardzo trudne lub niekiedy nawet niemożliwe. Zatem ich zaangażowanie w rozwiązywanie kolejnych, podobnych do siebie zadań i analiz przypadków, jest relatywnie niskie, a ocena przydatności takiego ćwiczenia niewielka. Oczekiwania zawarte w deklaracjach dotyczą:

- przykładów z rynku polskiego,
- pogłębionych analiz prezentowanych przypadków,
- przykładów prezentujących faktyczne problemy średniego i małego biznesu,
- wyjaśniania wniosków z analiz i przekładania ich na wskazówki dotyczące rozwiązań problemów,
- wyjaśniania sposobów właściwego rozwiązywania przedstawianych problemów,
- przykładów wywodzących się z rynku B2B, ze szczególnym uwzględnieniem usług,
- analiz dotyczących nie tyle procesu tworzenia, co sposobów realizacji strategii.

Jako że trudno nie zgodzić się ze słusznością tych obserwacji, nie powinien dziwić brak entuzjazmu kursantów w rozwiązywaniu problemów typu: *z zastosowaniem metod analizy otoczenia stwórz strategię dla producenta odzieży dla nastolatków; określ strategię wprowadzania na rynek nowych gatunków piwa; ustal misję i wizję dla Toyoty; z zastosowaniem metod portfelowych ustal cele strategiczne dla koncernu Coca Cola*. Ponadto prowadzący powinni przywiązywać większą uwagę do analiz kursów innych osób reprezentujących tę samą dziedzinę i oferować treści komplementarne, zamiast powielania zawartości zajęć.

Wnioski z tych badań zachęcają również do zapoznawania się z literaturą niszową i publikacjami autorów spoza grona szeroko uznanych autorytetów zarządzania strategicznego, zamiast poświęcać czas na kompilacje, podsumowania i tytuły zawierające jedynie syntezę i zebrane koncepcje przedstawione przez autorów z opisanego kręgu. To właśnie tam można znaleźć liczne koncepcje i przykłady, które wybiegają poza zakres wiedzy powtarzanej przez kolejnych trenerów.

Ponadto, w przygotowywaniu programów uczenia strategii i o strategii należy uwzględnić w możliwie szerokim zakresie wątek nie tyle jej tworzenia, czemu służą wspomniane już metody analiz, co sposobów jej realizacji. W tym względzie zarówno literatura, jak i baza *case studies* jest nadzwyczaj uboga. To duża szansa i znaczne pole do zagospodarowania dla ambitnych trenerów i ogromna bariera dla tych, którzy starają się unikać nadmiernego wysiłku i trudu.

Autor jest doktorem, adiunktem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz pracownikiem Polsko-Japońskiego Centrum Zarządzania przy SGH. Absolwent prestiżowych stypendiów m.in. rządu Austrii i Japonii. Prowadzi liczne projekty i badania dot. strategii sprzedaży, tworzenia i zarządzania zespołami sprzedaży, realizacji strategii oraz analizy potrzeb szkoleniowych i efektywności projektów edukacyjnych w firmach.

Charakterystyka pokolenia Y



Jan A. Fazlagić

Przełom roku 1989 sprawił, że pojawiła się rysa na ciągłości pokoleniowej. Uwaga ta dotyczy szczególnie osób urodzonych w latach 1969–1972, które całą swoją młodość spędziły w dawnym systemie lecz u progu dorosłego życia musiały odnaleźć się w rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, do której trudniej się im było dostosować niż osobom bardziej dojrzałym. Prawie każdy 39-latek pamięta jeszcze akademie socjalistyczne, dzieła Lenina ustawione na półce z książkami w sali do nauki języka rosyjskiego itp. Nagle, wiosną 1989 roku (w czasie matur) okazało się, że wiedza o świecie i społeczeństwie wpajana od kilkunastu lat stała się nieaktualna. W tym samym czasie, gdy roczniki urodzone po 1970 roku zdawały maturę, w przedszkolach edukowano dzieci, które do szkoły podstawowej i liceum uczęszczały w latach 90. – zupełnie innych czasach. Komputer powoli przestał być „maszynką do gier”, a oznaką informacyjnego i kulturowego postępu było pojawienie się w polskich domach telewizji satelitarnej i programów w nowym formacie, takich jak MTV czy Viva. W takich warunkach III RP kształtowało się nowe pokolenie wyżu demograficznego, określone mianem pokolenia Y. Pokolenie Y w Polsce i na Zachodzie więcej łączy niż dzieli. Na pewno polskich przedstawicieli pokolenia Y (załóżmy, że pierwsza fala – „wczesne pokolenie Y” – to osoby urodzone po 1975 roku, które zmianę systemu zastały podczas edukacji szkolnej, dzięki czemu miały kilka lat na oswojenie się z nową rzeczywistością bez konieczności natychmiastowej konfrontacji z nią na rynku pracy) wyróżnia stosunek do przeszłości. Funkcjonują oni społeczeństwie postsocjalistycznym, co pociąga za sobą wiele konfliktów pokoleniowo-kulturowych, np. dwudziestokilkuletni polscy przedsiębiorcy napotykają na swej drodze czterdziesto- bądź pięćdziesięcioletnich urzędników, którzy wychowali się w zupełnie innej rzeczywistości.

Pokolenie Y w Polsce cechuje odmienny stosunek do dóbr materialnych. W latach 80. wyznacznikiem statusu było posiadanie magnetowidu i samochodu. Dla Polaków w wieku dwudziestu kilku lat często

dobra materialne nie stanowią takiego znaczenia jak dla 30 czy 40-latków. O jakości życia zaczyna decydować „bycie”, nie zaś „posiadanie”¹.

Przedstawiciele pokolenia Y mają wiele umiejętności przydatnych dla pracodawców, jak na przykład to, że znają się na komputerach. Potrafią odnaleźć informacje, o których istnieniu początkowo nawet nie wiedzą (inna sprawa, że często nie mają pojęcia, co z tymi informacjami zrobić). Są świetnie przygotowani do poruszania się w obszarach związanych z gospodarką globalną i różnorodnością kulturową. Chętnie pracują w zespołach, oceniają się w stosunku do swoich rówieśników, tworzą społeczności i często się ze sobą komunikują. Potrafią wykonywać wiele zadań w tym samym czasie (90 proc. badanych osób w wieku 18–24 lat uważa, że słuchanie iPod’a w czasie pracy zwiększa ich produktywność; młodzież odczuwa znudzenie, jeśli brakuje im ciągłego strumienia bodźców w postaci muzyki i obrazu)².

Można także przedstawić listę złych wiadomości związanych z nadejściem pokolenia Y. Ponieważ byli od dziecka prowadzeni przez rodziców, brak im umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji. Rodzice planowali ich życie w najmniejszych szczegółach. Teraz oczekują tego od pracodawcy. Pracodawca powinien więc przejąć rolę matki, okazując troskę, wyznaczając cele i pomagając w rozwoju zawodowym. Przedstawiciele pokolenia Y mają też nierealistyczne oczekiwania, uważają, że *mogą zmienić cały świat w ciągu pierwszego dnia pracy*³. Problem w tym, że nie mają pojęcia o tym, co to znaczy wykonywać odpowiedzialne zadania. Zostali wychowani na narcyzów, a konfrontacja z rzeczywistością była dla nich wielkim przeżyciem. Dwudziestolatkom brakuje cierpliwości – dorastali w środowisku, gdzie każde działanie jest natychmiast wynagradzane. Nie wiedzą, co to znaczy czekać 15 dni na otwarcie rachunku bankowego, czekać 2 lata na kupno samochodu, na talon itd. Z drugiej strony, jeśli pracodawca stworzy system motywacyjny, w którym działanie i nagroda są realizowane niemal

¹ E. Fromm, *Mieć czy być*, Rebis, Poznań 2007.

² K. Tyler, *The Tethered Generation*, „HR Magazine”, maj 2007, tom 52, nr 5.

³ Fragment wypowiedzi B. Wyder, CEO w firmie, „The Job Journey”.

w czasie rzeczywistym (np. informacja o przyznanej premii z działu księgowości), wówczas będzie w stanie zatrzymać takich pracowników.

Jak przygotować się na nadejście pokolenia Y?

Warto być przygotowanym na pojawienie się pokolenia Y w miejscu pracy. Wiąże się to ze zmianami w zarządzaniu kadrami – pracodawcy powinni m.in.:

- zwiększać nakłady na szkolenia w zakresie podstawowych umiejętności, takich jak: umiejętność prowadzenia korespondencji, korzystania ze źródeł książkowych (nie tylko z internetu). Trzeba, aby się przekonali, że jeśli czegoś nie ma w internecie, to można to odnaleźć w świecie realnym;
- wyjaśniać zależności przyczynowo-skutkowe. Młodzi ludzie, w przeciwieństwie do starszych pokoleń, nie poznawali świata „od kuchni”. Wiedzą „jak”, ale ich edukacja zaniedbywała zadawanie pytań typu „dlaczego”. W związku z tym gorzej sobie radzą z rozwiązywaniem niestandardowych problemów w miejscu pracy. Są bardziej wydajni w rozwiązywaniu problemów seryjnych, lecz nie potrafią improwizować;
- wykorzystywać do komunikacji z młodymi pracownikami media elektroniczne (komunikatory internetowe, SMS-y itd.). Z drugiej strony należy wykształcić kulturę komunikacji, szczególnie z klientami. Młodzi ludzie mają tendencję do komunikowania się z nimi jak z rówieśnikami, a to szkodzi wizerunkowi pracodawcy. Przedstawiciele pokolenia Y nie rozumieją, że czasami trzeba kilku dni na otrzymanie odpowiedzi;
- wprowadzić częstsze ewaluacje. To pokolenie wychowało się na grach komputerowych, gdzie na ekranie gracz przez cały czas widzi, jakie wyniki osiąga. W miejscu pracy młodzi ludzie także oczekują szybkiej informacji zwrotnej na temat ich poczynąń;
- skoncentrować się na wynikach. Z tym wiąże się przyznanie im większej swobody w miejscu pracy, np. pozwolenie na wykonywanie prywatnych rozmów telefonicznych. Pokolenie Y pracuje inaczej niż starsze pokolenia, a oceniać powinno się je po wynikach;
- stymulować do pracy – pokolenie Y potrzebuje nieustannej stymulacji. W miejscu pracy zawsze powinno się coś dziać. Młodzi ludzie potrafią być lojalni, ale lojalność dotyczy innych pracowników, a nie samej firmy. Jeśli firma zapewni młodym ludziom szanse rozwoju, zdobędzie ich lojalność. Jeśli nie, odejdą bez skrupułów do konkurencji;
- zapewnić równowagę pomiędzy życiem zawodowym a życiem prywatnym. Pokolenie Y ceni elastyczny czas pracy. Susan Bramlett, specjalista HR w firmie branży sektora obronnego, uważa, że: *To, że dana osoba jest singlem i nie ma dzieci nie znaczy, że będzie przebywać w biurze do wieczora. Czas wolny jest bardzo ważny dla tego pokolenia.*

Polskie pokolenie Y na zakupach

Badanie interaktywnego instytutu badań rynkowych wykazało, że najbardziej popularnym zajęciem wybieranym przez młodzież w wolnym czasie jest wizyta w centrum handlowym (68 proc.), spacer na świeżym powietrzu oraz wizyty lub imprezy u znajomych. 60 procent młodych Polaków raz w miesiącu spędza czas w pubie, klubie bądź dyskotecie. Najchętniej wybierają miejsca, do których są przyzwyczajeni, jednak w przypadku klubów dużą rolę odgrywa również polecenie przez znajomych oraz popularność lokalu. Według agencji Streetcom, która specjalizuje się w marketingu młodzieżowym, najwięcej czasu w klubach spędzają „lansi”. Grupę tę cechuje wysoki status materialny, konsumpcjonizm i duża liczba znajomych. Są to w większości studenci i uczniowie liceów ogólnokształcących z dużych miast. Posiadają własny komputer, stałe łącze, sprzęt hi-fi i telewizję kablową. Uważają się za ekspertów w swoim środowisku, większość z nich – w więcej niż jednej dziedzinie. Na własne potrzeby wydają ponad 600 złotych miesięcznie – głównie na ubrania, pobyt w klubach i „fajnych” miejscach.

Największe znaczenie ma w przypadku „lansów” marka ubrań, sprzętu audio-wideo, kosmetyków i butów oraz samochodów (to o nich rozmawiają najczęściej). Najmniej liczy się marka produktów chemicznych, spożywczych i napojów.

W 2005 roku agencja New Communications przeprowadziła pierwszy w Polsce internetowy ranking *CoolBrands*. Przedstawiciele pokolenia Y najczęściej wskazywali takie marki, jak: Gadu Gadu, MTV, Nokia, Nike, Nivea, Puma i Tymbark.

Źródło: M. Mrozińska, *Polowanie na młodzież*, „Marketing & More” 2007, nr 5

Autorytet

Z punktu widzenia pracodawcy bardzo ważną cechą pokolenia Y jest stosunek do autorytetów. Pokolenie Y traktuje autorytety w sposób bardziej przypominający stosunki panujące w społecznościach pierwotnych. Wczesnych społeczeństwach pierwotnych, tj. społeczeństwach łowców i zbieraczy, autorytet przypisywany jest osobie, którą powszechnie uznaje się za kompetentną w konkretnej kwestii. Zdolności, jakich wymaga taka kompetencja, określają poszczególne okoliczności. Ogólnie rzecz biorąc, autorytety zawierają wartości, takie jak doświadczenie: mądrość, wielkoduszość, umiejętności, „osobowość”, odwaga. W większości tychże plemion nie ma miejsca na żaden trwały autorytet, pojawia się on dopiero wtedy, gdy wymagają tego okoliczności. Czasami w strukturze społecznej funkcjonuje coś, co można by nazwać „autorytetem przechodnim”. Ta sama osoba może być autorytetem w jednej kategorii zadań (np. wojna, religia), a przestaje nim być w innych sytuacjach (np. rozstrzyganie sporów) na rzecz innej osoby. Starsi pracownicy są zazwyczaj przywiązani do autorytetu

statycznego, gdy lider jest nieomylny we wszystkich dziedzinach. Z kolei młodzi będą szukać „autorytetów przechodnich”. Takie odmienne rozumienie roli autorytetu wśród przedstawicieli pokolenia Y może być zarzewiem konfliktów „młodych” ze starszymi. Jeśli szef okaże się nieudolny w radzeniu sobie z laptopem, nawet gdyby był na przykład świetnym prawnikiem, utraci autorytet absolutny w oczach młodych pracowników. Kiedy wartości, na których opiera się autorytet, zanikają lub słabną, wtedy oznacza to kres samego autorytetu. Podobne formy zachowań możemy obserwować wśród rozmaitych społeczności naczelnych, gdzie o kompetencji nie decyduje siła fizyczna, lecz cechy, takie jak doświadczenie i wiedza. W wyniku bardzo pomysłowego eksperymentu przeprowadzonego na małpach (w 1967 roku) J.M.R. Delgado wykazał, że w sytuacji, w której zwierzę dominujące choćby tylko przejściowo utraci cechy konstytuujące jego kompetencje, straci również autorytet⁴.

Cechy specyficzne pokolenia Y na polskim rynku pracy

Polscy przedstawiciele pokolenia Y cechują się tym, że są pierwszą generacją Polaków, którzy wychowali się w pokoju i w warunkach gospodarki kapitalistycznej. Rocznik 86¹ i młodsze nigdy nie poznały smaku masowego bezrobocia, nie stały w długiej kolejce po wizę w ambasadzie brytyjskiej. Dobra, takie jak samochód i laptop, są powszechnie dostępne. Takie uwarunkowania sprawiają, że młodzi ludzie wydawać się mogą mało zapobiegliwi, nastawieni roszczeniowo itp. Ale prawda jest taka, że nie przeżyli nigdy stanu wojennego, a ich podania o pracę nigdy nie leżały na stole obok 100 czy 200 innych na jedno stanowisko. Kontrasty między pokoleniem Y a osobami starszymi urodzonymi przed rokiem 1960 są olbrzymie, choć obie grupy zawodowe będą jeszcze przez co najmniej 10 lat koegzystować na rynku pracy.

Pokolenie Y w Polsce to także pokolenie wielkiej (już którejś z kolei w naszej historii) emigracji zarobkowej. W „Gazecie Wyborczej” (18–19 sierpnia 2007) ukazał się list młodego człowieka pod znaczącym tytułem: *Nikt wam tutaj z Anglii nie wróci*. Oto jego fragmenty:

Hello. Wróciłem z emigracji do Polski, tak na trochę, i mega żałuję. Gdy wyjeżdżałem z mego miasta, było wielu ziomków z pokolenia '80–85. Teraz jakby ich wywiało, nie ma 90 procent. Na ławki przychodzą teraz same nastolatki, starsi to jakieś niedobitki. Z mojego rocznika z klasy same niedorajdy pozostawały, jakiś zapluty Zyzio i gruby Bolo. W Anglii ludzie się całe weekendy bawią. U nas nawet nie ma takiej nuty, czyli muzyki, jak u Angoli. Ostatni didżej grający to, co lubię wyemigrował na Wyspy. Nuda jest wielka, doszło do tego, że na weekend wsiałam w bandę i jadę na dżampy reggae do innego miasta.

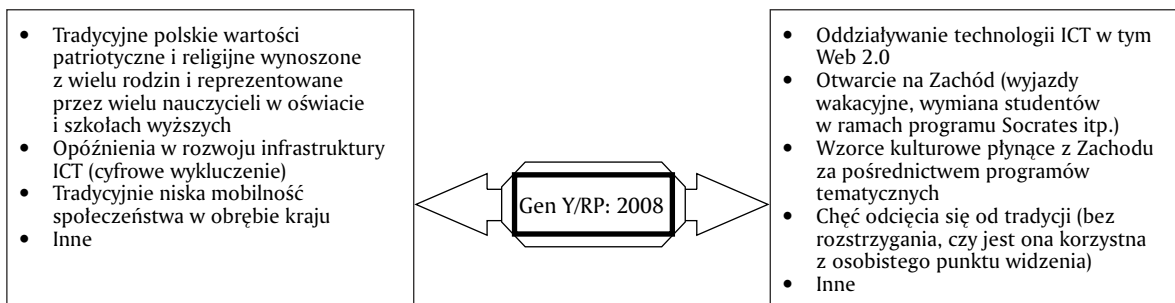
[...] W mieście, gdzie mieszkam, totalna pustynia. Nie ma fajnych musikali, nowych oper poza muzealnymi starociami sprzed dwustu lat, nie ma na co pójść. W Anglii byłem raz w operze i było zaje... wesoło i inteligentna nówka opera szła. W Polsce nie ma fajnych imprez, w ogóle nie ma emcees. Kulturalnie jesteśmy lata do tyłu. Tutaj ludzie są tak na maksa biedni, że siedzą i się nudzą. Byliśmy na wsi, za stodołą dresy słuchały diskopolo na komórce. Znajomy dred z małego miasteczka opowiadał, że wszystkie ziomy z bloków chrupią fukę, czyli amfę, i jako rasta nawet nie miał z nimi o czym gadać. Jedyńą opcją jest dla niego iść na chatę, włączyć telepralnię i pstrykać pilotem.

Wyzwania dla polskiego systemu edukacji – wybrane aspekty

Jak zauważył prof. Czapiński w trakcie prezentacji na III Kongresie Obywatelskim, polska szkoła jest jedynym miejscem, które może potencjalnie nauczać postaw obywatelskich (miejscem takim nie jest, według prof. Czapińskiego, polska rodzina). W związku z tym polscy przedstawiciele pokolenia Y są swego rodzaju hybrydą, która powstała w wyniku oddziaływania grup przeciwstawnych sił (schemat 1).

Jako studenci, przedstawiciele polskiego pokolenia Y są swego rodzaju hybrydą systemu wartości charakterystycznych dla swoich zachodnich odpowiedników oraz wartości tradycyjnych, wschodnioeuropejskich, słowiańskich. Z jednej strony posiadają szeroką wiedzę o świecie i rozumieją, czym jest umiejętność nawiązywania kontaktu z odbiorcą (innymi studentami, wykładowcą), lecz z drugiej strony – często powielają błędy starszego pokolenia, takie jak koncentrowanie

Schemat 1. Polskie pokolenie Y jako hybryda



Źródło: opracowanie własne

⁴ E. Fromm, op.cit.

się na wiedzy deklaratywnej (*know-what*), abstrahowanie lub unikanie pragmatycznych rozwiązań, czy też brak umiejętności syntezy i filtrowania informacji.

Wśród wyzwań związanych z edukacją pokolenia Y należy wymienić na przykład:

- utrzymanie dyscypliny procesu myślenia niezbędnej do rozwoju edukacji na kierunkach przyrodniczych i matematycznych. W środowisku, w którym każdy wysiłek (w tym także myślowy) jest uważany za przeszkodę, którą można pokonać (np. kupując tabletkę przeciwbólową, wynajmując zawodowego pisarza do pracy magisterskiej itp.) trudno jest propagować wśród młodzieży kulturę osiągnięć intelektualnych;
- promowanie postaw obywatelskich („kodu republikańskiego”) w kulturze narodowej zdominowanej przez „kod folwarczny”. Przejawy tego drugiego rodzaju mentalności wcale nie ograniczają się do terenów wiejskich i środowisk mniej wykształconych⁵;

- zapobieganie replikacji podziału społecznego w młodym pokoleniu poprzez walkę z cyfrowym wykluczeniem wśród młodzieży;
- wykorzystanie metod stosowanych przez pokolenie Y do codziennej komunikacji w powszechnej edukacji.

Podsumowanie

Prawdziwa rewolucja w edukacji w Polsce będzie możliwa, gdy przedstawiciele pokolenia Y staną się dominującą grupą zawodową wśród nauczycieli wszystkich stopni nauczania

Dzisiejsze pokolenie Y dopiero zaczyna realizować swoje kariery. Należy oczekiwać wielkich zmian w polskich organizacjach, gdy dzisiejsi 20-latkowie zaczną zajmować za 10–20 lat eksponowane stanowiska kierownicze w firmach. Wtedy temat pokolenia Y na pewno odżyje.

⁵ Patrz m.in.: *W poszukiwaniu kompasu dla Polski*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2008.

POLECAMY

Polskie Forum Obywatelskie, Raporty III Kongresu Obywatelskiego, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008

17 maja 2008 roku odbył się III Kongres Obywatelski pod hasłem: *Jaka modernizacja Polski?* Podczas spotkania dyskutowano problematyczne zagadnienia w ramach siedmiu sesji tematycznych, m.in.: *Edukacja dla modernizacji i rozwoju, Jaka reforma nauki i szkół wyższych?* Przed spotkaniem przygotowane zostały raporty diagnostyczno-rekomendujące dotyczące poszczególnych obszarów tematycznych.



Jaka reforma nauki i szkół wyższych?

red. Andrzej Jajszczyk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008

W raporcie przedstawiono diagnozę stanu obecnego nauki i uczelni wyższych w Polsce oraz zaprezentowano propozycję zmian naprawczych. Wśród słabości polskich uczelni wymieniono niski poziom konkurencji, zły system finansowania, kiepskie zarządzanie uczelniami oraz niedopasowany do obecnych wyzwań model kariery naukowej (duża hierarchizacja, mała mobilność). Postulowane przez autorów zmiany obejmują: zwiększenie konkurencji między jednostkami (co w rezultacie ma doprowadzić do wyeliminowania najsłabszych oraz wzmocnienia najlepszych), sprywatyzowanie i skomercjalizowanie nieefektywnych ośrodków badawczych, dążenie do rozdzielania finansów na zasadzie konkursów i grantów, wprowadzenie odpłatności za studia, zarządzania menedżerskiego uczelniami, a także spłaszczonego modelu kariery akademickiej.

Edukacja dla modernizacji i rozwoju, red. Jan Fazlağić **Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008**

Celem opracowania było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób oświata może i powinna przyczynić się do modernizacji Polski? Autorzy stwierdzają, że aby sprostać wyzwaniom świata, w którym stawia się na kreatywność i przedsiębiorczość, należy dokonać zmiany systemu stworzonego na potrzeby ery industrialnej. Modernizacja oświaty powinna obejmować zarówno oświecenie społeczeństwa (rozumienie pokolenia Y, budowanie u młodzieży postawy obywatelskiej i poczucia własnej wartości, skupienie się na kompetencjach kluczowych, promowanie czytelnictwa oraz umiejętności pracy w zespole), jak również zmianę procesów i działania (np. wyrównywanie szans edukacyjnych, kształcenie i rozwój nauczycieli). Omówiono ponadto zagadnienia związane z transformacją instytucji, m.in. zarządzanie szkołą oraz wydatki na edukację.



Dokumenty można pobrać w postaci plików PDF ze strony internetowej Polskiego Forum Obywatelskiego (w dziale: Raporty): <http://www.pfo.net.pl>

Edukacja finansowa i przedsiębiorczość sposobem na biedę

Marcin Polak



Coraz częściej słychać żądania różnych grup zawodowych domagających się wyższych zarobków, niejednokrotnie łączone z argumentacją braku wystarczających środków do życia czy też ogólnego ubóstwa. Z drugiej strony wyniki badań świadomości finansowej Polaków wskazują, że nie potrafimy właściwie zarządzać własnymi pieniędzmi. Dotyczy to zwłaszcza osób o niskich dochodach. Związek pomiędzy ubóstwem a umiejętnością racjonalnego gospodarowania własnymi zasobami jest wyraźny. Jednym ze sposobów poprawy sytuacji tysięcy rodzin w Polsce jest podjęcie powszechnych i skoordynowanych na poziomie krajowym działań z zakresu edukacji finansowej oraz promocja postaw przedsiębiorczych.

Opublikowany pod koniec lutego 2008 roku raport Komisji Europejskiej w sprawie ochrony socjalnej i integracji społecznej¹ wskazuje na dramatyczny – zdaniem Brukseli – problem biedy i ubóstwa w Europie, w tym również w Polsce, gdzie dotyka on, według szacunków Komisji, 26 proc. dzieci i młodzieży. Według Komisji Europejskiej ubóstwem zagrożonych jest 16 proc. obywateli Polski, w tym 8 proc. mimo stałego zatrudnienia. To najwyższy wskaźnik w całej Unii Europejskiej. Z danych Brukseli wynika, że w naszym kraju w biedzie żyje aż jedna piąta dzieci, których rodzice mają zatrudnienie, co jest również najgorszym wynikiem w całej Unii.

Ubogie dzieci mieszkają przede wszystkim w gospodarstwach domowych, których członkowie nie mają pracy. Ale, jak się okazuje, praca również nie chroni przed biedą, ponieważ płace, zwłaszcza w Polsce, są (zdaniem Komisji Europejskiej) za niskie, by zapobiegać ubóstwu.

Trudno polemizować z oceną Komisji Europejskiej, czy w Polsce mamy dramatyczny problem biedy i ubóstwa – wszystko zależy od tego, jak zdefiniujemy te pojęcia i do jakiej średniej będziemy porównywać dane z Polski. Niezależnie od skali tego problemu w kraju, jego rozwiązaniem nie jest na

pewno zwiększenie środków na pomoc społeczną dla najuboższych rodzin, co od wielu lat postuluje wiele partii politycznych (i niestety również stara się to realizować). Trzeba szukać innych sposobów na poprawę tego stanu.

Zmienianie postaw, uczenie gospodarowania finansami

Pożądane są dwa kierunki działań na poziomie ogólnokrajowym. Pierwszy to wspieranie przedsiębiorczych postaw w grupie osób najuboższych i zachęcanie ich do większej aktywności gospodarczej, drugi – pogłębianie świadomości finansowej Polaków i kształcenie praktycznych umiejętności gospodarowania środkami finansowymi.

Wolność gospodarcza sprawia, że bogacimy się przede wszystkim dzięki naszej aktywności, talentom i pracowitości. Tego (niestety) do dziś wiele osób w Polsce jeszcze nie zrozumiało, ale nie tylko z powodu własnych przekonań czy przyzwyczajęń. Pomimo że gospodarkę rynkową rozwijamy w Polsce już od wielu lat, promocja przedsiębiorczości na skalę powszechnych działań obejmujących cały kraj leżała przez kilkanaście lat odłogiem. Warto zauważyć, że największa (i stale poszerzająca zasięg) ogólnopolska kampania promująca przedsiębiorczość wśród studentów – Polska Przedsiębiorcza² – wystartowała w 2007 roku, a z kolei poważne środki publiczne na wspieranie rozwoju przedsiębiorczości pojawiły się dopiero po wejściu do Unii w ramach funduszy strukturalnych na lata 2004–2006. Bieda i ubóstwo, z którymi możemy mieć dziś do czynienia, są w dużej mierze efektem wieloletnich zaniedbań w zakresie kształtowania przedsiębiorczych podstaw i wspierania rozwoju mikro, małych i średnich przedsiębiorstw.

Inny aspekt warty zasygnalizowania w tym miejscu to nauczanie przedsiębiorczości w polskich szkołach ponadgimnazjalnych. Zreformowanie tego

¹ Komunikat Komisji Europejskiej, *Reformy przynoszą korzyści, lecz nie zapominajmy o najbardziej potrzebujących*, Bruksela 25.02.2008, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/296&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en>, [28.05.2008].

² Polska Przedsiębiorcza, <http://www.polskaprzedsiebiorcza.pl>, [28.05.2008].

przedmiotu, uczynienie z niego co najmniej dwuletniego kursu opierającego się na pracy projektowej i realizacji praktycznych zadań oraz dopuszczenie możliwości zdawania go na maturze z pewnością przyczyniłoby się do większej aktywności społecznej i poprawy sytuacji także osób najuboższych. Niestety, polski system edukacji z podstaw przedsiębiorczości – przedmiotu, który powinien być flagowym okrętem praktycznej edukacji – uczynił nudny zbiór teoretycznych i nieprzydatnych regulek³. Nic więc dziwnego, że dzisiaj uczniowie szkół średnich uznają podstawy przedsiębiorczości za jeden z mniej przydatnych przedmiotów dla rozwoju swojej kariery, a tracą na tym zwłaszcza osoby pochodzące z uboższych rodzin, które często przejmują po swoich rodzicach także pasywną postawę.

Drugim ważnym zadaniem jest edukacja finansowa. Umiejętność liczenia i gospodarowania posiadanymi zasobami finansowymi jest jedną z ważniejszych życiowych kompetencji, niezbędną w dorosłym życiu. Przez edukację finansową możemy tu rozumieć pogłębianie wiedzy o świecie finansów, rozwijanie umiejętności i wykształcenie pozytywnych nawyków potrzebnych do rozsądnego zarządzania pieniędzmi, przy uwzględnieniu celów ekonomicznych w bliższej lub dalszej perspektywie czasowej. Inaczej mówiąc, każdy powinien umieć liczyć swoje środki – nie tylko te, którymi już dysponuje, ale także którymi będzie dysponował w bliższej lub dalszej przyszłości.

Aktywna (przedsiębiorcza) postawa życiowa, dzięki której dana osoba poszukuje przez cały czas nowych źródeł finansowania i analizuje bieżące wydatki, jest kluczem do poprawy sytuacji finansowej tysięcy rodzin. Nabycie umiejętności gospodarowania finansami osobistymi w połączeniu z przedsiębiorczą postawą może każdemu przynieść satysfakcjonujące dochody, bez względu na aktualną pozycję społeczną i wysokość zarobków.

Nieregularne oszczędzanie

W kontekście raportu Komisji warto zwrócić uwagę na wyniki ubiegłorocznych badań, które pokazują, co Polacy robią ze swoim prywatnym budżetem⁴. Z jednej bowiem strony narzekają, że brak im pieniędzy, z drugiej zaś nie starają się oszczędzać i poprawiać swojej kondycji finansowej przez bardziej racjonalne gospodarowanie zasobami. Zmiana tego stanu rzeczy powinna być drugim ważnym kierunkiem działania na poziomie ogólnokrajowym.

Deklarowana bieda i ubóstwo nie mogą być wytłumaczeniem dla niepodejmowania edukacji w zakresie efektywnych form oszczędzania i inwestowania. To właśnie ludzie ubożsi potrzebują bardziej

oszczędności niż osoby bogatsze, gdyż są oni mniej pewni swojej przyszłości. W porównaniu do Polaków ubodzy mieszkańcy innych części świata odkładają znacznie wyższy odsetek swoich dochodów, na przykład na terenach wiejskich w Azji Wschodniej dochodzi on nawet do 30 procent.

Z badań wynika, że tylko 7 proc. Polaków regularnie oszczędza. Główną przyczyną tak niskich wyników jest przede wszystkim niewiedza i brak umiejętności z zakresu finansów osobistych. Niska świadomość korzyści związanych z oszczędzaniem wynika z kolei z niskiego poziomu świadomości ekonomicznej społeczeństwa polskiego.

Na pytanie, czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy udało się Pani/Panu odłożyć jakieś oszczędności, aż 64 proc. osób odpowiedziało, że wszystkie pieniądze przeznaczyło na życie i bieżące potrzeby. Tylko 27 proc. osób przyznaje, że odłożyło jakąś sumę (to tylko o 5 proc. badanych więcej niż w roku ubiegłym). Z tej grupy aż dwóm trzecim badanych nie udało się przekroczyć pułapu trzech pensji odłożonych w ciągu roku, a jedynie 9 proc. zaoszczędziło pięć lub więcej pensji; niecałe jednomiesięczne zarobki zaoszczędziło zaś 10 proc. gospodarstw.

Respondenci wymieniają różnorakie powody oszczędzania. Najczęstszą podawaną przyczyną jest tzw. „czarna godzina” (45 proc.), przyszłość dzieci (16 proc.), kupno nieruchomości (15 proc.), pomnożenie majątku i kupno dobra trwałego użytku (12 proc.), zaś 11 proc. respondentów zbiera na cele edukacyjne, własne lub dzieci.

Za najlepsze formy przechowywania oszczędności badani uważają oprocentowane konto (61,8 proc.), obligacje (35 proc.), OFE (24,9 proc.) oraz fundusze rynku krajowego (24 proc.). Za najlepsze formy lokowania oszczędności uznają zaś nieruchomości (29 proc.), rachunek bieżący (28 proc.), lokaty terminowe w złotówkach (16 proc.), fundusze inwestycyjne (14 proc.) oraz, co szczególnie niepokojące, trzymanie gotówki w domu (10 proc.). Aż 64 proc. osób nie zaakceptowałoby takiego rodzaju inwestowania, gdzie możliwość dużych zysków połączona jest z dużym ryzykiem, czyli niebezpieczeństwem utraty części pieniędzy. Dla 56 proc. respondentów źródłem wiedzy lub rekomendacji dotyczącej decyzji o sposobie lokowania lub inwestowania swoich pieniędzy są znajomi i rodzina, a jedynie dla 43 proc. osób są to specjaliści finansowi. 33 proc. osób korzysta z materiałów informacyjnych banków i innych instytucji finansowych, a 27 proc. z analiz i wiadomości w internecie.

Na podstawie badań można wysnuć wniosek, że Polacy nie mają wielkiej motywacji do oszczędzania. Takim wynikom trudno się dziwić. W Polsce brakuje powszechnych działań edukacyjnych nadających

³ Więcej: M. Polak, *Studenci nieprzygotowani do pracy*, <http://edunews-pl.blogspot.com/2008/05/studenci-nieprzygotowani-do-pracy.html>, [28.05.2008].

⁴ Podane wyniki badań pochodzą z następujących źródeł: badanie na zlecenie NBP – *Stan edukacji finansowej Polaków*, MillwardBrown SMG/KRC, sierpień 2007 oraz sondaż PBS DGA na zlecenie „Gazety Prawnej” i Open Finance, wrzesień 2007.

Edukacja finansowa i przedsiębiorczość sposobem na biedę

za szybkim rozwojem rynków finansowych. W ofercie znajduje się coraz więcej produktów pozwalających na efektywne wykorzystanie posiadanych zasobów finansowych. Z drugiej strony wiedza o tych instrumentach wykorzystywana jest przez wąską grupę osób, głównie przez specjalistów zajmujących się inwestycjami. Mała świadomość dotycząca sposobów efektywnego wykorzystania posiadanych środków jest największą barierą oszczędzania.

Niski wskaźnik oszczędzania wynika także pośrednio z niskich wskaźników dotyczących wykorzystywania narzędzi bankowych i instrumentów finansowych w ogóle. Jedynie nieco ponad połowa respondentów (51,9 proc.) posiada konta bankowe (zdaniem Komisji Europejskiej jedynie 44 proc.⁵), w większości są to osoby w wieku 25–59 lat z wykształceniem wyższym i mieszkające w dużych miastach. Tylko 12,7 proc. Polaków dokonuje płatności przez internet.

Podsumowując wyniki badań, można stwierdzić, że Polacy nie oszczędzają regularnie, nie potrafią również skutecznie inwestować własnych zasobów. Nadal zbyt wielu z nas nie ma konta bankowego, zaś gotówkę często trzyma w domu, nie zdając sobie sprawy z tego, że w ten sposób pieniądze tracą na wartości z powodu inflacji. Dotyczy to wszystkich grup społeczno-demograficznych, co potwierdzają wyniki przeprowadzonego w Polsce w 2005 roku przez Microfinance Center badania *Edukacja finansowa dla osób o niskich dochodach*⁶. Bez względu na profil społeczno-demograficzny uczestników badania powszechne okazały się być praktyki, takie jak: niechęć do planowania swoich finansów (zwłaszcza w długim horyzoncie czasowym), niechęć i brak nawyku systematycznego oszczędzania, reaktywny sposób radzenia sobie z nagłymi trudnościami finansowymi, ograniczone zaufanie do instytucji finansowych oraz ograniczone korzystanie z usług oszczędnościowych i kredytowych. W dużej mierze to właśnie niedostateczna edukacja finansowa społeczeństwa sprawia, że Polacy mają tak niskie notowania w raportach Komisji Europejskiej dotyczących rozwoju społecznego.

Odpowiedzialność za edukację konsumentów

Związek między edukacją finansową a biedą i ubóstwem dostrzegany jest na całym świecie. Szybki rozwój globalnych rynków finansowych, pojawianie się nowych i coraz bardziej skomplikowanych produktów finansowych oraz częste zawirowania na globalnych rynkach finansowych zmuszają do nowego spojrzenia na edukację całego społeczeństwa w tym

zakresie. Przykładowo w Stanach Zjednoczonych pojawiają się głosy, że kraj stoi w obliczu kryzysu edukacji finansowej, gdyż młodzi konsumenci są po prostu nieprzygotowani do samodzielności finansowej w dorosłym życiu. Dotyczy to w szczególności osób o niskich dochodach.

Według Douglasa Michelmana, szefa Relacji Korporacyjnych firmy Visa, *zbyt wielu młodych dorosłych nie ma nawet podstawowej wiedzy z zakresu zarządzania finansami osobistymi*⁷. Wynika to z faktu, że człowiek nie rodzi się z taką wiedzą, ale musi ją przyswoić, gdyż *jest ona najważniejszym fundamentem, na którym rozwijamy inne nasze umiejętności w życiu [...] Wiedza, jak tworzyć budżet, oszczędzać i mądrze używać kredytów są finansowym ekwiwalentem kierowania pojazdem, używania pasów bezpieczeństwa i zatrzymywania się na czerwonym świetle. Wszystkie znacząco zwiększają szansę, że bezpiecznie osiągniemy cel, do którego dążymy* – mówi Michelman.

Z tych powodów instytucje finansowe powinny inwestować więcej środków w tworzenie ciekawych programów i przydatnych narzędzi edukacji finansowej. Ta szczególna nauka konsumencka powinna przede wszystkim objąć grupę młodych osób wkraczających w dorosłe życie, gdyż ich stabilność finansowa jest najbardziej zagrożona. Tymczasem, jak zauważył Michelman, *zbyt mało młodych ludzi nabywa umiejętności finansowych. Rzadko uczą się tego od rodziców, a jeszcze rzadziej otrzymują odpowiednią edukację w szkole [...] Nie chodzi o to, aby uczyć, jak wykorzystać zwyczaj na giełdzie, aby zarobić, ani jak zdywersyfikować swój portfel inwestycyjny. Tu chodzi o zupełne podstawy – budżet domowy, zrównoważone wpływy i wydatki, oszczędzanie na ważne cele życiowe, takie jak mieszkanie czy emerytura albo o umiejętność racjonalnego korzystania z karty kredytowej*.

Stan wiedzy finansowej Polaków również pozostawia wiele do życzenia. Cały czas edukacja finansowa nie jest obecna w programie nauczania w szkołach i ciężar takich działań spoczywa praktycznie wyłącznie na organizacjach pozarządowych.

Dodatkowym polskim problemem jest to, że większość instytucji finansowych w Polsce wspiera wszelkiego rodzaju działania charytatywne, edukacyjne i kulturalne, tylko nie edukację finansową. Zazwyczaj wybierają głośnie projekty, w których mogą pokazać się w roli sponsora, ale zapominają o edukacji finansowej swoich przyszłych klientów.

Trudno się nie zgodzić z punktem widzenia edukatorów amerykańskich, że edukacja finansowa konsumentów – bez względu na zasobność portfela i grupę społeczną – jest absolutnym fundamentem, na którym rozwijamy inne umiejętności i osiągamy

⁵ Komunikat Komisji Europejskiej, *New EU study lifts lid on financial education*, Bruksela 28.05.2008, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/805&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>, [28.05.2008].

⁶ Raport z ewaluacji pilotażu warsztatów z edukacji finansowej, *Zaplanuj swoją przyszłość. Edukacja finansowa dla osób o niskich dochodach w praktyce*, <http://www.edufin.org.pl/dok5.pdf>, [28.05.2008].

⁷ Wszystkie fragmenty wypowiedzi D. Michelmana za: M. Polak, *Za mało edukacji finansowej*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=286&Itemid=10, [28.08.2005].

życiowe sukcesy. Pozostaje mieć nadzieję, że znaczenie edukacji finansowej społeczeństwa dostrzegą w końcu firmy sektora finansowego i zamiast uprawiać tylko agresywny marketing we wszystkich możliwych formach, postawią na działania u podstaw edukacji finansowej i przedsiębiorczości. Przedstawiciel firmy Visa, biorący udział w opisaney powyżej dyskusji, ujął

tę kwestię dość klarownie: [...] *cały sektor finansowy ma obowiązek promocji wiedzy i umiejętności z zakresu zarządzania osobistymi finansami – na problemach finansowych i niewypłacalności Amerykanów nikt bowiem nie skorzysta*. To samo dotyczy Polaków – edukacja finansowa i przedsiębiorcza są najlepszym sposobem na wychodzenie z biedy i ubóstwa.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest redaktorem naczelnym EDUNews.PL – portalu o nowoczesnej edukacji (www.edunews.pl), a także prezesem Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego *Teraz Edukacja*. W latach 2002–2007 kierował programami edukacji ekonomicznej Narodowego Banku Polskiego.

POLECAMY

Podstawy zarządzania, red. M. Strużycki, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2008

A.K. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

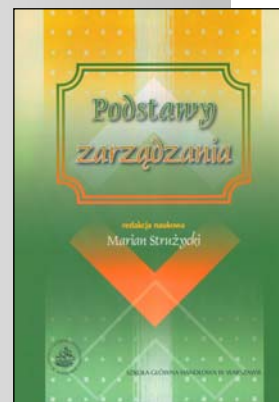
Na rynku wydawniczym ukazały się dwa podręczniki akademickie z zakresu zarządzania. Pierwsza pozycja to *Podstawy zarządzania*, przygotowana przez wykładowców Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie pod redakcją naukową M. Strużyckiego, a wydana przez Oficynę Wydawniczą SGH. Druga książka, autorstwa A.K. Koźmińskiego oraz D. Jemielniaka, pt. *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki* ukazała się nakładem Wydawnictw Akademickich i Profesjonalnych.

Publikacja pracowników naukowych Szkoły Głównej Handlowej została przygotowana z uwzględnieniem podstawowych propozycji standardu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla przedmiotu podstawy zarządzania (wraz z uzupełnieniami i aktualizacjami wynikającymi z dorobku naukowego i doświadczenia dydaktycznego autorów). Jest podręcznikiem przeznaczonym dla

studentów pierwszego poziomu studiów i umożliwia opanowanie podstawowego zakresu pojęć, a także rozumienia zjawisk zachodzących wewnątrz i na zewnątrz organizacji. Każdy z rozdziałów kończy się zestawem pytań i poleceń sprawdzających, a także wskazaniem dodatkowej literatury z danego obszaru.

Podręcznik *Zarządzanie od podstaw* adresowany jest do studentów wszystkich rodzajów studiów, którzy chcą uzupełnić tzw. „lukę zarządzania”, a więc brak wiedzy menedżerskiej. Książkę wyróżnia nowoczesna szata graficzna. Ciekawy jest także układ treści – każdy z rozdziałów zawiera kolejno: kluczowe pojęcia i definicje, teorię, wskazówki praktyczne, omówienie wybranych teorii i poglądów, analizę przypadków (przy każdym znajdują się pytania do zastanowienia), krzyżówkę sprawdzającą wiedzę oraz listę lektur uzupełniających. Książkę zamykają dwa indeksy: osób i rzeczowy. Dodatkowo dla wykładowców, którzy zdecydują się prowadzić zajęcia w oparciu o podręcznik, dostępne są zestawy prezentacji Power-Point, zestawy egzaminacyjne, a także serwis z uzupełniającymi zasobami elektronicznymi.

Publikacje dostępne są na: <http://www.wydawnictwo.waw.pl> i <http://www.waip.com.pl>



Jan Filip Stanilko, *Przeskoczyć samych siebie. Rewolucja innowacyjna w polskiej nauce i dydaktyce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008

Policy Mix for Innovation in Poland – Key Issues and Recommendation oraz *OECD Reviews of Tertiary Education – Poland* to tytuły dwóch raportów przygotowanych przez ekspertów OECD, które omawiają stan i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce. Publikacja omawia zagadnienia przedstawione w raportach, wskazując szczególnie na potrzebę dokonania ogromnych zmian, m.in. wprowadzenia polityki innowacyjności, regionalizacji instytucji edukacyjnych, stworzenia centralnych instytucji dla tworzenia narodowych strategii edukacyjnych i naukowych.

Dokument można pobrać w postaci pliku PDF ze strony internetowej Polskiego Forum Obywatelskiego (w dziale: Raporty): <http://www.pfo.net.pl>



Bon oświatowy

– finansowa sztuczka

czy początek nowego rozdania w uczelniach

Grzegorz Myśliwiec

Paweł Garczyński



Mamy powszechną bezpłatną służbę zdrowia i dobrze nam tak. Czekają nas powszechna płatno-bezpłatna edukacja wyższa. Zmiany finansowania szkolnictwa wyższego nadciągają i mogą wiele zmienić w atmosferze katedr, instytutów i zakładów naukowych. Co z tego wyjdzie? Jak zwykle – pożyczymy, zobaczymy.

Bawiąc się w Ezopa

Jest taka anegdota, która w sposób dobitny i brutalny obrazuje podstawowy cel gry prowadzonej chyba od zawsze między oferującym dane dobro lub usługę a klientem. Do ekskluzywnego butików wchodzi kobieta. Już od drzwi wita ją młody sprzedawca:

– Witamy Panią bardzo serdecznie w naszym sklepie. U nas może Pani zakupić praktycznie wszystko. Od najmodniejszej torebki, do cudownej apaszki, na wspaniałym żakiecie kończąc. Wszystko ekskluzywne. Posiadamy najnowsze kolekcje czołowych światowych kreatorów mody...

– Ale ja nie mam pieniędzy...

– Hmmmm... (zapadło niezręczne milczenie)

– Czy honorujecie Państwo płatności kartą Visa Platinum?

– Witamy Panią bardzo serdecznie w naszym sklepie. U nas może Pani...

Stwierdzenie, że współczesny świat opiera się na sprzedaży, można potraktować jak mantrę. Nie będzie ono zbyt odkrywcze. Przedmiotem sprzedaży w dzisiejszych czasach będzie zaś praktycznie wszystko, za co nabywca jest skłonny zapłacić. Począwszy od dóbr *sensu stricto* materialnych aż po np. wiedzę i informacje o określonej jakości, które charakteru materialnego nie mają. Czy dobre wykształcenie można sprzedać albo kupić? Czy też raczej – jak pewne kwestie definiuje ekonomia – określone dobra lub usługi powinny mieć charakter publiczny, czyli być pewnego rodzaju źródłem, z którego zaczerpnąć może każdy? Zarówno ten naprawdę spragniony i potrzebujący, jak i nie.

Okładanie się argumentami nie ma sensu – już na to za późno

Prawie 90 proc. Polaków uważa, że studia wyższe powinny być bezpłatne, aby dostęp do nich miał każdy zdolny młody człowiek. Bezpłatne studia uważamy za cywilizacyjny standard¹, a rzeczywistość niestety „skrzeczy”. Za studia płacą ubożsi – ci, którzy mieszkają „daleko od szosy”, którzy nie mają inteligenta w domu. Wizytówką liberałów w zakresie edukacji były kredyty studenckie – idea, którą w czasach koalicji (to naprawdę nie jest sprawa polityczna) niektórzy uznali za panaceum na akademickie dylematy, a która wypaliła za ledwie płomykiem. Jak informują rektorzy, kredytami zainteresowanych jest 6–8 proc. studentów, bo obawiają się, że nie będzie ich stać na spłacanie². Kredyty nie są dla biednych – już zdążyliśmy się do tego przyzwyczaić. Na wytłumaczenia pomysłodawców kredytów studenckich trzeba uczciwie przypomnieć, że budżet państwa w tamtym czasie nie pozwalał na wiele. Był to krok w dobrą stronę, bo jednak jakaś część młodzieży z tego skorzystała.

Silne uczelnie państwowe czy masa średniaków? Świat nam uciekł!

Jest to w istocie spór między tradycjonalistami a liberałami. Nie ma co się oszukiwać – prywatne uczelnie zagospodarowały drugą i trzecią ligę – tak być musiało. Warto zwrócić uwagę, że kilkanaście uczelni prywatnych goni państwową czołówkę i zdecydowanie weszło do pierwszej ligi. Jeszcze im daleko do UJ, UW, czy SGH, ale czynią zawrotne postępy.

Nawet najlepsze szkoły prywatne nie otrzymują dofinansowania do studiów dziennych³. Na to nie ma żadnego wytłumaczenia!

Podejście tradycyjne postuluje rozwój filii wielkich uczelni państwowych, lokowanych w mniejszych miej-

¹ R. Walenciak, Czy musimy płacić za studia? Kontrowersyjna strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013, „Przegląd” 2005, nr 32.

² Ibidem.

³ J. Góra, Rząd dyskryminuje studentów szkół prywatnych, „Gazeta Prawna” 2007, nr 212.

scowościach. Jeżeli trzymają one wysoki poziom, to trudno żeby w filiach realizowały gorsze programy, gorszymi metodami i gorszą kadrą. Zalety filii są liczne i niepodważalne, znajdzie się też parę wad, np. „przełotny” dostęp do kadry naukowej, która pojawia się, edukuje i znika. Uczelnia pełni w środowisku różne role kulturotwórcze i wielkomiejskie, a one wymagają integracji ze środowiskiem lokalnym.

Krytycy uczelni państwowych nie są wrogami nauki. To jej obrońcy!

Uczelnie prywatne też mają czym ugodzić w uczelnie państwowe. Jeśli studenta potraktujemy jako klienta, to interesujący może być niższy tok rozumowania, który egzystuje w świadomości wielu osób. Jeśli wykładowca zasiada np. w 2–3 radach nadzorczych⁴ i jeszcze gdzieś doradza, szkoli elitę menedżerską, a na wykładach studenci widują najczęściej jego asystentów⁵, to jak właściwie ten klient, czyli student, jest traktowany? Najczęściej w odniesieniu do państwowych uczelni używa się ostatnio określenia „skostniały” – to określenie najłagodniejsze. Poza tym – teoretycznie – uczelnie⁶ prywatne i publiczne konkurują między sobą o studentów. Jak wobec tego traktować pracę wybitnego wykładowcy czy naukowca jednocześnie na dwóch różnych uczelniach?

Klient w edukacyjnej fabryce czy uczeń u boku mistrza?

Bon oświatowy... Łęki są tu potworne i uzasadnione. Oczyma wyobraźni staramy się np. umieścić takiego Leszka Góreckiego z serialu *Daleko od szosy* w określonych, płatnych realiach edukacyjnych oraz gospodarczych, czy też wyróżnić Jankowi Muzykantowi błyskotliwą karierę w szkole muzycznej z wysokim czesnym. Jaka byłaby szansa, że ktoś dostrzeże go grającego np. na grzebieniu *Jożina z bażin*⁷, a już następnego dnia wsadzi mu do rąk Stradivariusa i ośbiście będzie szlifował ten diament? Ot tak, nawet za darmo czy przy niewielkim wsparciu budżetu, dla dobra ogólnego i dla idei? Wiele osób twierdzi, że w biznesie nie ma miejsca dla Judymów. A co stanie się, jeśli biznes całkowicie przeniknie do edukacji?

Obaw ciąg dalszy – różne podejścia do studiów i studiowania

Student – typ „uczciwy kujon”, który chce rzeczywiście się czegoś nauczyć. Porównywalny do kwiatu paproci albo jednorożca, a więc dość rzadki. Przyjmijmy, że tacy jeszcze są. Będzie wybierał albo najlepszą

uczelnię państwową, albo prywatną (pod warunkiem, że będzie miał pieniądze). Inaczej nie ma to sensu. Przy takich studentach rzeczywiście odpadną najgorsze uczelnie, zarówno prywatne, jak i państwowe, ponieważ będą pustostanami. Taki student nie kombinuje, nie zleca na zewnątrz⁸ pisania prac, w tym magisterskich. Chce osiągnąć coś własnymi siłami.

Różne podejścia do kwestii studiowania wystawiają na próbę definicję pojęcia „najlepsza uczelnia”. Bowiem jedni doceniają wysoki poziom i wymagającą *Alma Mater*, po której dana osoba powie, że naprawdę czegoś się nauczyła. Inni – no cóż. Inni chcieli np. iść do pracy na pełny etat już na pierwszym roku, czy też nie mieli dość siły, predyspozycji i wiedzy, aby wybrać tę opisaną powyżej. Także definicja i charakterystyka słowa „najlepszy” może mieć charakter indywidualny.

Typ drugi, niesłusznie deprecjonowany to student „płacę i żądam” (*W związku z tym spróbujcie mnie oblać!*). W dodatku powiewa nam przed nosem bonem edukacyjnym wartym 500 zł miesięcznie. To dopiero nadchodzi – jak absolwenci reaktywowanych gimnazjów. Nie wiadomo, kogo bardziej się bać? Nie idą oni jak burza przez świat nauki, ale drepczą równym krokiem schodami uczelni prywatnych. Nawet jeśli, w ich mniemaniu, książka Mikołaja Ostrowskiego pt. *Jak hartowała się stal* jest wybitnym dziełem traktującym o przemyśle ciężkim – co z tego? Ta część młodzieży składa w nasze ręce swoje ambicje i marzenia, mamy obowiązek dać jej wszystko, co tylko możliwe.

Obawy o jakość kształcenia, o byt zasłużonych uczelni, o upadek etosu akademickiego... nie wytrzymują wobec wartości – równych szans życiowych młodzieży

Argumenty sceptyków „bonu edukacyjnego” są słuszne, ale niestety z niższej półki. Są inne środki egzekwujące standardy edukacyjne, np. audyt i certyfikacja szkół wyższych – prowadzone poważnie spełnią ważną rolę kotwicy naukowej. Idzie niź demograficzny i należy oczekiwać potężnego lobbowania, ponieważ w Polsce studiuje blisko 2 mln osób⁹. Biznes jest duży – pokusa także. Polityka uczelni jest prosta – w myśl aforyzmu Janusza Rewińskiego z filmu *Kiler-ów 2-óch* – o treści: [...] *bo nie urywa się kurze złotych jaj*.

Dobra matka kocha wszystkie dzieci, a brzydkie bardziej

Bon powinien być dla tych brzydszych dzieci, dla panien bez posagu – o przepraszam – miało nie być

⁴ Albo jest gwiazdą mediów (tudzież „misiem z okienka”) i / lub ulubionym komentatorem kilku stacji radiowych i telewizyjnych.

⁵ Niestety, doba ma tylko 24 godziny.

⁶ I to zarówno prywatne, jak i publiczne.

⁷ Czy też bardziej po polsku – *Józefa z bagien*.

⁸ Tudzież outsoursuje – może nie brzmi najlepiej, ale taki zwrot w ekonomii także funkcjonuje.

⁹ Pytanie brzmi, czy każda z nich ma określone predyspozycje i wiedzę, aby zdobyć dany tytuł naukowy?

o polityce. Dla wsi, dla prowincji marzącej o *Szansie na sukces*, o *Idolu*, o *Jaka to melodia*, czy *Jak oni śpiewają*. Szanujmy te marzenia – to nasz wielki powszechny kapitał. Piękny Kopciuszek i tak w końcu zostanie zauważony i da sobie radę, bo ma naturalną przewagę intelektualną, motywacyjną, czy też materialną.

Chroń nas Panie przed spontaniczną reformą bez pieniędzy

Minister rozważa wprowadzenie mieszanego systemu odpłatności za studia, jak zalecają eksperci OECD. Polegałby on na tym, że większa część chesnego byłaby pokrywana z wyższych dotacji budżetowych i pieniędzy unijnych, a pozostała część z kieszeni studenta¹⁰. Już mieliśmy „4 w 1”, czyli gwałtowne reformy w kluczowych sferach życia społeczeństwa. W ekstazie reformatorskiej oświaty zgubiły się gdzieś szkoły zawodowe – trwają intensywne poszukiwania. Szczęśliwemu znalazcy...

Bon... Ostrożnie, aby znowu nie okazało się, że najlepiej sprawdził się tylko w Pewexie

Eksperti w większości opowiadają się za wprowadzeniem bonu edukacyjnego gwarantującego, że pieniądze trafią do najlepszych uczelni, a studentom da się możliwość wyboru bezpłatnych studiów, zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych. Służba zdrowia boi się bonu zdrowotnego, bo to pigułka o nieokreślonych skutkach ubocznych. Zamiast niego mówi się eufemistycznie o podążaniu pieniądza za pacjentem. Tyle, że pacjent pędzi Ferrari, a pieniądze jadą dylizanssem, na który czekają liczni rabusie.

Pilot reformy bonowej od zaraz!

Każda reforma wymaga rezerw, przygotowań, eksperymentów – to prawda obca naszym reformatorom. Jeśli decydom brak odwagi, to na początek „puśćmy” nowym systemem jedno mniejsze województwo albo jeden typ szkolnictwa wyższego. Jeśli coś się nie uda, „porwie”, to zawsze można załatać jedną część garderoby – gorzej z całym surdudem. Wszystkie uczelnie stają się płatne, każdy młody człowiek dostaje bon edukacyjny – pewnie wirtualny. Koszt kształcenia w przykładowej uczelni wyniesie 450 zł, a w innej 550 złotych. Jeśli przeszacujemy bon, np. 500 zł okaże się za dużą kwotą, to nie szkodzi – student zachowuje nadwyżkę na dalsze kształcenie. Ten, który wybrał wariant droższy, dopłaci z własnej kieszeni. Bon specjalny dla przyszłych inżynierów najpotrzebniejszych specjalności to ten sam typ myślenia o szkolnictwie wyższym – pragmatyczny i uczciwy. Bon odpowiadający średniej kwocie chesnego jest sprawiedliwy. Może nie jest to Visa Platinum, ale na pewno daje szansę.

¹⁰ I. Rakowska-Boroń, *Studiaienne mogą być odpłatne*, „Gazeta Prawna” 2008, nr 18.

POLECAMY

Joan Detz, *Sztuka przemawiania*.
Nie co mówić, ale jak mówić,
Robert Mayer,
Sztuka argumentacji.
Jak wygrać każdy spór,
Gdańskie Wydawnictwo
Psychologiczne, Gdańsk 2008

Książki należą do serii poruszającej zagadnienia komunikacji, skutecznego porozumiewania się oraz wywierania wpływu i wrażenia na innych. Obie publikacje napisane zostały w konwencji podręcznika i mają bardzo przyjazną formę, bogatą w przykłady, ramki, czy cytaty, co ułatwia zapoznanie się z treścią, a także zapamiętanie wskazówek dawanych przez autorów.

Joan Detz w *Sztuce przemawiania* uczy nie tylko, jak mówić (uporządkowanie treści, techniki gawędziarskie, pisanie przemówień, panowanie nad głosem), ale również – jak dostosować przemówienie do czasu i miejsca, w którym się odbywa (pory dnia, sala, usterki techniczne). Istotną kwestią jest zagadnienie audytorium – adaptowania wykładu do rodzaju słuchaczy. Autorka radzi także, jak współpracować z innymi mówcami, np. w dyskusjach panelowych. W ostatniej części publikacji znajdują się pożyteczne ćwiczenia dotyczące oceny swojego wykładu.

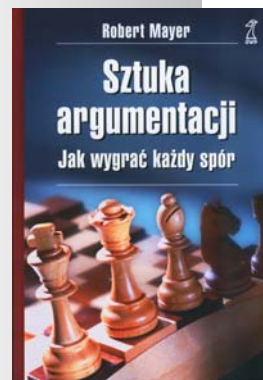
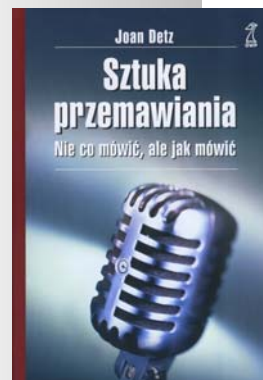
O ile pierwsza pozycja przeznaczona jest głównie dla osób przemawiających publicznie, to *Sztuka argumentacji* Roberta Mayera będzie pożyteczna dla szerokiego grona odbiorców. Autor nie ogranicza się bowiem jedynie do argumentowania w sytuacjach negocjacyjnych i w pracy, lecz radzi, jak postępować w zwykłych życiowych zdarzeniach wymagających od nas obrony własnego stanowiska, np. w relacjach z przyjaciółmi i z rodziną. Książka wskazuje jak zadawać precyzyjne pytania, doprowadzać do zgody, czym różni się argumentowanie na piśmie od ustaleń telefonicznych. Publikacje można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://gwp.pl>

„Szkoły – Nauczyciele – Uczniowie” Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie 29–30 września 2008 r., Kielce

Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Nauk Politycznych oraz Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach zapraszają do udziału w konferencji *Szkoły – Nauczyciele – Uczniowie*.

Celem konferencji jest omówienie zagadnień obecnego stanu i możliwości rozwoju szkolnictwa polskiego w warunkach integracji europejskiej. Konferencja organizowana jest jako forum internetowe oraz spotkanie tradycyjne. Więcej informacji na:

<http://www.pu.kielce.pl/sped/konferencje/index.html>





Czynniki afektywne w zdalnej edukacji

Zbigniew Meger

Tworząc środowisko zdalnej edukacji lub kurs internetowy koncentrujemy się zazwyczaj na elementach kognitywnych i tak kształtujemy otoczenie poznawcze, aby jak najlepiej prezentowało treści nauczania. Tymczasem w procesie poznawczym równie ważną rolę – lub nawet ważniejszą – pełnią czynniki afektywne, kształtujące emocje uczących się osób. Badania pokazują, że efektywne uczenie się zachodzi w tzw. pozytywnym cyklu poznawczym, czyli wtedy, gdy dominują pozytywne emocje. Wkład swój mają również emocje negatywne, stosowane we właściwym miejscu i czasie. Okazuje się, że czynniki afektywne można wprowadzić do założeń kursu i powiązać je z kognitywnymi czynnikami uczenia się. Przyczynia się to do utrzymania wysokiej aktywności poznawczej i zapewnia skuteczny tok przyswajania wiedzy. Artykuł przedstawia rodzaje emocji powstających w procesach zdalnej edukacji, ich charakter, a także wnioski do zastosowania bezpośrednio w kursach opartych na formach e-learningowych.

Emocje, takie jak złość, strach, ból, a także śmiech, przyjaźń, zdziwienie lub zaciekawienie, należą do najważniejszych przyczyn utrudniających lub ułatwiających procesy uczenia się. Wywołane są przez bodźce zewnętrzne, które wytwarzają pobudzenie układu fizjologicznego i równoległe, lub w następstwie, wywołanie określonego stanu psychicznego w postaci emocji¹. Zarówno badania mózgu², jak też psychologii rozwojowej wskazują, że w naturalnym dążeniu człowieka do poznania przeszkadzają negatywne emocje, które mogą powodować zaburzenia w uczeniu się, a nawet doprowadzić do całkowitej blokady procesów poznawczych³.

Mimo że wpływ emocji na uczenie się jest znany, to w kontekście e-learningu wydaje się być często pomijany. Co prawda wspomina się o „przeżyciach związanych z multimediami”, przy pomocy których młodzi ludzie mogą w aktywny sposób realizować indywidualne i wspólne projekty⁴. Wspomina się także o lęku przed nowymi platformami komputerowymi. Podkreśla się też istotny wpływ emocji pozytywnych i negatywnych na procesy nauczania zdalnego⁵. Jednak w małym stopniu rozważany jest aspekt dynamiki procesów emocjonalnych w kontekście konstrukcji optymalnych kursów. Nie dostrzega się także problemu oddziaływań emocjonalnych w coraz częściej spotykanych grupach kooperujących ze sobą osób⁶. Tymczasem wnioski wynikające z zachodzących procesów emocjonalnych można wykorzystać w tworzeniu optymalnego środowiska e-learningu i kursów na platformę nauczania.

Emocje i nastroje

Nie ma jednej powszechnie przyjętej definicji emocji⁷. Można je jednak określić przez szereg cech, które posiadają i rozpatrywane mogą być z punktu widzenia czynników uczenia się:

- emocje mogą dotyczyć chwilowych stanów, jak również długotrwałej sytuacji – przeradzają się one wówczas w nastroje;
- emocje są kompleksową odpowiedzią na czynniki subiektywne lub obiektywne, które wpływają na system nerwowy i endokrynologiczny;
- emocje są zdarzeniem w procesie poznawczym (wrażenia, odbiór, ocena, klasyfikacja),

¹ B. Sureda, J. Bados, L. Riera, *Aktiv und erfolgreich mit Psychologie. Verhalten, Intelligenz, Lernen, Motivation, Liebe, Emotionen*, Kaiser, 2000.

² A. Scheunpflug, *Biologische Grundlagen des Lernens*, Cornelsen Verlag, 2001.

³ G. Reinmann, *Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Emotionen beim eLearning*, [w:] H.O. Mayer, D. Treichel (red.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning*, Oldenburg Verlag, 2004, s. 101–118.

⁴ G. Anfang, K. Demmler, K. Lutz, *Erlebniswelt Multimedia*, Kopaed, 2001.

⁵ E. Lubina, *Rola emocji w procesie kształcenia na odległość*, „e-mentor” 2005, nr 3 (10), s. 22–26.

⁶ Z. Meger, *Oddziaływania socjalne w czasie pracy w systemie CSCL*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E learning w kształceniu akademickim*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2006, s. 85–91.

⁷ B. Sureda, J. Bados, L. Riera, op.cit.

które wywołuje odmienne stany wewnętrzne, a w następstwie zewnętrzne działania ukierunkowane na dostosowanie się do zmienionych warunków;

- emocje umożliwiają ludziom szybką i elastyczną reakcję na bodźce zewnętrzne;
- emocje wywołają mogą działania, które przynoszą pozytywne lub negatywne skutki, przy czym natężenie działań może być w ogólnym odczuciu nieproporcjonalne do skali wywołujących je bodźców. Z punktu widzenia jednostki będzie to jednak adekwatne dopasowanie się do zmienionych warunków.

Zatem emocje są złożonymi zależnościami, opisującymi przebieg psychologicznych zmian (pobudzenia odczuć, umysłu i postępowania jednostki). Występujące w tym przypadku reakcje mają czasami – w ogólnym odczuciu społecznym – wysoką intensywność, chociaż z punktu widzenia jednostki jest to reakcja odpowiednia do sytuacji. Przypadki takie występują z różną częstotliwością u różnych osób, jednak ich działanie jest raczej krótkie⁸.

Nastroje, w przeciwieństwie do emocji, są stanami o małej intensywności, ale o długim czasie utrzymywania się⁹. Nie stanowią one reakcji na jakieś specyficzne zdarzenie, chociaż mogą być wywołane chwilową emocją, która nastąpiła po danym zajściu. W ten sposób emocje mogą przejść w stan dłużej trwającego nastroju, nie wykazując w dalszej części cech charakterystycznych dla emocji, w szczególności ich intensywności i gwałtownych reakcji¹⁰.

W sytuacjach dydaktycznych wywołanie odpowiedniego, pozytywnego nastroju utrzymującego się w dłuższym okresie, jest działaniem bardziej pożądanym niż wywołanie krótkotrwałych emocji. Dotychczas poznane i stosowane metody działań postulują w tym celu wprowadzenie najpierw stanu emocjonalnego, który w następstwie może (ale nie musi) przejść do stanu pożądanego nastroju. Dążąc do tego, wystarczy czasami wprowadzić jedną chwilę emocjonalną, która zapewni utrzymanie dłuższego nastroju. Jednak w większości przypadków oddziaływania powinny być kompleksowe, ukierunkowane na różne zmysły i przewidujące wielorakie sytuacje. Nie chodzi przy tym o to, aby emocje wywoływały silne reakcje, gdyż zazwyczaj nie jest to łatwe, a skutek niekoniecznie musi wywołać długotrwały efekt. Należy raczej dążyć do systematycznych i wielokierunkowych działań

o niedużej intensywności, które ogólnie powinny wpłynąć na pożądany nastrój.

Emocje pozytywne i negatywne

Wiele osób uczestniczących w kursach lub studiach opartych na formach e-learningowych mówi o emocjach, które im towarzyszą. W jednym z badań, w którym występowało pytanie o uczucia, większość osób donosiła o występowaniu emocji pozytywnych, takich jak: pobudzenie, przyjaźń, odpoczynek, wyzwanie. Jednak pojawiały się także emocje negatywne, takie jak: nudności, nadmierne obciążenie lub – w pojedynczych przypadkach – frustracja¹¹. Według innych badań – obserwacji procesów uczenia się przez agenta systemowego¹² – emocje mają z reguły złożony charakter, a najczęstszym przypadkiem w czasie uczenia się poprzez program komputerowy jest fakt występowania zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych. Jednak zdarza się, że występują w takim przypadku wyłącznie emocje negatywne lub – chociaż tylko w nielicznych przypadkach – wyłącznie pozytywne.

Emocje wpływają między innymi na decyzje w sprawie podjęcia studiów lub udziału w kursie online. Okazuje się, że najczęściej wymienianym motywem uczestnictwa w szkoleniu (dla ponad 50 proc. respondentów) jest czynnik emocjonalny w postaci zainteresowań¹³. Na drugim miejscu występuje obowiązek (30 proc. badanych), a w niektórych przypadkach (po około 12 proc.) dokument końcowy (świadectwo) albo możliwość zawarcia nowych przyjaźni. Zazwyczaj jednak kandydaci na studia prowadzone drogą e-learningową nie zdają sobie sprawy z potencjału emocjonalnego, który tworzy nowe środowisko, w szczególności środowisko pracy kooperatywnej.

Ciekawe spostrzeżenia odnoszą się też do emocjonalnego cyklu dobowego. Okazuje się, że w cyklu tym mamy do czynienia zarówno z negatywnymi, jak też pozytywnymi emocjami. O ile poziom negatywnych emocji, mierzony nastrojami, w momencie budzenia się jest neutralny, to poziom emocji pozytywnych jest wyraźnie ujemny. Jednak już po około godzinie nastroje pozytywne zaczynają przeważać i stan taki utrzymuje się przez około 11 godzin, kiedy to następuje ponownie wzrost nastrojów negatywnych¹⁴. Można stąd wyciągnąć ważny wniosek dla planowania procesu dydaktycznego, także w planowaniu zajęć kooperatywnych. Powinny one mieścić się w czasie

⁸ A. Stock, C. Stock, *Telekolleg MultiMedial Psychologie. Erleben – Verhalten – Bewusstsein*, TR-Verlagsunion, 2003.

⁹ R. Sailer-Burckhardt, *IntEgrated Learning. Strategien und Vorteile für ein erfolgreiches E-Learning in der Praxis*, Smartbook, 2002.

¹⁰ A. Stock, C. Stock, op.cit., s. 81.

¹¹ P. Göhner, *Information Technology Online. Online-gestütztes Lehren und Lernen in informationstechnischen Studiengängen*, Waxmann, 2004.

¹² S. Brave, C. Nass, K. Hutchinson, *Computers that care: investigating the effects of orientation of emotion exhibited by an embodied computer agent*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2005, nr 62, s. 161–178.

¹³ P. Göhner, op.cit.

¹⁴ D.G. Myers, *Psychologie*, Springer, 2005, s. 557.

trwania emocji pozytywnych. W praktyce oznacza to, że godziny wieczorne nie są do tego celu najlepszym rozwiązaniem.

Emocje negatywne stanowią bardzo poważny problem w procesie nauczania i uczenia się. Pojawiają się one w sytuacji występowania obciążeń przez dłuższy czas lub pojawienia się nowych ciężarów w procesie edukacyjnym. Tego typu sytuacje powstają w przypadku nowych i trudnych do realizacji zadań, a także w sytuacjach przeładowania kanałów komunikacyjnych¹⁵. Emocje negatywne związane z powstałymi trudnościami mogą niekiedy takie przeszkody przewidywać (w szczególności niepokoju i strach). Odczucia tego typu często obserwujemy w sytuacji obawy przed techniką komputerową. Jeżeli pojawiają się przygnębienie i smutek, to są one zazwyczaj związane z niemożnością realizacji zadań lub pełnienia roli społecznej. Natomiast gniew należy w wielu przypadkach postrzegać jako aktywator działania, choć nie zawsze kojarzy on się dobrze. Złość lub gniew, uruchomione w obliczu powstałych trudności, wyzwalały często energię przydatną w poszukiwaniu odmiennych rozwiązań¹⁶.

Wszystkie negatywne emocje, wynikające z powstania sytuacji trudnych, odgrywają ważną rolę także w sytuacjach zdalnej edukacji. Zazwyczaj będą one hamować proces poznawczy, przynajmniej do czasu usunięcia przyczyn powstania takich emocji lub wytworzenia pozytywnego nastroju. Jednak w niektórych przypadkach negatywne emocje mogą działać w sposób pobudzający, chociaż stymulowanie tego typu sytuacji jest bardzo ryzykowne.

Zagadnienie to jest dobrze ilustrowane przez występowanie stresu, który także ukazuje problem obciążeń emocjonalnych. W niektórych ujęciach psychologicznych stres postrzegany jest jako stymulator działania, w tym także uczenia się¹⁷. Stres objawia się poprzez szereg fizjologicznych i psychicznych reakcji na bodźce ze środowiska, które stawiają wysokie wymagania względem jednostki, niekiedy nie do spełnienia. Zagadnienia związane z istnieniem stresu są już dzisiaj dobrze przeanalizowane i wynika z nich, że obok pozytywnego stresu, wspierającego czynniki motywacyjne (ale już nie procesy poznawcze), występuje także stres negatywny, który w skrajnym przypadku prowadzić może nawet do śmierci¹⁸. Dlatego też tworzenie sytuacji stresowej wydaje się bardzo niebezpieczne i należy raczej stosować profilaktykę antystresową.

Rozwiązaniem dla sytuacji stresowej będzie przeważnie usunięcie źródeł stresu, zazwyczaj jakiejś postaci lub sytuacji trudnej. Jednak może się to okazać bardzo skomplikowanym, a czasami

wręcz niewykonalnym zadaniem. Przecież nie można usunąć obciążeń edukacyjnych, chociaż czasami można zmniejszyć ich poziom. Jednakże tego typu rozwiązania niekoniecznie muszą wpłynąć na wytworzenie pozytywnego nastroju. Tym samym nie przyczynią się do szybkiego stworzenia sprzyjających warunków pracy. Dlatego też działania prewencyjne powinny być raczej ukierunkowane na eliminowanie negatywnych emocji natychmiast po ich pojawieniu się. W ten sposób czynniki hamujące procesy poznawcze nie będą się rozszerzać. Działania o takim charakterze przewiduje się w różnych strategiach nauczania zdalnego.

Poziomy i komponenty afektywne

Aby wyjaśnić zagadnienia emocjonalne, które wspierają procesy poznawcze, podkreśla się znaczenie występujących w różnych sytuacjach czynników lub komponentów emocji oraz buduje się za ich pomocą modele. Przede wszystkim – ujmując zagadnienia fundamentalne – ma tutaj zastosowanie tzw. model poziomów emocjonalnych, w którym wymienia się cztery główne stany¹⁹:

- refleks,
- działania,
- instynktowne motywacje,
- poznanie.

Takie neurologiczne ujęcie odzwierciedla zachowania ludzi od prostych reakcji na bodźce typu: ból, ostre światło, poprzez działania wywołane instynktami pierwotnymi, np. głodem oraz zachowania motywowane instynktownie, typu poszukiwanie pokarmu, aż do zachowań wyuczonych, jak np. zrobienie kanapki. Naturalnie w sytuacjach dydaktycznych chodzi przede wszystkim o sytuacje wyuczone. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że nie można osiągnąć wyższych emocji, gdy nie zostaną zaspokojone potrzeby wywołujące uczucia niższe, np. w sytuacji, gdy ktoś jest głodny. Stąd też ważną rzeczą jest, aby zapewnić realizację podstawowych potrzeb i nie budować negatywnych emocji.

Przenosząc ten aspekt na płaszczyznę nauczania zdalnego, należy przyjąć, że kluczowe znaczenie mają podstawowe zagadnienia kształtujące środowisko pracy. Zaliczyć tutaj można przyjazną i intuicyjną platformę nauczania oraz dobrze dobraną strukturę grupy kooperatywnej. Dopiero na drugim miejscu rozważa się konstrukcję jednostki dydaktycznej, podział zadań lub dostępność materiałów. Otoczenie pracy ma w tym przypadku prymat względem dostarczanych treści. Tym niemniej ważną rolę odgrywać mogą także inne czynniki afektywne.

¹⁵ Z. Meger, *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu*, „e-mentor” 2006, nr 4(16), s. 35–42.

¹⁶ E. Lubina, op.cit., s. 22–26.

¹⁷ J. Strelau, A. Jurgowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1975.

¹⁸ A. Stock, C. Stock, op.cit., s. 89.

¹⁹ M.A. Arbib, J.M. Fellous, *Emotions: from brain to robot*, „TRENDS in Cognitive Sciences” 2004, nr 8/12, s. 554–561.

Generalnie w procesach uczenia się podkreśla się znaczenie trzech komponentów emocji: pasji, zobowiązania i intymności²⁰. Wszystkie te czynniki są ważne w procesie edukacyjnym i można na ich bazie budować strategie nauczania i uczenia się. Liza Goldstein w swojej książce pod wymownym tytułem *Teaching with love* próbuje wyjaśnić edukacyjny sens tych składników emocji i przedstawić ich powiązania w konkretnych sytuacjach dydaktycznych²¹. Przedstawia i udowadnia tezę, iż wprowadzenie komponentów emocjonalnych jest szczególnie ważne dla dziewcząt. Z pewnością wnioski takie są aktualne także w nauczaniu zdalnym, w tym również w grupach współpracujących ze sobą osób. Biorąc pod uwagę szczególnie, emocjonalny charakter występujących w takim przypadku oddziaływań, można przyjąć, że znamienne korzyści z wprowadzenia nowych form uczenia się może osiągnąć żeńska część społeczeństwa.

W procesie poznawczym bezpośrednio zaangażowane są kolejne komponenty, które oddziałując na emocje osób uczących się, w prostej linii wpływają na efekty tej nauki. W kontekście grupy kooperatywnej wymienia się najczęściej następujące czynniki²²:

- ciekawość uzyskiwana poprzez zróżnicowanie materiału interaktywnego, przewidującego nietypowe taktyki postępowania oraz poprzez nowatorskie działania w grupie kooperatywnej;
- wyzwanie, które może być zarówno elementem technik instrukcyjnych, jak też pracy kooperatywnej (choć zadania zbyt łatwe lub zbyt trudne nie są motywujące);
- zaufanie budowane głównie poprzez właściwą selekcję materiałów instrukcyjnych, ale ważne są również kontakty w grupie kooperatywnej i wywiązywanie się z zadań;
- kontrola procesu uczenia się stanowiąca ważny element motywujący, może być prowadzona przez osobę uczącą, samodzielnie kształtującą proces poznawczy.

Analiza czynników afektywnych skłania do wyciągnięcia wniosków w zakresie struktury materiałów do prowadzenia procesów dydaktycznych metodą e-learningową. Kognitywny aspekt zagadnienia wskazuje na szczególną przydatność do tego celu cyklu Kolba²³, w którym obszar operacji umysłowych (teoretycznych) uzupełniony jest obszarem operacji rzeczywistych (eksperymentalnych), takich jak wykonanie doświadczenia biologicznego lub fizycznego w naukach przyrodniczych, a w naukach ekonomicznych wykonanie analizy finansowej konkretnej spółki. Jak się okazuje, eksperymentalny tok postępowania nie jest optymalny dla wszystkich uczących się. Jednak można obniżyć znaczenie eksperymentu

do poziomu jedynie potwierdzania wcześniejszych operacji umysłowych. Można też zastąpić eksperyment przez jego symulację, co w przypadku technik e-learningowych może okazać się optymalnym rozwiązaniem. Trzeba jednak zauważyć, że zmniejszanie znaczenia eksperymentalnego toku uczenia się, zmniejsza także szansę na dostarczenie w ten sposób niezbędnych bodźców emocjonalnych.

W tym zakresie interesujące mogą być wnioski dotyczące uzupełniania kognitywnego toku poznawczego, w którym – z wielu powodów – dominują zazwyczaj elementy kształtujące operacje umysłowe. Takie rozwiązania nie wprowadzają potrzebnych emocji, bo nie odnoszą się do sytuacji dnia codziennego. Stąd też występuje wyraźna potrzeba uzupełnienia operacji umysłowych przez operacje rzeczywiste i szerszego wprowadzenia „sytuacji eksperymentalnej”. Poprawne wykonanie doświadczenia tworzy zadowolenie, ale potrzebne są także sytuacje niepowodzenia w działaniu eksperymentalnym, co związane jest z negatywnymi emocjami. Wzajemne przeplatanie oczekiwanych i nieoczekiwanych (rozczarowujących) rozwiązań, przy dominacji wyników zgodnych z przewidywaniami, tworzy emocjonalne środowisko skłaniające do aktywnej pracy.

Eksperymenty wywołują ciekawość, która jest także czynnikiem afektywnym. Niezgodność wyniku eksperymentalnego z oczekiwaniami, ciekawość tę potęguje. Stąd też wprowadzenie sterowanego rozczarowania jest elementem bardzo pożądanym. Student musi mieć jednak świadomość, że poprawne rozwiązanie jest w zasięgu jego możliwości. Jeżeli po rozczarowaniu udaje się doprowadzić do prawidłowego wyniku – utwierdzi to go w przekonaniu o własnych umiejętnościach. Jeżeli taki cykl poznawczy (rozwiązania błędne i poprawne, przy dominacji rozwiązań oczekiwanych) będzie się systematycznie powtarzać, a zasady pracy będą niezmiennie, stworzy się atmosfera zaufania. Wpływać na nią będzie także regularna i uczciwa kontrola procesu uczenia się.

Przedstawione czynniki afektywne wpływają także na procesy wewnątrz grup kooperatywnych. Wynikają stąd wnioski odnoszące się do zakresu konstrukcji tych grup. Zadania przekazane takiej grupie będą łatwiej rozwiązywane, jeżeli spotkają się w niej osoby preferujące różne style kognitywne, ale też posiadające różną wrażliwość emocjonalną. W ten sposób przyrost wiedzy w grupie jest łatwiejszy do osiągnięcia, a grupa nie będzie musiała odwoływać się zbyt często do pomocy ekspertów. Łatwiej też można rozdzielić postawione zadania. W związku z tym dobrze jest przed tworzeniem grup zapytać się o preferencje uczestników kursu w zakresie stylu kognitywnego.

²⁰ L.S. Goldstein, *Teaching with Love*, Peter Lang, 1997, s. 19.

²¹ Ibidem.

²² A. Jones, K. Issroff, *Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning*, „Computers and Education” 2005, nr 44, s. 395–408.

²³ D. Kolb, *Experimental Learning. Experience as a source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984.

Przekaz emocji w sieciach komputerowych i grupach kooperatywnych

Sieci cyfrowe są szczególnym miejscem powstawania emocji u komunikujących się osób. Specyfika tej sytuacji wynika głównie z samego medium, ale także z daleko idącej anonimowości przekazu, co z jednej strony pozwala na nietypowe i często niehamowane zachowania, z drugiej zaś na rozwój własnej wyobraźni i twórczości. Wymienia się w tym kontekście siedem podstawowych środowisk sieciowych²⁴, gdzie powstają i rozwijają się emocje związane z różnymi sytuacjami. Można spośród nich wymienić te, które związane są w szczególny sposób z sytuacjami edukacyjnymi:

- World Wide Web (WWW), czyli globalna sieć używana głównie jako źródło informacji, chociaż poziom jej uporządkowania pozostawia wiele do życzenia. Przez usługę WWW każdy może stworzyć swoją własną stronę internetową, wyrażając w ten sposób także własne emocje;
- poczta elektroniczna służąca do komunikacji służbowej i prywatnej pomiędzy współpracującymi partnerami oraz członkami społeczności, która przenosi także (czasami anonimowo) treści o dużym zabarwieniu emocjonalnym;
- fora dyskusyjne, czyli obszar internetu, gdzie uczestnicy podejmują różne – podzielone na grupy – wątki tematyczne, wśród których szczególną popularnością cieszą się posty z zabarwieniem emocjonalnym;
- czat stosujący kanały IRC i programy do komunikacji personalnej (typu Skype, Gadu-Gadu i in.) stanowi współcześnie bardzo popularny sposób komunikowania się, gdzie stany emocjonalne obrazowane mogą być poprzez emotikony;
- środowiska MUD, czyli *Multi-User Dungeon* (rządziej *Multi User Dimension* lub *Multi User Dialog*) – to zazwyczaj tekstowa przestrzeń, do której wejść może wielu użytkowników realizujących określone strategie. Mogą oni komunikować się między sobą, a także rywalizować, np. w grach komputerowych wykorzystujących środowiska MUD. Tego typu komunikacja może,

w zależności od kontekstu oraz okoliczności zewnętrznych, wytwarzać zmienne stany emocjonalne²⁵;

- graficzne metaświaty będące spadkobiercami MUD, do których może wejść logujący się użytkownik i obserwować obraz nawet w środowisku 3D, stanowią nowe rozwiązania, także do celów dydaktycznych. Sztandarowym przykładem jest *Second Life*, wirtualny świat umożliwiający wiele indywidualnych aktywności działających w niej jednostek²⁶. W takim środowisku – poprzez zaawansowaną animację i dźwięk – w jeszcze większym stopniu obserwuje się emocjonalne interakcje działających w nich osób.

Wszystkie te środowiska mogą być stosowane niezależnie i prezentować wybraną koncepcję dydaktyczną, zazwyczaj tylko poprzez jedną formę przekazu, np. przez strony internetowe. Równocześnie występować może przekaz emocjonalny, który zawarty będzie w odpowiednio dostosowanych treściach kształcenia lub we właściwie dobranych środkach przekazu. Trzeba jednak zauważyć, że przekaz emocjonalny jest o wiele bogatszy, jeżeli działania realizowane są w różnych środowiskach. W ten sposób oddziaływania emocjonalne mogą być bardziej intensywne, co bez wątpienia wzbogaci proces kształcenia i wpłynie na jego wyższą efektywność.

Kształtowanie środowiska interaktywnego

Emocje można modulować poprzez odpowiedni kształt instrukcyjny środowiska interaktywnego oraz poprzez strategie stymulujące zachowania w grupie kooperatywnej. Szereg badań przedstawia znaczenie barw w oddziaływaniu typu człowiek-komputer²⁷. Podkreśla się rolę piktogramów²⁸, w tym przede wszystkim emotikonów, a także abstrakcyjnych kreskówek²⁹. Do odpowiednich stymulacji stosuje się efekty dźwiękowe³⁰, regulujące stany emocjonalne i wprowadzające wrażenia estetyczne³¹.

Przedstawianie stanów emocjonalnych ma miejsce także poprzez przekaz informacji niewerbalnej. W życiu spotykamy się na co dzień z mimiką twarzy, która wyraża stan emocjonalny osoby, a niekiedy pod-

²⁴ P. Wallace, *Psychologia internetu*, Rebis, Warszawa 2001, s. 11.

²⁵ C. Schachtner, *Netfeelings. Das Emotionale in der computergestützten Kommunikation*, [w:] W. Schindler, R. Bader, B. Eckmann (red.), *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer*, Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik gGmbH, 2001, s. 301–317.

²⁶ A. Wodecki, *Second Life uniwersytetu*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac, *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008, s. 175–182.

²⁷ N. Vath, M. Hasselhorn, G. Lüer, *Multimedia-Produkte für das Internet – Psychologische Gestaltungsgrundlagen*, München, Oldenbourg, 2001, s. A49.

²⁸ B. Weidenmann, *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionen Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*, Hans Hubner, 1994, s. 59.

²⁹ J. Siebold, *Lets Talk: Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen*, Cornelsen, 2004, s. 52.

³⁰ J.L. Altya, D. Rigas, *Exploring the use of structured musical stimuli to communicate simple diagrams: the role of context*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2005, nr 62, s. 21–40.

³¹ H. Niegemann, S. Hessel, D. Hochscheid-Mauel, K. Aslanski, M. Deimann, *Kompodium E-Learning*, Springer, 2004, s. 125.

powiada, w jaki sposób należy się zachować. Okazuje się, że informacja tak przekazywana stanowi bardzo ważne ogniwo komunikacji międzyludzkiej. Jeszcze do niedawna uważano, że komputery nie przekażą w prosty sposób informacji niewerbalnej, tymczasem analiza tego typu zagadnienia dokonywana jest współcześnie nawet w odniesieniu do robotów, które wprawdzie same emocji nie wykazują, ale mogą symulować niektóre stany emocjonalne³².

Problem afektywnej interakcji człowiek-maszyna, która może wprowadzić element przeżyć do procesu dydaktycznego, zauważono i wyraźnie zdefiniowano u schyłku XX wieku³³. Chodziło o to, aby tego typu interakcja zajęła miejsce komunikacji niewerbalnej, która zapewnia w życiu codziennym ważny przekaz informacji w postaci gestu, mimiki lub zachowania. We współczesnych systemach zdalnej edukacji, charakteryzujących się prostym interfejsem, obserwujemy znaczne upośledzenie oddziaływań emocjonalnych. Wskazuje się przy tym na ograniczoną komunikację (pozbawioną czasami obrazu, a zazwyczaj także dźwięku) oraz – w większości przypadków – na brak fizycznej bliskości³⁴. Dlatego też – w celu wypełnienia emocjonalnej luki – do systemów interaktywnych wprowadza się kolor, animację i film, a także relacje interpersonalne. Tego typu afektywna interakcja staje się ważnym elementem wypełniającym luki komunikacji zdalnej.

Można dzisiaj zauważyć próby stworzenia elementów niewerbalnej komunikacji poprzez zaawansowane animacje, nierzadko w środowisku 3D³⁵. Komunikacja taka, poza typowym przekazem słownym w postaci tekstowej lub w postaci audio, może być uzupełniona o gesty wykonywane przez narratorkę lub narratora. Mogą one wyrażać np. zakłopotanie, dając czas na poprawienie odpowiedzi lub dezaprobatę (z wyjaśnieniem, jaka była poprawna odpowiedź). Animowany agent systemu uczącego (przedstawiona w potrzebnych chwilach postać nauczycielki) nie jest już dzisiaj nowością³⁶. Opracowano nawet szczegółowe mapy mimiki twarzy, które może symulować komputer³⁷. Okazuje się, że tego typu rozwiązania są korzystne i stosowane także wśród dzieci wymagających specjalnej opieki³⁸. Postać nauczycielki lub nauczyciela, który pojawia się w koniecznych momentach oraz wyraża swoją aprobatę lub dezaprobatę odpowiednią

mimiką twarzy, podaje przyjazne wskazówki i np. uśmiecha się, gdy uczeń pracuje, może być elementem afektywnego interfejsu użytkownika³⁹. Taki interfejs, kształtujący postać z ekranu, odzwierciedla zawsze preferencje użytkownika co do szaty zewnętrznej i rozmieszczenia na nim tylko potrzebnych elementów. Dobremu samopoczuciu sprzyjają pogodne barwy, które również odzwierciedlają upodobania użytkownika. Na ekranie widoczne mogą być także inne elementy graficzne, które poprzez uśmieški lub niezadowolone miny odzwierciedlają pozytywne lub negatywne aspekty pracy w procesie uczenia się.

W tym miejscu warto wspomnieć o emotikonach (*emoticon*, ze złożenia słów *emotion* i *icon*), czyli małych symbolach graficznych, które przedstawiają wyraz emocji, najczęściej w postaci odpowiedniego grymasu ludzkiej twarzy (uśmiech, smutek, płacz, zdziwienie) lub stosownego symbolu (np. serduszka). Emotikony wchodzą z coraz większą intensywnością do swobodnego slangu internetowego i często są nadużywane. Dostępne są także emotikony wydające dźwięk, tzw. „wrzaskuny”, które spotyka się w niektórych komunikatorach. Zdecydowana większość współczesnych komunikatorów i systemów czat pozwala na wysyłanie emotikonów. Popularne programy w tym zakresie, typu Gadu-Gadu lub Skype, a także znany MS Word, zamieniają automatycznie symbole typu „:-)” lub „:;)” na odpowiadającą im postać graficzną, czyli „☺”.

Wzbogacanie przekazu dydaktycznego o emotikony należy postrzegać pozytywnie, chociaż duża intensywność ich używania prowadzi do spłylenia efektu. Przy umiarkowanym stosowaniu symbole wyrażające aprobatę poprawnej odpowiedzi, także w różnych formach kontaktu pomiędzy nauczycielem i uczniem, wprowadzą do dialogu potrzebny element emocjonalny. Mogą też stanowić część afektywnego interfejsu użytkownika oraz składnik dialogu pomiędzy komputerem a uczącym się. Umiejętnie stosowane bez wątplenia wzmocnią efekty uczenia się. W każdym przypadku chodzi o wprowadzanie pozytywnych emocji wspierających procesy edukacyjne.

Pozytywne wzmacnianie poprzez emotikony i inne składniki wyrażające emocje prowadzi niekiedy do kojarzenia emocji z rozrywką. Powstają nawet zalecenia, aby programy uczące przyjęły właśnie

³² M.A. Arbib, J.M. Fellous, op.cit., s. 554–561.

³³ U. Busch, *Gestaltung computergestützter Lernprogramme unter Berücksichtigung der pädagogischen Konzeption Maria Montessoris*, Peter Lang, 1998, s. 36.

³⁴ E. Lubina, op.cit., s. 22–26.

³⁵ M. Gerhard, D. Moore, D. Hobbs, *Embodiment and copresence in collaborative interfaces*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2004, nr 61, s. 453–480.

³⁶ D. Zühlke, *Ueware-Engineering für technische Systeme*, Springer, 2004, s. 287; H. Kritzenberger, T. Winkler, M. Herczeg, *Collaborative and Constructive Learning of Elementary School Children in Experimental Learning Spaces along the Virtuality Continuum*, [w:] M. Herzeg, W. Prinz, H. Oberquelle (red.), *Mensch and Computer*, B.G. Teubner, 2002, s. 115.

³⁷ D. Dörner, H. Schaub, *Die Simulation von Gefühlen*, [w:] G. Bente, N.C. Krämer, A. Petersen (red.), *Virtuelle Realitäten*, Hogrefe, 2002, s. 57–79.

³⁸ Y. Mohamad, S. Hammer, F. Haverkamp, M. Nöker, H. Tebarth, *First Evaluational Results in the Development of Training by Animated Pedagogical Agents (TAPA)*, [w:] M. Herzeg, W. Prinz, H. Oberquelle, *Mensch and Computer*, B.G. Teubner, 2002, s. 145–154.

³⁹ H. Kritzenberger, *Multimediale & interaktive Lernräume*, Oldenbourg Verlag, 2004, s. 114.

taką postać⁴⁰. Aczkolwiek utrzymywanie w tej formie pozytywnych emocji wydaje się wskazane, nieznane są długotrwałe efekty tego typu oddziaływań. Wprowadzanie elementów rozrywkowych, które odciążają od długotrwałej pracy umysłowej, jest bez wątpienia w wielu przypadkach potrzebne. Dlatego zamiast dłuższych form rozrywkowych lepiej jest zastosować krótkie gry, zabawy lub dowcipne narzędzia kognitywne, które mogą na chwilę rozładować zmęczenie i napięcie intelektualne.

Wszystkie te formy i narzędzia, które mają kształtować emocjonalną stronę procesu edukacyjnego, muszą spełniać pewne standardy estetyczne, aby w umiarkowany sposób i z wyczuciem stosować interfejs emocjonalny. Zaleca się nawet podjęcie kształcenia estetycznego w zakresie kompetencji medialnych, aby nabyć umiejętność oceny strony internetowej, także pod kątem oddziaływań afektywnych⁴¹. W tym zakresie zaobserwować można niekiedy szczególną wrażliwość uczących się osób, a niepoprawnie stosowane elementy afektywne mogą prowadzić do skutków odwrotnych od zamierzonych i wpłynąć negatywnie na poziom motywacji.

Wnioski

Emocje mają ważny wpływ na motywację, ale też motywację wpływają na emocje⁴². Prawidłowo regulowane emocje wywołują takie reakcje, które mają doprowadzić do równowagi motywacyjnej. Tego typu

emocje są podstawą woli działania, a wola zapewnia utrzymanie procesów uczenia się. Cykl emocjonalny, w którym emocje wpływają na motywację, motywację na wolę, a wola na działanie, jest cyklem zamkniętym, gdyż działania powiązane z pozytywnymi emocjami ponownie wpływają na motywację. Wynika stąd, że utrzymywanie pozytywnych emocji w całym procesie uczenia się online jest podstawą do zapewnienia uczestnictwa w studiach lub kursie w formie e-learningowej.

Tradycyjne formy zdalnej edukacji wykazują duży deficyt dodatknych bodźców emocjonalnych, a stosunkowo łatwo rodzą się negatywne odczucia związane z osamotnieniem jednostki. Stąd pojawiają się wysokie wymagania w zakresie wzbogacania form przekazu o afektywne elementy niosące pozytywny ładunek emocjonalny. Chodzi głównie o włączenie jednostki do grupy kooperatywnej, zapewnienie oddziaływań ze strony nauczyciela i innych uczących się oraz stworzenie pozytywnego, dostosowanego do jednostki cyklu poznawczego. Krótko mówiąc, dostarczanie pozytywnych emocji przyczynia się do właściwej atmosfery motywacyjnej i utrzymania woli działania, co zapewnia długotrwały udział w kursach online.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

⁴⁰ E. Redish, *Teaching Physics: with the Physics SuiteTe*, Wiley, 2003, s. 68.

⁴¹ M. Dehn, T. Hoffman, O. Lüth, M. Peters, *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*, Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau, 2004, s. 35.

⁴² A. Stock, C. Stock, op. cit., s. 89.

POLECAMY

Economics Network: Online Learning and Teaching Materials for Economics

Economics Network to serwis prowadzony przez Higher Education Academy z Wielkiej Brytanii. Zawiera on wiele interesujących treści wspierających pracę wykładowców akademickich uczących ekonomii, podzielonych na kategorie i poziomy nauczania.

Na stronie znajdują się m.in. artykuły relacjonujące doświadczenia pedagogiczne dotyczące e-learningu (np. używanie podcastów jako narzędzi dydaktycznych do nauki ekonomii), sylabusów, ewaluacji, czy zaangażowania studentów, jak również czasopisma (np. „International Review of Economics Education” dostępny online), katalog książek oraz kalendarz wydarzeń. Na szczególną uwagę zasługuje dział *Zasoby (Resources)*, a w jego ramach *Online Learning and Teaching Materials* – zestawienie stron internetowych, na których można znaleźć różnego rodzaju materiały dydaktyczne: teksty, quizy, słowniki wyrazów ekonomicznych, wykłady audio i wideo, materiały z wykładów w postaci plików PDF oraz slajdów, symulacje, *case studies*. Więcej informacji na: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/links/othertl.htm>

ICTchem2008 – Technologie Informacyjne dla Chemików, 19–20 września 2008 r., Kraków

Uniwersytet Jagielloński organizuje symposium *ICTchem2008*, które poświęcone będzie wykorzystaniu technologii informacyjnych w nauce i dydaktyce chemii. Obszary tematyczne konferencji obejmują: technologie wspomagające proces oceniania, laboratoria wspomagane komputerowo, materiały multimedialne, portale edukacyjne, technologie pracy grupowej i zarządzania projektami, biblioteki cyfrowe oraz wydawnictwa internetowe.

Organizatorzy zapraszają na konferencję wykładowców akademickich chemii, naukowców zajmujących się tą tematyką, nauczycieli, doktorantów i studentów. Więcej informacji na: <http://www.chemia.uj.edu.pl/ictchem/index.html>



SCENO

Świętokrzyskie Centrum Edukacji na Odległość

NAJLEPSZA INWESTYCJA W CZŁOWIEKA 2007



III Konferencja Świętokrzyskiego Centrum Edukacji na Odległość

Kielce, 11 września 2008

W związku z obchodami 15-lecia Wyższej Szkoły Handlowej im. Bolesława Markowskiego w Kielcach organizowana jest Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu:

“ROLA INFORMATYKI W NAUKACH EKONOMICZNYCH I SPOŁECZNYCH”

Bloki tematyczne:

1. Informatyka jako czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego
2. Rola informatyki w innowacyjnym podejściu do nauk społecznych
3. Informatyzacja i humanizacja: pojęcia sprzeczne czy komplementarne?
4. Narzędzia informatyczne a efektywność zarządzania organizacją
5. Systemy informacyjne w zarządzaniu
6. Wykorzystanie Internetu w nowoczesnym nauczaniu
7. Informatyzacja a rozwój marketingu
8. Analizy ilościowe w naukach ekonomicznych i społecznych



Termin nadsyłania zgłoszeń: 7 lipca 2008 r.

Termin nadsyłania artykułów: 20 lipca 2008 r.

Więcej informacji na portalu SCENO:
[http:// www.sceno.edu.pl](http://www.sceno.edu.pl)



Wyższa Szkoła Handlowa
im. Bolesława Markowskiego
w Kielcach

Biuro konferencji:

Świętokrzyskie Centrum Edukacji na Odległość
Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego w Kielcach
ul. Peryferyjna 15, pokój 323 B
25-562 Kielce
tel/fax: 041 - 334 00 67
konferencja@sceno.edu.pl



Internetowe społeczności edukacyjne – tworzenie i dynamika rozwoju

Ewa Lubina

Spółeczności internetowe są już zjawiskiem powszechnie znanym. Większość użytkowników sieci ma doświadczenia w kontaktach interpersonalnych w środowiskach internetowych. Ocena tych relacji powoduje, że uważa się grupy internetowe za struktury płytkie, nietrwałe i o niewielkim znaczeniu dla realizacji celów, którym z założenia mają służyć. Trudno odmówić słuszności temu stwierdzeniu, jednakże środowiska edukacyjne stanowią wyjątek.

Projektowanie społeczności uczącej się

Środowisko edukacyjne w internecie jest szczególnie i ma niewątpliwie cechy społeczności. Funkcjonowanie społeczne jest powszechnie uznanym warunkiem uczenia się i elementem decydującym o motywacji do nauki. Brak aspektu społecznościowego w edukacji przez internet zniechęca uczących się (jednoznacznie deklarują oni takie odczucia i potrzeby).

Twórcy nowoczesnych form kształcenia na odległość skupiają się na organizacyjnych i technicznych aspektach procesu, traktując potrzebę tworzenia społeczności jako miłą, choć niekonieczny dodatek. Jednak badania przeprowadzone w środowiskach osób uczących się (młodzieży i dorosłych) pokazują, że brak poczucia uczestniczenia w społeczności zniechęca potencjalnych użytkowników, a także staje się przyczyną wycofywania z aktywności e-learningowej.

Niedocenianie potrzeby budowania środowiska edukacyjnego w rozumieniu społecznościowym wydaje się być spowodowane różnymi przyczynami:

- skupianie się na problematyce technologicznej jako oczywistej osnowie procesu;
- przygotowanie zaprogramowanego nauczania jest łatwiejsze, a ocena kryterialna;
- kryteria oceny procesu nauczania, opartego na mechanizmach grupowych i społecznościowych, są złożone i niejednoznaczne (nie poddają się standaryzacji);
- sposób kreowania społeczności w dużej mierze zależy od indywidualnych preferencji oraz predyspozycji osób prowadzących;
- trudno w sposób jednoznaczny zaprojektować sposób tworzenia i moderowania społeczno-

ścią, jako że przekrój psychologiczny w grupach uczestników jest nie do przewidzenia;

- prowadzenie form kształcenia opartych na społecznościach edukacyjnych wymaga doświadczenia i zwiększonego uczestnictwa osoby prowadzącej, która oprócz aspektów merytorycznych, musi uwzględniać aspekt osobowościowy uczących się.

Projektowanie procesu nauczania powiązanego z kreowaniem społeczności dopuszcza dużą elastyczność, która staje się przyczyną nieprzewidywalnych zdarzeń. Możliwe jest wprowadzenie stworzenia precyzyjnego scenariusza zajęć, niemniej prawdopodobieństwo zaistnienia zmian w czasie trwania kursu jest dość duże. Margines nieprzewidywalności jest na tyle obszerny, że zniechęca organizatorów kształcenia zdalnego do projektowania form pracy opartych na współdziałaniu i współzależności, co jest cechą charakterystyczną dla społeczności.

Rozwój form kształcenia zdalnego wspierany jest przez wciąż doskonalącą się technologię Web 2.0, zwaną również technologią społecznościową, czyli umożliwiającą tworzenie lub migrację społeczności do sieci internetowej. Jednak pomimo tego społecznościowe formy uczenia nie popularyzują się (ani nie rozwijają) tak szybko, jak powinny.

W projektowaniu takich form nauczania trzeba zwracać uwagę na:

- rozkład zainteresowań jednostkowych i ich zgodność z celami społeczności,
- dynamikę budowania struktur wewnętrznych i pozycjonowania członków społeczności,
- formę i częstotliwość aktywności osobistej i grupowej członków,
- dynamikę, celowość i trwałość interakcji,
- fragmentację społeczności, ich przyczyny, częstotliwość i zdolność do niezależnego rozwoju,
- metody zarządzania społecznością.

Jednak nie w każdym środowisku edukacyjnym można je zaobserwować. Dotyczy to jedynie grup o określonej trwałości, czyli społeczności, które istnieją powyżej kilku miesięcy (np. semestr). W takim czasie wewnątrz społeczności uruchamiają się mechanizmy grupowe, które powodują przejście

uczestników kursu od fazy grupowości do fazy społeczności – w kierunku zawiązania struktur społecznościowych.

Rozwój społeczności edukacyjnych w internecie

Komunikacja jest podstawowym narzędziem do budowy społeczności w sieci. Zasadą warunkującą jej istnienie jest zaspokajanie wspólnych potrzeb i realizacja wspólnych celów, a także określony poziom wzajemnego zaufania¹. Uczestnicy społeczności edukacyjnej są niewątpliwie związani realizacją potrzeb – mają ten sam cel, który nie wyzwala rywalizacji, a dzięki wzajemnemu wsparciu staje się łatwiejszy do osiągnięcia. Dlatego też uczący się mogą służyć sobie radą (i często samorzutnie to czynią), w miarę możliwości organizując pomoc, dzieląc się doświadczeniem lub dorobkiem. Oczywiście formy współpracy i realizacji różnią się znacznie od tych, do których przywykli w warunkach naturalnych, niemniej spełniają one swoją rolę w planie społecznym. Mówi się nawet o nowych wzorcach interakcji społecznych².

Edukacyjna społeczność wirtualna jest wspólnotą uporządkowaną i stabilną, która służy z góry wyznaczonemu celowi, ma określoną tematykę, zasady funkcjonowania, system kar i nagród oraz schemat zarządzania. Uporządkowanie w warunkach internetowych jest większe niż w społecznościach tradycyjnych i charakteryzuje się wysokim sformalizowaniem. Rozluźnienie (choćby w niewielkim stopniu) tego oficjalnego – chciałoby się powiedzieć – rygoru stanowi dużą pokusę. Musi być jednak dokonywane w sposób bardzo przemyślany i pod kontrolą, ponieważ niesie ze sobą ryzyko zbytningo rozluźnienia dyscypliny, skutkującego spadkiem motywacji do ukończenia kursu. Niestabilność motywacji jest w warunkach e-learningowych znacznie większa niż w tradycyjnych.

Można mówić o dwóch typach sieciowej społeczności edukacyjnej:

- społecznościach powstających na kursach realizowanych tylko w internecie, których członkowie tu właśnie się poznają, a główną motywacją do kontynuowania znajomości jest cel, który chcą realizować (e-learning);
- społecznościach jedynie w pewnej części migrujących do wirtualnej rzeczywistości. Członkowie tych społeczności znają się z tradycyjnych zajęć, a środowisko wirtualne jedynie zwiększa możliwości realizacji celów zdefiniowanych w warunkach rzeczywistych (blended learning).

Pierwszy typ społeczności ma charakter sformalizowany – najczęściej powstaje na drodze decyzji administracyjnej instytucji kształcącej. Drugi typ społeczności bywa czasem niesformalizowany – poszerzający możliwości kontaktowania się i rozwijania interakcji na innej niż dotychczas płaszczyźnie. Jednak niski stopień sformalizowania zwykle zawodzi i obniża efektywność (nawet w przypadku blended learning). Aby zapewnić skuteczność nauczania, zachowuje się optymalny poziom sformalizowania działań.

Spójność i trwałość społeczności sieciowych

Spójność społeczności edukacyjnych działających w internecie jest zależna od dążeń, które im przyświecają. Zadania i cele stojące przed tymi społecznościami warunkują zarówno powstawanie, jak i dynamikę ich rozwoju. Im bardziej sprecyzowany cel, im większe zaangażowanie w realizację zadania, tym większa spójność społeczności i większa jej trwałość. Na ogół skutkuje to zwiększeniem efektywności działania. Zadanie, którego efekt powinien służyć większości uczestników, konsoliduje zespół – tworzy oczekiwania, wymaga podziału czynności pomiędzy realizatorów, powoduje konieczność sprawiedliwego podziału gratyfikacji. Przejście społeczności przez etapy realizacji zadania wymaga interakcji pomiędzy członkami i skutkuje najczęściej powstaniem więzi, które warunkują trwałość społeczności.

Na efektywność współpracy społeczności bardzo istotny wpływ mają zachodzące w niej procesy, nazywane dynamiką małych grup³. Jest to wzajemne, zbiorowe oddziaływanie, które obejmuje: mechanizmy przywództwa, zmiany władzy, tworzenie podgrup, spostrzeganie i ocena współuczestników, spójność, podejmowanie decyzji. Podejście to wywodzi się ze szkoły K. Lewina (która rozwinęła się w latach 30. XX wieku)⁴. Procesy grupowe oraz normy obowiązujące w społeczności służą temu, aby ujednolicić funkcjonowanie jej członków. Normatywny wpływ społeczny jako oddziaływanie innych ludzi, przez których osoba chce być zaakceptowana, funkcjonuje również w społecznościach wirtualnych. Jednak w grupie tego typu normy nie rodzą się samoistnie, ale z reguły są określone przez liderów formalnych. Praktyka pokazuje nawet konieczność wyraźnego wyznaczania tych norm – społeczności, w których nie zadbano o wyraźne określenie zasad, szybko tracą efektywność, spójność i ulegają rozpadowi⁵.

Jedną z podstawowych norm jest podporządkowanie ustalonym podziałom zadań i indywidualna odpowiedzialność za ich wykonanie. Aby społeczność

¹ Cechą definicyjną społeczności jest samoświadomość jej członków, świadomość, że stanowią jednostkę społeczną i że każdy uczestnik podziela z innymi identyfikację ze społecznością (A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2002).

² M. Castells, *Galaktyka Internetu, refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Rebis, Poznań 2003, s. 136.

³ G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2004, s. 66.

⁴ A.S. Reber, E.S. Reber, op.cit., s. 241.

⁵ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna, serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 278.

jako całość mogła zrealizować postawione sobie cele, każdy z jej członków musi wykonać przypisany sobie fragment, każdemu musi zależeć na pracy pozostałych osób. Cechą społeczności jest współpraca⁶ i wzajemne uzależnienie⁷. Dobrze warunki do osiągnięcia celu zapewnia współdziałająca ze sobą społeczność, gdzie dobiegają do skutku zadania i skutecznej realizacji zadań. Efektywność pracy każdego z członków decyduje o poziomie realizacji celu⁸.

Społeczności działające w internecie, tak samo jak działające w warunkach tradycyjnych, podlegają cyklowi życiowemu, czy inaczej – procesowi starzenia się społeczności⁹. Punktem kulminacyjnym, od którego zaczyna się proces starzenia, jest poczucie satysfakcji z realizacji celu u większości członków. W społecznościach edukacyjnych nie dzieje się to automatycznie, wraz z upływem czasu przeznaczonego na wspólną pracę grupy. Proces starzenia się może rozpocząć się jeszcze przed zakończeniem procesu nauki i wtedy zespół przestaje spełniać kryterium społeczności i jedynie jako grupa niezależnie uczących się osób uzyskują ocenę formalną. Zjawisko to obniża zwykle efektywność uczenia się.

Może się zdarzyć także sytuacja odwrotna – starzenie się i rozpad społeczności nie nastąpi wraz z formalnym rozwiązaniem grupy kursowej, a społeczność będzie podtrzymywała kontakt nawet po zakończeniu zajęć. Sytuacja taka jest jednak rzadkością.

Warto zauważyć, że procesy dojrzewania i starzenia się przebiegają w sieci znacznie szybciej i są

bardziej wyraziste. Dotyczy to również mechanizmów przedłużających życie społeczności – są one bardziej wyraźne w przestrzeni sieciowej. Dzieje się tak z uwagi na specyfikę sposobów komunikowania się. Komunikacja pisemno-werbalna wyostreza emocje, dynamizuje ich przepływ i nadaje im niekiedy bardziej dramatyczny charakter. Powoduje to u współuczestników społeczności reakcje niewspółmierne do emocjonalnej wartości komunikatu. Ten mechanizm znacząco przyspiesza procesy krystalizacji, rozwoju, ale też dzielenia społeczności na małe, często niezależne struktury.

Podsumowanie

Zaawansowane społeczności sieciowe zmierzają ku temu, aby być organizmem¹⁰ wykorzystującym wszelkie społeczne atrybuty osób z nim związanych (ich mocne strony, wartości osobowe i interpersonalne). Pozostając jednak w środowisku edukacyjnym o wspomnianej już specyfice, należy być świadomym, że te tendencje nie pojawiają się samoistnie – są wypadkową przemyślanych, zaplanowanych działań osoby prowadzącej i cech charakterologicznych uczestników procesu kształcenia. Dlatego też biorąc pod uwagę niewątpliwie korzyści, warto kreować i rozwijać internetowe społeczności edukacyjne.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem na Wydziale Nauk Humanistycznych SGGW w Warszawie oraz wykładowcą w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i w WSGE. Zajmuje się problematyką wykorzystania e-learningu w kształceniu i doskonaleniu zawodowym dorosłych. Szczególnie interesują ją psychologiczne i pedagogiczne aspekty kształcenia zdalnego. Zajmuje się przygotowaniem kadry dydaktycznej do realizacji zdalnych form pracy. Jako członek Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego uczestniczy w działaniach zmierzających do włączenia nauczania zdalnego do polskiego systemu kształcenia.

⁶ W. Domachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1998, s. 175.

⁷ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, op.cit., s. 356–364.

⁸ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2004, s. 393.

⁹ K. Adams, G.J. Galanes, *Komunikacja w grupach*, PWN, Warszawa 2008, s. 183.

¹⁰ P. Drucker, *W kierunku organizacji nowego typu*, [w:] F. Hasselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, *Organizacja przyszłości*, Fundacja Druckera, Warszawa 1998.

POLECAMY

Józef Bednarek, Ewa Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa 2008

Publikacja prezentuje problematykę kształcenia na odległość z punktu widzenia dydaktyki. W rozdziale pierwszym autorzy charakteryzują wyzwania stojące przed edukacją w społeczeństwie informacyjnym. W kolejnym omawiają psychologiczno-pedagogiczne aspekty kształcenia na odległość, z uwzględnieniem roli i funkcji nauczyciela. Dydaktyka kształcenia na odległość jest tematem rozdziału trzeciego. Omówiono w nim także teorie i koncepcje kształcenia multimedialnego oraz technologie ICT. Rozdział czwarty poświęcony został projektowaniu i realizacji kształcenia na odległość, w tym: celom, formom i metodom oraz ewaluacji. W ostatniej części autorzy naszkicowali kierunki dalszego rozwoju kształcenia zdalnego w Polsce, nawiązując do uwarunkowań prawnych i rozwoju technologicznego. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.pwn.pl>

Otwarte Zasoby Edukacyjne – kto się boi e-?



R. Robert Gajewski

Gdyby Hamlet żył w XXI wieku, być może jego dylemat i pytanie brzmiałoby nieco inaczej – to be „e-” – or not to be... Czy nam się to podoba czy nie, nasz świat staje się coraz bardziej „e-”. I co więcej nie ma chyba od tego odwrotu. „E-” jest podstawą dla społeczeństwa informacyjnego. Modne terminy, takie jak przezroczystość i transparentność, powinny dotyczyć wszystkich sfer życia, także edukacji. Warto zatem wiedzieć, jak na państwowych uczelniach, teoretycznie nieodpłatnie, a w praktyce za pieniądze podatników, prowadzona jest edukacja. Jakość kształcenia jest przedmiotem żarliwych dyskusji już od kilku lat. Problem ten doczekał się nawet książkowych monografii¹, jednak w wielu sytuacjach pozostaje on nadal tematem tabu.

Open Education Resources

W 2001 roku ukazała się publikacja Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), dotycząca współpracy w zakresie e-learningu². W Polsce była ona przyczynkiem do rozważań na temat tego, czy współdziałanie uczelni w tym zakresie jest szansą, czy koniecznością. Wartym polecenia lektury w tym zakresie jest artykuł Z. Megera *Kooperacja uczelni w zakresie e-learningu – szansa czy konieczność?*³ Temat ten był również przedmiotem rozważań autora niniejszego opracowania (*Kryzys wizji i wizja kryzysu – rzecz o sztuce kolaboracji*⁴). W pierwszej ze wspomnianych prac opisano szczegółowo działania, jakie powinny zostać podjęte, aby zapewnić wysoką jakość procesu nauczania i utrzymać studentów online dłużej niż kilka miesięcy. Postawiono istotne pytania dotyczące przykładowo tego, w jaki sposób będą rozwiązywane problemy kosztownych przeobrażeń, czy nie pojawi się konieczność konsolidacji uczelni

w celu korzystania ze wspólnych programów, platform, modułów nauczania i wreszcie – czy procesy te staną się szansą na unowocześnienie szkolnictwa wyższego. W drugiej publikacji przypomniano kilka prób podjęcia współpracy w zakresie edukacji online przez różne uczelnie. Pytanie, czy zaistnieje cud konstruktywnej kooperacji między ośrodkami akademickimi, ciągle pozostaje otwarte. Kolejny raport OECD⁵ został w pełni poświęcony wykorzystaniu e-learningu w edukacji akademickiej. Poruszono w nim zasadniczą kwestię – jak zachęcić środowiska akademickie i studentów do szerszego korzystania z możliwości edukacji online. Podjęto także próbę odpowiedzi na pytania, czy pozwoli ona na obniżkę kosztów i jak zapewnić jej szybszy rozwój. Najnowszy raport OECD (*Giving knowledge for free: the emergence of open educational resources*⁶) stanowi niezwykle istotne uzupełnienie dwóch poprzednich publikacji. Zgodnie z oceną tego raportu ponad 300 uczelni na całym świecie oferuje w chwili obecnej ponad 3000 kursów opracowanych w oparciu o ideę Otwartych Zasobów Edukacyjnych (OZE). Gotowość do dzielenia się wiedzą, która do tej pory była chroniona systemem haseł, wynika, zdaniem autorów raportu, z kilku przyczyn. Wraz z postępującą globalizacją i starzeniem się społeczeństw rośnie konkurencja uczelni w pozyskiwaniu studentów, a OZE wydają się być rozsądną odpowiedzią na te wyzwania. Przyjęcie koncepcji OZE może być także istotnym czynnikiem stymulującym postęp wewnątrz instytucji edukacyjnych. Znakomitym przykładem otwartych zasobów, które mogą być wykorzystywane w edukacji, jest cały pakiet projektów realizowanych przez Wikimedia Foundation.

¹ Patrz: m.in. A. Brzezińska, J. Brzeziński, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2004.

² OECD, *E-Learning: The Partnership Challenge*, Paryż 2001.

³ Z. Meger, *Kooperacja uczelni w zakresie e-learningu – szansa czy konieczność?* [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *e. edukacja. net*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 149–157, <http://www.e-edukacja.net>, [04.06.2008].

⁴ R.R. Gajewski, *Kryzys wizji i wizja kryzysu – rzecz o sztuce kolaboracji*, „e-mentor” 2007, nr 5(22), s. 34–36.

⁵ OECD, *E-Learning in Tertiary Education – Where do we Stand?* Paryż 2005.

⁶ OECD, *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*, Paryż 2007.

Świat według Wiki

Autorem pojęcia *wiki*, będącym jednym z filarów Web 2.0, jest W. Cunningham, który uruchomił pierwsze Wiki w latach 1994–1995⁷. Mechanizm *wiki* to oprogramowanie, które umożliwia współpracę wielu użytkowników przy tworzeniu treści internetowych, co stanowi nową jakość interakcji w internecie⁸. Jest on podstawą funkcjonowania wielu projektów (rysunek 1) realizowanych przez Wikimedia Foundation Inc.:

- *Wikipedia*⁹ to projekt, którego celem jest budowa *Wolnej encyklopedii* w różnych językach. Wystartował on w styczniu 2001 roku w języku angielskim. Obecnie na Wikipedię składa się ponad 10 milionów artykułów w ponad 250 językach, opracowanych przez ponad 75 tysięcy autorów. Najobszerniejsza jest anglojęzyczna – zawiera ona prawie 2,5 miliona haseł. Od początku istnienia projektu ponad 100 tysięcy zarejestrowanych użytkowników dokonało nie mniej niż dziesięć wpisów;
- celem projektu *Wiktionary*¹⁰, który ruszył w grudniu 2002 roku, jest stworzenie słowników i tezaursów we wszystkich językach. *Wiktionary* zawiera obecnie ponad 3 miliony wpisów w ponad 100 językach. Podobnie jak w przypadku *Wikipedii*, najbardziej rozwinięta jest wersja anglojęzyczna;
- projekt *Wikiquote*¹¹ rozpoczął się w lipcu 2003 roku. *Wikiquote* jest repozytorium cytatów sławnych ludzi, pochodzących z książek, filmów, czasopism. Są w tym repozytorium także przysłowia, mnemoniki, slogany. Według danych ze stycznia 2008 roku *Wikiquote* obejmuje ponad 75 tysięcy stron w prawie 50 językach;
- celem projektu *Wikibooks*¹² jest utworzenie zbioru nieodpłatnych książek w formie elektronicznej. Zakres tych zasobów jest niezwykle szeroki i obejmuje tradycyjne książki, kursy językowe, podręczniki i dokumentacje. Projekt ten rozpoczął działanie w lipcu 2003 roku i dziś zawiera ponad 84 tysiące modułów w ponad 50 językach;
- *Wikisource*¹³ to wielojęzyczny, siostrzany projekt *Wikipedii*, który działa jako jedno z przedsięwzięć Fundacji Wikimedia. Jego celem jest

stworzenie ogólnodostępnej bazy tekstów źródłowych. Projekt rozpoczął działalność w listopadzie 2003 roku pod tymczasowym adresem sources.wikipedia.org. Później przeniósł się na własną domenę wikisource.org, gdzie dostępnych jest 315 tysięcy tekstów źródłowych. Aktualnie trwają prace nad tworzeniem osobnych domen językowych. W sierpniu 2005 roku uruchomiono polską domenę językową pl.wikisource.org;

- *Wikispecies*¹⁴ to inny, siostrzany projekt *Wikipedii*. Jest to wielojęzyczny katalog gatunków biologicznych. Znajdują się tam dane o zwierzętach, roślinach, grzybach, bakteriach, pierwotniakach i innych formach życia. Roboczym językiem *Wikispecies* jest angielski, zaś nazwy biologiczne podawane są po łacinie. Do stycznia 2008 roku zgromadzono w nim ponad 125 tysięcy wpisów;
- *Wikinews*¹⁵ to serwis informacyjny oparty na technologii *Wiki*. Oznacza to, że każdy użytkownik może redagować jego zawartość, dodawać nowe artykuły i tworzyć materiały dziennikarskie. Celem tego obywatelskiego dziennikarstwa jest troska o łatwiejsze udostępnianie treści, a także dbałość o wiarygodność informacji. Angielska wersja *Wikinews*, poza elektroniczną wersją artykułów, przygotowuje również skróty wiadomości w postaci drukowanej i audio;
- *Wikiversity*¹⁶ to kolejny projekt Fundacji Wikimedia. Pierwotnie funkcjonował on w ramach *Wikibooks* (2003 rok), jednak z powodu formuły wykraczającej poza założenia przedsięwzięcia został powołany jako oddzielny projekt. Główne cele wspólnoty *Wikiversity* to tworzenie i udostępnianie multimedialnych materiałów dla każdej grupy wiekowej i w każdym języku, a także tworzenie wspólnot osób uczących się z wykorzystaniem tych zasobów wiedzy;
- *Wikimedia Commons*¹⁷ to repozytorium nieodpłatnych materiałów multimedialnych. Projekt ten został uruchomiony we wrześniu 2004 roku, a już dwa lata później zgromadzono milion plików (obecnie jest tam 2,8 miliona plików w ramach prawie 80 tysięcy kolekcji). Niezwykle istotne jest, że te same pliki dostępne są w wielu wersjach językowych;

⁷ M. Dąbrowski, *E-learning 2.0 – przegląd technologii i praktycznych wdrożeń*, „e-mentor” 2008, nr 1(23), s. 37-45.

⁸ G. Vickery, S. Wunsch-Vincent, *Participative Web And User-Created Content: Web 2.0 Wikis and Social Networking*, Organization for Economic, 2007; OECD, *Participative Web: User-created Content*, <http://www.oecd.org/dataoecd/57/14/38393115.pdf>, [04.06.2008].

⁹ *Wikipedia. The Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹⁰ *Wiktionary*, http://en.wiktionary.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹¹ *Wikiquote*, http://en.wikiquote.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹² *Wikibooks, collection of open-content textbooks*, http://en.wikibooks.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹³ *Wikisource*, http://en.wikisource.org/wiki/Main_Page:English, [04.06.2008].

¹⁴ *Wikispecies*, http://species.wikimedia.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹⁵ *Wikinews, the free news source*, http://en.wikinews.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹⁶ *Wikiversity*, http://en.wikiversity.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹⁷ *Wikimedia Commons*, http://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

- *Meta-Wiki*¹⁸ to centrala wszystkich inicjatyw *wiki*. Fundacja Wikimedia jest międzynarodową organizacją działającą na zasadzie non-profit, której celem jest utrzymanie i rozwijanie wolnych (darmowych, dostępnych bez ograniczeń dla każdego internauty – zarówno do przeglądania, jak i modyfikacji) projektów opartych na idei *wiki*. *Wikimedia* polega całkowicie na darach pieniężnych, które pozwalają Fundacji na dążenie do celu – dostarczenia informacji każdej osobie na świecie;
- *MediaWiki*¹⁹ – silnik i jądro wszystkich projektów z serii *Wiki*. Jest to oprogramowanie wykorzystywane przede wszystkim przez wszystkie

Wikipedie i szereg projektów znajdujących się pod opieką Wikimedia Foundation, jak również innych niezależnych inicjatyw. Oprogramowanie *MediaWiki* ma strukturę modułową i bez większych kłopotów może być modyfikowane oraz ulepszone dzięki rozszerzeniom.

Kto i dlaczego obawia się e-

Podstawową barierą we wprowadzaniu e-learningu w Polsce jest tak zwany czynnik ludzki, czyli niechęć środowisk do unowocześniania przestrzeni edukacyjnej. Przyczyn tych obaw jest bardzo wiele. Warto więc podjąć próbę ich identyfikacji i klasyfikacji.

Rysunek 1. Świat według Wiki (logotypy)



Źródło: dostępne na stronach WWW

¹⁸ *Wikimedia. Meta-Wiki*, http://meta.wikimedia.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

¹⁹ *MediaWiki*, http://www.mediawiki.org/wiki/Main_Page, [04.06.2008].

Informatyzacja bałaganu

Nie da się racjonalnie z informatyzować chaosu i bałaganu. A z informatyzowany bałagan to „bałagan do szczęścia”. Specjaliści w dziedzinie zarządzania twierdzą, że jeśli w firmie panuje bałagan, to system informatyczny niczego nie zmienia²⁰. Z informatyzowany bałagan pozostaje bałaganem i nie staje się ani trochę mniejszy, wręcz przeciwnie – jest za to znacznie „droższy” od poprzedniego²¹. Co więcej, tym się różni od zwykłego bałaganu, że trudniej go uporządkować²². Podobnie wygląda sprawa z bałaganem uczelnianym, który być może pasuje zarówno pracownikom uczelni, jak i studentom. Student może próbować ubłagać pracowników dziekanatu i złożyć dokumenty rejestracyjne po czasie. Natomiast system komputerowy jest tu bezduszny. Z drugiej strony bywają sytuacje, kiedy profesor (zgodnie z wieloletnią tradycją) egzaminuje w ostatnim tygodniu września, już po terminie rejestracji, czego nie będzie w stanie zrozumieć żaden program. W z informatyzowanym świecie niewiele można wynegocjować z programem komputerowym, więc może na przykład w końcu wyeliminowane zostanie warunkowe dopisywanie do list – z mora wielu zajęć.

Widmo oceny

Bardzo często domagamy się prawa do oceniania innych, a jednocześnie odmawiamy im prawa do oceniania nas samych. Ocena zajęć (przedmiotu i prowadzącego) to na polskich uczelniach temat niezwykle drażliwy. A przecież nauczycieli powinno interesować, co o nich myślą uczniowie i studenci (bywa jednak, że interesuje ich to jedynie wtedy, gdy oceniający myślą o nich pozytywnie). Listę zarzutów wobec ankietyzacji studentów na temat zajęć da się racjonalnie skrócić, choć liczba drażliwych spraw jest bardzo długa, jak choćby prawo studentów do merytorycznej oceny zajęć. Na przykład Statut Politechniki Warszawskiej²³ (w §158 punkt 8) stanowi wyraźnie, że w *ocenie działalności dydaktycznej nauczyciela akademickiego uwzględnia się opinię studentów, ustalaną na podstawie anonimowej ankiety przeprowadzonej wśród studentów uczestniczących w zajęciach prowadzonych przez ocenianego nauczyciela akademickiego*. Ocena zajęć prowadzonych w prze-

strzeni rzeczywistej jest trudna do weryfikacji. Inaczej wygląda ocena e-learningu, gdzie istnieją konkretne i niezbita dowody w postaci materiałów edukacyjnych, zapisów na forum lub poczty elektronicznej.

„Królewska nagość”

W ciągu minionych dwóch dekad kilkakrotnie wzrosła liczba studentów przy niezmiennym w zasadzie liczbie nauczycieli akademickich²⁴. Ten pseudocud dokonał się dzięki wieloletowości, zwiększeniu liczebności grup i zmniejszeniu liczby godzin zajęć. Przed laty nauczyciele akademicy zajmowali się dziesiątkami studentów, dziś są to zazwyczaj setki. Niezwykłą karierę zrobił w ostatnich latach termin „jakość kształcenia”²⁵, nieco gorzej jest z samą realizacją. Tajemnicą (dość przykrą) jest niejednokrotnie to, co rozgrywa się (lub czego brak) za zamkniętymi drzwiami sal dydaktycznych. Często bowiem okazuje się, że „król jest nagi”. Otwarte pozostaje pytanie, czy student bardziej chce zaliczyć przedmiot, czy raczej pojąć wiedzę i umiejętności. Jeśli zależy mu przede wszystkim na dyplomie, „nagość” nie będzie przeszkadzać. Natomiast wirtualna klasa jest przejrzysta – wszystko można zobaczyć, także „nagość króla”, chyba że szczerze ją zabezpieczymy systemem haseł, co zresztą jest coraz powszechniejszą praktyką.

Świadomość koniecznych zmian

W społeczeństwie informacyjnym zmienia się w zasadniczy sposób rola nauczyciela²⁶. Przestaje on mieć monopol na wiedzę. Co więcej, nie musi już i nie powinien skupiać się tylko na przekazywaniu wiedzy, ale na spełnianiu przez siebie roli opiekuna, mentora, tutora. Chodzi tu o wykształcenie w studentach umiejętności samodzielnego uczenia się. Czy nauczyciele gotowi są do zaakceptowania tych nieuchronnych zmian? Wiele przykładów świadczy o tym, że odbywa się to z olbrzymimi oporami, skąd wynika strach przed e-, który wymusza zmianę ról. Do innych potencjalnych zadań nauczycieli akademickich należy także przygotowanie materiałów edukacyjnych, co w nowych warunkach wymaga pewnej wiedzy i kultury informatycznej.

²⁰ Dyskusja panelowa na temat: *Produkcja oprogramowania systemów baz danych*, konferencja PLOUG, 14 listopada 1996 r., Zakopane, <http://koloimet.wpk.p.lodz.pl/Bazy/ProdukcjaOprBD/ploug96.htm>, [04.06.2008].

²¹ J. Gnybek, *Don Kichoci – z niskiej chęci zysku*, PLOUG, <http://www.ploug.org.pl/plougtki.php?action=read&p=1&a=2>, [04.06.2008].

²² *Mazowiecka e-strategia*, Serwis Samorządowy PAP, http://samorząd.pap.pl/palio/html.run?_Instance=cms_samorząd.pap.pl&_PageID=2&s=depesza&dz=szablon.depesza&dep=3962&data=&_Checksum=1459666730, [04.06.2008].

²³ Statut Politechniki Warszawskiej, <http://www.pw.edu.pl/content/download/557/3540/file/statut28-06-06.pdf>, [04.06.2008].

²⁴ K. Pawłowski, *Szkolnictwo wyższe w Polsce – sukces okresu transformacji 1989–1994*, http://www.krzysztof.pawlowski.pl/okiem.php?mode=szkolnictwo_w_polsce, [04.06.2008].

²⁵ A. Brzezińska, J. Brzeziński, op.cit.

²⁶ E. Lubina, *Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość*, „e-mentor” 2004, nr 4(6), s. 59–62; E. Staniaszek, *Rola nauczyciela i ucznia we współczesnej szkole*, <http://www.literka.pl/rola-nauczyciela-i-ucznia-we-wspolczesnej-szkole>, artykuł, 15432.html, [04.06.2008].

Rozkoszna chwila władzy

Chęć sprawowania władzy jest naturalną ludzką cechą. Władza jest także kwestią odpowiedzialności – to wyzwanie dla tych, którzy ją sprawują. Pozycja społeczna środowisk akademickich obniża się wraz z kolejnymi obietnicami wzrostu nakładów na naukę i edukację oraz brakiem ich realizacji, co rodzi naturalne frustracje. Ludzkim odruchem, choć trudnym do zaakceptowania, jest odreagowywanie. Czy kolejka studentów oczekujących na konsultacje przed drzwiami pokoju świadczy o ważności osoby, która znajduje się za nimi? Czy system kolejkowy to polskie uwarunkowanie „genetyczne”? To niebawem, ale w 2008 roku studenci nadal tworzą listy na konsultacje. Wszystkim doskonale znana jest trauma sesji – tłumy studentów oczekujące pokornie na spotkanie z prowadzącym zajęcia, możliwość oddania projektu, uzyskania wpisu. Przez krótką chwilę widać, jaka jest hierarchia i kto jest najważniejszy. W świecie e- wszyscy są równi, każdy komputer ma adres IP, a każdy e-mail to po prostu ciąg bajtów.

Kultura informatyczna

Każdy nauczyciel potrafi mówić i pisać, zgodnie z kabaretowym tekstem *Śpiewać każdy może*. Znacznie gorzej jest już z szeroko rozumianą kulturą informatyczną²⁷ i takimi czynnościami, jak obsługa poczty, tworzenie prezentacji, obsługa plików multimedialnych, nie mówiąc już o pracy na platformach edukacyjnych²⁸. Na proste pytanie studenta, czy może z prowadzącym zajęcia kontaktować się za pomocą poczty elektronicznej (zadawać pytania, oddać pracę), odpowiedź często jest negatywna, w myśl argumentacji: *nie, bo nie*. A przecież może to usprawnić edukację. Wystarczy odrobina dobrej woli i właśnie kultury informatycznej.

Socjalny egalitaryzm

Uczelnie państwowe to często bastion egalitarnego socjalizmu – wszyscy *przecież mamy jednakowe żółtki i dlatego wszyscy mamy prawie jednakowe płace*. Bycie nowoczesnym i odstającym od przeciętnej jest traktowane jako prywatna sprawa nauczyciela (czasem jedynie niewygodna dla innych). A przecież istnieje ważne sprzężenie zwrotne – od innowacyjności nauczycieli zależy pozycja uczelni, a od niej z kolei – los pracowników. W wielu sytuacjach ciągle funkcjonuje stare powiedzenie z czasów PRL-u: *Czy się stoi, czy się leży...* Bycie innowacyjnym po prostu się nie opłaca.

Anonimowe fałszerstwa

Ludzi nie powinno się traktować jako potencjalnych oszustów, ale ściąganie jest niestety przykrą tradycją polskiego systemu edukacyjnego. Na uczelniach amerykańskich nie ma problemu kontrolowania studentów podczas egzaminu. Często w sali nie ma nawet prowadzącego, bo podpisany przez studentów kodeks honorowy obliguje go do samodzielnej pracy. System ten działa sprawnie, może w pewnym sensie dzięki „wyścigowi szczurów” – pomoc osobie, z którą się konkuruje to osłabianie własnej pozycji. Sieć sprzyja anonimowości, co stanowi dodatkową pokusę do oszukiwania. Osoby uczące się, które wykorzystują tę sytuację, działają w istocie tylko na swoją szkodę, a instytucja edukacyjna nie powinna być instytucją śledczą²⁹.

Otwarte pytania

Idea Otwartych Zasobów Edukacyjnych stanowi istotne wyzwanie dla polskich środowisk akademickich. Panuje bowiem dosyć powszechne przekonanie, że pełne ujawnienie zasobów edukacyjnych uczelni jest dla niej szkodliwe. Zaprzeczają temu doświadczenia Massachusetts Institute of Technology, który na wprowadzeniu idei OpenCourseWare nic nie stracił, a wręcz tylko zyskał. Co więcej, sytuacja wewnętrzna na polskich uczelniach nie nastraja zbyt optymistycznie. Z jednej strony do kariery akademickiej zniechęcają warunki płacowe, z drugiej zaś bizantyjska ścieżka awansu i rozwoju zawodowego. Stąd nikogo nie powinien dziwić fakt, że coraz mniej młodych osób wybiera karierę akademicką, a to przede wszystkim ich cechuje otwartość i to właśnie oni mogliby wprowadzać w życie ideę OZE. Jeśli jednak wartością stanie się nie dyplom ukończenia uczelni, ale realna wiedza i rzetelne umiejętności, zmiany na uczelniach mogą wymusić sami studenci, którzy będą wybierać najlepsze ośrodki. Co zwycięży w tej swoistej wojnie postu z karnawalem? Obawa przed nowym i nieznanym wyzwaniem w postaci e- czy koncepcja Otwartych Zasobów Edukacyjnych? Koncepcja globalizacji czy zaściankowe ukrywanie i zamykanie przed innymi tego, co nasze? Trzeba mieć nadzieję, że wygra mądrość.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

²⁷ H. Batorowska, *Centrum Informatyczne miejscem propagowania i rozwoju kultury informacyjnej w szkole*, [w:] materiały z konferencji *Centrum Informatyczne przyszłością polskiej szkoły*, 15 maja 2004 r., Warszawa, <http://biblioteka.oeiizk.waw.pl/referaty/batorowska.html>, [04.06.2008].

²⁸ J. Papińska-Kacperek (red.), *Spółczesność i informacyjność*, PWN, Warszawa 2008.

²⁹ A. Nawrocka, *Ściąganie nigdy nie było takie proste*, <http://www.maszynopis.pl/warto-wiedziec/sciaganie-nigdy-nie-bylo-tak-proste.html>, [04.06.2008].

Chcesz poczuć się jak prezes?

www.Strateg.Gazeta.pl



Partnerzy:

Weź udział w grze ekonomicznej **strateg.**



Człowiek – cyberprzestrzeń

– relacja z konferencji

Ewa Lubina

Funkcjonowanie człowieka w cyberprzestrzeni odbywa się na różnych płaszczyznach, w różnych obszarach tematycznych i służy zaspokajaniu różnych celów. W rozwoju cyberprzestrzeni obserwuje się liczne zjawiska o charakterze psychospołecznym. Ich opisowi i analizie poświęcono konferencję zorganizowaną 9 maja 2008 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, pt. *Człowiek – cyberprzestrzeń. Zagrożenia wobec osób sprawnych i niepełnosprawnych. Aspekty teoretyczne, metodologiczne i empiryczne*. Myśl przewodnia tego spotkania dotyczyła działania człowieka w środowisku internetowym, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń z tym związanych.

Na konferencji spotkało się liczne grono specjalistów z różnych dziedzin i środowisk naukowych. Byli to zarówno badacze-teoretycy zjawiska, jak i praktycy – osoby zaangażowane w działania bezpośrednie.

W czasie obrad poruszono zagadnienia w kilku grupach tematycznych:

- humanistyczne aspekty rzeczywistości wirtualnej, która wciąż zmienia się pod wpływem rozwijających się technologii;
- konieczność edukacyjnego wspomagania uczestników tej rzeczywistości;
- możliwości rozwoju i perspektywy wykorzystania cyberprzestrzeni w kontekście edukacji ustawicznej;
- aspekty zdrowia psychicznego i fizycznego osób działających w cyberprzestrzeni (ze szczególnym naciskiem na problematykę zdrowia psychicznego i wszelkiego rodzaju uzależnień);
- działania ryzykowne i zjawiska przestępcze, dla których przestrzeń internetowa stała się środowiskiem wspierającym.

Główny nurt rozważań dotyczył zjawisk, które – dzięki przestrzeni wirtualnej – rozwijają się w sposób znaczący. Jednym z nich jest edukacja w cyberprzestrzeni jako wciąż stosunkowo nowa i dynamicznie rozwijająca się możliwość wspierania kształcenia ustawicznego. Tej problematyce poświęcili uwagę m.in. prof. S. Kwiatkowski (APS, Warszawa, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN), prof. F. Szlosek (APS, Warszawa), prof. J. Bednarek (APS, Warszawa).

Dominującym wątkiem była identyfikacja różnych obszarów zagrożeń związanych z eksploracją cyberprzestrzeni, co przedstawił w swoim wystąpieniu prof. M. Jędrzejko (AH, Pedagogium). Skupił się on na zagrożeniach powstałych w wyniku migracji do cyberprzestrzeni licznych środowisk działających na granicy ryzyka i wykorzystujących internet do popularyzacji zachowań destruktywnych. W tym kontekście oceniane jest środowisko gier wirtualnych (ze szczególnym podkreśleniem gier agresywnych), jak również strony i portale edukujące w kierunku określonych ideologii

(w tym sięgających po szeroko rozumiany terroryzm). W tym wątku mieszczą się ponadto strony instruktażowe dla samobójców (z możliwością współuczestnictwa włącznie) oraz strony i sklepy internetowe upowszechniające środki uzależniające lub zniekształcające świadomość.

Aktywny udział specjalistów różnych dziedzin (naukowców, filozofów, psychologów, nauczycieli, terapeutów, lekarzy, w tym także psychiatrów, policjantów i medioznawców) sygnalizuje, że problematyka konferencji jest znacząca i kieruje uwagę społeczną na potrzeby zbadania i opisanie cyberprzestrzeni. Znamienne jest to, że dostrzeżono wielość zdarzeń pojawiających się w przestrzeni wirtualnej, jednak intencją konferencji nie było podsycanie entuzjazmu towarzyszącego powszechnemu już korzystaniu z internetu. Chodziło raczej o prześledzenie i opisanie zjawisk ryzykownych, które stanowią zagrożenie w różnych dziedzinach życia. W podsumowaniu podkreślono również, że konsekwencje procesów, pozornie odbywających się tylko w cyberprzestrzeni, znacząco zmieniają funkcjonowanie i zachowanie człowieka w świecie realnym.

POLECAMY

Zastosowania Technik Informacyjnych i Komunikacyjnych w Kształceniu „Nowe Media w Edukacji 2008”
22–23 września 2008 r., Wrocław

Nowe Media w Edukacji 2008 to konferencja organizowana przez Politechnikę Wrocławską w ramach kontynuacji prac seminarium, obejmujących stosowanie technik informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w kształceniu.

Celem spotkania jest prezentacja dotychczasowego dorobku naukowego i wymiana doświadczeń w tym zakresie, a także dyskusja nad kierunkami rozwoju metod i technik kształcenia na odległość. Omawiane będą również sposoby rozwoju kształcenia ustawicznego oraz integracja środowiska e-learningowego. Więcej informacji na:

<http://nowemedia.pwr.wroc.pl/index.php/nowemedia>



"Nowe Media w Edukacji"

START O KONFERENCJI WYŁOŻY KONTA SZUKAJ BIEŻĄCA KONFERENCJA

OGŁOSZENIA

Start > Nowe Media w Edukacji

Nowe Media w Edukacji



Politechnika Wrocławska



Rada Programowa i Komitet Organizacyjny
serdecznie zapraszają do udziału w konferencji pt.:
Zastosowanie technik Informacyjnych i Komunikacyjnych w Kształceniu "Nowe Media w Edukacji 2008"



E-egzamin 2008

Wojciech Zieliński

„E-egzamin 2008” to pierwsza w Polsce, zakończona powodzeniem, próba przeprowadzenia egzaminu gimnazjalnego przez internet. Ujawniła ona możliwości, jakie w zakresie egzaminowania daje wykorzystanie multimedialnych i technik informacyjnych. Pokazała, że środowiska szkolne są otwarte na nowatorskie projekty edukacyjne, natomiast najpoważniejszą barierę ich realizacji stanowi stan infrastruktury informatycznej w szkołach. Udowodniła także, że nie ma istotnych technicznych ograniczeń dla egzaminowania przez internet na masową skalę.

W dniu 4 marca 2008 roku miał miejsce pierwszy w Polsce próbny egzamin gimnazjalny przeprowadzony przez internet i będący zwieńczeniem projektu *E-egzamin 2008*, który był realizowany przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi (WSHE) oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne w Warszawie (WSiP). Obie instytucje od kilku lat intensywnie pracują nad wykorzystaniem technik informacyjnych i multimedialnych w edukacji. WSHE, prowadząca studia online na platformie Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego, jest liderem e-learningu akademickiego w Polsce. WSiP z kolei, będące największym w kraju wydawcą książek edukacyjnych, oferują publikacje multimedialne, internetowe oraz prowadzą portal edukacyjny dla nauczycieli. W realizację projektu zaangażowani byli także: GTS Energis (dostawca usług dostępu do internetu) jako partner technologiczny, a także portal Dziennik.pl i nowo powstająca telewizja Patio TV – jako partnerzy medialni. Patronat nad przedsięwzięciem objęła Minister Edukacji Narodowej oraz Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Celem artykułu jest omówienie organizacyjnych i technicznych działań podjętych w ramach realizacji projektu, zaprezentowanie jego rezultatów oraz sformułowanie wniosków dotyczących perspektyw internetowej formy egzaminowania w polskich szkołach.

Cele i założenia e-egzaminu

Decydując się na podjęcie projektu *E-egzamin 2008*, jego realizatorzy postawili sobie następujące cele:

- sprawdzenie zdalnego, elektronicznego systemu egzaminowania zarządzanego z jednego miejsca, który został opracowany w WSHE;

- zademonstrowanie możliwości, jakie w zakresie tworzenia zadań egzaminacyjnych dają multimedia, a w zakresie rekrutacji na egzamin, jego nadzoru oraz raportowania wyników oferują techniki informacyjne i komunikacyjne (ICT);
- zbadanie stopnia gotowości szkół do przeprowadzenia egzaminu zewnętrznego w trybie online oraz zidentyfikowanie ich potrzeb w tym zakresie;
- zbadanie stopnia akceptacji przez uczniów i nauczycieli internetowej formy egzaminowania.

W ramach projektu prowadzone były także badania edukacyjne mające na celu statystyczne opracowanie zależności pomiędzy wynikami uzyskanymi przez uczniów biorących udział w e-egzaminie a warunkami społeczno-ekonomicznymi, w jakich się wychowują.

Z uwagi na pionierski charakter przedsięwzięcia postanowiono ograniczyć e-egzamin tylko do jednej części egzaminu gimnazjalnego – matematyczno-przyrodniczej, na którą składało 39 pytań rozwiązywanych w czasie do 120 minut. Przyjęto też, że w e-egzaminie weźmie udział do 6000 uczniów podzielonych na dwie grupy, a każda z nich będzie rozwiązywała dokładnie ten sam zestaw zadań, jednak o różnych porach. To ograniczenie spowodowane było krótkim czasem, jaki realizatorzy projektu mieli na rekrutację uczniów do projektu, a także chęcią ograniczenia ryzyka związanego z przeciążeniem infrastruktury informatycznej przy zbyt dużej liczbie osób zdających jednocześnie.

Ustalono, że do e-egzaminu będą przystępować gimnazja, a uczniowie będą zdawać e-egzamin na komputerach będących w wyposażeniu szkół. Precyzyjnie określono warunki techniczne, jakie powinna spełniać stacja robocza, na której miał być zdawany e-egzamin, w tym konieczne oprogramowanie. Warunkiem akceptacji udziału gimnazjum w e-egzaminie było posiadanie łącza internetowego o przepustowości nie mniejszej niż 128 kb/sek. Ten parametr techniczny decydował także o maksymalnej liczbie uczniów z danej szkoły, jaka mogła zdawać e-egzamin. I tak, przy minimalnej, akceptowanej przepustowości łącza liczba ta wynosiła 7 i sukcesywnie wzrastała do maksimum 20 uczniów przy przepustowości 1 Mb/sek. i większej.

Górne ograniczenie liczby uczniów z jednego gimnazjum związane było z kolejnym założeniem przyjętym przez organizatorów, jakim była maksymalizacja liczby szkół biorących udział w projekcie. Gimnazjum przystępujące do e-egzaminu zgłaszało wszystkich uczniów klas trzecich, spośród których realizatorzy projektu losowali zdających egzamin w ramach przyznanego szkole limitu. Taka procedura miała zapewnić reprezentatywność próby w realizowanych podczas e-egzaminu badaniach edukacyjnych.

Założono, że każdy zdający uczeń będzie miał dostęp do wyników swojego egzaminu, tj. rozwiązania zadań oraz uzyskanej liczby punktów, następnego dnia po jego zakończeniu, z dowolnego komputera podłączonego do internetu. Opracowany system informatyczny pozwalał na podanie wyników wcześniej, jednak świadomie wprowadzono opóźnienie, obawiając się obciążenia systemu przez uczniów, którzy egzamin już zakończyli. Przyjęto także, że gimnazja otrzymają raport zbiorczy przygotowany przez specjalistów opracowujących zadania egzaminacyjne w kilka dni po egzaminie. Celem projektu nie było tworzenie rankingów i porównywanie szkół biorących w nim udział, stąd nie tworzone i nie publikowano żadnych tego typu opracowań.

E-egzaminowi towarzyszyły dwie ankiety elektroniczne, wypełniane przez internet. Jedna z nich skierowana była do kadry gimnazjów, a jej celem było poznanie, w jaki sposób gimnazjum wykorzystuje techniki informacyjne w działalności dydaktycznej, a także na ile jest ono zainteresowane tego typu przedsięwzięciami. Druga ankieta, dla uczniów, częściowo była elementem prowadzonych badań edukacyjnych, a częściowo miała na celu zebranie danych dotyczących dostępu zdających e-egzamin do komputerów i internetu oraz sposobów, w jaki są one wykorzystywane. Wypełnienie obu ankiet było dobrowolne, dodatkowo na ankietowanie ucznia zgodę musieli wyrazić jego rodzice lub prawni opiekunowie.

Decyzja o przeprowadzeniu e-egzaminu została podjęta w listopadzie 2007 roku, więc cały proces przygotowań trwał około czterech miesięcy. Z uwagi na nowatorski charakter projektu tak krótki czas na jego realizację wiązał się z dużym ryzykiem niepowodzenia. Zostało to jednak zaakceptowane przez WSHE i WSiP. Wobec długofalowych planów obu instytucji (co do angażowania się w tego typu przedsięwzięcia) uznano, że strata czasu spowodowana przesunięciem projektu na kolejny rok szkolny będzie miała większe, negatywne konsekwencje niż ewentualne całkowite fiasko pierwszej edycji e-egzaminu.

Rekrutacja szkół do e-egzaminu

Rekrutację gimnazjów do udziału w *E-egzaminie 2008* poprzedziło przygotowanie materiałów informacyjnych, których głównym źródłem był portal www.eegzamin.pl opracowany przez grafików i informatyków WSHE. Umieszczono na nim pełną informację dotyczącą celów projektu, warunków przy-

stąpienia oraz odbywania e-egzaminu, szczegółowe instrukcje dla uczniów i gimnazjów, a także wzory dokumentów. Portal zawierał też przykładowe zadania egzaminacyjne, które mogły być rozwiązywane przez zainteresowanych użytkowników, co miało na celu zademonstrowanie, jak będzie wyglądał e-egzamin i w jaki sposób zostaną w nim wykorzystane techniki informacyjne i multimedia.

Rekrutacja gimnazjów przebiegała w dwóch etapach. W pierwszym wykorzystano zasoby WSiP, przede wszystkim sieć przedstawicieli handlowych wydawnictwa. Dział marketingu WSiP nawiązał kontakt telefoniczny z przedstawicielami około 1100 gimnazjów, informując ich o projekcie oraz wstępnie określił ich zainteresowanie i możliwości techniczne. W kolejnym etapie przedstawiciele handlowi WSiP (uprzednio przeszkoleni) odwiedzili ponad 500 wytypowanych w wyniku akcji telemarketingowej gimnazjów, którym przekazali bardziej szczegółową informację o e-egzaminie wraz z kodami dostępu do internetowego systemu rejestracji na e-egzamin. Po takiej wizycie gimnazjum mogło przejść do drugiej fazy rekrutacji, w której należało zarejestrować się we wspomnianym internetowym systemie rejestracji, opracowanym w WSHE. Rejestrując się, szkoła podawała między innymi dane dotyczące wyposażenia w sprzęt komputerowy i dostępu do internetu, na podstawie których system wyliczał maksymalną liczbę uczniów z danej szkoły, jaka mogła zdawać e-egzamin. W efekcie tych działań do udziału w projekcie zakwalifikowano 402 gimnazja z całej Polski, tj. wszystkie, które dokonały internetowej rejestracji i potwierdziły spełnienie warunków związanych z wyposażeniem w komputery i dostępem do internetu. Każdemu zakwalifikowanemu gimnazjum udostępniono moduł internetowego systemu rejestracyjnego, losujący uczniów biorących udział w egzaminie. Zadaniem szkoły było wprowadzenie liczby klas III oraz liczby uczniów w każdej klasie. System wskazywał wylosowanego ucznia poprzez podanie jego klasy i numeru w dzienniku, a także generował dla niego login do systemu egzaminacyjnego.

Równolegle szkoła została zobligowana do przygotowania komputerów, na których uczniowie mieli zdawać e-egzamin. Wymagało to przede wszystkim instalacji wskazanego, bezpłatnego oprogramowania, np. odpowiednich wersji przeglądarek czy też wtyczek. Ewentualne problemy mogły być zgłaszane pomocy technicznej prowadzonej przez WSHE telefonicznie lub za pośrednictwem poczty elektronicznej.

Opracowanie zadań egzaminacyjnych

Jak wspomniano wyżej, celem projektu było zademonstrowanie możliwości oferowanych przez multimedia w formułowaniu i prezentacji zadań egzaminacyjnych. Z tego względu zostały one opracowane przez multidyscyplinarny zespół, który wykorzystał doświadczenie i dorobek WSHE w zakresie tworzenia tego typu materiałów dydaktycznych. W pierwszej kolejności, specjaliści z przedmiotów objętych

e-egzaminem opracowali treści zadań zgodnie ze schematem przygotowanym przez metodyków zdalnego nauczania WSHE. Przyjęto, że każde zadanie składać się będzie z następujących, wyraźnie oddzielonych wizualnie elementów: treści zadania, instrukcji dotyczącej sposobu jego rozwiązania, miejsca na udzielenie odpowiedzi oraz animowanych obrazów, pozwalających na dokładne zrozumienie pytania. Metodycy WSHE opracowali scenariusze tych obrazów oraz scenariusze interaktywnych odpowiedzi. W zależności od pytania odpowiedź mogła polegać na wybraniu elementu z rozwijanej listy, ułożeniu lub połączeniu elementów na ekranie monitora, bądź też na wykonaniu innego działania. Oprócz funkcji objaśniającej, multimedia i elementy interaktywne miały również na celu uatrakcyjnienie formy zadań dla uczniów i wywołanie zaciekawienia przy ich rozwiązywaniu. Z drugiej strony należało na tyle oszczędnie stosować elementy multimedialne i interaktywne, aby nie rozpraszały one zdających i nie odwracały ich uwagi od zasadniczego celu, czyli koncentracji na treści pytania i podania właściwej odpowiedzi. Multimedialna treść zadań, animacje i elementy interaktywne zostały wykonane przez grafików i programistów WSHE z wykorzystaniem technologii Flash.

Systemy informatyczne wykorzystane w e-egzaminie

W WSHE opracowano informatyczny system egzaminowania, w którym osadzono przygotowane zadania egzaminacyjne. Został on zrealizowany jako aplikacja WWW uruchamiana na wszystkich popularnych przeglądarkach internetowych. Założono, że każdy zdający, który zaloguje się, aby przystąpić do egzaminu, musi mieć dostęp do treści zadania w czasie nie dłuższym niż 3 sekundy. Ponadto system wskazywał zdającemu, które zadanie jest aktualnie rozwiązywane oraz ile czasu pozostaje do końca. W system wbudo-

wano zabezpieczenia na wypadek chwilowej utraty zasilania lub braku dostępu do internetu w gimnazjum, aby takie zdarzenia nie eliminowały uczniów z udziału w e-egzaminie. Oprócz zarządzania procesem rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, system zbierał także dane statystyczne wykorzystywane w prowadzonych badaniach edukacyjnych.

Do realizacji systemu egzaminowania wykorzystano następujące technologie informatyczne:

- XHTML, CSS 2.0, JavaScript – nawigacja i oprawa graficzna,
- PHP5, MySQL wersja 5, Apache 2.0 – przetwarzanie i przechowywanie wyników oraz danych statystycznych.

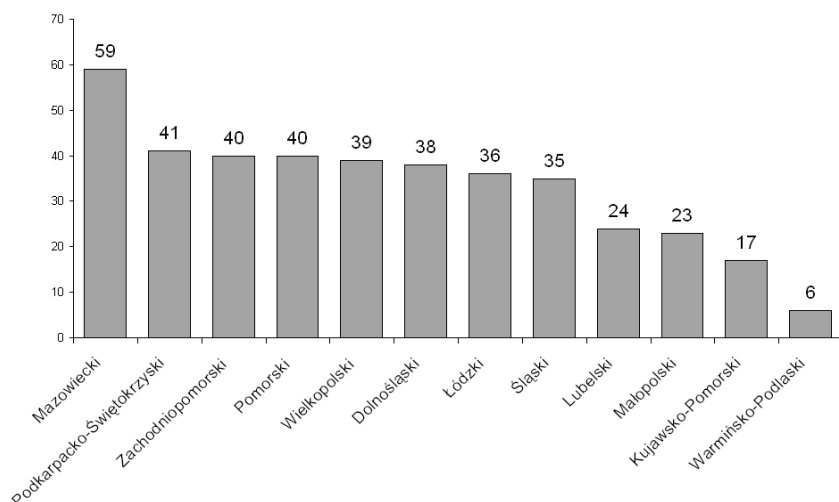
System został zainstalowany na zasobach WSHE – serwerze IBM Mainframe Z9 wyposażonym w 4 procesory IFL oraz 10 GB pamięci RAM. W dniu e-egzaminu, WSHE dysponowała łączami internetowymi o całkowitej przepustowości 150 Mb/sek. Drugim wykorzystywanym systemem informatycznym był omówiony wyżej system internetowej rejestracji szkół, który został wykonany w technologii PHP5 i zainstalowany na tym samym serwerze, co system egzaminacyjny.

Przebieg e-egzaminu

E-egzamin odbył się w zaplanowanym terminie w dwóch turach – o godz. 9.00 i 12.00, przy czym wszyscy uczniowie danego gimnazjum zdawali egzamin w tej samej turze. Finalnie wzięło w nim udział 398 gimnazjów (z 4 zakwalifikowanych gimnazjów do systemu egzaminacyjnego nie zalogował się żaden uczeń), a ich rozkład na poszczególne regiony Polski ilustruje rysunek 1.

Do systemu egzaminacyjnego zalogowało się w sumie 5527 uczniów, niestety mniej niż połowa z nich uzyskała wynik końcowy e-egzaminu, co uznawano za pomyślnie zakończenie e-egzaminu. Na taki rezultat wpłynęły przede wszystkim dwie przyczyny.

Rysunek 1. Rozkład gimnazjów na regiony Polski



Źródło: opracowanie Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych

Jedną z nich (główną) były problemy zaistniałe po stronie gimnazjów, związane z niewłaściwym przygotowaniem komputerów, na których uczniowie zdawali e-egzamin. Zaraz po rozpoczęciu każdej z tur egzaminu pomoc techniczna otrzymywała dużą liczbę telefonów sygnalizujących kłopoty z uruchomieniem aplikacji egzaminacyjnej na komputerach zdających uczniów. Jak się okazało, w większości przypadków było to spowodowane brakiem wymaganego oprogramowania (np. wtyczek) lub jego niewłaściwymi wersjami (np. przeglądarek). Dodatkowo częstym problemem była nieobecność w gimnazjach w trakcie e-egzaminu osób, które umiałyby poradzić sobie ze wspomnianymi wyżej komplikacjami technicznymi. Osoby nadzorujące przebieg e-egzaminu w wielu przypadkach nie potrafiły zaradzić sytuacji, nawet jeżeli nawiązały kontakt z pomocą techniczną. Ta z kolei była mocno obciążona, co spowodowało, że część szkół nie uzyskała wsparcia technicznego. W efekcie wiele gimnazjów zrezygnowało z kontynuowania e-egzaminu po wystąpieniu problemów i wobec braku możliwości poradzenia sobie z nimi w krótkim czasie.

Drugą przyczyną stosunkowo niskiej liczby zakończonych pomyślnie e-egzaminów były błędy, które ujawniły się w systemie egzaminacyjnym. W określonych przypadkach nie zwracał on wyników egzaminu, mimo że zdający odpowiedział na wszystkie pytania i poprawnie zakończył egzamin. W efekcie wyniki egzaminu otrzymało około 50 proc. uczniów spośród tych, którzy do niego przystąpili. Organizatorzy otrzymali także zwrot 2234 ankiet uczniowskich, które były wypełnianie po pierwszym zalogowaniu do systemu egzaminacyjnego po zakończeniu e-egzaminu oraz 256 ankiet wypełnianych przez gimnazja.

Nie wystąpiły żadne problemy związane z wydajnością systemów informatycznych, które w szczytowych momentach były obciążone w nie więcej niż 10 procentach.

Wnioski z realizacji e-egzaminu

Realizacja *E-egzaminu 2008* pokazała duże zainteresowanie szkół i uczniów zastosowaną formą egzaminowania, z wykorzystaniem multimediów i technik informacyjnych. Nawet spośród gimnazjów, w których wystąpiły omówione wyżej problemy, a ich uczniowie nie uzyskali wyników egzaminu, większość zadeklarowała chęć przystąpienia do kolejnych edycji projektu.

E-egzamin 2008 pokazał, że stan informatyzacji polskich szkół jest główną barierą w egzaminowaniu przez internet na większą skalę. W ostatnich latach

szkoły zostały wyposażone w komputery i dostęp do internetu, niestety ich liczba jest zbyt mała, aby przedsięwzięciem (takim jak *E-egzamin 2008*) objąć wszystkich kwalifikujących się do tego uczniów. Bardziej niepokojący jest jednak stan infrastruktury informatycznej będącej w dyspozycji szkół oraz sposób jej obsługi i wykorzystania. Oprogramowanie zainstalowane na gimnazjalnych komputerach, nawet to dostępne bezpłatnie, jest bardzo często ubogie i przestarzałe. W szkołach nierzadko brakuje fachowej obsługi informatycznej, a wszystko to razem powoduje, że nawet posiadanie zasobów nie pozwala na efektywne uczestnictwo w projektach e-learningowych. Dla realizatorów *E-egzaminu 2008* fakt ten oznacza, że w przyszłości, podczas przygotowywania kolejnych edycji projektu, znacznie większą uwagę należy zwrócić na infrastrukturę informatyczną gimnazjów. Jej lepsze funkcjonowanie można na przykład zapewnić, przygotowując i rozsyłając szkołom przed egzaminem gotowe pakiety zawierające oprogramowanie do zainstalowania i testowania. Barierą dla egzaminowania przez internet nie są systemy informatyczne, jakimi dysponowano, realizując *E-egzamin 2008*, a problemy z systemem egzaminacyjnym zostały już, dzięki jego modyfikacjom, rozwiązane. Analiza obciążenia systemów informatycznych w trakcie e-egzaminu pokazała, że ich wydajność jest wystarczająca do obsłużenia około 60000 uczniów zdających egzamin jednocześnie.

Wyniki z przeprowadzonych ankiet i badań edukacyjnych są aktualnie analizowane i będą przedmiotem kompleksowego raportu przygotowywanego przez realizatorów projektu.

Podsumowanie

Pomimo problemów, które wystąpiły, cele projektu *E-egzamin 2008* zostały osiągnięte. Zebrane doświadczenia zostaną wykorzystane w przyszłych planowanych edycjach, przy czym do uczestnictwa w procesie ich przygotowania zostaną zaproszone szkoły uczestniczące w tegorocznej próbie. Organizatorzy stawiają sobie za cel znaczące zwiększenie skali przyszłych przedsięwzięć, tak aby objąć nimi wszystkie chętne gimnazja w Polsce oraz rozszerzyć zakres egzaminu poza część matematyczno-przyrodniczą. Zważywszy na korzyści, jakie daje elektroniczna forma egzaminowania w połączeniu z coraz powszechniejszym korzystaniem przez uczniów z internetu i różnorodnych aplikacji WWW, zasadnym wydaje się także lobbowanie na rzecz możliwości zdawania przez internet państwowego egzaminu gimnazjalnego w perspektywie najbliższych kilku lat.

Autor jest Prezesem Zarządu MakoLab S.A. – firmy specjalizującej się w aplikacjach WWW dla biznesu oraz będącej producentem webowego systemu do zarządzania uczelnią – *e-Schola*. Do marca 2008 pełnił funkcję zastępcy kanclerza ds. informatyzacji WSHE w Łodzi, w której między innymi kierował projektami e-learningowymi, a także projektem *E-egzamin 2008*. Jest współtwórcą Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego. Pełni funkcję sekretarza Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego (SEA).



Perspektywy i uwarunkowania innowacyjności w Polsce

Maria Aluchna



Beata Mierzejewska

Od dawna na łamach „e-mentora” prezentowane są problemy i wyzwania związane z transferem wiedzy czy innowacyjnością w ramach pojedynczych organizacji. Czy jednak dzielenie się wiedzą przez pracowników pojedynczych przedsiębiorstw rzeczywiście przybliża nas do zbudowania silnej gospodarki opartej na wiedzy? W pewnym stopniu odpowiedź jest twierdząca, jednakże możliwości płynące z partnerstwa i wzajemnego uczenia się od innych wydają się być wciąż niedoceniane. W Polsce nadal niewielką wagę przykładają do transferu wiedzy w skali regionów czy między podobnymi instytucjami pochodzącymi z różnych krajów. I choć pojawia się coraz więcej konferencji, seminariów, spotkań łączących przedstawicieli nauki i biznesu, to jednak nie wystarczą one do efektywnego transferu wiedzy między tymi dwoma rodzajami podmiotów, tak samo jak nie wystarczą do pobudzenia innowacyjności w wymiarze narodowym.

Na fali zainteresowania innowacyjnością organizacji powstają stale nowe opracowania poświęcone tej tematyce. Niniejszy artykuł również wpisuje się w ten nurt – autorki starają się przeanalizować w nim nie tylko wyzwania i problemy stojące przed polską innowacyjnością czy pożądane kierunki rozwoju polskiej nauki, ale także, a może przede wszystkim, zwracają uwagę na uwarunkowania w sferze finansowania przedsięwzięć innowacyjnych. Nie od dziś wiadomo, że jedną z największych bolączek w Polsce jest faza komercjalizacji innowacji. O ile kreatywność oraz badania podstawowe w wielu dziedzinach dorównują światowemu poziomowi, o tyle umiejętność przekuwania wynalazków w społecznie użyteczne produkty, jak też finansowanie tej fazy, skutecznie ograniczają polską innowacyjność. Warto zatem przyjrzeć się, jak robią to inni, osiągający najlepsze wyniki w tym obszarze.

Jednym ze znanych i silnie wspieranych na Zachodzie rozwiązań ułatwiających transfer i wykorzystanie wiedzy są parki technologiczne. Jednym z pionierów jest tu oczywiście amerykańska Dolina Krzemowa, w której wyrosły (i często nadal mają swoje siedziby) takie firmy, jak Cisco, Oracle, Google, Yahoo, Apple

Computer. Nie bez znaczenia dla jej rozwoju jest obecność Uniwersytetu Stanforda – stale pełniącego rolę nie tylko kuźni kadr, ale też źródła nowej wiedzy dla tworzonych w Dolinie przedsiębiorstw czy poważnego partnera w badaniach. Europejski Instytut Technologiczny ma być w założeniach przeciwwagą dla tej amerykańskiej potęgi.

Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie infrastrukturalnych uwarunkowań dla współpracy wielu organizacji, prowadzącej do efektywnego transferu wiedzy dzięki rozwijaniu innowacyjności, w tym także włączanie jednostek badawczych w procesy innowacyjne. Autorki szczególną uwagę przywiązują do zjawiska parków technologicznych, stwarzających odpowiedni „klimat innowacyjny”.

Artykuł podzielony został na trzy części. W pierwszej określono możliwości i szanse Polski w zakresie przedmiotowym innowacyjności, przyglądając się w szczególności perspektywicznemu obszarowi badań naukowych. Druga część stanowi próbę porównania uwarunkowań (ze szczególnym uwzględnieniem finansowania) do rozwoju innowacji w Polsce i na świecie. W trzeciej części artykułu opisane zostały wybrane narzędzia finansowania innowacji – zarówno działalności badawczo-rozwojowej, jak i etapu komercjalizacji efektów badań w Polsce.

W jakich dziedzinach konkurujemy – sytuacja badań w Polsce

Jak pokazują badania prowadzone w różnych ośrodkach akademickich oraz agendach rządowych i międzynarodowych¹, system innowacji w Polsce charakteryzuje się niskimi wskaźnikami wdrożenia innowacji w porównaniu z UE, przy czym najgorzej wypadają małe przedsiębiorstwa. Głównym problemem tego systemu są drastycznie niskie nakłady na działalność B+R. Ze względu na wysokie ryzyko badań, małe i średnie firmy prowadzą prace badawczo-rozwojowe stosunkowo rzadziej niż duże przedsiębiorstwa. Dzia-

¹ Badania na temat innowacyjności, realizowane na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (2005 rok), Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (2004 rok), Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (2005 rok), Szkoły Głównej Handlowej, UE w Krakowie i in.

łalność B+R sektora MSP w Polsce opiera się głównie na wewnętrznym wysiłku przedsiębiorstw. Brak jest jednak współpracy, zarówno między przedsiębiorstwami, jak i między przedsiębiorstwami a typowymi jednostkami badawczymi – korzystanie z usług uczelni, placówek badawczych, zaplecza B+R firm doradztwa technicznego odbywa się w minimalnym stopniu. Ponadto, niekorzystnym zjawiskiem jest bardzo wysoki udział nakładów na badania podstawowe, przy jednoczesnym spadku nakładów na prace rozwojowe i badania stosowane². Jednak dążenie do zbudowania gospodarki opartej na wiedzy (GOW) w Polsce nie może sprowadzać się jedynie do deklaracyjnych zapisów w dokumentach strategicznych o podniesieniu do 2010 roku nakładów na działalność badawczo-rozwojową do 3 proc. PKB.

Jednym ze sposobów realnego wspierania innowacyjności i budowania GOW jest tworzenie warunków instytucjonalnych i infrastrukturalnych sprzyjających komercjalizacji obiecujących efektów badań. Ocena perspektyw i kierunków rozwoju nauki w obecnych warunkach gospodarczych stanowi niezwykle złożone i obciążone wysokim stopniem ryzyka zadanie. Mając na uwadze takie obserwowane zjawiska, jak choćby konwergencja rynków, czy wysoka interdyscyplinarność problemów badawczych, przy jednocześnie niespotykanej dotychczas mobilności zasobów ludzkich oraz kapitału, przewidywanie w perspektywie długoterminowej wydaje się nieść ze sobą duży margines błędu.

Wydaje się, że w dobie globalizacji szczególnego znaczenia nabiera międzynarodowa obecność oraz uznanie dla wyników badań i dorobku naukowego (zwłaszcza młodych) naukowców w kraju i za granicą. Warto także brać pod uwagę możliwości absorpcyjne rynku oraz politykę finansowania działalności badawczo-rozwojowej, gdyż determinuje ona priorytety rozwoju badań w kraju.

Analizując sytuację i perspektywy rozwoju polskiej nauki, należy również pamiętać, że od czterech lat Polska należy do Unii Europejskiej, a co za tym idzie – jej polityka (także w sferze badawczo-rozwojowej i innowacyjnej) powinna być kompatybilna z ustaleniami i kierunkami ponadnarodowymi. Stąd w znacznej części niniejszego opracowania autorki odnoszą się w swej analizie zarówno do dokumentów, jak i stanowiska czy polityki Komisji Europejskiej oraz podległych jej agend.

Pod względem możliwości absorpcji w przemyśle szczególnie istotne są te dziedziny nauki, które wspierane są przez przedsiębiorstwa. Ponadto, niezwykle

ważne z punktu widzenia przemysłu są obszary, w których obserwuje się relatywnie wysoki udział oraz dynamikę wzrostu liczby patentów. Zgodnie ze stanowiskiem OECD, statystyki patentowe stanowią miarę postępu innowacyjnego. Odzwierciedlają bowiem efekty wynalazczości w badanych krajach, regionach, branżach, firmach. Statystyki te używane są także do pomiaru dyfuzji wiedzy oraz oceny stopnia umiędzynarodowienia lokalnych innowacji (ich wartości w skali światowej). Patenty³ mierzą także efektywność działalności badawczo-rozwojowej, jej pozycję w świecie, rozwój określonych branż.

Warto nadmienić, że w ostatnich latach w krajach OECD szczególnie dużo patentów pojawiała się w takich dziedzinach, jak biotechnologia i farmaceutyka. Co więcej, obszary te odznaczały się znacznie wyższą niż średnia liczbą cytowań przypadających na jeden patent.

Analiza danych dotyczących wydatków ponoszonych przez poszczególne kraje na badania podstawowe, badania stosowane oraz prace rozwojowe, wykazuje dominację nakładów na badania stosowane i prace rozwojowe w Stanach Zjednoczonych oraz krajach Azji Południowo-Wschodniej (Japonia, Korea, Singapur) oraz wyraźne niedoinwestowanie tych badań w Europie Środkowo-Wschodniej⁴.

Szczególnie ważnym i intensywnie eksplorowanym obszarem badań w krajach Europy Zachodniej oraz USA była w ostatnich latach biotechnologia. Zgodnie z raportem OECD⁵ całkowite wydatki na biotechnologię wyniosły w USA – 14 232 mln USD, w Niemczech – 1 347 mln USD, we Francji – 1 342 mln USD, w Polsce – 600 tys. USD. Jednocześnie autorzy raportu zbadali udział sektora prywatnego w tych wydatkach – szacowany jest on na 70 proc. w Australii, 62 proc. w USA oraz 52 proc. w Norwegii. Z kolei znaczne wydatki publiczne zanotowano w Korei Południowej – 727 mln USD, Kanadzie 550 mln USD i Hiszpanii 450 mln USD. W Polsce działało w 2004 roku (w raporcie nie ma wcześniejszych danych o Polsce) 13 firm biotechnologicznych, podczas gdy liczba ta wyniosła 3 154 dla całej UE, 2 196 dla USA i 804 dla Japonii. Wyniki dotyczące zastosowania odkryć biotechnologicznych szacowane są na 65 proc. w Niemczech i USA oraz 63 proc. w Szanghaju, zaś w Polsce udział ten wynosi 38 procent.

Zgodnie z raportem OECD o patentach, udział biotechnologii w całkowitej ich liczbie jest szacowany na 12 proc. w Danii, 11 proc. w Kanadzie, 10 proc. w Belgii, natomiast w Polsce wyniósł 5 procent.

² B. Maślanka, *System innowacji Polski w kontekście strategii lizbońskiej*, [w:] E. Okoń-Horodyńska, S. Pangsy-Kania (red), *Innowacyjność w budowaniu gospodarki wiedzy w Polsce*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2007.

³ Wykorzystując statystyki patentowe jako miernik aktywności badawczo-rozwojowej i wskaźnik innowacyjności kraju, należy zwrócić uwagę na pewne ograniczenie wiążące się z tą metodą. Otóż w różnych krajach, w zależności od uwarunkowań społeczno-gospodarczych, stopień „świadomości patentowej”, „świadomości własności intelektualnej” może się różnić.

⁴ *Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2020 roku*, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004.

⁵ B. van Beuzekom, A. Arundel, *OECD Biotechnology Statistics – 2006*, OECD 2006, <http://www.oecd.org/dataoecd/51/59/36760212.pdf>, [05.06.2008].

Można zatem wnioskować, że – pomimo dużego uznania, jakim cieszą się polscy biotechnolodzy na świecie (co pokazują przytaczane dalej dane) – zarówno polskie firmy, jak i rząd zdają się nie doceniać wagi tej dziedziny nauki w rozwoju gospodarki. Ponadto, niski poziom komercjalizacji i tak małej liczby wynalazków potęguje opóźnienie Polski w tej dziedzinie na tle innych krajów OECD.

Szersza analiza pokazuje, że na świecie, poza biotechnologią (ze względu na liczbę oraz dynamikę patentów), szczególnie rozwijały się takie obszary, jak: nanotechnologie, badania kosmosu, badania nad energią jądrową, energią pozyskiwaną z wiatru oraz badania nad sposobami minimalizacji zanieczyszczenia środowiska.

Wsparcie badań i nauki przez władze można analizować, biorąc pod uwagę w szczególności odpowiednie ustawodawstwo, politykę innowacyjną poszczególnych krajów, jak również strukturę wydatków rządowych przeznaczanych na działalność badawczo-naukową. Ponadto warto dodać, iż pozycja poszczególnych krajów w międzynarodowych zestawieniach rządowego finansowania działalności B+R także pokazuje ich priorytety badawcze.

Akcesja Polski do UE z całą pewnością powoduje konieczność odzwierciedlenia priorytetów UE w polskiej polityce naukowej, z uwzględnieniem i dopasowaniem ich do specyfiki sytuacji sektora B+R w Polsce. Warto zatem poświęcić część niniejszego opracowania na przeanalizowanie kierunków badań ważnych dla Unii Europejskiej i wspieranych instytucjonalnie przez różne jej agendy.

Pierwotnym dokumentem, zwracającym szczególną uwagę na rolę działalności B+R w rozwoju społeczno-gospodarczym UE, była Strategia Lizbońska. Zakłada ona budowanie w Europie gospodarki opartej na wiedzy, a za jeden z głównych celów przyjmuje wzrost nakładów na działalność badawczo-rozwojową w krajach UE do 2010 roku do poziomu 3 proc. PKB.

W czerwcu 2003 roku Komisja Europejska opublikowała dokument pt. *Inwestycje w badania: plan działań dla Europy*, precyzujący sposób dojścia do poziomu nakładów na B+R równego 3 proc. PKB do 2010 roku (zakłada się, że 2/3 tych środków pochodzić będzie z sektora prywatnego i 1/3 – ze środków publicznych)⁶.

Obecnie obowiązujące w Unii Europejskiej priorytetowe kierunki badawcze zamykają się w trzech obszarach: *BIO*, *INFO* i *TECHNO*. Dodatkowo, w dokumencie *Europejska Inicjatywa dla Wzrostu* zostały określone obszary wspierania następujących przedsięwzięć naukowych: nanoelektronika, lasery nowej generacji, wodorowe źródła energii i elektryczności oraz technologie satelitarne.

Jednym z ważniejszych celów działania Unii Europejskiej na najbliższe lata jest budowa Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA). Istota ERA polega na

zintegrowaniu działalności badawczo-rozwojowej na obszarze UE, poprzez realizację wspólnych programów naukowych oraz większą mobilność kadry naukowej. Koncepcja budowy ERA, pozwalająca na lepsze wykorzystanie potencjału badawczego, została pozytywnie przyjęta także przez państwa przystępujące do UE, w tym Polskę. Nowym instrumentem sprzyjającym budowie ERA są Europejskie Platformy Technologiczne.

Głównym instrumentem realizacji polityki naukowej UE był od 2002 roku 6. Ramowy Program Badań, Rozwoju Technicznego i Prezentacji (6 PR), stanowiący mechanizm wspierania i koordynacji badań naukowych na obszarze UE. Program identyfikuje najważniejsze priorytety europejskiej nauki dla rozwoju najnowocześniejszych technologii oraz budowania gospodarki opartej na wiedzy. Założono, że aby w pełni wykorzystać szansę, jaką stanowi 6 PR, nowe kraje członkowskie powinny położyć szczególny nacisk na modernizację infrastruktury naukowej, tworzenie sieci centrów doskonałości i wypracowywanie trwałych stosunków partnerskich pomiędzy ośrodkami naukowymi⁷. Wprawdzie można obecnie zaobserwować nieznaczny wzrost kooperacji między tymi ośrodkami oraz tworzenie instytucji wspierających pozyskiwanie środków finansowych, niemniej wydaje się, że modernizacja infrastruktury naukowej stanowi jeszcze wyzwanie przyszłości.

W toku realizacji 6 PR do finansowania zgłaszane były różnorodne projekty. Jak pokazuje tabela 1., wśród propozycji dominowały projekty z zakresu ICT, w dalszej kolejności zgłaszane były zaś projekty z zakresu biotechnologii, genetyki i nanotechnologii. Pozwala to wnioskować, że obszar ICT wydaje się być najszerzej eksplorowanym i dynamicznie rozwijającym się wśród innych dziedzin nauki. Co więcej, dane te prowadzą pośrednio do wniosku, iż obszar ICT może odznaczać się największym potencjałem komercjalizacyjnym (ze względu na fakt, iż w obszarze tym zrealizowano najwięcej projektów badawczo-rozwojowych).

Od ubiegłego roku wprowadzany jest w życie kolejny już, 7. Program Ramowy. Postulowana jest w nim przede wszystkim intensyfikacja działań badawczych w zakresie nauk społecznych i humanistycznych, a także znaczący wzrost finansowania wysokiej jakości badań podstawowych. Wsparcie dla tych ostatnich, obok zdecydowanego nacisku na rozwój badań stosowanych i prac rozwojowych, nabiera w krajach UE coraz większego znaczenia. Trwają też dyskusje nad utworzeniem specjalnego funduszu dla finansowania badań podstawowych w UE.

Polskie władze, w dokumencie dotyczącym perspektyw polityki naukowej, za najbardziej perspektywiczne dziedziny badań (zaproponowane w 7 PR) uznają:

- technologie komunikacyjne,
- biotechnologie,

⁶ Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa do 2020 roku, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004.

⁷ Ibidem.

Perspektywy i uwarunkowania innowacyjności w Polsce

Tabela 1. Podział funduszy w ramach 6 PR (dane za rok 2005)

Dziedzina	Liczba propozycji	% wszystkich propozycji	Liczba propozycji z Polski
Nauki społeczne, genetyka, biotechnologia	812	8%	89
ICT	3129	20%	599
Nanotechnologie	589	6%	126
Astronomia i badania kosmosu	300	2%	78
Żywność i bezpieczeństwo	358	3%	95
Zrównoważony rozwój i ekologia	686	5%	164
Obywatele i samorząd	384	3%	117

Źródło: opracowanie własne; w analizie bazowano jedynie na głównych obszarach ERA, całkowita liczba propozycji dla całej UE to 14 592

- bioinżynierię i nanotechnologie,
- bezpieczną żywność,
- badania na rzecz bezpieczeństwa⁸.

Szansę dla rozwoju gospodarczego Polski władze upatrują w nowej gałęzi przemysłu, jaką staje się przemysł oprogramowania. Polska dysponuje w tej dziedzinie bardzo dobrą kadrą naukową i dydaktyczną, znakomitym i uznanym w skali międzynarodowej poziomem studentów, a także dużą „falą demograficzną” młodzieży, która – w przeciwieństwie do relatywnie (jako procent studiujących ogółem) mniej licznej młodzieży Unii Europejskiej – nie stroni od tak trudnej dziedziny, jaką jest programowanie komputerowe.

Eksperti dostrzegają jednak pewne zagrożenie związane z tak optymistycznymi założeniami rządowymi. Należy zwrócić uwagę, iż wprawdzie polska dydaktyka w zakresie technologii informacyjnych święci liczne sukcesy za granicą (Polacy rokrocznie wygrywają lub zajmują wysokie miejsca w międzynarodowych konkursach programistycznych), jednak wyniki te nie przekładają się na aktywność i uznanie polskiego dorobku naukowego i rozwojowego w tej dziedzinie. Można zatem wysnuć wniosek, iż większość z tych utalentowanych i dobrze wykształconych studentów preferuje wybór dalszej kariery w biznesie (niekoniecznie w Polsce), a nie karierę naukową czy badawczą. Oznacza to, że poziom potencjalnych in-

nowacji w tym zakresie wydaje się niewystarczający w stosunku do potencjału intelektualnego.

Powszechne wykorzystanie technik informacyjnych oraz metod zarządzania jakością i wiedzą powinno doprowadzić do stopniowego unowocześnienia rolnictwa i przemysłów tradycyjnych. Można zatem oczekiwać, że wspieranymi przez państwo dziedzinami będą również te wpływające na unowocześnienie polskiej produkcji rolnej, a zatem związane z bioinżynierią i bezpieczeństwem żywności.

Wizja docelowa gospodarki opartej na wiedzy to gospodarka zdywersyfikowana, przesycona technikami społeczeństwa informacyjnego, oparta na wysokim poziomie wykształcenia społeczeństwa, ze specjalizacją w technikach informacyjnych, a zwłaszcza programowaniu komputerowym⁹.

Jak robią to inni?

Jak pokazuje rysunek 1., w skali światowej można zaobserwować istotne zróżnicowanie wydatków rządowych na działalność badawczo-rozwojową. Poniższe dane pozwalają wnioskować, że istnieje regionalna specjalizacja według różnych obszarów badawczych. Specjalizację tę można także zauważyć, analizując np. strukturę geograficzną zgłaszanych patentów czy pochodzenie autorów publikacji naukowych zamieszczanych w czasopismach z Listy Filadelfijskiej.

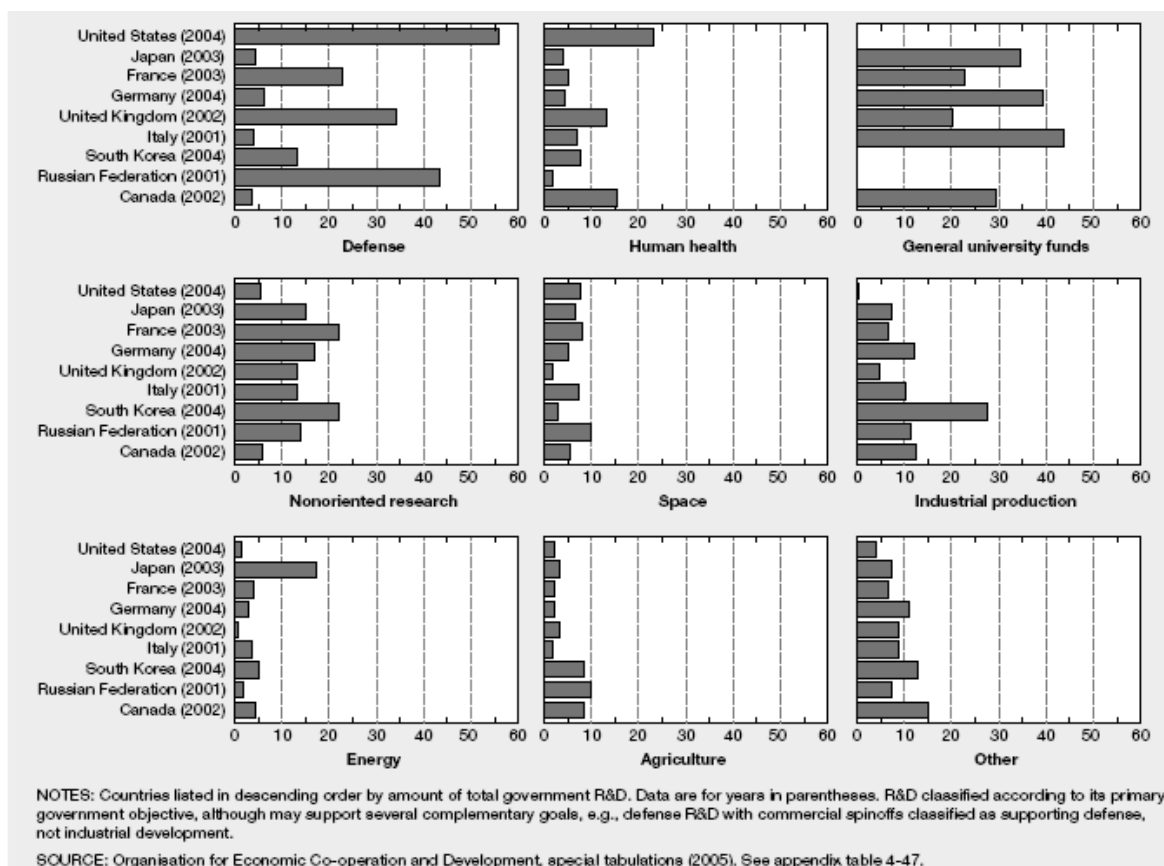
Największe (historyczne) mocarstwa dominują w wydatkach przeznaczanych na obronność (USA i Rosja) – sztandarowym przykładem przemysłu wysokiej technologii zdaje się być Korea Południowa (inne dane potwierdzają także, iż kraje Azji Południowo-Wschodniej przeznaczają istotne środki raczej na badania aplikacyjne niż podstawowe, ponadto przemysł elektrotechniczny należy w tym regionie do najlepiej rozwiniętych). Bezapelacyjnym liderem w rządowych wydatkach¹⁰ na rozwój energetyki jest Japonia. Poniższe dane potwierdzają także prymat USA w naukach medycznych i biomedycznych (zdrowie), zaś badania nad nanotechnologiami najsilniej wspierane są przez władze Francji oraz Korei Południowej. Pozostaje jeszcze dodać, iż w dziedzinie rolnictwa i badań nad żywnością dominują kraje takie, jak Kanada czy Rosja (które zresztą historycznie zaliczane były również do krajów rolniczych).

Jednym z czołowych krajów inwestujących w działalność badawczo-rozwojową są Stany Zjednoczone. Należy przy tym nadmienić, że analiza wydatków na B+R na przestrzeni lat 1953–2006 wskazuje, iż udział funduszy federalnych spadał w tym okresie z 55 proc. w 1953 roku do 25 proc. w roku 2006. Jedynie w latach 60. zanotowano jego wzrost do około 65 proc. (1963 rok). Udział funduszy pochodzących z firm rośnie z 45 proc. w 1953 roku do 65 proc. w 2006 roku. Dodatkowo, w 1963 roku udział ten spadł do około

⁸ Ibidem, s. 24.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Określanych jako procent budżetu państwa, nie zaś w wartościach bezwzględnych.

Rysunek 1. Wydatki publiczne na B+R w krajach G8 (z Koreą Południową) z socjoekonomicznego punktu widzenia

Źródło: National Science Board, *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, 2006, <http://www.nsf.gov/statistics/seind06/pdfstart.htm>, [03.06.2008]

30 procent¹¹. Dane te wskazują na zmieniające się trendy w strukturze finansowania nauki. Podczas gdy w erze przemysłowej to głównie państwo, troszcząc się o długoterminowy wzrost gospodarczy, wspierało działalność B+R, w ostatniej dekadzie szczególne zainteresowanie nowymi wynalazkami wykazują przedsiębiorstwa. Im szybciej bowiem staną się posiadaczami nowej technologii, tym większe mają szanse na podniesienie wskaźnika innowacyjności swojego portfela produktowego. A ten z kolei decyduje o ich pozycji konkurencyjnej.

Szczególnie istotny jest fakt, iż w strukturze budżetu federalnego B+R Stanów Zjednoczonych największy udział mają wydatki związane z obronnością¹². W budżecie na 2006 rok planowane było 74,8 mld USD, co stanowiło aż 59 proc. ogółu wydatków federalnych na B+R. Udział szeroko pojętego sektora obronnego, za-

równy w finansowaniu działalności badawczo-rozwojowej, jak i będącego głównym beneficjentem środków publicznych, wydaje się być ewenementem w skali demokratycznego świata (nie analizujemy tu bowiem systemów autorytarnych). Rysunek 3. prezentuje strukturę budżetu federalnego B+R w 2004 roku.

Jak kształtuje się sytuacja innowacyjności w krajach europejskich (w tym także w Polsce)? Nawiązując do wspomnianego wcześniej dokumentu Komisji Europejskiej pt. *Inwestycje w badania: plan działań dla Europy*, precyzującego sposób dojścia do poziomu nakładów na badania i rozwój (B+R) równego 3 proc. PKB, warto podkreślić, iż polski rząd w *Narodowym Planie Rozwoju na lata 2004–2006*, przyjętym przez Radę Ministrów w lutym 2003 roku, zaplanował wzrost nakładów na badania i rozwój (B+R) do 1,5 proc. PKB¹³ (do 2006 roku).

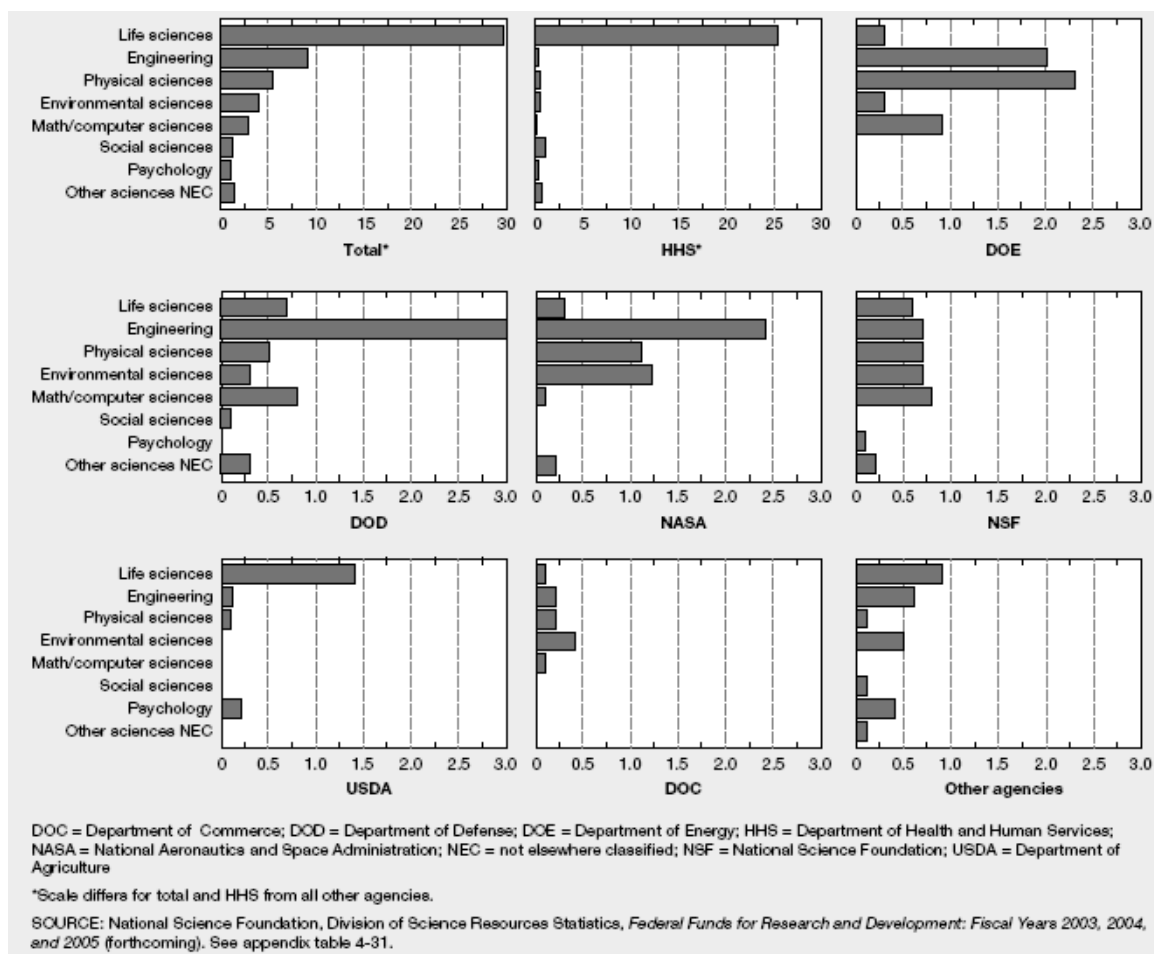
¹¹ National Science Board, *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, 2006, <http://www.nsf.gov/statistics/seind06/pdfstart.htm>, [03.06.2008].

¹² Nie od dziś zresztą wiadomo, że większość nowych produktów i technologii wprowadzanych na rynek USA została wcześniej opracowana na potrzeby Departamentu Obrony czy NASA. Innowacje wojskowe, przenoszone następnie na rynek cywilny mają tam bardzo długie tradycje.

¹³ Wprawdzie najnowsze dane publikowane przez GUS pokazują, że nie udało się w Polsce osiągnąć założonego wzrostu, należy jednak zwrócić uwagę na kierunki deklaratorywnie wspierane przez władze na szczeblu krajowym.

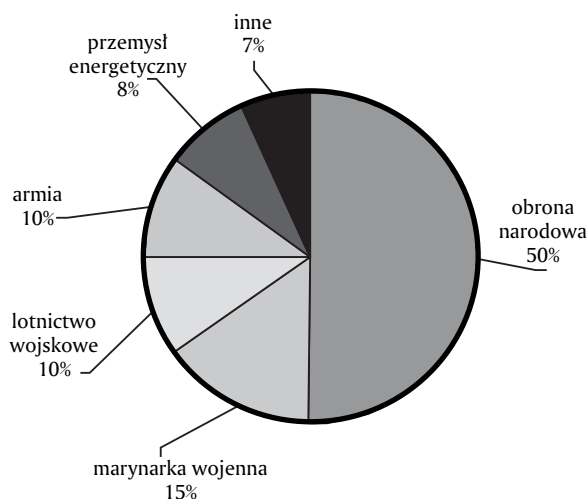
Perspektywy i uwarunkowania innowacyjności w Polsce

Rysunek 2. Struktura wydatków federalnych w USA według obszarów badawczych (rozkład wydatków na poszczególne obszary według agend rządowych)



Źródło: National Science Board, *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, 2006, <http://www.nsf.gov/statistics/seind06/pdfstart.htm>, [03.06.2008]

Rysunek 3. Struktura wydatków federalnych na B+R



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Science and Engineering Indicators 2006*

Ponieważ finansowanie działalności B+R ze środków budżetowych i pozabudżetowych na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat kształtowało się na bardzo niskim poziomie (finansowanie z budżetu państwa zmniejszyło się z 0,55 proc. PKB w 1994 roku do 0,34 proc. PKB w 2003 roku, a finansowanie pozabudżetowe kształtowało się w tym okresie na poziomie około 0,3 proc. PKB), należy zakładać, że Polska nie będzie w stanie osiągnąć poziomu 3 proc. PKB.

Analizując w szczególności kraje Europy Środkowo-Wschodniej, należy zwrócić uwagę na ich historycznie ukształtowaną politykę badawczą, która (poza znacznym niedoborem funduszy na B+R) odznacza się dużym udziałem badań podstawowych. Zatem w pewnym stopniu ogranicza to możliwość i łatwość realizacji (z reguły aplikacyjnych w swej naturze) projektów badawczych w obszarze ICT. Ponadto, jak pokazuje tabela 2. oraz rysunki 4. i 5., kraje Europy Środkowo-Wschodniej (z wyjątkiem Republiki Czeskiej) odznaczają się znacznie niższymi wydatkami

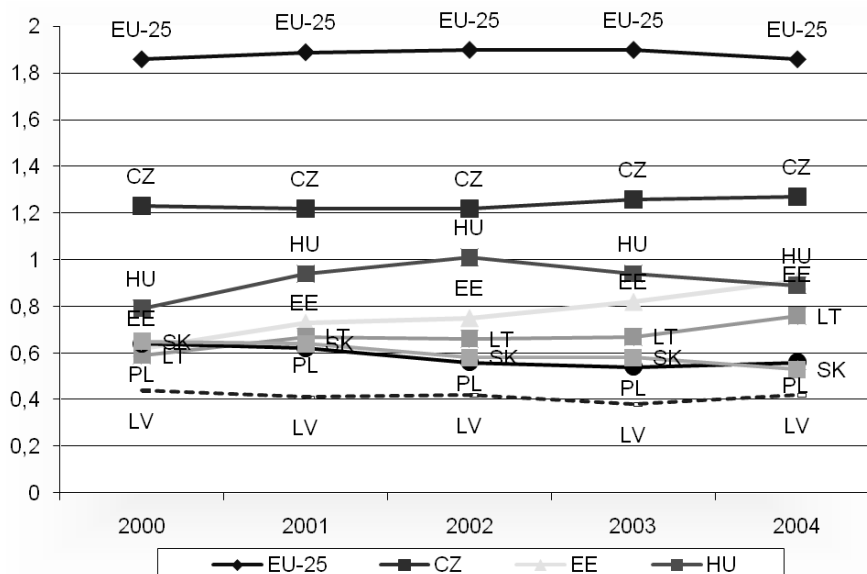
Tabela 2. Wydatki na B+R (jako procent PKB) oraz procentowy udział sektora przedsiębiorstw w wydatkach na B+R w latach 2000–2005 w państwach członkowskich Unii Europejskiej oraz wybranych krajach

	Wydatki na B+R						% udział sektora przedsiębiorstw w wydatkach na B+R					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2000	2001	2002	2003	2004	2005
EU-25	1,86	1,89	1,9	1,9	1,86	bd	55,2	55,3	55,0	54,3	bd	bd
EU-15	1,91	1,94	1,95	1,95	1,92	bd	55,5	55,6	55,3	54,6	bd	bd
SE	bd	4,25	bd	3,95	3,7	bd	bd	71,5	bd	65,0	bd	bd
FI	3,38	3,38	3,43	3,48	3,51	3,47	70,2	70,8	69,5	70,0	69,3	bd
CH	2,57	bd	bd	bd	2,94	bd	69,1	bd	bd	bd	69,7	bd
IS	2,73	3,04	3,08	2,92	2,92	bd	bd	46,2	bd	43,9	bd	bd
DE	2,45	2,46	2,49	2,52	2,49	bd	66,0	65,7	65,5	66,3	67,1	bd
DK	2,24	2,39	2,51	2,56	2,48	bd	bd	61,4	bd	59,9	bd	bd
AT	1,91	2,04	2,12	2,2	2,24	2,35	41,8	41,8	44,6	45,2	46,0	45,7
FR	2,15	2,2	2,23	2,18	2,16	bd	52,5	54,2	52,1	50,8	bd	bd
BE	1,97	2,08	1,94	1,89	1,9	bd	62,4	63,4	59,4	60,3	bd	bd
UK	1,86	1,87	1,89	1,88	1,79	bd	48,3	46,9	46,1	43,9	bd	bd
NL	1,9	1,8	1,72	1,76	1,78	bd	51,4	51,9	50,0	51,1	bd	bd
LU	1,65	bd	bd	1,66	1,65	bd	90,7	bd	bd	80,4	bd	bd
NO	bd	1,6	1,67	1,73	1,61	bd	bd	51,6	bd	49,2	bd	bd
SI	1,43	1,55	1,52	1,32	1,45	bd	53,3	54,7	60,0	52,2	58,5	bd
CZ	1,23	1,22	1,22	1,26	1,27	bd	51,2	52,5	53,7	51,4	52,8	bd
HR	bd	bd	1,11	1,11	1,25	bd	bd	bd	45,7	42,1	43,0	bd
IE	1,13	1,1	1,1	1,16	1,2	bd	65,8	66,7	63,4	59,5	57,2	bd
ES	0,91	0,92	0,99	1,05	1,07	bd	49,7	47,2	48,9	48,4	48,0	bd
EE	0,62	0,73	0,75	0,82	0,91	bd	24,2	32,9	29,2	33,0	bd	bd
HU	0,79	0,94	1,01	0,94	0,89	bd	37,8	34,8	29,7	30,7	37,1	bd
LT	0,59	0,67	0,66	0,67	0,76	bd	31,6	37,1	27,9	16,7	bd	bd
PT	0,76	0,8	0,76	0,74	0,74	bd	27,0	31,5	31,6	31,7	bd	bd
MT	bd	bd	0,27	0,27	0,64	bd	bd	bd	18,6	bd	bd	bd
EL	bd	0,64	bd	0,61	0,57	bd	bd	33,0	bd	30,7	bd	bd
PL	0,64	0,62	0,56	0,54	0,56	bd	29,5	28,0	24,7	27,0	26,9	bd
SK	0,65	0,64	0,58	0,58	0,53	bd	54,4	56,1	53,6	45,1	38,3	bd
BG	0,52	0,47	0,49	0,5	0,51	bd	24,4	27,1	24,8	26,8	bd	bd
LV	0,44	0,41	0,42	0,38	0,42	bd	29,4	18,3	21,7	33,2	46,3	bd
RO	0,37	0,39	0,38	0,39	0,39	bd	49,0	47,6	41,6	45,4	44,0	bd
CY	0,25	0,26	0,31	0,35	0,37	bd	17,5	15,3	17,4	19,8	bd	bd
IT	1,05	1,09	1,13	1,11	bd	bd	bd	bd	bd	bd	bd	bd
TR	0,64	0,72	0,66	bd	bd	bd	42,9	44,9	41,3	bd	bd	bd
CN	0,9	0,95	1,07	1,13	1,23	bd	bd	bd	bd	bd	bd	bd
JP	3,05	3,13	3,18	3,2	bd	bd	72,4	73,0	73,9	74,5	bd	bd
RU	1,05	1,18	1,25	1,28	1,15	bd	32,9	33,6	33,1	30,8	31,4	bd
US	2,73	2,74	2,64	2,67	2,66	bd	68,6	66,6	64,6	61,4	bd	bd

Źródło: opracowanie własne na podstawie Eurostat

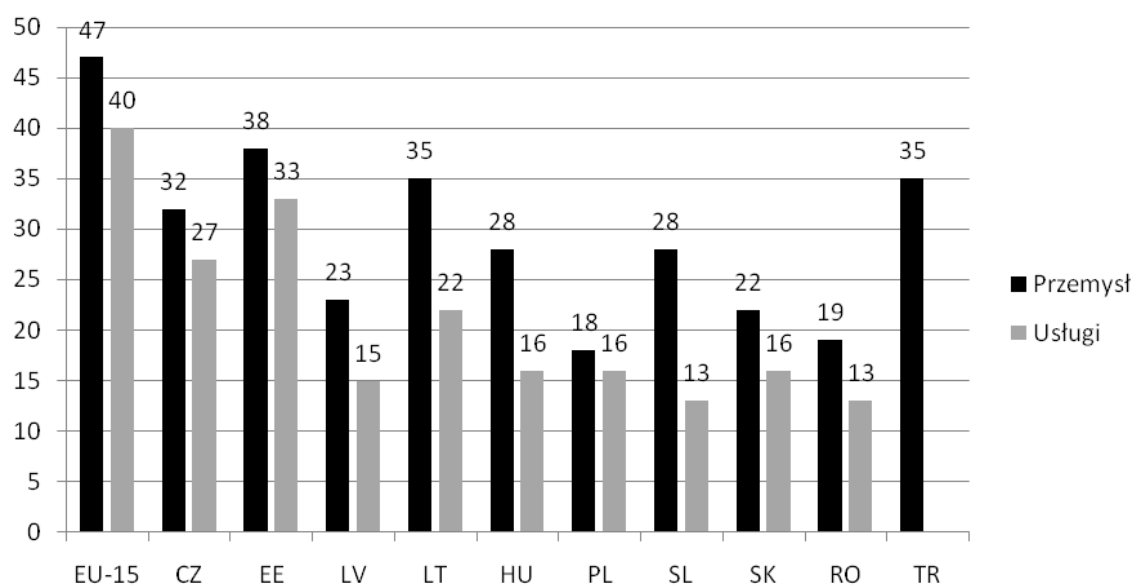
Perspektywy i uwarunkowania innowacyjności w Polsce

Rysunek 4. Udział wydatków na B+R w PKB w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej



Źródło: opracowanie własne na podstawie Eurostat

Rysunek 5. Odsetek przedsiębiorstw (w nowych krajach członkowskich i krajach kandydujących do UE) prowadzących działalność innowacyjną



Źródło: Science and Technology, [w:] Statistics in Focus, Eurostat, 12/2004

na B+R (liczonymi jako procent PKB) niż kraje UE-15 (a nawet UE-25). Istotnie niższy niż w UE-15/UE-25 jest w tych państwach także udział przedsiębiorstw w finansowaniu działalności B+R. I w tym przypadku Czechy znacznie różnią się od pozostałych krajów regionu. Tym bardziej godną szczególnego przeanalizowania wydaje się polityka Czech w zakresie B+R czy – szerzej mówiąc – innowacyjności.

Analizując dane, jakie prezentuje tabela 3., warto zwrócić uwagę, iż w wartościach bezwzględnych wśród krajów Europy Środkowo-Wschodniej szczególnie wysokie nakłady na działalność badawczo-rozwojową w roku 2003 przeznaczyła Republika Czeska. Należy podkreślić, iż prezentowane zestawienie uwzględnia jedynie wydatki ponoszone przez przedsiębiorstwa. Oznacza to, że kilkakrotnie mniejsze pod

Tabela 3. Wydatki na B+R w krajach UE według sektorów działalności (2003 rok)

	Business R&D expenditure –Millions of Euro						Total
	Agriculture, hunting and forestry	Mining and quarrying	Manufacturing	Electricity, gas & water supply	Construction	Services sector	
EU25	:	:	79 585 s	:	:	18 183 s	120 581 s
BE	46	6	2 834	76	57	638	3 608
CZ	2	1	393	0	8	214	618
DK	:	:	2 044	:	11	1 388	3 449
DE	72	25	34 581	81	30	3 239	38 029
EE	:	:	10	:	1	12	23
EL	1	2	188	0	1	94	286
ES	30	14	2 375	56	70	1 898	4 443
IE	3	0	667	0	0	406	1 076
IT	:	26	5 150	34	14	1 755	6 979
CY	0	:	4	0	0	5	9
LV	:	:	4	:	0	9	13
LT	:	1	14	2	:	7	23
LU	:	:	179	0	:	200	379
HU	5	0	196	2	1	51	255
MT	:	0	2	0	0	0	3
NL	68	95	3 750	24	29	840	4 804
AT	2	3	2 273	14	12	828	3 131
PL	9	12	194	2	18	48	284
PT	1	1	151	3	4	179	338
SI	0.e	6.e	192.e	0.e	0.e	25.e	222.e
SK	2	0	37	:	:	54	93
FI	1	6	2 800	8	41	672	3 528
SE	23	7	6 336	54	:	1 466	7 886
UK	174	81	15 224	99	44	4 156	19 778
IS	3	0	40	1	1	96	141
NO	42	111	890	7	31	878	1 960
CH	:	:	3 935	:	10	1 120	5 065
BG	0	0	9	0	0	9	18
HR	4	:	10	0	3	97	114
RO	17	9	73	3	1	15	118
TR	3	1	318	3	0	43	367
RU	4	11	216	:	0	2 945	3 176

Źródło: Science and Technology [w:] Statistics in Focus, Eurostat, 6/2006

względem liczby przedsiębiorstw Czechy alokowały na działalność B+R blisko trzykrotnie większe środki niż Polska, przy czym około połowę środków przeznaczyły przedsiębiorstwa z sektora wytwórczego, zaś ok. 1/3 przedsiębiorstwa z sektora usługowego. Z kolei na Węgrzech proporcje te zbliżone są do sytuacji obserwowanej dla Polski (przy czym należy zauważyć, że ogólne wydatki przedsiębiorstw na Węgrzech zbliżone są do wydatków przedsiębiorstw polskich, pamiętając jednak o różnicy w liczbie przedsiębiorstw) – wydatki na B+R w sektorze usług stanowią jedynie około 1/5-1/6 ogółu wydatków B+R, zaś połowa z nich lokowana jest w sektorze wytwórczym.

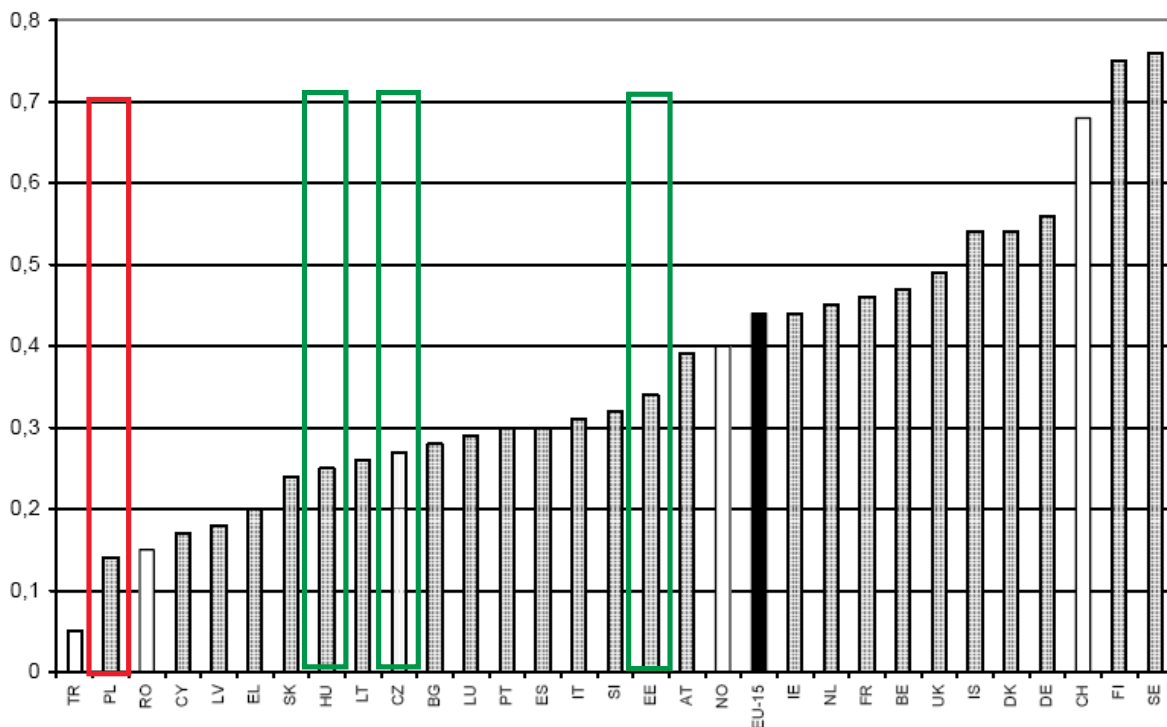
Ciekawa sytuacja rysuje się też w przypadku Słowacji – tu bowiem blisko 2/3 wydatków na B+R alokowanych jest w sektorze usługowym. Ogólne wydatki na B+R są tu wprawdzie blisko trzykrotnie niższe niż w Polsce, jednakże usługi przeznaczają o około 6 mln euro więcej na B+R niż analogiczne przedsiębiorstwa w Polsce. Jak pokazuje rysunek 6., poziom innowacyjności Polski znacząco odbiega od

poziomu najlepszych krajów w regionie. Bez wątpienia liderem innowacyjności wśród krajów naszego regionu jest Estonia. Kolejnym zaś krajem z analizowanego regionu są Czechy.

Warto przyjrzeć się bliżej Czechom, zwłaszcza, że – jak zostało przedstawione w dalszej części opracowania – jeden z regionów tego kraju (praski) odznacza się wysokim, w porównaniu z regionami innych krajów, odsetkiem nakładów na B+R.

Ogółem nakłady te (w 2003 roku) w Czechach stanowią około 1,3 proc. PKB (jest to wprawdzie mniejsza część PKB niż wynosi średnia dla UE-15 – 1,9 proc., niemniej, w porównaniu do nakładów w Polsce, wciąż wydaje się być dość dużym odsetkiem). Władze czeskie dostrzegają jednak problem nie tylko w wysokości nakładów na B+R, ale przede wszystkim w ich strukturze, zwłaszcza, jeśli weźmie się pod uwagę strukturę wydatków publicznych na B+R. Wsparcie publiczne dla B+R alokowane jest w Czechach przede wszystkim w aktywności i badania o niewielkich możliwościach aplikacyjnych (granty

Rysunek 6. Indeks innowacyjności w krajach Unii Europejskiej i aplikujących (2004 roku)



Źródło: Analysis Of The Existing State of Research And Development In The Czech Republic And The Comparison Of The Situation Abroad, 2005

na badania podstawowe, instytucjonalne wsparcie badawczej działalności uniwersytetów)¹⁴.

Kształtując swą politykę innowacyjną, władze Republiki Czeskiej zwracają uwagę na dwie zasadnicze kwestie:

- preferowanymi projektami badawczymi mają być te, w których uczestniczą zarówno badacze (autorzy koncepcji), jak i przedstawiciele przyszłych potencjalnych implementatorów efektów prowadzonych badań. Ponadto, przy selekcji dofinansowywanych przez państwo projektów badawczych brany jest pod uwagę także ich potencjalny wkład w dorobek światowy;
- przykładana jest coraz większa waga do wspierania tworzenia się klastrów – traktowane są one jako mechanizm facylitujący współpracę między lokalnymi firmami, instytucjami akademickimi oraz przedstawicielami lokalnych władz i mają na celu wzmocnienie kompetencji oraz przewagi konkurencyjnej, a także podniesienie innowacyjności Czech w wybranych obszarach. Klastry są m.in. silnie reprezentowane w regionie praskim (omawianym poniżej).

Jak pokazują dane Eurostat¹⁵, wśród poszczególnych regionów krajów Europy Środkowo-Wschodniej, na szczególną uwagę zasługuje region praski.

Odznacza się on niespotykanym odsetkiem nakładów na B+R w ogólnej wartości PKB regionu (przekraczającym 2,9 proc.), dorównując tym samym najlepiej rozwiniętym pod tym względem regionom krajów Europy Zachodniej. Zasadne wydaje się zatem dokładne przeanalizowanie polityki tego regionu w zakresie działalności badawczo-rozwojowej oraz modelu komercjalizacji efektów badań. Polityka innowacyjna regionu praskiego zawarta została w dokumencie *Regional Innovation Strategy for Prague Region* i wydaje się być konsekwentnie wdrażana, o czym świadczą kolejne inicjatywy biznesowe.

Jej autorzy postawili sobie za cel rozwój odpowiedniego środowiska, umożliwiającego współpracę i efektywny transfer wiedzy między jednostkami naukowymi a przedsiębiorstwami, podkreślając szczególną rolę małych i średnich przedsiębiorstw w komercjalizacji efektów nauki. Strategia ta obejmuje następujące działania:

- utworzenie Regionalnej Rady Innowacji,
- zorganizowanie Praskiego inkubatora biznesowego,
- rozwój Centrum Transferu Technologii przy Czeskiej Akademii Nauk,
- rozwój Centrum Transferu Wiedzy i Technologii przy Uniwersytecie Karola w Pradze,

¹⁴ National Innovation Policy of The Czech Republic For 2005-2010, Praga 2005.

¹⁵ Science and Technology, [w:] Statistics in Focus, Eurostat, 6/2006.

- stworzenie strony internetowej poświęconej innowacyjności i innowacjom,
- ustanowienie klastrów sektorowych,
- stworzenie centrum szkoleniowego,
- ciągle monitorowanie i prognozy trendów technologicznych oraz sektorowych w regionie,
- uaktualnienie dokumentów strategicznych,
- monitorowanie i benchmarking innowacji w regionie,
- uczestnictwo Pragi w narodowym systemie wspierania innowacji oraz MSP,
- wprowadzenie internetu do miejskich bibliotek publicznych,
- system szkoleń informacyjnych dla MSP,
- międzyregionalna współpraca pomiędzy partnerami projektu BRIS (*Bohemian Region Innovation Strategy*).

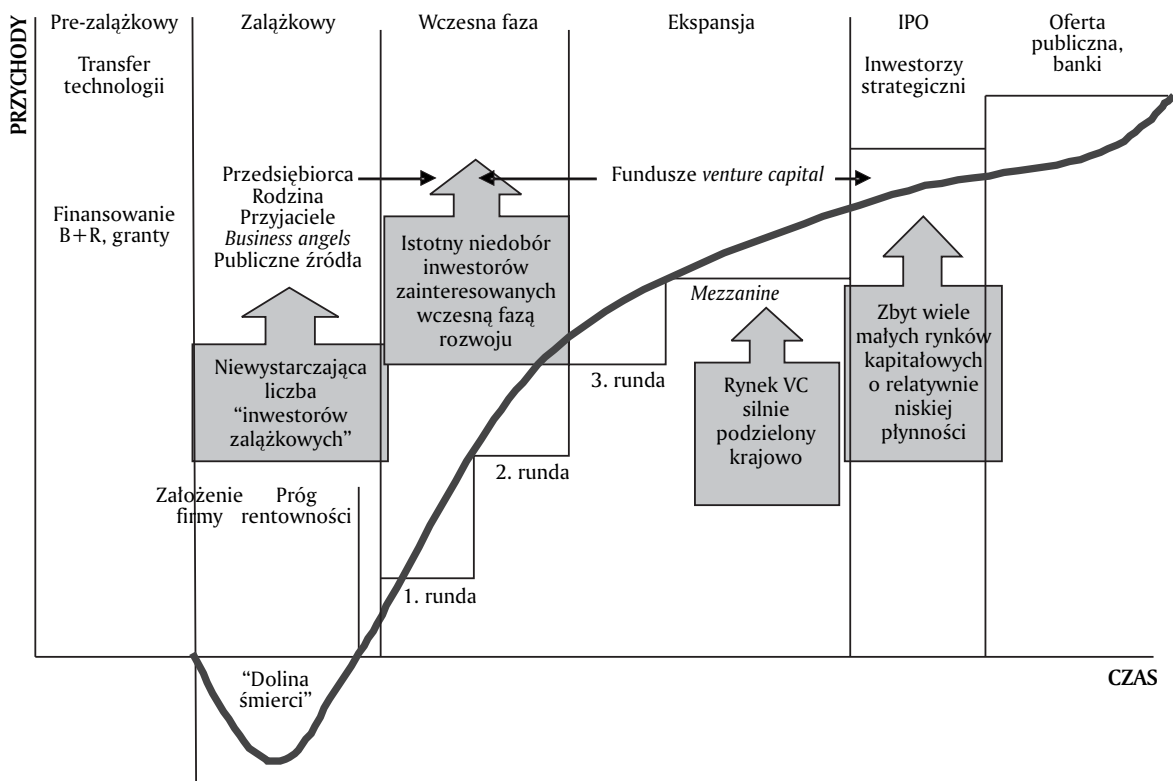
Finansowanie innowacyjności w Polsce

W zależności od fazy rozwoju przedsięwzięcia, wykorzystywane są różne formy finansowania. W fazie przedkomercyjnej główną rolę odgrywają fundusze badawczo-rozwojowe oraz środki publiczne. „Start-upy” posiłkują się najczęściej finansowaniem wewnętrznym (często są to de facto także środki

pożyczone od rodziny i przyjaciół) lub szczególnym, dedykowanym finansowaniem zewnętrznym pochodzącym często ze środków publicznych (wspierających rozwój przedsiębiorczości) lub ze środków od „aniołów biznesu”. W pierwszym okresie funkcjonowania młode przedsiębiorstwa mogą też liczyć na zasilenie finansowe pochodzące z funduszy typu *venture capital*, *private equity*, *mezzanine*. Dopiero stabilne, rozwijające swą działalność firmy, o odpowiednim, udokumentowanym *standingu* finansowym mogą liczyć na pozyskanie kapitału z giełd papierów wartościowych czy z banków.

W Polsce utrzymuje się stosunkowo wysoki udział środków z budżetu państwa w wydatkach ogółem na B+R. Są to proporcje niekorzystne, w szczególności, jeśli się uwzględni fakt, że wydatki podmiotów gospodarczych w strukturze nakładów na B+R są najniższe od roku 1996. Wysoki udział finansowania budżetowego jest typowy dla krajów słabiej rozwiniętych o niższym poziomie PKB *per capita*. W krajach wysoko rozwiniętych działalność B+R jest finansowana w przeważającej mierze ze środków niepublicznych, głównie przez podmioty gospodarcze. W krajach UE-25 średni udział środków budżetowych w nakładach na B+R wynosi ogółem 34 proc., a Polska, w której dominuje finansowanie

Rysunek 7. Problemy z finansowaniem przedsięwzięcia biznesowego w kolejnych jego stadiach



Źródło: Vesa Vanhanen, *Financing innovation and grown* [prezentacja], Directorate-General for Enterprise and Industry Financing SMEs, entrepreneurs and innovators, Komisja Europejska

budżetowe, z prawie 65 proc. udziałem środków publicznych (dane z 2001 roku) plasowała się na drugim miejscu wśród krajów UE-25 (za Cyprem).

Proporcje między wydatkami na badania naukowe i prace rozwojowe różnią się pomiędzy krajami. W Polsce w ostatnich latach ponad 35 proc. ogólnej kwoty wydatków bieżących (bez inwestycji) na B+R przeznaczono na prace rozwojowe. Z kolei na badania podstawowe i stosowane, które finansuje się w znacznej mierze ze środków budżetu państwa – odpowiednio 39 i 26 proc., aczkolwiek proporcje te kształtowały się różnie w ostatnich latach. W innych krajach, jak np. we Francji czy w Norwegii ok. 50 proc. nakładów bieżących przypadało na prace rozwojowe, niski zaś był udział badań podstawowych (ok. 20 proc.). Polska, obok Czech, należy do krajów o najwyższym udziale badań podstawowych w strukturze nakładów bieżących na działalność B+R – co jest cechą charakterystyczną dla krajów słabiej rozwiniętych, w których działalność B+R jest finansowana w znacznej mierze ze środków budżetu państwa. Na ogół w krajach wysoko rozwiniętych udział nakładów na badania podstawowe nie przekracza średnio dwudziestu kilku procent¹⁶.

Dominującą pozycję w strukturze nakładów na działalność innowacyjną w przemyśle w Polsce stanowią nakłady inwestycyjne na środki trwałe związane z wprowadzanymi innowacjami. Znacznie mniejszy niż w krajach rozwiniętych jest natomiast udział w tych nakładach środków wydatkowanych na działalność B+R – 11,5 proc., stanowiących jedno z najistotniejszych źródeł innowacji¹⁷.

Głównym źródłem finansowania działalności innowacyjnej w przemyśle w Polsce, zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym, były środki własne przedsiębiorstw. W krajach charakteryzujących się wysokim poziomem innowacyjności przemysłu większa część środków pochodziła ze źródeł zewnętrznych (kredyty bankowe, *venture capital*, rządowe programy wspierania działalności B+R i innowacyjnej).

Wprowadzona w życie w 2005 roku *Ustawa o zasadach finansowania nauki*¹⁸ przewiduje zmianę systemu finansowania nauki w Polsce oraz wprowadzenie takich rozwiązań organizacyjno-prawnych, które mają na celu zwiększenie nacisku na prowadzenie badań stosowanych i prac rozwojowych oraz kształtowanie aktywnej polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa. Najważniejszym jego elementem jest:

- utworzenie Rady Nauki i wzmocnienie pozycji ministra odpowiedzialnego za naukę w systemie finansowania badań,

- stworzenie ram organizacyjno-prawnych dla efektywnego planowania i ustalania priorytetów naukowych,
- powołanie nowych instrumentów prawnych, w tym nowych rodzajów projektów badawczych nakierowanych na gospodarcze wykorzystanie rezultatów oraz przedsięwzięć i programów wspierających potencjał badawczy kraju i jego powiązania z gospodarką.

Ustawa zakłada wprowadzenie nowych rodzajów projektów badawczych. Będą to projekty rozwojowe, których celem jest wykonanie zadania badawczego (badań stosowanych lub prac rozwojowych), stanowiącego podstawę do zastosowań praktycznych. Projekty rozwojowe będą ukierunkowane na wykorzystanie ich wyników w praktyce gospodarczej, zwłaszcza w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw nie dysponujących kapitałem pozwalającym na prowadzenie intensywnej działalności B+R.

Mając na uwadze fakt, iż innowacyjne przedsięwzięcia, stanowiące komercjalizację efektów prowadzonych wcześniej badań, realizowane są najczęściej poprzez mikroprzedsiębiorstwa, warto również przyjrzeć się możliwościom finansowania tego typu przedsiębiorstw.

Wybór konkretnego źródła finansowania zależy od formy działania przedsiębiorstwa, stopnia jego rozwoju, czy też pożądanej struktury kosztów kapitału. Największe zapotrzebowanie na zewnętrzne źródła finansowania mają firmy znajdujące się w okresie rozwoju, jak i rozpoczynające działalność gospodarczą. Pierwszym i w zasadzie najpowszechniejszym źródłem finansowania firm mógłby być kredyt lub pożyczka bankowa. Jednak przedsiębiorstwa napotykają zwykle na duże trudności w pozyskaniu zewnętrznego źródła finansowania, w szczególności w zakresie pozyskania kredytów bankowych. W obecnych realiach dużo łatwiej małej lub rozpoczynającej działalność firmie pozyskać środki poprzez leasing, pomimo że koszt leasingu jest zwykle wyższy od kosztu kredytu. Inną formą finansowania są również mikropożyczki oferowane przez fundusze pożyczkowe. Praktyka gospodarcza dostarcza jednak argumentów wskazujących, że wykorzystanie tych źródeł finansowania jest znikome. Dotyczy to również kredytów bankowych, na które przedsiębiorcy zgłaszają największy i ciągle niezaspokojony popyt.

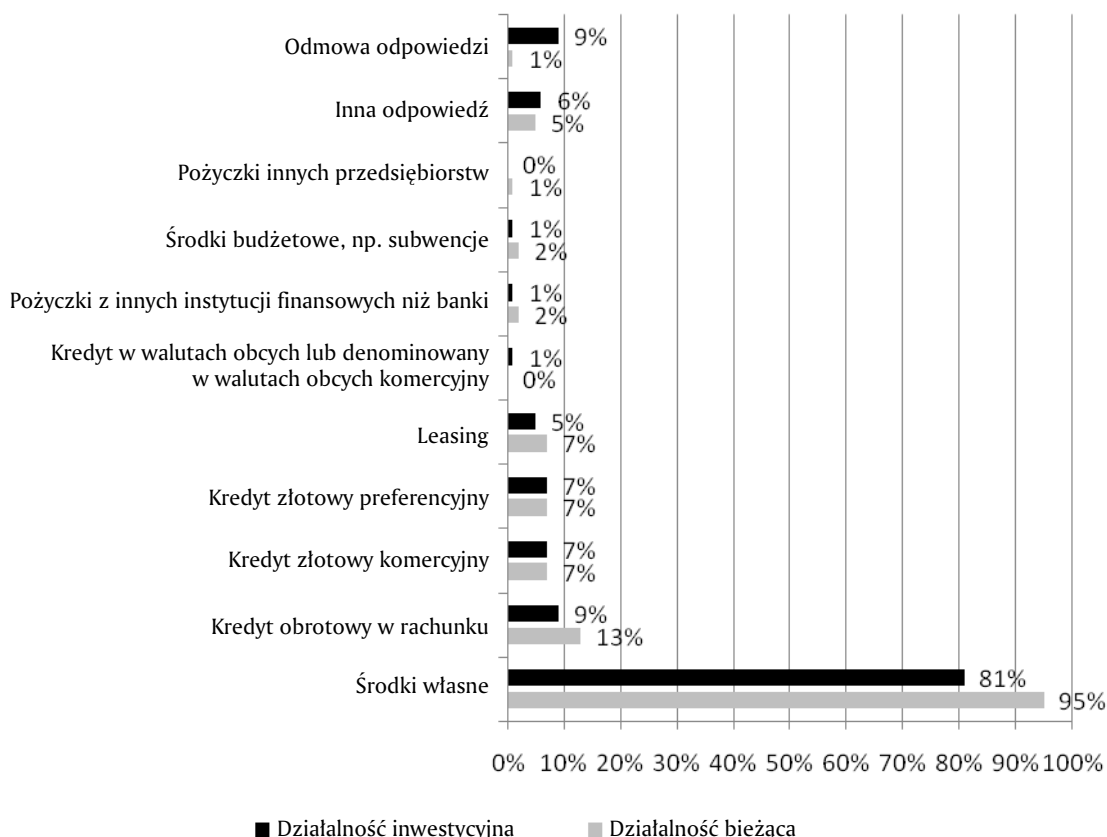
Banki komercyjne, które miały być motorem przedsiębiorczości, obawiają się sektora mikroprzedsiębiorstw. W efekcie przedsiębiorstwa tego typu w zdecydowanej większości finansują działalność bieżącą i inwestycyjną ze środków własnych¹⁹.

¹⁶ Założenia polityki naukowej..., op.cit.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ *Ustawa o zasadach finansowania nauki* została uchwalona 10 września 2004 roku i weszła w życie w 2005 roku.

¹⁹ *Finansowanie rozwoju mikrofirm – czy przedsiębiorcy mogą liczyć na banki?*, Pentor, 2005, www.pentor.pl, [04.06.2008].

Rysunek 8. Źródła finansowania działalności bieżącej i inwestycyjnej mikroprzedsiębiorstw

Źródło: Audyt Bankowości Segmentu Mikroprzedsiębiorstw, Pentor, 2005, www.pentor.pl, [04.06.2008]

Jednak wart odnotowania jest wysiłek ustawodawcy, mający na celu wsparcie innowacyjnych przedsięwzięć odpowiednim instrumentarium prawnym. W 2005 roku została bowiem uchwalona *Ustawa o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej*²⁰, która przewiduje m.in.:

- stworzenie nowego instrumentu finansowego w postaci kredytu technologicznego,
- nadawanie statusu centrów badawczo-rozwojowych (CBR),
- zmiany w prawie podatkowym oraz
- rozszerzenie zadań Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości.

Ustawa stwarza możliwość udzielenia kredytu technologicznego przedsiębiorcom na inwestycje polegające na zastosowaniu nowej technologii, zarówno własnej, jak i nabytej oraz uruchomieniu produkcji nowych wyrobów lub modernizacji wyrobów produkowanych w oparciu o tę technologię. Przedsiębiorcy sprzedającym towary lub usługi, na których opracowanie zaciągnął kredyt, przysługuje umorzenie części kredytu²¹.

Drugim instrumentem zawartym w projekcie ustawy jest możliwość uzyskania przez przedsiębiorców prowadzących działalność innowacyjną statusu centrum badawczo-rozwojowego (CBR). Celem nadania

²⁰ Ustawa o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej z dnia 29 lipca 2005 (Dz.U. z 2005 r., nr 179, poz. 1484) zmieniona w 2006 roku Ustawą z dnia 12 maja 2006 r. o zmianie ustawy o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2006 r., nr 107 poz. 723).

²¹ Zgodnie z decyzją Komisji Europejskiej Nr 235/a/2005 pomoc w postaci kredytu technologicznego mogła być udzielana do dnia 31 grudnia 2006 roku. W dniu 9 marca 2007 roku Ministerstwo Gospodarki przekazało Bankowi Gospodarstwa Krajowego informację poniższej treści, do udostępnienia wszystkim przedsiębiorcom zainteresowanym kredytem technologicznym: *Bank Gospodarstwa Krajowego nie może już udzielać kredytu technologicznego pomimo obowiązywania ustawy o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej i nie będzie przyjmował wniosków przedsiębiorców w kwietniu 2007 roku. Informacje na temat sposobu udzielania kredytu technologicznego w przyszłości będą zamieszczane na stronie internetowej Ministerstwa Gospodarki i Banku Gospodarstwa Krajowego, po przyjęciu projektu nowelizacji ustawy przez Radę Ministrów, co nastąpi najwcześniej pod koniec marca 2007 roku.*

przedsiębiorcom statusu CBR jest rozwój prywatnego sektora badawczo-rozwojowego oraz wzrost popytu na usługi B+R przez powiązanie statusu CBR z zachętami podatkowymi. Podstawowym kryterium nadawania statusu CBR jest osiąganie przez przedsiębiorcę co najmniej 50 proc. przychodów ze sprzedaży wytworzonych przez siebie wyników badań lub prac rozwojowych. Po otrzymaniu takiego statusu przedsiębiorca jest zwolniony z podatku dochodowego od dochodów uzyskiwanych z tytułu prowadzenia badań lub prac rozwojowych, podatku od nieruchomości, rolnego i leśnego – od nieruchomości wykorzystywanych do prowadzenia badań lub prac rozwojowych oraz niektórych opłat. Nadawany przez Ministra Gospodarki i Pracy status CBR zastąpi dotychczasowo nadawany status jednostki badawczo-rozwojowej (na podstawie *Ustawy z dnia 25 lipca 1985 roku o jednostkach badawczo-rozwojowych*)²².

Wśród dostępnych źródeł finansowania należy zwrócić uwagę na całe spektrum działań i programów oferowanych w ramach 7. Programu Ramowego. Generalnie jest to finansowanie przeznaczone na wsparcie działalności badawczo-rozwojowej, niemniej wielkość środków zaplanowanych na lata 2007–2013 pozwala racjonalnie myśleć o dużych przedsięwzięciach, które w perspektywie kilku lat mogą zostać skomercjalizowane.

Na całość badań w ramach 7. Programu Ramowego Komisja Europejska przeznaczyła 54,5 mld euro (co daje prawie 8 mld euro rocznie), czyli o 40 proc. więcej niż w 6. Programie Ramowym. Nowością jest też przywiązanie szczególnej wagi do wspierania młodych naukowców oraz wprowadzenie programu *IDEE*, którego celem jest finansowanie badań innowacyjnych i przełomowych. Na jego realizację ERC przeznaczają 14 proc. ogólnego budżetu 7. PR, czyli ponad jeden mld euro rocznie. W 7. PR istnieją dwa typy grantów – dla młodych naukowców (1/3 całego budżetu 7. PR) i dla pozostałych uczonych (2/3 budżetu). Corocznie dla każdej z tych grup realizowany będzie jeden konkurs. Natomiast 45 proc. dostępnych środków przypadnie na badania z dziedziny nauk ścisłych, 40 proc. na nauki o życiu, a pozostałe 15 proc. na nauki społeczne i humanistyczne. Jedna osoba będzie mogła realizować maksymalnie jeden projekt.

„Inicjatywa Technologiczna” – 300 mln złotych na projekty badawcze (w sumie 2 proc. PKB)

Inicjatywa Technologiczna jest nowym programem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ukierunkowanym na rozwój nowych produktów i technologii w oparciu o polskie osiągnięcia naukowo-techniczne.

Przedsiębiorcy mogą ubiegać się o dofinansowanie projektów badawczych, których wyniki zostaną przez nich wykorzystane w przemyśle. Program *Inicjatywa Technologiczna* przewiduje, że przedsiębiorstwa lub instytucje naukowe, które ściśle współpracują z przemysłem, będą mogły ubiegać się o dofinansowanie projektów badawczych oraz o środki na wdrażanie nowych rozwiązań technologicznych do produkcji. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego może w tym roku wydać na ten cel nawet do 300 mln złotych.

Wnioski na przyszłość

Polska pozostaje wciąż bardzo atrakcyjnym krajem dla inwestorów, jak pokazuje najnowszy raport atrakcyjności inwestycyjnej przygotowany przez Ernst & Young²³. Jednak wskazuje on również na konieczność przeprowadzenia kilku reform, które uczynią nasz region jeszcze bardziej atrakcyjnym dla bezpośrednich inwestycji zagranicznych:

- uelastycznienie rynku pracy,
- unowocześnienie i uproszczenie przepisów prawnych,
- ułatwienia dla inwestycji w ośrodki badawczo-rozwojowe.

Inwestycje w ośrodki badawcze wydają się być szczególnie istotne także z punktu widzenia innowacyjności w Polsce. Analizy przeprowadzone przez autorki wskazują bowiem, że finansowanie rozwoju innowacji, zwłaszcza w ich fazie przedkomercjalizacyjnej, jest jednym z największych ograniczeń dalszego ich rozwoju w naszym kraju. Wprawdzie zarówno władze, jak i sami przedsiębiorcy powoli podejmują pewne działania zmierzające do zniwelowania tej bariery, jednak dostęp do kapitału pozostaje w Polsce – w szczególności w odniesieniu do sektora MSP – jednym z ważniejszych problemów.

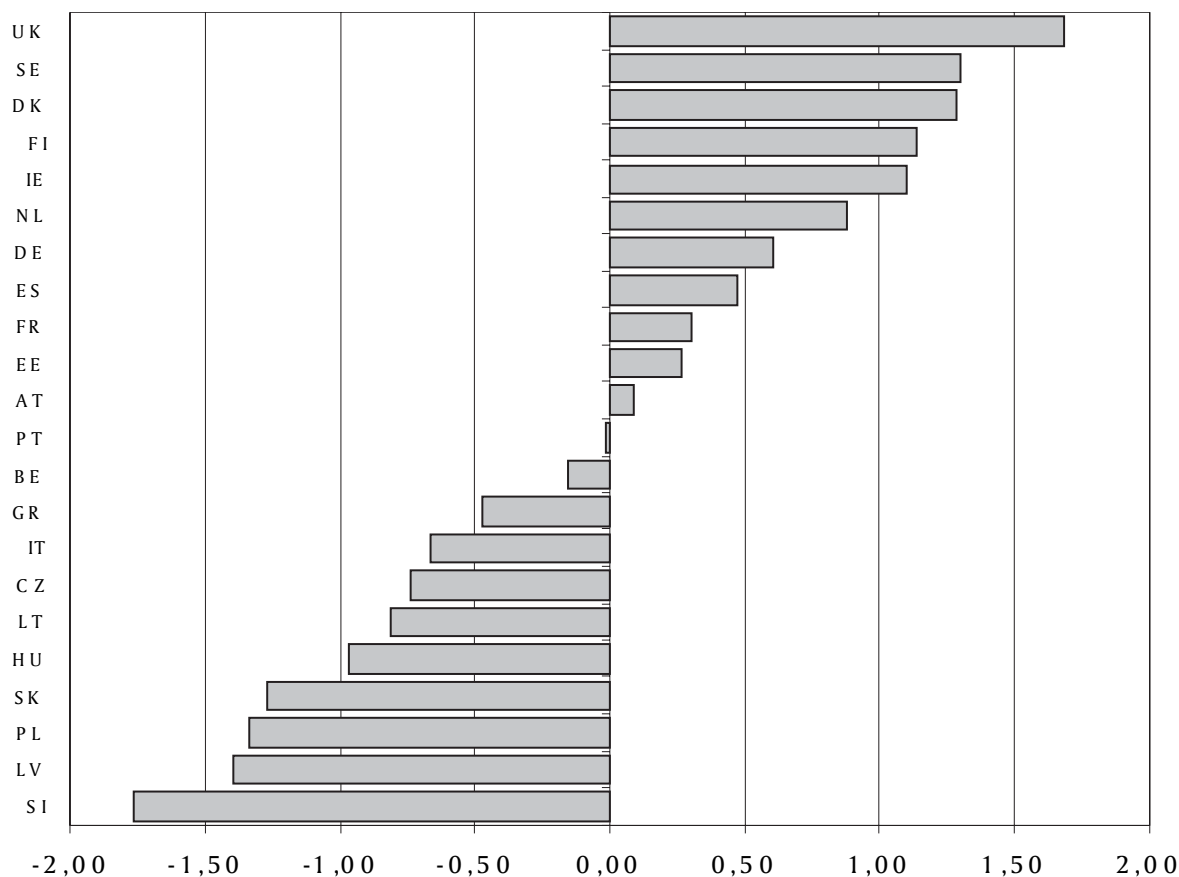
Przeprowadzone przez Milken Institute badania nad dostępnością kapitału (Capital Access Index) dla MSP w krajach UE pokazują, że jest on najłatwiej dostępny dla przedsiębiorstw brytyjskich. Polska na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej pozostaje w tym zestawieniu na końcu (rysunek 9). Nie bez powodu dane te przytaczane są jako podsumowanie – to małe i średnie firmy są głównymi podmiotami determinującymi innowacyjny potencjał regionu. MSP odpowiedzialne są za dużą ilość innowacji prowadzących do nowych, wysokiej jakości produktów czy usług (nawet jeśli duże przedsiębiorstwa przejmują produkcję i wprowadzanie tych innowacji na rynek – na wielką skalę), dlatego np. Komisja Europejska zachęca MSP w całej Europie do innowacji²⁴.

²² Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa do 2020r., Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa grudzień 2004.

²³ *Wanted: A Renewable Europe*, „Ernst & Young European Attractiveness Survey” 2007, www.ey.com.pl, [04.06.2008].

²⁴ Europejski portal dla MSP, http://ec.europa.eu/enterprise/sme/innovation_pl.htm.

Rysunek 9. Capital Access Index



Źródło: Milken Institute, 2005

Bibliografia

B. van Beuzekom, A. Arundel, *OECD Biotechnology Statistics – 2006*, OECD 2006, <http://www.oecd.org/dataoecd/51/59/36760212.pdf>.

B. Maślanka, *System innowacji Polski w kontekście Strategii Lizbońskiej*, [w:] E. Okoń-Horodyńska, S. Pangsy-Kania (red), *Innowacyjność w budowaniu gospodarki wiedzy w Polsce*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2007.

Ernst & Young, *Wanted: A Renewable Europe*, 2007, www.ey.com.pl.

Europejski portal dla MSP, http://ec.europa.eu/enterprise/sme/innovation_pl.htm.

National Innovation Policy of The Czech Republic For 2005-2010, Praga 2005.

National Science Board, *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, 2006, <http://www.nsf.gov/statistics/seind06/pdfstart.htm>.

Finansowanie rozwoju mikrofirm – czy przedsiębiorcy mogą liczyć na banki?, Pentor 2005, www.pentor.pl.

Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2020 roku, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004.

Science and Technology, [w:] *Statistics in Focus*, Eurostat, 6/2006.

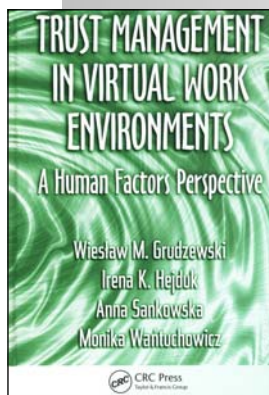
Ustawa o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej z dnia 29 lipca 2005 roku (Dz.U. z 2005 r., nr 179, poz. 1484) zmieniona w 2006 roku *Ustawą z dnia 12 maja 2006 roku o zmianie ustawy o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2006 r., nr 107, poz. 723).

Ustawa o zasadach finansowania nauki z dnia 10 września 2004 roku.

V. Vanhanen, *Financing innovation and growth* [prezentacja], Directorate-General for Enterprise and Industry Financing SMEs, entrepreneurs and innovators, European Commission.

Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa do 2020 roku, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004.

POLECAMY



Wiesław M. Grudzewski, Irena K. Hejduk,
Anna Sankowska, Monika Wańtuchowicz
Trust Management in Virtual Work Environments. A Human Factors Perspective
CRC Press, Boca Raton – Londyn – Nowy Jork 2008

Publikacja dotyczy zagadnienia zarządzania zaufaniem w organizacjach wirtualnych. Rozpoczyna się od zarysowania historycznej perspektywy zarządzania etyką i rozumienia zaufania. W kolejnych rozdziałach omówiono m.in. metodologię mierzenia zaufania oraz wpływ komunikacji na jego rozwój. Autorzy opisują modele organizacji wirtualnych i definiują zaufanie jako podstawę ich funkcjonowania. Na koniec przedstawione zostały praktyczne przykłady wirtualnych organizacji oraz wyniki badań.

Publikację można nabyć w księgarniach internetowych,
np.: <http://www.routledge.com>, www.amazon.com

ICKM 2008 – International Conference on Knowledge Management 23–24 października 2008 r., Columbus, Ohio

Tegoroczna międzynarodowa konferencja zarządzania wiedzą poświęcona będzie przede wszystkim kompetencjom w zarządzaniu wiedzą i profesjonalizacji tego obszaru. Kierowana jest ona, tradycyjnie już, zarówno do akademików i badaczy, jak też do „praktyków” tematu. Wśród referatów można znaleźć poświęcone narzędziom wspierającym zarządzanie wiedzą (np. *Najlepsze praktyki i społeczności praktyków*, bezpieczeństwo informacji i ochrona wiedzy, odkrywanie wiedzy – sztuczna inteligencja, *data mining*, *text&Web mining*), jak również strategii KM (ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania wiedzą w małych i średnich przedsiębiorstwach, czy w sektorze publicznym). Szczegółowe informacje i zapisy: <http://www.ickm2008.org>

IV Ogólnopolska Konferencja Kół Naukowych Nowoczesne koncepcje zarządzania – zarządzanie wiedzą 23–25 października 2008 r. Sosnowka Górna koło Karpacza

Prężnie działający, zaangażowani i głodni wiedzy studenci z koła naukowego *Q-man*, działającego przy AE we Wrocławiu, już od kilku lat organizują ogólnopolską konferencję kół naukowych. Tegoroczna poświęcona będzie w szczególności praktyce zarządzania wiedzą. Program konferencji podzielony został na trzy grupy zagadnień:

- *Zarządzanie wiedzą a pozostałe koncepcje zarządzania* – celem jest określenie relacji, cech wspólnych i rodzaju współlistnienia zarządzania wiedzą z pozostałymi koncepcjami zarządzania (np. zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie jakością, zarządzanie logistyczne, zarządzanie procesami, *lean management*, zarządzanie projektami, *controlling*, *reengineering*);
- *Implementacja systemów zarządzania wiedzą* – celem jest określenie metod, etapów i narzędzi implementacji systemów zarządzania wiedzą oraz metod pomiaru efektywności wdrożenia;
- *Funkcjonowanie systemów zarządzania wiedzą* – celem jest określenie elementów składowych, specyfiki, uwarunkowań tworzenia i rozwoju systemów zarządzania wiedzą oraz metod pomiaru efektywności funkcjonowania.

Szczegółowe informacje i zapisy: <http://www.q-mam.ae.wroc.pl/?page=konferencja>

Serwis Knowledge Management News & Resources

Poszukiwanie nowości z zakresu zarządzania wiedzą od dziś będzie dużo prostsze. Dlaczego? Otóż od pewnego czasu istnieje serwis zbierający informacje dedykowane społeczności zainteresowanej zarządzaniem wiedzą. Serwis *Knowledge Management News & Resources* stawia sobie za cel ułatwienie dostępu (z jednego miejsca) do najnowszych informacji oraz zasobów poświęconych zarządzaniu wiedzą.

Jest to prosty serwis, który funkcjonuje jako blog. Umożliwia także subskrybowanie wiadomości przez e-mail czy RSS. Dodatkowe funkcjonalności, takie jak: kalendarz wydarzeń, rzetelna kategoryzacja informacji, czy KM links/Bookmarks istotnie wzbogacają ten serwis.

Więcej informacji na: <http://knowledgemanagement.wordpress.com>



Zarządzanie wiedzą projektową – techniki gromadzenia doświadczeń projektowych

Paweł Wyróżewski

Zarządzanie projektami jest praktyczną dziedziną zarządzania, która w ostatnich latach zyskuje coraz większe znaczenie w działalności biznesowej firm i organizacji. Konieczność sprawnej i terminowej realizacji złożonych i w dużej mierze niepowtarzalnych przedsięwzięć sprawiła, że projekty i podejście projektowe na stałe zagościły w bieżącej aktywności przedsiębiorstw.

Wraz z kolejnymi projektami wzrastają zasoby doświadczeń w firmie. Niestety, nierzadko zdarza się, że doświadczenia te rozpraszają się wraz z zakończeniem projektu i rozwiązaniem zespołu projektowego. Kluczowa, nowa wiedza zdobyta lub wytworzona w czasie realizacji projektu nie jest wykorzystywana po jego zakończeniu. Wprawdzie firmy coraz częściej są świadome tego, że coś w ten sposób tracą, jednakże tylko nieliczne nauczyły się już zachowywać i wykorzystywać wiedzę projektową.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wybranych technik zachowywania wiedzy projektowej i powtórzenia jej wykorzystywania. Autor, po szerszym nakreśleniu problematyki zarządzania wiedzą projektową i wyzwań zeń wynikających, przedstawia wybrane przykłady dobrych praktyk zarządzania wiedzą w projektach. W drugiej części artykułu skupia się na szczegółowym, bardzo pragmatycznym zaprezentowaniu najczęściej stosowanych technik przekazywania i zachowywania wiedzy projektowej. Dzieli je na dwa rodzaje: wykorzystywane na bieżąco w trakcie trwania projektu (rejestr doświadczeń projektowych) oraz stosowane punktowo na zakończenie projektu lub w kamieniach milowych (analiza *ex post*, *after action review*).

Kluczowym wnioskiem płynącym z artykułu jest podkreślenie roli wykorzystywania wiedzy i nieustannego uczenia się organizacji w budowaniu i utrzymaniu przewagi konkurencyjnej.

Wyzwania dla zarządzania wiedzą w projektach

Zarządzanie projektami, zgodnie z definicją Project Management Institute, polega na zastosowaniu wiedzy,

umiejętności, narzędzi i technik w działaniach projektu w celu spełnienia jego wymagań¹. Specyfika realizacji projektów i cechy wyróżniające je spośród innych działań przedsiębiorstwa stawiają specyficzne wymagania odnośnie wiedzy projektowej, czyli wiedzy związanej z realizacją projektów (patrz tabela 1).

Tabela 1. Specyfika wiedzy w projektach

Cechy szczególne projektów	Konsekwencje dla wiedzy projektowej
1. Projekty są złożonymi i niepowtarzalnymi przedsięwzięciami.	1. Realizacja projektów wymaga zaawansowanej wiedzy interdyscyplinarnej.
2. Projekty są przedsięwzięciami ograniczonymi w czasie, o jasno określonym początku i końcu.	2. Wiedza ta musi być opisana na odpowiednim poziomie szczegółowości, aby zapewnić jej transferowalność między zróżnicowanymi projektami.
3. Projekty są przedsięwzięciami realizowanymi przez zespół wysoko wykwalifikowanych specjalistów z różnych obszarów organizacji.	3. Wiedza projektowa, będąca w posiadaniu zespołu projektowego, ulega rozproszeniu po zrealizowaniu celów projektu i rozwiązaniu zespołu.
4. Praca zespołu projektowego ma charakter zadaniowy – nastawiony na realizację celu projektu.	4. Podstawowym obiektem procesów zarządzania wiedzą powinien być zespół projektowy.

Źródło: P. Wyróżewski, Zarządzanie wiedzą w projektach – przedmiot i specyfika, Letnia Szkoła Zarządzania, TNOiK, Toruń 2008

¹ Kompendium wiedzy o zarządzaniu projektami, Project Management Institute, MT&DC, Warszawa 2006, s. 8.

Doświadczenia projektowe (*lessons learnt, lessons learned*) oraz procesy i techniki związane z ich pozyskiwaniem, oceną i upowszechnianiem są elementami zarządzania wiedzą projektową, doskonale wpisującymi się w przedstawioną powyżej specyfikę realizacji projektów.

Doświadczenia projektowe można zdefiniować jako nową wiedzę, doświadczenie, spostrzeżenia i wnioski gromadzone przez zespół projektowy i interesariuszy projektu, dotyczące obszarów jego realizacji. Z punktu widzenia specyfiki doświadczeń projektowych można wyróżnić doświadczenia projektowe zarządcze (odnoszące się do obszarów procesów zarządczych projektu) oraz doświadczenia projektowe techniczne lub specjalistyczne (odnoszące się do specjalistycznych, technicznych bądź technologicznych aspektów projektu). Pozyskiwanie doświadczeń projektowych niesie za sobą bardzo dużą wartość dla środowiska projektowego oraz dla całej organizacji.

Po pierwsze, jeżeli realizacja projektów wymaga wykorzystania zaawansowanej wiedzy interdyscyplinarnej, to analiza doświadczeń projektowych pozwala jednoznacznie wskazać dziedziny tej wiedzy, ocenić niedostatki w wiedzy zespołu projektowego oraz określić obszary, w których wiedza ta powinna być uzupełniona (np. poprzez dodatkowe szkolenia lub pozyskanie dodatkowych ekspertów do zespołu).

Po drugie, gromadzenie doświadczeń projektowych pozwala zachować ciągłość wiedzy projektowej w organizacji. Zakończenie prac w projekcie – czy to na skutek osiągnięcia zamierzonych celów, czy w efekcie utraty uzasadnienia biznesowego – powoduje uwolnienie zaangażowanych w jego realizację zasobów, w tym rozwiązanie zespołu projektowego. Zorganizowane zamknięcie projektu, połączone z jego podsumowaniem i analizą doświadczeń projektowych, zapobiega rozproszeniu nabytej wiedzy, która zanika wraz z odejściem pracowników powracających do swoich macierzystych pionów, działów lub innych organizacji.

Po trzecie, unikalność projektów sprawia, iż ogólnodostępne i uniwersalne źródła wiedzy projektowej mogą zostać odebrane jako zbyt ogólne i niedostosowane do specyfiki realizacji projektów w danym otoczeniu biznesowym. Gromadzenie firmowych doświadczeń projektowych umożliwia budowanie własnej, autorskiej bazy wiedzy, która w pełni odzwierciedla charakter i cechy szczególne realizacji projektów w danej branży, w firmie o konkretnej strukturze, kulturze organizacyjnej i danym typie projektów. Poszczególne doświadczenia projektowe stanowią szczegółowe i wycinkowe elementy wiedzy projektowej, jednakże w dużej liczbie umożliwiają wysnuwanie ogólnych wniosków dotyczących kompleksowego podejścia do zarządzania projektami.

Po czwarte, realizacja projektów wiąże się ze stosunkowo wysokim poziomem ryzyka związanym np. z poziomem złożoności projektów, zaangażowanych zasobów, strategicznego znaczenia dla biznesu. Gromadzenie doświadczeń projektowych uruchamia procesy uczenia się, a przez to jest czynnikiem ograniczającym ryzyko projektów. Efekt ten można osiągnąć poprzez weryfikację zidentyfikowanego ryzyka, jego wystąpienia lub niewystąpienia w trakcie realizacji projektu, ocenę przyjętych strategii i działań zapobiegawczych, weryfikację założeń przyjętych w procesie planowania projektu.

Podsumowując powyższe korzyści – doświadczenia projektowe można uznać za elementy niezwykle cenne i wartościowe dla podnoszenia sprawności i jakości realizacji projektów. Co ciekawe, fakt ten został dostrzeżony także przez armie wielu krajów świata, które w bardzo rozległy i wyczerpujący sposób korzystają z doświadczeń zdobywanych przez jednostki wojskowe, jednostki specjalne i milicyjne podczas działań wojennych i misji pokojowych.

Armia Stanów Zjednoczonych Ameryki posiada najbardziej rozbudowaną bazę wiedzy z doświadczeń związanych z realizacją operacji wojskowych. Działalność ta w sposób zorganizowany prowadzona jest od czasów konfliktu koreańskiego w latach 60. XX wieku. Specjalna jednostka powołana do tego celu nosi nazwę CALL – Center for Army Lessons Learned².

Od roku 2001 w Armii USA działa również system zarządzania wiedzą *Army Knowledge Management*, który stanowi realizację strategii Departamentu Obrony Narodowej USA w zakresie zdobywania kluczowej przewagi na polu bitwy poprzez wykorzystanie wiedzy swoich jednostek. System zapewniający dostępność wiedzy i kluczowych informacji dla jednostek operujących w terenie nosi nazwę BCKS (*Army's Battle Command Knowledge System*) i podczas ostatniej wojny w Iraku zdecydowanie dowiodł swojej wartości³.

Przykład działania BCKS ilustruje rzeczywista sytuacja z okupowanego Iraku dotycząca min-pułapek, które powodują ponad połowę strat żołnierzy amerykańskich. W opisanej sytuacji iraccy rebelianci zainstalowali minę-pułpkę za plakatem z antyameerykańskimi hasłami. Patrolujący żołnierze zauważyli plakat wyglądający nieco inaczej niż inne i zgłosili sytuację do BCKS. Po przeanalizowaniu online obserwacji i faktycznym potwierdzeniu zagrożenia informacja o nowym typie min-pułapek została rozesłana do wszystkich oddziałów za pomocą BCKS, ostrzegając o niebezpieczeństwie. Sytuacja ta jest tylko jedną z wielu, które w bardzo obrazowy sposób uzasadniają wartość wiedzy w taktyce i operacjach wojskowych⁴.

² Dostęp do bazy danych zawierającej udostępnione publicznie artykuły, publikacje i inne dokumenty z okresu od I Wojny Światowej do czasów obecnych można uzyskać przez internet pod adresem <http://call.army.mil/>. Można tam znaleźć również podręczniki dotyczące taktyki i strategii działań wojskowych, np. podręcznik pokonywania przeszkód rzecznych *River Crossing Operations* wydany przez Kwaterę Główną US Marine Corps.

³ FCW, *Army Lessons Learned*, www.fcw.com, [05.04.2008].

⁴ Ibidem.

Podobne przedsięwzięcia nakierowane na doświadczenia zdobywane na polu walki podejmuje wiele krajów, między innymi Australia (CAL, Center for Army Lessons)⁵, Kanada (ALLC, Army Lessons Learned Center)⁶, Francja w Algierii, Izrael, jak również Związek Radziecki w trakcie II Wojny Światowej (Seksja Doświadczeń Bojowych Dywizji Historycznej Armii Czerwonej)⁷.
Bardzo interesującym przykładem zbioru doświadczeń projektowych jest zbiór zasad dla kierowników

Tabela 2. 100 zasad postępowania dla kierownika projektów według NASA (wybór)

[#01] Kierownik projektu powinien chociaż raz w trakcie trwania projektu odwiedzić każdego, kto wykonuje jakąś część pracy dla niego. Ludzie lubią wiedzieć, że kogoś interesuje to, co robią, a odwiedziny w miejscu pracy są tego najlepszym dowodem.
[#04] Z kimkolwiek współpracujesz – współpracuj uczciwie. Kosmos wcale nie jest taki duży, jak myślisz. Będziesz zdziwiony, jak często przyjdzie ci pracować z tymi samymi ludźmi. Lepiej niech czują do ciebie szacunek niż urazę.
[#20] Menedżerowie, którzy polegają na „papierologii” w śledzeniu postępów, są skazani na porażkę.
[#62] Niestosowanie technologii i narzędzi IT jest błędem, ale zapominanie, że mają one tylko wspierać myślenie, a nie je zastępować, jest nawet większym błędem.
[#66] Nigdy nie zakładaj, że znasz powody decyzji lub działań wyższego kierownictwa. Jeżeli uważasz, że powinieneś je znać, zapytaj o nie. Zdziwisz się nie raz, gdy usłyszysz odpowiedzi.
[#90] Załączki problemów tworzą się wcześniej. Analiza najgorszych projektów oraz pojawiających się problemów wskazuje, że porażki były do przewidzenia od początku.
[#96] Doświadczenie jest dobre, ale testowanie lepsze. Wiedza o tym, że coś powinno działać nigdy nie zastąpi jej rzeczywistego potwierdzenia.
[#127] Zbyt wielu ludzi w centrali wierzy, że jeżeli codziennie dajesz koniowi coraz mniej jeść, to pewnego dnia nie będzie potrzebował jedzenia wcale. Próbują przełożyć to na projekty, które w rzeczywistości kończą tak samo martwe jak te konie.
[#128] Kierownik projektu, który jest najmądrzejszym człowiekiem w zespole zdecydowanie przeprowadził fatalną rekrutację.

Źródło: J. Madden, *100 Lessons Learned for Project Managers*, NASA, *Academy of Program/Project & Engineering Leadership*, <http://appel.nasa.gov>, [07.04.2008]

projektów, które zostały zebrane przez J. Maddena, emerytowanego zastępcę dyrektora z Dyrektoriatu Przedsięwzięć Lotniczych w Centrum Lotów Kosmicznych Goddard NASA. Pracując w NASA przez prawie 40 lat (od 1959 do 1995 roku), uczestniczył on w większości podejmowanych przedsięwzięć. Wieloletnie doświadczenie pozwoliło mu stworzyć listę dobrych rad (*100 Lessons Learned for Project Managers*), o których powinien pamiętać kierownik projektu. Wybrane doświadczenia projektowe prezentuje tabela 2.
Zbiory doświadczeń projektowych tworzone są przez firmy z wielu branż i sektorów, m.in.: Lockheed Martin (przemysł lotniczy i obronny), DHL Express (usługi logistyczne i kurierskie), Technology Group International (branża IT). Poniżej przedstawiono wybór doświadczeń z projektów zakupu i wdrożeń oprogramowania firmy TGI.

Tabela 3. Doświadczenia projektowe dla projektów wyboru oprogramowania – Technology Group International (wybór)

1. Zrozum znaczenie projektu i zakres pracy do wykonania i na tej podstawie wyznaczyć realistyczne oczekiwania wobec zespołu projektowego.
2. Na starcie projektu spotkaj się z kluczowymi decydentami, aby zapewnić, że zespół projektowy rozumie miejsce projektu w strategii firmy.
3. Pozyskaj sponsora dla projektu i rozsądnie korzystaj z zasobów.
4. Wybierz kierownika projektu w celu pokierowania wyborem oprogramowania i pracą wdrożeniową.
5. Wybierz najlepszych pracowników do zespołu projektowego.
6. Uzyskaj realistyczny i osiągalny budżet projektu poprzez rozpoznanie wszystkich kosztów systemu.
7. Wyznacz realistyczne oczekiwania wobec organizacji i pamiętaj, że żadne oprogramowanie nie uleczy problemów, które w organizacji narastały przez lata.
8. Uważnie oceń wymierne i niewymierne korzyści z projektu. Wylicz realistyczne wskaźniki zwrotów bazujące na tych korzyściach.
9. Przygotuj solidne uzasadnienie biznesowe, wsparte drobiazgową analizą finansową.
10. Przed definiowaniem wymagań wobec nowego systemu rozpoznaj procesy biznesowe działające w organizacji.

Źródło: *Software Selection Lessons Learned*, Technology Group International, 2004, www.techgroupintl.com

⁵ <http://call.army.mil>, [05.04.2008].
⁶ <http://armyapp.dnd.ca>, [05.04.2008].
⁷ D.J. Vetock, *Lessons learned: A History of US Army Lessons Learning*, US Army Military History Institute, 1988, s. 145–163.

Techniki i narzędzia gromadzenia doświadczeń projektowych

Techniki i narzędzia gromadzenia doświadczeń projektowych można podzielić na dwa rodzaje: wykorzystywane na bieżąco w trakcie trwania projektu (rejestr doświadczeń projektowych) oraz stosowane punktowo na zakończenie projektu lub w kamieniach milowych (analiza *ex post*, *after action review*).

Rejestr doświadczeń projektowych – LLL (lessons learned log)

Może występować zarówno w formie papierowej (formularz), jak i w formie elektronicznej (np. forum intranetowe, blog, baza doświadczeń projektowych). Istotą prowadzenia rejestru jest zapisywanie gromadzonych doświadczeń i wniosków na bieżąco w trakcie trwania projektu, stąd często LLL porównywane jest do swoistego pamiętnika kierownika projektu. Prowadzenie rejestru jest szczególnie zalecane w przypadku długotrwałych projektów, o czasie realizacji powyżej 6 miesięcy (ale nie więcej niż powyżej 12 miesięcy). Bieżące notowanie ważniejszych informacji zapobiega zapomnianiu i pomijaniu doświadczeń z początkowych faz realizacji projektu, które mogą zostać ujęte w podsumowaniu przeprowadzanym zazwyczaj po jego ukończeniu. Gdy projekt trwa rok, a dodatkowo w tym czasie skład zespołu projektowego ulega dużej fluktuacji, rejestr pozwala zgromadzić i zachować całość doświadczeń projektowych z jego przebiegu.

W rejestrze odnotowywane powinny być następujące informacje:

- doświadczenia projektowe:
 - pozytywne, które wpłynęły korzystnie na projekt i są pożądane w przyszłości,
 - negatywne, które wpłynęły niekorzystnie na projekt i należy podjąć w przyszłości kroki w celu ich uniknięcia,
- opis doświadczenia i jego kontekst oraz wnioski na przyszłość (Jak uniknąć? Jak wzmocnić?),
- zakres zastosowania wniosków (Jakiego obszaru projektu one dotyczą? Gdzie mogą okazać się jeszcze pomocne? Komu przekazać te informacje? itp.).

Osoby prowadzące rejestr doświadczeń projektowych uzupełniając LLL, mogą kierować się poniższymi kategoriami:

- zarządzanie projektem i tworzenie produktów projektu (Co poszło dobrze? Co poszło źle? O czym zapomniano?),
- niespodziewane wydarzenia, ryzyka, zmiany (Jak wpłynęły na przebieg projektu?),
- relacje ze współpracownikami i podwykonawcami (Dlaczego były dobre? Dlaczego były złe? Dlaczego obojętne?),
- techniki, narzędzia, pomysły i innowacje (które okazały się pomocne w projekcie)⁸.

Propozycja formularza rejestru doświadczeń projektowych przedstawiona jest w tabeli 4.

Tabela 4. Przykładowy rejestr doświadczeń projektowych

Lp.	Data	Obszar / Kategoria	Tytuł	Opis doświadczenia	Wnioski i zalecane działanie
1	22/03/2008	Komunikacja	Brak strony WWW	Wiele zapytań uczestników konferencji dotyczyło podobnych kwestii, na które można było odpowiedzieć jednym standardowym mailem. Rutynowe odpisywanie na emaila angażowało dużo czasu kierownika projektu.	Stworzenie strony WWW oraz FAQ pozwoli usprawnić komunikację z uczestnikami i oszczędzi czas.
2	25/03/2008	Project Manager	Odwołanie do dokumentacji z poprzedniego projektu	Odwołanie się do doświadczeń projektowych i dokumentacji z podobnego projektu realizowanego w ubiegłym roku pozwoliło szybko wdrożyć kierownika w obecnie realizowane projekty.	Dostęp i promowanie bazy doświadczeń wśród zespołów projektowych, szczególnie na etapie definiowania i planowania projektów.
3	26/03/2008	Zasoby projektu	Niedostateczne zasoby	Pomimo ustnej deklaracji kierownika pionu IT, nie udostępniono zasobów programistów w projekcie. Projekt korzystał z zasobów zewnętrznych, co zwiększyło jego koszt o 5 procent.	W kolejnych projektach żądać pisemnego potwierdzenia dostępności zasobów. Zaangażować sponsora projektu w razie potrzeb.

Źródło: opracowanie własne

⁸ <http://www.maxwideman.com>, [06.04.2008].

Techniczna konstrukcja rejestru doświadczeń projektowych może według potrzeb uwzględnić również dane tworzące rozbudowaną metryczkę doświadczenia, m.in. informacje na temat: nazwy projektu (programu), fazy projektu, której doświadczenie dotyczy, imienia i nazwiska autora, jego stanowiska (roli w projekcie), wpływu zagadnienia na cele projektu, oceny wartości doświadczenia, jej priorytetu i innych, które zespół uzna za istotne.

Rejestr doświadczeń projektowych jest prostym, skutecznym i łatwym do zastosowania narzędziem wspierającym ich gromadzenie. Chociaż jego wartość jest trudna do przecenienia, posiada także pewne słabe strony, które należy mieć na uwadze.

Po pierwsze, zespół projektowy powinien mieć jasną wizję korzyści, które przyniesie korzystanie z tego narzędzia. W przeciwnym wypadku zostanie ono potraktowane wyłącznie jako jeszcze jedna bezużyteczna i biurokratyczna fanaberia kierownika projektu. Brak zrozumienia i zaangażowania w prowadzenie LLL spowoduje, że wpisy nie będą uzupełniane lub ich faktyczna wartość będzie niska.

Po drugie, z czasem zespół projektowy czy organizacja zgromadzi znaczną liczbę doświadczeń, o różnej wartości, jakości i poziomie szczegółowości. W gąszczu wpisów problemem staje się właściwa ich organizacja i zapewnienie sprawnego mechanizmu wyszukiwania pożądanych informacji. Wskazany problem jest szerszy i dotyczy *de facto* wszystkich dużych zbiorów, baz wiedzy i hurtowni danych w organizacjach. Jego rozwiązaniem może być przemyślana kategoryzacja doświadczeń projektowych, jasne zasady opisu doświadczeń, okresowa ocena i weryfikacja wpisów oraz zastosowanie informatycznych narzędzi wspierających wyszukiwanie informacji (wyszukiwarki internetowe, indeksowanie, *data mining* i inne).

Prowadzone na bieżąco rejestry doświadczeń projektowych mogą zostać wykorzystane do sporządzenia jednego, zintegrowanego raportu doświadczeń projektowych, przygotowywanego przez cały zespół projektowy pod koniec projektu lub w ważnych kamieniach milowych.

Technika spotkań podsumowujących projekt

Sposobem, który umożliwił gromadzenie i ocenę doświadczeń projektowych w danych momentach projektu, jest technika spotkań podsumowujących projekt (*lessons learned meetings, after action review – AAR, debriefing session*)⁹. Polega ona na kompleksowej analizie projektu (lub jego fazy, etapu) z punktu widzenia wiedzy i doświadczeń zdobytych przez zespół projektowy. Podobnie jak w przypadku całego zagadnienia dotyczącego gromadzenia doświadczeń

projektowych, technika spotkań podsumowujących projekt ma swoje korzenie również w dziedzinie taktyki prowadzenia działań bojowych¹⁰.

Technika spotkań podsumowujących projekt przebiega w trzech etapach:

- przygotowanie do spotkania,
- realizacja spotkania,
- podsumowanie i przygotowanie raportu doświadczeń projektowych.

Przygotowanie do spotkania powinno uwzględnić:

- wybór prowadzącego spotkanie – odpowiedzialnego za cały proces,
- wybór uczestników i przesłanie informacji o celu, miejscu i terminie spotkania,
- wstępną analizę realizacji projektu (dokumentacja zarządcza: dokument inicjujący projekt, plany, harmonogramy projektu, dokumentacja przeglądów jakości i inne),
- krytyczny przegląd indywidualnych rejestrów doświadczeń projektowych,
- przeprowadzenie i opracowanie wyników ankiety podsumowującej projekt,
- przygotowanie agendy spotkania podsumowującego projekt.

Generalną i dobrą praktyką jest powierzenie przeprowadzenia takiego spotkania osobie niezależnej lub o wysokim poziomie zaufania wśród zespołu. Warunek ten powinien zostać spełniony, aby zapewnić swobodę wypowiedzi, otwartość i chęć współpracy wśród uczestników spotkania. Dodatkowo podsumowanie takiego spotkania, w formie raportu streszczającego projekt (ang. *lessons learned report*), będzie w ten sposób wartościowe i bezstronne, a wysnute wnioski nakierowane na problem, a nie na osoby i stanowiska. Osoba prowadząca spotkanie powinna mieć też na uwadze następujące zasady:

- podczas spotkania pozbądź się jakichkolwiek uprzedzeń;
- zachęcaj wszystkich do dzielenia się komentarzami;
- nie pozwól na ataki personalne;
- skoncentruj się na procesie nauki i ciągłym doskonaleniu;
- pozostań w cieniu, pozwól innym dochodzić do wniosków, niż samemu je proponować¹¹.

W celu spojrzenia na obszary projektu, przedyskutowania ich z różnych punktów widzenia oraz uwzględnienia różnych wniosków, należy zapewnić udział w zebraniu zróżnicowanego grona dyskutantów. Zaproszenie do udziału w spotkaniu powinno uwzględniać przynajmniej osoby pełniące główne role w projekcie, tj.: kierownika projektu,

⁹ W artykule zamieszczono pełny, formalny opis techniki. W przypadku mniejszych projektów lub wykorzystania techniki do cyklicznych podsumowań i odpraw pracowniczych możliwe jest jej uproszczenie i dostosowanie do indywidualnych potrzeb.

¹⁰ Patrz: *A Leaders Guide To After Action Review* (TC 25-20), Department of the Army 1993.

¹¹ *After Action Reviews*, <http://www.nwlink.com>, [08.04.2008].

sponsora projektu i członków komitetu sterującego, członków zespołu projektowego (*core team*), przedstawicieli funkcji i innych menedżerów, pracowników silnie zaangażowanych w realizację projektu, głównych dostawców i użytkowników oraz osób zaproszonych na prośbę wyższego kierownictwa. Liczba zaproszonych gości nie powinna utrudniać sprawnego przeprowadzenia spotkania. Jeżeli jest to konieczne, spotkania podsumowujące projekt można przeprowadzić w turach, z poszczególnymi grupami interesariuszy.

Wstępna analiza realizacji projektu ma przede wszystkim na celu dostarczenie niezbędnych informacji na temat celów projektu, przygotowania do realizacji, procesów planowania, organizacji wykonawstwa, realizacji projektu i odchyleń pojawiających się w jego trakcie. Szczegółowa analiza dokumentacji powinna objąć: organizację zespołu projektowego, dokumentację zakresu projektu, wymagania biznesowe, plan projektu, raporty z kamieni milowych, minutki, rejestr ryzyk, rejestr zagadnień projektowych, rejestry zmian. Analiza może zostać powiązana z wstępnymi wywiadami z głównymi interesariuszami projektu.

Przegląd rejestrów doświadczeń projektowych ma na celu odświeżenie zidentyfikowanych uprzednio doświadczeń i ocenę ich przydatności z punktu widzenia innych projektów i całej firmy. W przypadku długotrwałych projektów przegląd rejestru doświadczeń pozwoli odwołać się do doświadczeń także z wczesnych etapów projektu. LLL stanowi bardzo wartościowe zasilenie dyskusji podczas spotkania podsumowującego projekt.

Opcjonalne przeprowadzenie ankiety umożliwi zdobycie anonimowych ocen i uwag na temat projektu, które nie zostałyby prawdopodobnie zgłoszone otwarcie w dyskusji, a mogą stanowić punkt wyjścia lub dodatkowe wsparcie podczas spotkania. Przykładowe pytania ankiety przedstawione zostały w tabeli 5.

Spotkanie podsumowujące projekt powinno mieć dynamiczny, warsztatowy charakter, nastawiony na zaktywizowanie uczestników do wskazywania i dzielenia się doświadczeniami projektowymi. W części organizacyjnej należy przede wszystkim przedstawić cel spotkania, czyli wspólną naukę i wyciągnięcie wniosków dla kolejnych projektów. Ważną kwestią jest zapewnienie uczestników o poufnym charakterze spotkania. Dyskutanci powinni wspólnie zaakceptować treść i formę informacji udostępnianych na zewnątrz, czy to w formie raportu podsumowującego projekt, czy innej. Należy również podkreślić, że celem nie jest szukanie winnych ani rozliczanie ich z popełnionych błędów (jest to szczególnie ważne przy spotkaniach omawiających projekty zakończone porażką).

Technika *piramidy ex post*

W celu uporządkowania przebiegu spotkania oraz wprowadzenia elementów aktywizujących uczestników można posłużyć się warsztatem połączonym z wykorzystaniem techniki *piramidy ex post*. Technika ta opiera swoje podstawy na czterech zasadniczych pytaniach dotyczących przebiegu całego projektu:

- Co zrobiliśmy dobrze?
- Co zrobiliśmy źle?
- Jakich rekomendacji udzielić na przyszłość?
- Komu, kiedy i jak powinniśmy przekazać te informacje?

Pytania te stanowią punkt wyjścia do przeanalizowania projektu względem dziesięciu obszarów projektu stanowiących części składowe *piramidy ex post*:

Analiza realizacji celów projektu przebiega w osi pionowej, od wierzchołka do podstawy. Gdy przedmiotem oceny są wskaźniki realizacji projektu (ang. *project measures*), kierujemy się w odwrotnym kierunku – z dołu na górę.

Podstawa piramidy, jej najniższy poziom, analizuje produkty projektu (*deliverables*) w odniesieniu do założonego czasu, kosztów, jakości i zakresu projektu.

Tabela 5. Ankieta podsumowująca projekt – fragment

Część A.				
Ogólne zagadnienia projektowe i komunikacja				
1. Cele projektu były zdefiniowane jasno i klarownie				
Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	
2. Cele i oczekiwania odnośnie mojego udziału w projekcie były dobrze określone				
Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	
3. Uważam, że dobrze spełniłem moją rolę w projekcie				
Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	
4. Uważam, że mój udział w podejmowanych decyzjach był odpowiedni				
Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 1. Piramida ex post



Źródło: H. Kerzner, *Project Management Best Practices on Implementation*, John Wiley & Sons, 2003, s. 302

Tabela 6. Piramida ex post – poziom pierwszy

Czas:	Koszt:	Jakość:	Zakres:
Czy projekt zakończył się na czas?	Czy projekt zrealizował założony budżet?	Czy rozpoznano wymagania jakościowe w stosunku do projektu?	Czy cele projektu były jasne i zrozumiałe?
Czy szacunki dotyczące czasu realizacji zadań, etapów, całego projektu były realne?	Czy szacunki kosztów były rzetelne?	Czy zarządzając projektem brano pod uwagę procesy zapewnienia jakości?	Czy zakres projektu był dobrze określony?
Czy zadania były realizowane terminowo, a kamienie milowe osiągnęte zgodnie z wymaganiami?	Czy nasze wyceny kosztów powinny być uaktualnione?	Czy projekt spełnił wymagania klienta?	Czy produkty projektu (planowane prace projektowe) obejmowały cały zakres projektu?
Czy poziom szczegółowości harmonogramu był odpowiedni?	Czy koszty projektu były śledzone?	Czy produkty projektu były testowane pod kątem zgodności z wymaganiami klienta?	Czy zakres projektu ulegał zmianie w trakcie jego trwania?
Czy harmonogram pomagał kontrolować postęp prac?	Czy wystąpiły ryzyka powodujące odchylenia od założonych kosztów?	Czy wymagania projektu zmieniały się w trakcie jego trwania?	Czy zakres projektu został zrealizowany?
	Czy sposób finansowania projektu był adekwatny do jego specyfiki?		

Źródło: H. Kerzner, *op.cit.*, s. 301–302

Zarządzanie wiedzą projektową – techniki gromadzenia...

Drugie piętro piramidy analizuje trzy obszary wsparcia organizacji dla projektu:

- wsparcie funkcjonalne – relacje na linii projekt – funkcje,
- wsparcie wyższego kierownictwa – zaangażowanie komitetu sterującego, sponsora projektu itp.,
- metodologia – czyli zakres wsparcia metodycznego, z którego mógł korzystać zespół projektowy w trakcie realizacji projektu.

Trzecim poziomem piramidy jest analiza projektu z punktu widzenia korzyści dla klienta oraz wartości dla organizacji realizującej projekt. Przykładowe pytania z trzeciego poziomu piramidy są przedstawione w tabeli 8.

Ostatnim, czwartym poziomem *piramidy ex post* jest poziom strategiczny (misja). Analiza doświadczeń projektowych, z punktu widzenia strategii, powinna odpowiedzieć między innymi na następujące pytania (tabela 9).

Tabela 7. Piramida ex post – poziom drugi

Wsparcie funkcjonalne	Metodyka	Wsparcie wyższego kierownictwa
Czy kierownicy funkcjonalni znali sens i znaczenie projektu, w którym uczestniczyli?	Czy zespół projektowy posługiwał się metodyką zarządzania projektami?	Czy wyższe kierownictwo zaangażowało się w realizację projektu?
Czy personel delegowany do projektu z linii był wystarczająco doświadczony?	Czy wytyczne metodyki były pomocne w realizacji projektu?	Czy było pomocne?
Czy jakość innych przyznaných zasobów była dobra?	Czy zestaw narzędzi metodyki był adekwatny do specyfiki projektu?	Czy delegowało uprawnienia decyzyjne?
Czy otrzymano ich wystarczającą ilość?	Czy zespół projektowy korzystał z dodatkowych narzędzi nieprzewidzianych w metodyce?	Czy pomagało rozwiązywać konflikty między projektem a linią? Czy projekt miał dostateczny priorytet?
Czy zasoby dostarczono zgodnie z harmonogramem?	Czy metodyka obejmowała najważniejsze obszary problemowe w projekcie?	Czy częstotliwość spotkań z komitetem sterującym była odpowiednia?
Czy kierownicy funkcjonalni chętnie współpracowali z zespołem projektowym?		Czy członkowie komitetu sterującego dobrze wypełniali swoje role?

Źródło: H. Kerzner, *op.cit.*, s. 303

Tabela 8. Piramida ex post – trzeci poziom

Satysfakcja klienta	Perspektywa biznesowa
Czy klient jest zadowolony z relacji ceny, jakości i wartości projektu? Czy produkty projektu zostały dostarczone na czas? Czy projekt przyniósł wartość dodaną dla klienta? Czy klient wymaga dodatkowego wsparcia lub innych działań pomocniczych? Czy współpraca z klientem przebiegała prawidłowo?	Czy projekt zrealizował swoje uzasadnienie biznesowe? Czy projekt dał organizacji możliwość wzrostu? Czy istnieje możliwość dalszej współpracy z klientem? Czy wdrożenie projektu nie zakłóciło procesów organizacji? Co organizacja zyskała lub straciła przez realizację projektu?

Źródło: H. Kerzner, *op.cit.*, s. 303

Tabela 9. Piramida ex post – poziom czwarty

Misja
Czy projekt wniósł wkład w realizację strategii organizacji? Czy podejmując decyzję o realizacji projektu brano pod uwagę jego związek ze strategią organizacji? Czy ponownie podjęto by decyzję o realizacji projektu? Czy stan, w jakim znajduje się organizacja po realizacji projektu, jest stanem oczekiwanym i pożądanym?

Źródło: H. Kerzner, *op.cit.*, s. 303

Technika *piramidy ex post* jest wartościowym narzędziem wspierającym gromadzenie doświadczeń projektowych. Jej zastosowanie w spotkaniu podsumowującym projekt pozwala w uporządkowany sposób spojrzeć na projekt z różnych punktów widzenia.

Wnioski końcowe

W efekcie przeprowadzenia wstępnych analiz dokumentacji projektowej, uporządkowania rejestrów doświadczeń projektowych oraz realizacji spotkania podsumowującego projekt, zespół projektowy dysponuje bardzo dużym ładunkiem wiedzy i doświadczeń powstałych w następstwie realizacji projektu. Co więcej, dużą część z tej wiedzy udało się przekształcić z wiedzy ukrytej – pozostającej wyłącznie w umysłach pracowników, w wiedzę jawną – zidentyfikowaną, wyodrębnioną i zapisaną np. w notatkach z przebiegu spotkania i LLL.

Dalsze kroki dotyczące obróbki pozyskanej wiedzy powinny obejmować:

- przeprowadzenie oceny zebranych doświadczeń w celu wyboru najbardziej wartościowych,
- przygotowanie wniosków i uogólnionych zaleceń na podstawie zgromadzonego materiału,
- przygotowanie pisemnego raportu doświadczeń projektowych,
- zachowanie i rozpowszechnienie najbardziej wartościowych doświadczeń projektowych jako najlepszych praktyk (*best practices*) oraz włączenie ich do firmowego standardu zarządzania projektami.

Gromadzenie doświadczeń projektowych stanowi jeden z najlepszych sposobów nauki i ciągłego doskonalenia zarządzania projektami. Jest to nauka na bazie praktycznych przypadków, realizowana przez osoby bezpośrednio w nie zaangażowane.

Warto odwołać się w tym miejscu do mistrza W.E. Deminga i koła doskonalenia jakości PDCA (*plan–do–check–act*). Gromadzenie doświadczeń projektowych doskonale wpisuje się w dwa ostatnie etapy cyklu. Analiza doświadczeń i technika spotkań podsumowujących projekt pozwala uzyskać informacje na temat przebiegu procesów zarządczych w projektach (*check*), a realizacja wniosków i konkluzji z spotkania zapewnia wdrożenie nowego, lepszego sposobu postępowania (*act*).

W dzisiejszych czasach organizacje coraz częściej konkurują ze sobą nie tylko wielkością i potencjałem organizacji, ale przede wszystkim sprawnością i szybkością działania (tempem opracowywania i wdrażania nowych produktów, przeprowadzania fuzji i przejęć, zmian technologicznych i organizacyjnych). Globalna gospodarka pełna jest przykładów Goliatów pokonywanych przez zwinnych Dawidów. Ciągłe doskonalenie się i rozwijanie sprawności w realizacji projektów, bardzo silnie wspierane zorganizowanym podejściem do uczenia się w projektach, umożliwia zdobycie i utrzymanie wysokiej pozycji firmy w tym wyścigu.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest absolwentem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz doktorantem w Katedrze Zarządzania Projektami SGH. Jego zainteresowania naukowe i praktyczne dotyczą szeroko pojętego zarządzania projektami (*project management*). Jest autorem publikacji z zakresu zarządzania wiedzą w projektach, *project management office* oraz metodykiem zarządzania projektami. Jest także trenerem oraz wykładowcą na studiach podyplomowych i stacjonarnych SGH.

POLECAMY

Zarządzanie projektem szkoleniowym, red. trenerzy Training Partners, Helion, Gliwice 2008



Publikacja została przygotowana przez trenerów i menedżerów projektów szkoleniowych w Training Partners oraz ich współpracowników. Autorzy stawiają w niej tezę, że przeprowadzenie pojedynczych szkoleń nie zmienia sytuacji w firmie i nie usprawnia jej działania. Dopiero realizacja całokształtów projektów rozwojowych, w ramach których analizuje się sytuację przedsiębiorstwa i jej potrzeby, organizuje szkolenia wsparte doradztwem i coachingiem, a także wdraża narzędzia albo planuje zmiany, może zmieniać umiejętności i postawy pracowników. Trenerzy Training Partners dzielą się z czytelnikami wiedzą zyskaną podczas wielu lat doświadczeń w realizacji projektów szkoleniowych.

W pierwszej części książki znajduje się opis planowania, przeprowadzenia i oceny projektu szkoleniowego, w drugiej zaś opisano zasady organizacji różnych typów szkoleń (np. otwartych, warsztatów, *outdoor*, gier symulacyjnych). Trzecia część zawiera charakterystykę cykli szkoleniowych dla głównych grup zawodowych, a czwarta – studia przypadków konkretnych firm.

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



Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Zofia Szarota

Celem podjętych rozważań jest ukazanie obszarów poznawczej aktywności współczesnych seniorów. W tekście przedstawiono praktyczne rozwiązania idei edukacji permanentnej w perspektywie gerontologicznej, charakteryzując konkretną instytucję oświaty pozaformalnej otwartego nurtu wszechnicowego, czyli Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Chrzanowie. Przedstawiono cele działalności, sylwetkę uczestnika, formy pracy i treści kształcenia.

Wskaźnik skolaryzacji pokolenia „60+”

Znacząca zbiorowość społeczna, jaką są osoby starsze, czyli 17,4 proc. osób w wieku 60 lat i więcej (14,3 proc. osób w wieku 65 i więcej) w generalnej populacji Polaków¹, kreuje nowe obszary analiz naukowych oraz wyznacza zadania polityce społecznej i kulturalno-edukacyjnej. Wśród nich szczególnego znaczenia nabierają te, które determinują kompetencje obywatelskie i cywilizacyjne.

Generację starszych Polaków cechuje niski wskaźnik skolaryzacji. Dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku² dowodzą, że wyższe wykształcenie posiadało wówczas zaledwie 7,6 proc. spośród ogółu osób po 60. roku życia. Po przeciwnej stronie osi znalazły się osoby o bardzo niskim poziomie kompetencji – 57,60 proc. ogółu (w tym wykształcenie podstawowe

48,35 proc., niepełne podstawowe i bez wykształcenia 9,25 proc.). Widoczna jest dysproporcja pomiędzy mieszkańcami miast i wsi – starsi mieszkańcy wsi byli zdecydowanie słabiej wykształceni niż ich miejscy rówieśnicy. W pierwszej grupie kategorii: wykształcenie podstawowe (64,6 proc.) i bez wykształcenia (16,8 proc.) dotyczyły łącznie ponad 81 proc. ogółu ludności wiejskiej po 60. roku życia (dla miasta odpowiednio 33,1 proc. i 2,7 proc., w sumie 35,8 proc.). Wartość ta jest niebezpieczna w ogólnospołecznej perspektywie, bowiem implikuje izolację, marginalizację i autentyczną ekskluzję społeczną tej części obywateli. Znacząca różnica widoczna jest również w poziomie wykształcenia kobiet i mężczyzn. Mężczyźni dwukrotnie częściej niż kobiety zdobyli dyplomy wyższych uczelni, co jest efektem powszechnej kilkadziesiąt lat temu opinii, że dla dziewczynek wystarczający jest elementarny poziom edukacji. Starsze wiejskie kobiety reprezentowały dramatycznie niski poziom wykształcenia – 87,8 proc. spośród nich nie posiadało wykształcenia kreującego kompetencje poznawcze i cywilizacyjne³. W warunkach nowoczesnego społeczeństwa stwarza to bardzo poważną barierę w przystosowaniu się do życia w realiach, jakie niesie rozwój cywilizacji.

Według demografów⁴ przez następne dwie dekady liczba ludności w wieku poprodukcyjnym będzie

¹ Country ranking by percentage of population aged 60 or over, 2007, [w:] World Population Ageing, United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, s. 64–65, <http://www.un.org/esa/population/publications/WPA2007/SummaryTables.pdf>, [01.05.2008] oraz tabl. 4 (64), [w:] Mały Rocznik Statystyczny Polski, GUS, Warszawa 2007, s. 116, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_maly_rocznik_statystyczny_2007.pdf, [01.03.2008].

² Por. K. Kluzowa, K. Slany, *Obraz polskiej starości w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego*, [w:] M. Krobicki, Z. Szarota (red.), *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*, KTE, Kraków 2004, s. 109–120.

³ W perspektywie nadchodzących dziesięcioleci zmieni się wskaźnik skolaryzacji osób starszych na korzyść kobiet z pokolenia baby boom, które masowo podjęły edukację ponadpodstawową i obecnie górują nad mężczyznami jakością wykształcenia. Aktualnie Polki są lepiej wykształcone od Polaków – dyplom uczelni wyższej posiada 15,9 proc. ogółu kobiet, 12,4 proc. mężczyzn. Lepsza jakość kwalifikacji dotyczy także kobiet z obszarów wiejskich: na poziomie wyższym 6,9 proc. kobiet wobec 5 proc. mężczyzn, policealnym – odpowiednio 27 proc. wobec 22 proc. Jednak wskaźniki charakteryzujące najniższy poziom wykształcenia kształtują się nadal niekorzystnie dla kobiet: podstawowe odpowiednio 32,8 proc. wobec 27,6 proc. oraz bez wykształcenia – 5,9 proc. wobec 2,3 proc. mężczyzn. Por. tabl. 6 (66), [w:] Mały Rocznik Statystyczny, op.cit., s. 118.

⁴ Główny Urząd Statystyczny, Rządowa Rada Ludnościowa, Komitet Nauk Demograficznych Polskiej Akademii Nauk, *Prognoza Ludności na lata 2003–2030*, [w:] *Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013*, Warszawa 2005, s. 15, [http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl/informator/npr2/prognozy/Prognoza%20ludnosci%20na%20lata-%202003+2030%20\(GUS\).pdf](http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl/informator/npr2/prognozy/Prognoza%20ludnosci%20na%20lata-%202003+2030%20(GUS).pdf), [30.04.2008].

rosnąć: z 6,02 mln w 2007 r. do 9,6 mln w 2030 roku. Zwiększenie udziału ludzi starszych w strukturze społecznej będzie miało wpływ na rynek dóbr i usług zaspokajających potrzeby tej grupy ludzi. Prognoza przewiduje zwiększenie się popytu na usługi socjalne, medyczne i farmaceutyki. Wzrośnie również popyt na oferty dotyczące czasu wolnego. Otwiera to szeroką perspektywę dla edukacji permanentnej w wymiarze pozaformalnym i nieformalnym⁵, której adresatami będą starsi uczniowie i studenci, słuchacze i uczestnicy zajęć oświatowych i popularyzacyjnych.

UTW jako instytucja wsparcia intelektualnego, kulturalnego i normalizacji społecznej

Niezwykle ważną rolę w ułatwianiu adaptacji osób starszych do warunków życia zbiorowego odgrywają instytucje wsparcia intelektualnego. Kształcenie ustawiczne jest propozycją edukacji obejmującej nieprzerwany bieg życia jednostki. Koroną edukacji permanentnej są uczelnie dla osób starszych, czyli uniwersytety trzeciego wieku.

W Polsce działało w roku akademickim 2007/2008 około 200 uniwersytetów trzeciego wieku (plus filie zagraniczne, np. na Białorusi). Ich liczba lawinowo wzrasta. Geneza społecznego ruchu uniwersytetów trzeciego wieku związana jest z procesem starzenia się społeczeństw i nową jakością potrzeb społecznych. Założycielami i podmiotami prowadzącymi są, obok organizatorów najstarszych (czyli uczelni wyższych) i najpowszechniejszych (a więc stowarzyszeń „uniwersytet trzeciego wieku”), także instytucje i ośrodki upowszechniania edukacji, kultury i sztuki (biblioteki, ośrodki i domy kultury) oraz centra kształcenia ustawicznego. W ostatnich latach do procesu edukacji starszego pokolenia włączyły się samorządy terytorialne i ich instytucje (np. ośrodki pomocy społecznej) oraz podmioty sektora pozarządowego – fundacje i organizacje pożytku publicznego.

UTW to oferta dla osób będących na emeryturze (lub rencie). Organizatorzy raczej nie przestrzegają wymogu ukończenia 60 czy 65 lat, więc słuchaczami mogą być osoby – zarówno po 40., jak i 80. roku życia. Wśród studentów zdecydowanie przeważają kobiety. UTW są zazwyczaj ogromnymi instytucjami, zrzeszającymi po kilkaset osób na poszczególnych

rocznikach, ale funkcjonują również jednostki kameeralne, kilkudziesięcioosobowe.

Organizacja pracy dydaktycznej przyjmuje na ogół jedną z dwóch postaci. Pierwsza to systematyczny, rozpisany na roczniki i semestry rok akademicki; udział w proponowanych zajęciach przyjmujących wielorakie formy dydaktyczne, z obowiązkiem zgłaszania absencji i honorowym dyplomem (można założyć, że jest to nurt intensywnych⁶ oddziaływań gerontologicznych – minimum oczekiwań przy rekrutacji zazwyczaj stanowi matura, podstawą uzyskania zaliczenia semestru jest udział w zajęciach obowiązkowych). Druga postać ma charakter otwartej formuły spotkań (nurt ekstensywny, otwarty⁷) i przyjmuje ją UTW przy ośrodkach kultury, instytucjach pomocy społecznej i w małych miejscowościach. Ta różnorodność jest zaletą, gdyż nie łączy się zamykaniem UTW w jednej obowiązującej regule organizacyjnej. Stanowi to przyczynę ciągłej ewolucji zakresu i form działania, źródło innowacji programowych i metodycznych.

Cele działalności koncentrują się wokół profilaktyki gerontologicznej, podejmowanej w celu pomyślnego starzenia się, upowszechniania wzorów aktywnej starości, włączania słuchaczy w nurt życia społeczności lokalnych i w struktury społeczeństwa obywatelskiego, popularyzacji nauki i techniki. Ważnym zadaniem jest wzmacnianie aktywności intelektualnej, poznawczej oraz fizycznej słuchaczy. Najistotniejszym celem działalności wydaje się wzmocnienie samooceny starzejącego się pokolenia, zachodzące w wyniku uczestnictwa w elitarnej uniwersyteckiej społeczności.

Treści spotkań koncentrują się wokół przeróżnych dziedzin wiedzy i nauki, życia społecznego, profilaktyki zdrowotnej, postępu technologicznego, sztuki. Wśród nauk humanistycznych wyróżnić należy kulturoznawstwo, wiedzę o literaturze, filmie, teatrze, muzyce, historię, historię sztuki, etnografię, historię środowisk lokalnych, tradycję i kulturę ludową, wiedzę o krajach i religiach świata. Seniorzy uczą się języków obcych, dokumentują historię swych społeczności lokalnych, piszą biografie i autobiografie, reportaże, eseje, scenariusze małych form teatralnych, tworzą prozę i poezję, chętnie analizują wybrane kwestie obowiązującego prawa. Interesują ich także wątki psychologiczne. Biorą również udział w zajęciach z zakresu nauk medycznych (w tym medycyna naturalna, ziołolecznictwo, racjonalne żywienie) oraz studiują nauki przyrodnicze.

Dużą rangę mają starania o przełamanie nieufności osób starszych wobec nowych technologii.

⁵ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001, s. 7; J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Warszawa 2002, s. 317.

⁶ Szerzej na temat nurtów oświaty dorosłych: Z. Szarota, *W poszukiwaniu tożsamości andragogiki – próba organizacji wiodących pojęć oświaty dorosłych*, [w:] T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Kraków – Radom 2007, s. 360–370.

⁷ Z. Szarota, *W poszukiwaniu tożsamości andragogiki...*, op.cit.

Termin „e-inkluzyja” (*e-Inclusion*)⁸ ukuto na potrzeby zdefiniowania działań, mających na celu przeciwdziałanie analfabetyzmowi cyfrowemu oraz włączenie najstarszych obywateli Europy w społeczność digitalną⁹. Programy kształcenia przyjmujące postać np. kursów obsługi komputera, poruszania się w sieci, korzystania z poczty elektronicznej, mają na celu osvajanie słuchaczy z technologiami teleinformatycznymi. Koncentrują się wokół wykorzystywania ich dla potrzeb funkcjonowania ludzi starszych w życiu codziennym, obejmując zasięgiem następujące zagadnienia: edytor tekstu, internet, poczta elektroniczna, zakupy w sieci, internetowe apteki, karta płatnicza, telefonia komórkowa, elektroniczna bankowość¹⁰.

Formy spotkań są zróżnicowane: wykłady, lektoria, seminaria, konwersatoria, dyskusje. Mniej formalne zajęcia mają miejsce w sekcjach zainteresowań (chór, kabaret, małe formy teatralne itd.), w pracowniach artystycznych (malarstwo, rzeźba, koronkarstwo itp.), odbywających się plenerach i na wernisażach. Występuje także, i to na dość szeroką skalę, poradnictwo, w tym rówieśnicze. Seniorzy tworzą strony internetowe, podejmują działalność samorządową, są aktywni w kołach samopomocy. Poprawiają sprawność fizyczną podczas zajęć rehabilitacyjnych i relaksacyjnych – pływają, uprawiają aerobik i *nordic walking*, przechodzą kursy samoobrony. Warsztaty i treningi (np. pamięci) podnoszą sprawność psychofizyczną i poznawczą. W ofercie programowej znajdują się spotkania integracyjne; seniorzy ćwiczą i doskonalią także umiejętności społeczne.

Zajęcia mają swoistą, wyznaczoną możliwościami percepcji słuchaczy, metodykę¹¹. Zajęcia w palcówkach tzw. nurtu francuskiego, czyli intensywnego, prowadzą zazwyczaj osoby związane ze środowiskiem akademickim, zaś w przypadku tzw. nurtu angielskiego, czyli ekstensywnego – przedstawiciele miejscowych elit intelektualnych i społecznych.

Uniwersytety trzeciego wieku są zwińczeniem idei edukacji permanentnej. Istotnym celem ich działania jest zapobieganie marginalizacji i automarginalizacji społecznej seniorów. Instytucje te służą normalizacji i inkluzyi społecznej tej grupy wiekowej.

Uniwersytet Trzeciego Wieku w Chrzanowie

Cele działalności

Jednym z najmłodszych UTW w Polsce jest ośrodek chrzanowski. Patronat honorowy nad Uniwersytetem sprawuje Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, natomiast radzie naukowej przewodniczy dziekan Wydziału Pedagogicznego tejże uczelni. Środowiskowej inicjatywie znacząco i wymiennie sprzyja starostwo.

Gdy w sierpniu 2007 roku organ założycielski, czyli Stowarzyszenie UTW, uzyskał rejestrację sądową (wpis do KRS), przeprowadzono rekrutację. Podczas zaledwie trzech dni (29–31 sierpnia 2007 roku) na zajęcia zapisało się 168 osób z terenu powiatu chrzanowskiego. Wielu chętnych wpisano na „listę rezerwową”. Zjawisko to obrazuje skalę potrzeb społecznych w zakresie oferty edukacyjnej kierowanej do pokolenia „50+”.

Zgodnie ze Statutem UTW słuchaczem może zostać osoba posiadająca świadectwo ukończenia szkoły średniej, która wypełni kartę zgłoszenia, zaakceptuje regulamin słuchacza UTW oraz wpłaci czesne, którego wysokość ustala zarząd Uniwersytetu (40 zł dla członków Stowarzyszenia, 60 zł dla osób niezrzeszonych).

Cele działalności dydaktycznej koncentrują się wokół propagowania idei kształcenia przez całe życie oraz prowadzenia edukacji w różnych dziedzinach nauk. Istotnym działaniem jest promowanie aktywnych form spędzania wolnego czasu i zdrowego stylu życia, upowszechnianie wiedzy o ziemi chrzanowskiej – poprzez prezentowanie dorobku kulturalno-społecznego miasta i regionu, ciekawych tras turystycznych oraz organizowanie spotkań ze znanymi osobami zasłużonymi dla kultury oraz turystyki regionu i Polski.

Równoważnym celem, odnoszącym się do funkcji społecznych i potrzeb afiliacji, jest aktywizacja społeczna osób starszych poprzez uczestnictwo w różnych formach życia społecznego, propagowanie zasad kulturalnego współżycia społecznego oraz popieranie różnorodnych form aktywności intelektualnej, psychicznej i fizycznej adekwatnie do wieku, stopnia sprawności i zainteresowań członków Stowarzyszenia¹². Cele koncentrują się także wokół

⁸ Komunikat Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. *Komfortowe funkcjonowanie osób starszych w społeczeństwie informacyjnym. Inicjatywa i2010. Plan działania w sprawie technologii informatycznych i starzenia się społeczeństwa*, Bruksela 14.06.2007, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/com/2007/com2007_0332pl01.pdf, [2.05.2008].

⁹ Zgodnie z koncepcją Umberto Eco, w społeczeństwie informacyjnym kognitariat (wytwórcy wiedzy i informacji) będzie zarządzał digitaliatem, czyli kompetentnymi użytkownikami technologii cyfrowych. Na dole drabiny społecznej znajdować się będzie lumpenproletariat informacyjny. Por. K. Brazda, *Dyktatura digitaliatu*, „Wprost”, 2003, nr 1059 (16 marca).

¹⁰ W Polsce korzysta z komputerów zaledwie 10 proc. emerytów, natomiast np. w Norwegii 41 proc., w Niemczech 31 proc., w Wielkiej Brytanii – 28 procent. Wśród społeczności internautów w Polsce jedynie 10 proc. to reprezentanci grupy wiekowej 55–64 lata, a zaledwie 2 proc. znajduje się w grupie powyżej 65. roku życia. Por. Ł. Szewczyk, *Seniorzy spragnieni Internetu*, <http://media2.pl/internet/7635-seniorzy-spragnieni-internetu.html>, [24.04.2006].

¹¹ W trakcie akademickich spotkań andragogicznych i gerontologicznych należy przygotowywać studentów do prowadzenia zajęć z seniorami poprzez włączanie do treści kształcenia zagadnień metodyki upowszechniania wiedzy wśród słuchaczy w zaawansowanym wieku. Zob. E. Skibińska, *Proces kształcenia seniorów*, [w:] A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Biblioteka Gerontologii Społecznej, Bielsko-Biała 2008, s. 95–114.

¹² Statut Stowarzyszenia UTW w Chrzanowie.

działań zmierzających do utrzymania i zacieśniania więzi i kontaktów osobistych między mieszkańcami powiatu, regionu, a szczególnie dialogu międzypokoleniowego

Stowarzyszenie realizuje swoje cele głównie poprzez: prowadzenie działalności edukacyjno-informacyjnej zbieżnej z zainteresowaniami słuchaczy, współpracę z innymi uniwersytetami trzeciego wieku i szkołami wyższymi, placówkami naukowo-badawczymi, instytucjami rządowymi, jednostkami samorządu terytorialnego oraz instytucjami samorządowymi, organizacjami pozarządowymi oraz środkami masowego przekazu, a także z osobami o uznanym autorytecie.

W planach jest prowadzenie działalności wydawniczej oraz strony internetowej Stowarzyszenia. Istotnym przedsięwzięciem jest prowadzenie działalności w zakresie porad obywatelskich oraz tworzenie grup samopomocowych¹³.

Studenci

W roku akademickim 2007/2008 słuchaczami było 168 osób, mieszkańców powiatu chrzanowskiego, w tym zdecydowaną większość stanowiły kobiety (153 – 91,97 proc. ogółu społeczności akademickiej). Istotną grupą zmiennych są dane socjodemograficzne uczestników, zilustrowane informacjami tabeli 1.

Dominującą kategorią wiekową była 73-osobowa grupa słuchaczy (43,45 proc.) w wieku 60–69 lat oraz 65-osobowa (38,69 proc.) w przedziale 50–59 lat. Najmłodsza uczestniczka miała 32 lata (rencistka), najstarsza – 82 lata. Najliczniej reprezentowana jest kategoria emerytów – 124 osoby (73,81 proc.). Przyjęcie osób aktywnych zawodowo oraz osób z wykształceniem zawodowym w poczet studentów jest wynikiem uchwały zarządu. Słuchacze aktywni zawodowo to osoby w wieku przedemerytalnym (planujące przejście na emeryturę w najbliższym czasie lub pracujące w niepełnym wymiarze zatrudnienia). Obecność osób bezrobotnych wśród słuchaczy wynika z postanowień statutu Stowarzyszenia.

Charakterystyka socjodemograficzna uczestników nakazuje włączyć Uniwersytet chrzanowski do obszaru ustawicznej edukacji otwartej nurtu wszechnicowego.

Organizacja procesu dydaktycznego, formy i treści pracy

Zajęcia w chrzanowskim UTW trwają 2 lata. Rozłożone są na 4 semestry (I i III semestr obejmuje pracę dydaktyczną w okresie od października do końca stycznia, zaś II i IV semestr – od marca do czerwca). Po otrzymaniu honorowego dyplomu nabywa się prawo do wstąpienia do Klubu Absolwenta UTW.

W bieżącym semestrze słuchacz może uczestniczyć w 14 dwugodzinnych wykładach, 14 dwugodzinnych lektoratów, 7 dwugodzinnych zajęciach z psychologii, 7 dwugodzinnych wybranych zajęciach warsztatowych. Semestralnie propozycja programowa obejmuje 84 godziny dydaktyczne. Obok zajęć ujętych w harmonogramy można brać udział w próbach chóru akademickiego, spotkaniach integracyjnych (których organizatorami są przede wszystkim sami słuchacze), wycieczkach krajoznawczych itp.

Uzyskanie zaliczenia semestru warunkuje udział w zajęciach obowiązkowych (w oparciu o listę obecności), czyli przynajmniej w 10 wykładach i trzech formach warsztatowych, tak więc studenci zobowiązani są do aktywnego udziału w lektoracie języka obcego w wymiarze 2 godzin dydaktycznych tygodniowo, w warsztatach prowadzonych przez psychologów – 2 godziny co dwa tygodnie – oraz w innych wybranych przez siebie zajęciach – 2 godziny dydaktyczne co dwa tygodnie.

UTW korzysta z pomieszczeń udostępnianych przez chrzanowskie placówki oświatowe i instytucje kultury. Brak własnej siedziby jest niewątpliwym utrudnieniem dla organizatorów. Instytucje środowiska lokalnego życzliwie współpracują ze społecznością uniwersytecką, użyczając jej pomieszczeń, co świadczy o świadomości, że tego rodzaju przedsięwzięcia są społecznie użyteczne.

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna słuchaczy chrzanowskiego UTW

Wiek			Status zawodowy			Wykształcenie		
Przedział wieku	N	%	Status	N	%	Poziom	N	%
30–39	1	0,595	Bezrobotni	8	4,76	Wyższe	54	32,14
40–49	17	10,12	Renciści	17	10,12			
50–59	65	38,69	Pracujący	19	11,31	Pomaturalne	9	5,36
60–69	73	43,45	Emeryci	124	73,81			
70–79	11	6,55						
80 ≥	1	0,595				Zawodowe	8	4,76

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji UTW

¹³ Na podstawie Statutu Stowarzyszenia UTW w Chrzanowie.

Formy pracy dydaktycznej obejmują: wykłady, lektoraty z języków obcych (angielski, niemiecki, włoski i planowany esperanto), warsztaty psychologiczne, naukę wykorzystywania komputera, praktyczne zajęcia z zakresu kultury fizycznej, gimnastyki relaksacyjnej i rekreacji (wycieczki turystyczne i krajoznawcze, nauka tańca), spotkania integracyjne, wystawy, koncerty i inne formy wynikające z zainteresowań członków Stowarzyszenia (tabela 2).

Największą popularnością cieszą się: nauka języka angielskiego (73,81 proc.) i podstawy obsługi komputera (32,14 proc. spośród ogółu słuchaczy) oraz zajęcia związane z aktywnością ruchową.

Tabela 2. Formy pracy oraz liczba ich uczestników

l.p.	Rodzaj zajęć	Liczba uczestników	
		N	%
1.	Wykłady*	168	100%
2.	Psychologia – warsztaty	168	100%
3.	Lektoraty, w tym:	168	100%
	Lektorat języka angielskiego	124	73,81
	Lektorat języka włoskiego	21	12,5
	Lektorat języka niemieckiego	23	13,69
4.	Aqua aerobik	18	10,71
5.	Nauka pływania	12	7,14
6.	Choreoterapia	24	14,285
7.	Zajęcia rehabilitacyjne	24	14,285
8.	Tai-chi	27	16,07
9.	Taniec towarzyski	24	14,285
10.	Podstawy obsługi komputera	54	32,14
11.	Zajęcia plastyczne	7	4,17
12.	Warsztaty teatralne**	10	5,95

* Zajęcia obowiązkowe wyróżniono pogrubionym drukiem.

** Wprowadzone od marca 2008 roku na życzenie słuchaczy, po wysłuchaniu wykładu *Teatr, moja miłość*. W przypadku zajęć nieobowiązkowych, ze względu na możliwość uczestniczenia w więcej niż jednej formie, dane nie sumują się do 100 procent.

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji UTW

W tabeli 2. nie wykazano prób i koncertów 18-osobowego chóru akademickiego, który jest propozycją ponadprogramową oraz wycieczek turystycznych.

Problematyka wykładów obejmuje zagadnienia mieszczące się w zakresie: nauk humanistycznych i społecznych, kultury i sztuki, medycyny i profilaktyki zdrowia, psychologii, filozofii i etyki, religioznawstwa, nauk technicznych, a także nauk o Ziemi i wszechświecie.

W II semestrze tematy wykładów były zróżnicowane. Koncentrowały się głównie wokół literatury, sztuki, religioznawstwa oraz kwestii związanych z fazą życia, jaką jest starość. Tytuły wykładów dobrze oddają charakter analizowanych treści: *Teatr, moja miłość*, *Polscy nobliści – Wisława Szymborska, Czesław Miłosz, Czartoryscy na ziemiach powiatu chrzanowskiego*, *Palestyna – kolebka trzech religii*, *Chrześcijananie za wschodnią granicą*, *Esperanto – wielkie dzieło Ludwika Zamenhofa*, *Globalizacja a życie codzienne człowieka*, *Portrety starości*, *Aktywność kulturalno-edukacyjna osób starszych*, *Relacja dziadkowie – wnuki*, *Choroby cywilizacyjne*. Ponadto zorganizowano spotkanie z posłem na Sejm RP. Poszczególne wykłady prowadziło pięcioro pracowników naukowych Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie (oraz dwie osoby duchowne i trzech uznanych w swych dziedzinach specjalistów).

Cotygodniowe spotkania cieszą się bardzo wysoką frekwencją i żywym zainteresowaniem słuchaczy. Organizację procesu dydaktycznego (w ciągu tygodnia) przedstawiają dane z tabeli 3.

Tabela 3. Ramowy plan zajęć UTW – II semestr roku akademickiego 2007/2008

Dzień tygodnia	Rodzaj zajęć
poniedziałek	Podstawy obsługi komputera
	Lektorat j. angielski
	Chór
	Warsztaty teatralne
wtorek	Aqua aerobik
	Nauka pływania
	Choreoterapia
	Zajęcia rehabilitacyjne
	Tai-chi
	Zajęcia plastyczne
	Taniec towarzyski
środa	Lektoraty j. angielskiego
	Lektorat j. niemieckiego
	Lektorat j. włoskiego
	Warsztaty z psychologii
czwartek	WYKŁADY
	Podstawy obsługi komputera
	Komputer dla tych, co się boją myszy

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji pracy UTW

Zajęcia, z wyłączeniem nauki pływania (w godz. 12.00–13.30), przypadają na godziny popołudniowe i wieczorne, w kilku przypadkach kończą się o godz. 20.00. Organizacja pracy umożliwia uczestnictwo w 4 godzinach dydaktycznych dziennie.

Kadrę oświatową – poza wykładowcami – stanowi łącznie 20 osób, w tym: instruktorzy zajęć warsztatowych (9 osób), lektorzy (6 osób), psychologowie (3 osoby), informatycy (2 osoby).

Należy podkreślić stosowanie w Uniwersytecie Trzeciego Wieku nowoczesnych metod nauczania, wspomagających (elektronicznie) proces dydaktyczny. Obecność sprzętu multimedialnego podczas wykładów nie stanowi dla studentów jakiegokolwiek przeszkody. Metody oparte na słowie cechują się niską efektywnością, jeśli chodzi o percepcję słuchaczy. Wprowadzenie środków dydaktycznych angażujących wzrok wzmacnia procesy poznawcze uczestników wykładu. Przy opracowywaniu pomocy dydaktycznych należy jednak pamiętać o specyficznych zmianach regresywnych poszczególnych receptorów¹⁴ i zadbać o właściwą jakość, np. pokazu slajdów oraz dostateczne oświetlenie i nagłośnienie sali wykładowej.

Rytm życia akademickiego wyznaczają: uroczysta inauguracja roku akademickiego z udziałem władz starostwa, reprezentacji honorowego patrona UTW, czyli Wydziału Pedagogicznego AP, połączona z odśpiewaniem *Gaudeamus igitur*, uroczystość wręczenia słuchaczom indeksów, zorganizowana podczas spotkania integracyjnego całej społeczności akademickiej (z zaproszonymi wykładowcami) kończącego I semestr oraz uroczyste zakończenie roku akademickiego. Dodatkowo UTW w Chrzanowie znakomicie dokumentuje historię swej działalności, prowadzona jest kronika, dużo starań poświęca się wytworzeniu rytuałów akademickich charakteryzujących tę społeczność.

Zakończenie

Obecne starzejące się pokolenie jest odmienne od swych poprzedników. Reprezentują je osoby urodzone po II wojnie światowej. Ich młodość przypadła na trudne lata Polski socjalistycznej, co ukształtowało ich mentalność i postawy.

Zapewne wielu spośród seniorów w młodości należało do ruchu „dzieci-kwiatów” bądź otarło się o idee przez nich głoszone, żyli bowiem w burzliwych obyczajowo latach 60. XX wieku. Niesie to określone implikacje dla bieżących upodobań, np. kulturalnych i związanych z organizacją czasu wolnego. Osoby te i ich styl życia redefiniują starość w jej potocznym, stereotypowym przedstawieniu. Dzisiejsi seniorzy wychowywali się w warunkach potężnego przyspie-

szczenia postępu cywilizacyjnego. Swoje preferencje coraz śmielej przenoszą na szerokie kręgi swych społecznych interakcji, włączając się w kreowanie jakości własnej przestrzeni życiowej, także w wymiarze edukacyjnym. Taką grupą jest coraz liczniejsza kohorta uczestników ogólnoswiatowego i polskiego ruchu edukacji III wieku. Chcą być aktywni, chcą być zauważani i szanowani. Automarginalizacja, w odróżnieniu od nieaktywnych społecznie i intelektualnie rówieśników, nie jest ich charakterystyczną postawą¹⁵.

Akcesja Polski do Wspólnoty Europejskiej przyniosła polskim emerytom szereg zmian. Wśród najistotniejszych należy wymienić: rzeczywiste przystąpienie do społeczeństwa globalnego, podniesienie poziomu i jakości życia seniorów w sferze ekonomicznej, kulturowej i społecznej oraz rzeczywistą inkluzję społeczną. Szczególnie godne uwagi w tym kontekście są starania społeczności lokalnych, związane z tworzeniem środowiskowych instytucji i placówek kulturalno-edukacyjnych, których oferta kierowana jest do osób starszych, a służy aktywizacji kulturalnej, społecznej i poznawczej pokolenia III wieku.

Bibliografia

- K. Brazda, *Dyktatura digitariatu*, „Wprost” 2003, nr 1059 (16 marca).
- J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001.
- K. Kluzowa, K. Slany, *Obraz polskiej starości w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego*, [w:] M. Krobicki, Z. Szarota (red.), *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*, KTE, Kraków 2004.
- J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Warszawa 2002.
- E. Skibińska, *Proces kształcenia seniorów*, [w:] A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Biblioteka Gerontologii Społecznej, Bielsko-Biała 2008.
- Z. Szarota, *Lęki i niepokoje pokolenia „60+” w kontekście ekskluzji społecznej*, [w:] S. Rogala (red.), *Wybrane problemy procesu starzenia się człowieka*, WZSiA, Opole 2007.
- Z. Szarota, *W poszukiwaniu tożsamości andragogiki – próba organizacji wiodących pojęć oświaty dorosłych*, [w:] T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Kraków – Radom 2007.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest pracownikiem naukowym Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, a od roku akademickiego 2007/2008 wykładowcą chrzanowskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się andragogika oraz gerontologia społeczna i oświatowa. W swoim dorobku naukowym ma kilkadziesiąt publikacji, w tym dwie monografie o tematyce gerontologicznej. Jest członkiem zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

¹⁴ E. Skibińska, *Proces kształcenia seniorów*, op.cit.

¹⁵ Z. Szarota, *Lęki i niepokoje pokolenia „60+” w kontekście ekskluzji społecznej*, [w:] S. Rogala (red.), *Wybrane problemy procesu starzenia się człowieka*, WZSiA, Opole 2007, s. 132–144.

Doświadczenia japońskiego wolontariatu w Polsce.

Podsumowanie pierwszego etapu współpracy rozwojowej

Barbara Mrówka

W 2007 roku skończyły się przyjazdy do Polski (w ramach oficjalnej pomocy bilateralnej), japońskich wolontariuszy. Pierwszy raz w historii Japońskiej Agencji Współpracy Międzynarodowej zdarzyło się, że kraj przyjmujący pomoc uzyskał samodzielność i stał się stroną udzielającą wsparcia. Prezentowany tekst stanowi próbę przedstawienia doświadczeń z 15-letniej działalności młodych japońskich specjalistów, które w najbliższej przyszłości mogą być wykorzystane do wypracowania polskich systemów rozwiązań dotyczących pomocy zagranicznej, w tym organizacji wolontariatu zagranicą¹.

Historia bezzwrotnej pomocy japońskiej dla Polski

W 2007 roku upłynęło 50 lat od wznowienia stosunków dyplomatycznych pomiędzy Polską a Japonią. W tym czasie nasz kraj przeszedł przez doświadczenia komunizmu, zaczął budować gospodarkę rynkową, stał się członkiem NATO i Unii Europejskiej. Między Polską i Japonią pogłębiły się związki ekonomiczne, kulturalne, a także w obszarze nauki i edukacji. Polska stała się najpierw beneficjentem i – od niedawna – partnerem działań objętych Oficjalną Pomocą Rozwojową (ODA) japońskiego rządu.

Rząd Japonii udzielał nam wsparcia przede wszystkim w formie pomocy technicznej, inwestycyjnej i transferów technologii. Łączna kwota dofinansowania została oszacowana na około 220 mln euro. Finansowane były projekty w wielu dziedzinach – finanse, gospodarka, przemysł, handel, szkolenia dla przedsiębiorców, ochrona środowiska, efektywność energetyczna itp. Japońskim inwestycjom pomocowym w sprzęt towarzyszyły równoległe inwestycje w kwalifikacje i kompetencje kadr.

Jednym z istotnych elementów wsparcia była działalność japońskich wolontariuszy – specjalistów kierowanych do Polski przez Organizację Japońskich Młodych Ekspertów ds. Współpracy z Zagranicą (Japan Overseas Cooperation Volunteers – JOCV).

W lutym 1993 roku przyjechało do nas początkowo pięciu ekspertów „krótkoterminowych”, a następnie grupa wolontariuszy „długoterminowych”. W pierwszym roku pobytu pięciu z nich uczyło języka japońskiego, a sześciu pracowało na rzecz projektów sportowych. Program wolontariatu koordynowany był ze strony polskiej przez Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Integracji Europejskiej oraz Pomocy Zagranicznej, a od 1996 roku przez Urząd Komitetu Integracji Europejskiej. Bezpośrednia obsługa działań wolontariuszy prowadzona była przez Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr działające w ramach Fundacji *Fundusz Współpracy*, w kooperacji z japońskim Biurem JICA – JOCV oraz Ambasadą Japonii.

Specyfika japońskiego wolontariatu

Organizacja Japońskich Młodych Ekspertów ds. Współpracy z Zagranicą powstała w 1965 roku jako agencja japońskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Jej celem jest niesienie oficjalnej pomocy technicznej poza granicami Japonii. Sekretariat JOCV stanowi strukturalną część Japońskiej Agencji Współpracy Międzynarodowej (JICA). Od 1966 roku JOCV wydelegowała ponad 20 tys. ekspertów do różnych krajów świata, w tym do Polski.

Działalność wolontariuszy traktowana jest przez rząd Japonii jako jeden z najskuteczniejszych sposobów budowy korzystnego wizerunku kraju. Praca młodych ludzi w obszarach, takich jak: sport, edukacja lub kultura ma na celu bezpośrednie utrwalenie korzystnych skojarzeń związanych z osiągnięciami Japonii w tych dziedzinach, popularyzuje wiedzę o kraju i kształtuje jego pozytywny obraz w świecie. Japończycy traktują swoje działania jako długoterminową inwestycję, która w przyszłości zwróci się im wielokrotnie.

Przyjazd japońskich wolontariuszy do Polski był jedną z pierwszych takich misji w Europie. Polska zasadniczo różniła się od krajów objętych wcześniej

¹ Tekst przygotowany został w oparciu o materiały udostępnione przez Biuro JOCV w Warszawie oraz Ambasadę Japonii w Polsce, a także dokumenty UKIE (w tym notatki, sprawozdania i informacje urzędowe oraz raporty i wypowiedzi wolontariuszy japońskich, jak również koordynatorów ich pracy w Polsce).

pomocą JOCV. Ze względu na znacznie wyższy poziom rozwoju, od reprezentowanego przez dotychczasowych beneficjentów, pojawił się problem dostosowania form działalności do całkowicie odmiennych warunków. Tradycyjne metody współpracy zostały bowiem wypracowane i sprawdzone w warunkach krajów Trzeciego Świata, wyróżniających się nie tylko swoją specyfiką instytucjonalną i kulturową, ale także mających zupełnie inne oczekiwania. Istniała obawa czy (i jaka) wiedza młodych Japończyków będzie przydatna w nowym kraju. Ostatecznie, po początkowych poszukiwaniach właściwej formuły, skoncentrowano się w Polsce nie na prostym przekazywaniu wiedzy i umiejętności, jak to miało miejsce we wcześniejszej praktyce, lecz na wzajemnej wymianie; podkreślono aspekt wzajemnego uczenia się. Dodatkowo japońska aktywność skupiła się przede wszystkim na kulturze i sporcie.

Wolontariusze przyjeżdżający do Polski mieli od 20 do 39 lat. Czas ich oddelegowania został ustalony na dwa lata, z możliwością przedłużenia pobytu w uzasadnionych sytuacjach. W pierwszym okresie współpraca obejmowała przede wszystkim nauczanie języka japońskiego oraz sztuki walki, m.in. aikido, judo, kendo. Z czasem spektrum kontaktów poszerzyło się i objęło edukację (nauki ścisłe i przyrodnicze) oraz pomoc socjalną (rehabilitację, opiekę nad niepełnosprawnymi). Jednak język japoński i sport pozostały głównym nurtem działań wolontariuszy w Polsce. Strona japońska ustalała corocznie, w porozumieniu z Urzędem KIE, zapotrzebowanie na ekspertów.

Zachętą do starań strony polskiej o przyjazd japońskich ekspertów były stosunkowo nieskomplikowane, a nawet przyjazne, procedury. Po powszechnie znanych i szeroko dyskutowanych wśród zainteresowanych (choć nierzadko przesadzonych) problemach z przygotowywaniem dokumentów merytorycznych i finansowych towarzyszących przyjazdowi ekspertów unijnych, polskojęzyczne, krótkie kwestionariusze zapotrzebowania na wolontariuszy od pierwszego kontaktu nastawiały bardzo przychylnie do japoń-

skiego donatora (choć pozostawał problem wspólny dla większości programów pomocowych – długi, sięgający nawet 2 lat, okres oczekiwania na decyzję rządu Japonii).

Przed przystąpieniem do pracy ochotnicy JOCV brali udział w szkoleniu w Japonii. Uczyli się podstaw języka oraz poznawali kulturę kraju, w którym mieli żyć i pracować przez najbliższe lata. Po przybyciu do Polski każdy wolontariusz uczestniczył w pięciodniowym kursie języka w Szkole Języka Polskiego dla Cudzoziemców przy Uniwersytecie Łódzkim. Mieszka- jąc u polskich rodzin, młodzi Japończycy oswajali się stopniowo z polskim stylem życia i odmienną kuchnią (nierazko trudną do zaakceptowania). Pozwalało to na szybsze przystosowanie się do nowych warunków, jak i na przekładanie teoretycznej znajomości języka (i kultury) na znajomość komunikatywną.

W Polsce wolontariusze żyli i pracowali w warunkach zbliżonych do tych, jakie mieli członkowie zapraszających ich społeczności. Ich domem stawał się pokój w internacie, mieszkanie z polską rodziną, akademik lub urzędowy pokój gościnny oddany do ich dyspozycji przez władze gminy. Nie mieszkali ani w hotelach, ani w luksusowych rezydencjach. W rezultacie nie tworzył się dystans charakterystyczny dla wielu ekspertów i doradców pochodzących z krajów bliższych kulturowo Polsce, ale nie związanych z tymi, dla których (a nie koniecznie wśród których) pracowali.

Japońscy młodzi specjaliści w Polsce

W latach 1993–2007 pracowało w Polsce 106 wolontariuszy. Ponad 30 proc. stanowili nauczyciele języka japońskiego (36 osób), zaś 40 proc. było instruktorami sportowymi – baseballu, judo, aikido, karate, kendo itp. (44 osoby). Pozostali zajmowali się szeroko rozumianą działalnością edukacyjną (matematyka, chemia, praca z młodzieżą, sztuki piękne, ochrona zabytków i inne – 13 osób), a także pomocą społeczną (5 osób). Większość przyjechała do Polski na 2-letnie kontrakty, niektórzy z nich przedłużali jednak pobyt.

Tabela 1. Rozkład terytorialny japońskich młodych specjalistów w Polsce w okresie 1993–2007

Miejscowość i liczba pracujących w niej wolontariuszy w okresie 1993–2007							
Bytom	1	Legionowo	2	Nowosolna	3	Rąbień	1
Czaniec	1	Legnica	1	Nowy Targ	2	Świdnik	1
Gdańsk	8	Lublin	4	Olsztyn	1	Świebodzin	3
Huwniki	1	Łańcut	1	Opole	1	Toruń	4
Jabłonna Lacka	1	Łódź	10	Ostrowiec Świętokrzyski	1	Warszawa	13
Jastrzębie Zdrój	3	Miejska Górka	3	Poznań	4	Wrocław	8
Kraków	4	Morąg	1	Przemyśl	2	Zamość	3
Kutno	1	Myślenice	1	Radom	1	Zwierzyniec	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ambasady Japonii

Doświadczenia japońskiego wolontariatu w Polsce...

Obecność ochotników nie ograniczała się do dużych miast, obejmowała praktycznie całe terytorium Polski. Młodzi specjaliści pracowali w szkołach i klubach sportowych w Warszawie, we Wrocławiu, w Krakowie, w Gdańsku, a także w małych ośrodkach, takich jak np. Jabłonna Lacka, Czaniec, Świebodzin czy Huwniki (tabela 1).

Decyzje o zaproszeniu wolontariuszy były często przyjmowane sceptycznie, szczególnie w małych miejscowościach. Obecność obcych, ich udział w życiu szkoły czy gminy wydawał się tam nienaturalny. Niepokojono się, iż problemy, z którymi borykały się lokalne struktury, będą narastać, a nie ustępować. Obawiano się trudności biurokratycznych, komunikacyjnych, nieraz z zażenowaniem wskazywano, iż przybysze będą mieli możliwość przyjrzenia się temu, co na ogół ukrywa się przed turystami i gośćmi – nieporządkowi, chaosowi, prymitywnej infrastrukturze itp. Tym bardziej, że Japonia w mentalności Polaków funkcjonuje jako kraj wysoko rozwinięty, dostatni, z nowoczesną techniką i technologią.

Tymczasem wolontariusze nieoczekiwanie szybko budowali dobre relacje ze środowiskiem, w którym przebywali. Z drugiej strony, ciekawość innej kultury wśród początkowo sceptycznych współpracowników i mieszkańców oraz tradycyjna polska gościnność okazywały się silniejsze niż niechęć do obcych. Przedstawiciel Zamościa tak opisał historię trójki japońskich ekspertów: *Kiedy podjęliśmy decyzję o przyjęciu wolontariuszy, wśród społeczności lokalnej podniosły się głosy sprzeciwu. Pytano nas, dlaczego to robimy. Wolontariusze przedstawiali kulturę Japonii i zbudowali bardzo dobre relacje ze społecznością lokalną. Wszyscy mieszkańcy bardzo dziękują za pobyt wolontariuszy. Młodzi Japończycy, skromni i zawsze uśmiechnięci (uśmiech w ich kulturze mniej zależy od dobrego nastroju – wynika bardziej z grzeczności) szybko zjednywali sobie przychylność gospodarzy. Początkowo ich zaangażowanie w lokalne sprawy wzbudzało zdziwienie, a później szacunek. Miejscowi podziwiali także determinację i oddanie w pracy, cierpliwość w nauce i doskonaleniu polskiego (Japończycy trafnie identyfikowali język jako najskuteczniejsze narzędzie pozyskania sympatii i zrozumienia). Wolontariusze nie tworzyli własnych enklaw, jak często czynią cudzoziemcy w obcym środowisku, a przeciwnie – byli cały czas „obecni”. Po pracy „etatowej” chętnie angażowali się w zajęcia dodatkowe: uczyli origami, kaligrafii i ikebany, przybliżali ideę Sembazuru², organizowali pokazy i zajęcia w szkołach, klubach i domach kultury (w których sami również brali udział), a nawet w kołach gospodyń wiejskich, jeździli ze swoimi uczniami na zawody sportowe i konkursy po całej Polsce. Obszary działania były różne, jednakowa była natomiast ich aktywność – siedem dni w tygodniu, przez cały okres pobytu.*

Życie wolontariuszy w Polsce nie było jednak wol-

ne od problemów. Dotknęły ich nie tylko kradzieże i chuligańskie pobicia, ale również nietolerancja. Wspominali z zażenowaniem naśmiewających się na ulicy przechodniów, negatywnie reagującą nań młodzież, ostentacyjnie oglądających się dorosłych (nie tylko w prowincjonalnym Ostrowcu Świętokrzyskim, ale także w dużych miastach, a nawet w ośrodkach akademickich, wydawałoby się otwartych na świat, takich jak Łódź czy Wrocław oraz w Zakopanem). Nie w każdej placówce czekali też na nich życzliwi współpracownicy i uzgodnione wcześniej obowiązki. Kilku ekspertów, dla dobra obu stron, musiało nawet zmienić miejsce pobytu i pracy. Japończycy zwracali uwagę, iż Polacy dumnie uważają się za naród tolerancyjny, jednak nie potwierdzają tego swoim zachowaniem. Co więcej, usprawiedliwiają się, twierdząc, iż dyskryminacja występuje wszędzie i Polska nie odbiega od standardów. Tylko, jak zauważali, gdzie indziej dostrzega się problem i rozmawia się o nim, w Polsce natomiast zmienia się temat rozmowy – a bez dyskusji nie będzie zmiany³. Należy przy tym podkreślić, iż nietolerancja wobec wolontariuszy nie występowała incydentalnie – była raczej ich codziennością. Z drugiej strony, dla dzieci, młodzieży, nauczycieli i środowisk lokalnych pobyt specjalistów japońskich był praktyczną nauką tolerancji dla odmienności narodowych, lekcją poszanowania inności oraz otwierania się na dalekie kultury i nowe języki.

Wolontariusze nie mogli się pogodzić z niezrozumiałym dla nich, a chwilami wręcz irytującym, brakiem u Polaków entuzjazmu, determinacji i systematyczności w działaniu. Zajęcia, w które wkładali wszystkie swoje umiejętności i całą energię, szybko nudziły się i powszedniały. Z początkowych „nadkompletów” zainteresowanych pozostawały z czasem małe grupki. Pracę dezorganizowały spóźnienia, brak koncentracji, liczne nieobecności. Japończycy, którzy sami byli obowiązkowi, nie mogli się pogodzić z chwilowym zapalem oddanych pod ich opiekę dzieci i młodzieży. Niektórzy narzekali też na warunki pracy (głównie stosunki międzyludzkie) oraz na warunki bytowania (m.in. w Warszawie).

Większość japońskich ochotników, przy wykonywaniu swoich zadań, wchodziła w rolę wychowawców. Ćwicząc aikido, odwoływali się nie tylko do etykiety związanej ze sztuką walki, ale przywoływali także szersze konteksty codziennego życia i stosunków międzyludzkich. Prezes Legnickiego Klubu Karate wspominał: *Podczas zajęć sportowych nie ograniczali się do prostego treningu fizycznego i treningu umiejętności – wzorowali się sami i przekazywali swoim uczniom japońskie cechy narodowe wzięte z Kodeksu Bushido. Honor, lojalność, poświęcenie w ich wykonaniu to były nie tylko słowa. Od wolontariuszy uczyli się nie tylko uczniowie. Polskim nauczycielom i trenerom też udzielał się ich zapał. Chętnie korzystali z możliwości podpatrywania, przedyskutowania*

² Papierowe żurawie będące symbolami pokoju.

³ Problem wydawał im się tak poważny, iż proponowali nawet wprowadzenie do szkół zajęć o istocie i konsekwencjach rasizmu.

i przećwiczenia innych sposobów prowadzenia zajęć, metod wychowawczych, czy też wzorców.

Nie oznacza to, iż nie dochodziło do spięć i konfliktów. Wielokrotnie sygnalizowano, że zbyt duża aktywność cudzoziemców nie służy budowaniu autorytetu miejscowych nauczycieli i trenerów. Ci ostatni, w przeciwieństwie do wolontariuszy, oprócz pracy zawodowej mieli jeszcze inne obowiązki. Nie byli w stanie konkurować z Japończykami ilością czasu poświęcanego swoim podopiecznym, a więc i efektami, jakie ostatecznie osiągal.

Dzięki wolontariuszom w kilku szkołach średnich na terenie całego kraju japoński pojawił się jako dodatkowy, trzeci język. Wielu maturzystów wybierało później studia japonistyczne, a uczniowie liceów i studenci japonistyki potwierdzali swoją znajomość języka w konkursach krasomówczych organizowanych corocznie przez Ambasadę Japonii⁴. Ekspersi JOCV pracowali także w muzeach (Kraków, Łódź) i w domach kultury (Myślenice). Rehabilitanci-wolontariusze pracowali, stosując nie tylko najnowsze metody, ale korzystając także z tradycji japońskiej – np. usprawnianie manualne prowadzili poprzez składanie papieru (origami).

Wszystkie takie działania pozwalały przekonać się, jak ważne jest odczuwanie i akceptowanie wzajemnych różnic, bezpośrednie doświadczenie faktu istnienia innych kultur i sposobów myślenia. Obecność wolontariuszy pozostawiła po sobie również problemy. Przyzwyczajeni do japońskich specjalistów zawodnicy z trudem godzili się na zastąpienie ich polskimi trenerami. Spadło gwałtownie zainteresowanie kursami języka japońskiego, odkąd przestali je prowadzić japońscy ochotnicy. Miejscowi instruktorzy nie stanowili już atrakcji dla zainteresowanych ikebana, gdyż nie byli już tak niezwykli i wiarygodni. Stanowisko samych wolontariuszy wyartykułował trener baseballu z Miejskiej Górki: *Przyjechać za 20 lat do Polski i zobaczyć jak grają i trenują zawodnicy, których miałem. Czy będzie po co?*

Nowy etap współpracy polsko-japońskiej

Młodzi japońscy specjaliści, którzy przyjeżdżali do Polski, rekrutowali się z różnych środowisk. Uciekali przed bezrobociem, monotonią dorosłego życia, przewidywalnością ścieżek awansu zawodowego. Niektórzy przyjechali do Polski, bo całe życie marzyli o podróżach i egzotyce. Inni byli tu po to, by robić to, co lubią. Wiele zaryzykowali – przebywanie za granicą nie uczyniło z nich dobrego materiału na pracownika;

firmy japońskie najchętniej zatrudniają absolwentów, których łatwo ukształtować na potrzeby korporacji i wprowadzić do pracy w jednym przedsiębiorstwie na całe życie. Wyjazd odebrał im szansę na szybką karierę, ale poszerzył horyzonty i zmienił poglądy na świat. Niektórzy tak bardzo zakorzenili się w Polsce, że tu zostali – jedni, gdyż znaleźli nowe rodziny, inni chcieli kontynuować edukację za wcześniej zaoszczędzone pieniądze. Część z nich nadal realizuje misję rozpoczętą w ramach wolontariatu.

Wolontariusze wykorzystywali w naszym kraju swoją wiedzę merytoryczną, a jednocześnie przybliżali Polakom japońską kulturę i język. Dzięki nim możliwe było poznanie Japonii innej niż funkcjonująca w stereotypach. Ale również strona przyjmująca miała jedną w swoim rodzaju szansę na przedstawienie siebie. Japońscy ochotnicy byli nastawieni na poznanie naszego kraju. Uczyli się języka, odkrywali kulturę, poznawali historię. Wyjeżdżając z Polski, zabierali ze sobą obraz kraju odmiennego od oglądanego w mediach. Efekty ich pobytu potwierdziły, że wolontariat stanowi z jednej strony skuteczny sposób niesienia wsparcia zewnętrznego, a z drugiej jest elementem promocji najlepszych własnych praktyk i doświadczeń.

Po wejściu do Unii Europejskiej Polska z „kraj-biorcy” pomocy aktywnie przekształcała się w „kraj-dawcę” wsparcia rozwojowego. Zobligowani jesteśmy do uczestniczenia zarówno w realizacji polityki rozwoju UE, jak i do bezpośredniego udziału w realizacji Mileńskich Celów Rozwoju, m.in. jako dawca bilateralny. Jednym z elementów szerszego włączania się Polski w działania światowej ODA jest właśnie wolontariat. Obecność japońskich ochotników w szkołach, klubach, na uczelniach w znaczący sposób przyczyniła się do popularyzacji tej, wciąż jeszcze stosunkowo mało znanej w Polsce formy pomocy międzynarodowej. Młodzież miała okazję zetknąć się z konkretnymi przykładami wsparcia, którego można udzielać potrzebującym. Japończycy pokazali, iż wolontariat ma sens. W oparciu m.in. o doświadczenia zdobyte podczas misji japońskich w Polsce oraz o szersze doświadczenia japońskie z pracy w innych krajach powstaje, przygotowywana we współpracy z rządem w Tokio, polska odmiana organizacji młodych wolontariuszy pracujących zagranicą. Młodzież poszukuje dziś sensu oraz celu w życiu. Dla niektórych właśnie wolontariat może stać się punktem wyjścia do przemyśleń. W dobie postępującej globalizacji wolontariat to przecież, oprócz niesienia pomocy, również pożyteczna forma poznawania innych, odmiennych kultur.

Autorka jest adiunktem w Katedrze Stosunków Międzynarodowych i Integracji Europejskiej Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie oraz radcą ministra w Urzędzie Komitetu Integracji Europejskiej, specjalizuje się w programach pomocowych. Od 1992 roku odpowiada za współpracę z rządem Japonii w zakresie pomocy zagranicznej.

⁴ W 2003 roku uznano poziom nauczania języka japońskiego i kwalifikacje polskich specjalistów za tak wysokie, iż strona japońska wstrzymała wysyłanie nauczycieli języka japońskiego. Od 2004 roku w Warszawie można zdawać oficjalny egzamin z języka japońskiego.



Zarządzanie projektami w firmie z wdrożoną normą ISO 9001:2000

Tomasz Toczewski



Kamil Kwiecień

Konkurencyjność przedsiębiorstwa zależy od wielu czynników. Często o powodzeniu prowadzonych przez firmę projektów decyduje jakość przyjętych zasad zarządzania przy realizacji przedsięwzięć. Zarządzanie projektami to cały proces, który jesteśmy w stanie w pełni kontrolować i mierzyć jego poszczególne etapy. Przykładem systemu wspomagającego zarządzanie działalnością firmy są normy ISO.

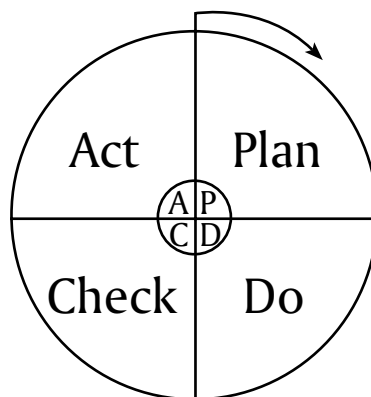
Norma ISO 9001:2000

ISO 9001 jest normą określającą wymagania dla systemu zarządzania jakością i jednocześnie przeznaczoną dla celów certyfikacji. Norma ta może być zastosowana przez każdą firmę, bez względu na jej rozmiar i profil działalności. Celem wdrożenia ISO 9001:2000 jest poprawienie jakości usług oraz produktów poprzez: zrozumienie i spełnienie wymagań klienta, zastosowanie podejścia procesowego, a także dostarczanie wyników ich skuteczności oraz nieustanne doskonalenie w oparciu o pozyskane informacje. Sama norma wymusza stosowanie metod poprawiających efektywność procesów. Jednym z popularnych rozwiązań jest objęcie procesów organizacji tzw. *Cyklem Deminga*¹, czyli PDCA (*Plan-Do-Check-Act*):

1. *Plan* (zaplanuj) – zaplanuj metodę, sposób działania;
2. *Do* (zrób, wykonaj) – zrealizuj według wcześniej ustalonych;
3. *Check* (sprawdź) – sprawdź rezultaty, jeśli to możliwe, porównaj z poprzednimi;
4. *Act* (zastosuj) – jeśli nowa metoda przynosi oczekiwane rezultaty, zastosuj ją².

Jako główne wymagania normy ISO 9001:2000 możemy wymienić: zaangażowanie kadry kierowniczej w doskonalenie procesu zarządzania jakością, standaryzację procesów realizacji usług oraz wyrobów, nadzór nad dokumentacją i zapisami, systematyczne

Rysunek 1. Cykl Deminga



Źródło: *Cykl Deminga*, [w:] Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Cykl_Deminga

pomiary realizacji celów polityki jakości oraz wydajności procesów.

Celem wdrożenia normy ISO jest ujednolicenie systemu zarządzania firmą w oparciu o następujące zasady³:

- decyzje oparte na faktach – system zarządzania jest opisany w dokumentacji systemowej, a podejmowanie decyzji opiera się na dokładnej analizie dostępnych danych i informacji;
- nacisk na stałe doskonalenie oraz efektywność, a nie tylko zgodność z wymaganiami;
- podejście procesowe, czyli ważny jest proces, a nie tylko produkt;
- systemowe podejście do zarządzania – zarządzanie jakością jest traktowane jako zarządzanie wzajemnie powiązаныmi procesami;
- orientacja na klienta – uzyskanie maksymalnej satysfakcji, poprzez określenie i spełnienie jego potrzeb oraz oczekiwań;

¹ Określane też jako *Koło Deminga*; to schemat ilustrujący podstawową metodologię ciągłego ulepszania (ciągłego doskonalenia, KAIZEN), stworzoną przez Williama Edwardsa Deminga, amerykańskiego specjalistę, statystyka pracującego w Japonii.

² *Cykl Deminga*, [w:] Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Cykl_Deminga, [05.06.2008].

³ *ISO 9001*, Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/ISO_9001, [05.06.2008].

- zaangażowanie ludzi – najcenniejszym dobrem organizacji są ludzie, a zrozumienie i właściwe wykorzystanie przez nich normy do efektywnej pracy jest największym sukcesem wdrożeniowym w organizacji;
- wzajemne korzyści w stosunkach z dostawcami – tworzenie obustronnie korzystnych stosunków z dostawcami stanowi dla organizacji gwarancję wysokiej jakości.

Dokumentacja systemowa⁴ jest bardzo ważnym elementem normy ISO 9001:2000. Definiuje ona politykę jakości w firmie, na którą składają się:

- księga jakości,
- procedury systemowe i procesowe,
- instrukcje do procesów,
- specyfikacje,
- formularze.

Aby firma uzyskała certyfikat ISO 9001:2000, musi spełnić wymagania opisane przez normę. Procesem tym zajmuje się niezależna jednostka certyfikująca, a sam certyfikat nie jest wydawany na czas nieokreślony. Aby utrzymać status firmy spełniającej standard ISO 9001:2000, przeprowadzane są w niej systematyczne audyty wykonywane przez jednostkę udzielającą certyfikacji. Wymóg poddawania firmy audytom sprawia, że klienci mają gwarancję wysokiej jakości, weryfikowanej przez niezależny podmiot, dzięki czemu firmy posiadające certyfikaty ISO 9001 cieszą się dużo większym zaufaniem. Wdrożona norma ISO 9001:2000 jest również dodatkowym atutem przy pozyskiwaniu nowych klientów.

W tym roku ma wejść w życie nowa wersja normy – 9001:2008. Szykuje się wiele zmian, które nastawione są na uelastycznienie procesów. Z drugiej zaś strony stwarzają dodatkowe możliwości rozwiązań, aby skuteczniej poprawiać jakość usług. W dobie informatyki dokumentacja systemowa i procesowa zostaje zastąpiona elektronicznym obiegiem informacji i akceptacji.

Zarządzanie projektami przed wdrożeniem normy ISO 9001:2000

Przykładem zastosowania norm ISO 9001:2000 w zarządzaniu projektami może służyć działalność firmy HYPERmedia. Wraz z rozwojem Agencji zaczęły się pojawiać problemy w zarządzaniu projektami. Wynikały one przede wszystkim z niedostatecznej komunikacji członków zespołów projektowych, braku określonych standardów postępowania, ról projektowych oraz zadań. Jak powszechnie wiadomo, w historii rozwoju każdej organizacji następuje moment, w którym pojawiają się problemy w komunikacji, a co za tym idzie – w efektywnym zarządzaniu projektami. Problemy, jakie dotknęły firmę HYPERmedia w okresie przed wdrożeniem ISO 9001:2000 to między innymi: opóźnienia w projektach spowodowane

wane nieporozumieniami podczas wykonywania zadań projektowych, problemy z wdrożeniem nowych osób do projektów, w których zaszła taka potrzeba, czy też problemy z przepływem informacji. Cały proces projektowy nie był również w wystarczającym stopniu kontrolowany, a możliwości dokonywania pomiarów były bardzo ograniczone. Dodatkowym problemem stał się dynamicznie rozwijający rynek, który wymuszał ciągle zmiany. Doskonalenie procesu w sposób niezorganizowany i nieobejmujący całej organizacji było nieskuteczne. Wymienione powyżej problemy wystąpiły na przełomie 2003 i 2004 roku. W tym okresie firma zatrudniała około 30 osób. Wybór rozwiązania, które zastosowano w celu poprawienia działania organizacji oraz jakości jej produktów i usług padł na normę ISO 9001:2000. Pod koniec 2004 roku firma HYPERmedia przeszła pomyślnie certyfikację. Jako firmę certyfikującą wybrano Lloyd's Register Quality Assurance, jedną z najlepszych oraz najbardziej wymagających jednostek certyfikujących.

Zarządzanie projektami po wdrożeniu normy ISO 9001:2000

Kontroli jakości oraz udoskonalania podlegają wszystkie etapy w procesie projektowym. Dodatkowo, po wdrożeniu standardu ISO 9001:2000 wprowadzono istotne zmiany w zarządzaniu projektami. Wzrosła odpowiedzialność kierownicza, a procesy w ramach projektów poddano standaryzacji oraz pomiarom w celu weryfikacji oraz poprawienia jakości usług i produktów. Zmiany te przyczyniły się w znacznym stopniu do usprawnienia działania całej organizacji. Standaryzacja prowadzenia projektów ułatwiła wykrywanie problemów pojawiających się na różnych etapach. Ważną rolę w tym procesie odegrał wewnętrzny system wspomagający zarządzanie projektami – *Traffic*. Dzięki wprowadzeniu jednolitego rozwiązania dla wszystkich struktur firmy, zarządzanie projektami wyodrębniono z konkretnych działów firmy i sprowadzono do formy bardziej ogólnej, lepiej sprawdzającej się przy dużym zróżnicowaniu projektów. Po wprowadzeniu standardu jakości ISO 9001:2000, a wraz z nim *Cyklu Deminga*, sposób prowadzenia projektów w firmie uległ zmianie. Przede wszystkim jest to wynikiem mierzenia, sprawdzania, udoskonalania oraz kontrolowania procesów. Dzięki zastosowaniu cyklu PDCA w znacznym stopniu poprawiła się jakość samych procesów. Podczas trzech lat od momentu wdrożenia ISO firma rozwijała się w sposób dynamiczny. Liczba pracowników wzrosła z 54 (2005 rok) do 89 (2008 rok) osób. Pomimo tak dynamicznego rozwoju organizacja nie straciła kontroli nad swoimi wewnętrznymi procesami, a średni obrót generowany przez jednego pracownika wzrósł między 2005 a 2008 rokiem o 73 procent.

⁴ Strefa-ISO, <http://www.strefa-iso.pl/iso9000-dokumentacja.html>, [05.06.2008].

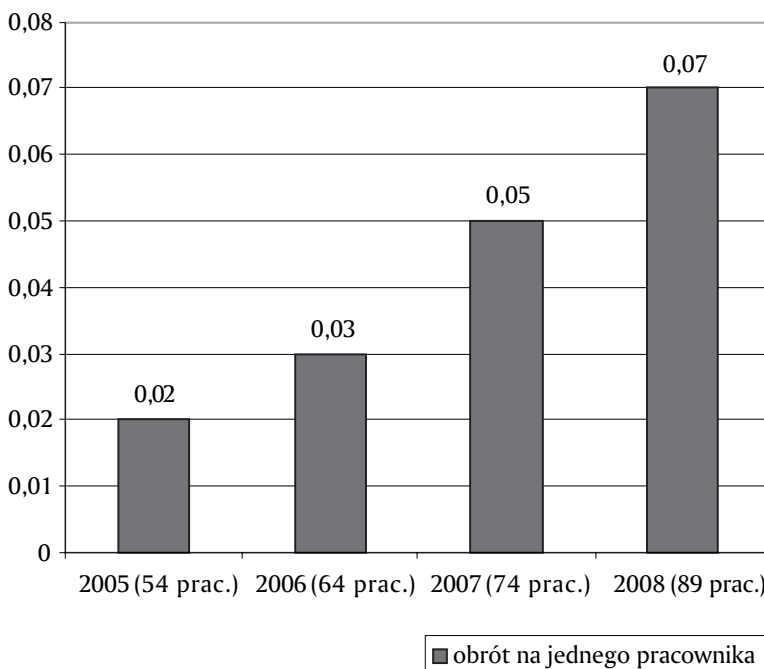
Zarządzanie projektami w firmie z wdrożoną normą ISO...

Dane te dowodzą, że projekty prowadzone przez firmę są zarządzane efektywniej, a norma ISO 9001 ma duży wpływ na powodzenie projektów w dynamicznie rozwijającym się przedsiębiorstwie. Dodatkowo branża, do której należy HYPERmedia, w ostatnich latach przeżywa wielki wzrost konkurencyjności, a także boryka się z brakiem wykwalifikowanych specjalistów. Stosowanie mierników jakościowych pozwoliło na szybkie reagowanie względem potrzeb rynku. W tym wypadku wdrożenie normy ISO 9001 pozwoliło na przestrzeni kilku ostatnich lat utrzymać wzrostowy trend w organizacji. Mimo tak optymistycznych danych, nie należy wzrostu obrotów przypisywać w stu procentach wdrożeniu normy ISO 9001. Zastosowanie jej na pewno w znacznym stopniu ułatwiło pracę całej organizacji, jednakże należy pamiętać, że na obroty firmy ma wpływ działanie całego zespołu, a bardzo duża jego część jest zależna od sytuacji panującej na rynku.

Podsumowanie

Prawidłowo wdrożona oraz stosowana norma ISO 9001:2000 w znaczącym stopniu wpływa na poprawienie metod zarządzania projektami, co przekłada się na jakość produktów oraz usług. Uporządkowana w ten sposób struktura organizacji, dobra sytuacja na rynku oraz odpowiednio wykwalifikowana kadra przekładają się na całokształty sukces organizacji.

Rysunek 2. Obroty firmy HYPERmedia w latach 2005–2008



Źródło: opracowanie własne

Jak wiadomo, doskonalenie procesów w organizacji wymaga określonych nakładów i czasu, odmiennych dla różnych przedsiębiorstw. Obserwując firmę HYPERmedia, można stwierdzić, że metoda ta została wykorzystana we właściwy sposób.

Netografia:

Cykl Deminga, [w:] Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Cykl_Deminga.

ISO 9001, [w:] Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/ISO_9001.

Strefa ISO, <http://www.strefa-iso.pl>.

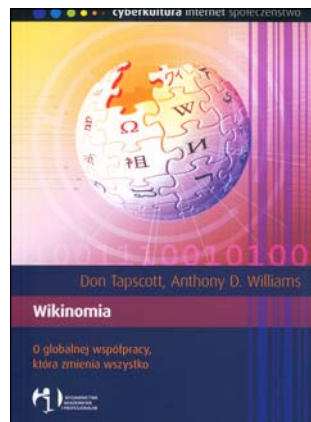
Tomasz Toczewski jest pełnomocnikiem ds. jakości w firmie HYPERmedia – Agencji będącej członkiem globalnej sieci agencji interaktywnych ISOBAR. Autor jest absolwentem Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej. Karierę zawodową w HYPERmedia rozpoczął w 1999 roku – od pracy w dziale produkcyjnym. W 2003 objął stanowisko Dyrektora Zarządzającego i był odpowiedzialny za procesy produkcyjne firmy. W roku następnym wdrożył w Agencji ISO 9001:2000 i od tego czasu pełni funkcję Pełnomocnika ds. Jakości.

Kamil Kwiecień pełni funkcję *Junior Programmer* działu Research and Development w Agencji HYPERmedia. Jest odpowiedzialny za wewnętrzny system do zarządzania projektami *Traffic* oraz system do obsługi kampanii medialnych Artemis. Autor studiuje na IV roku w Polsko-Japońskiej Wyższej Szkole Technik Komputerowych, na specjalizacji *Programowanie Aplikacji Biznesowych*. Swoją karierę zawodową rozpoczął w roku 2006 w dziale IT firmy DAKS Sp. z o.o. Do jego obowiązków należało stworzenie systemu CRM oraz rozwijanie platformy do obsługi firmy. W roku 2007 został zatrudniony w firmie AT-Soft jako programista aplikacji webowych.

Biznes Otwarty

– recenzja „Wikinomii”

Piotr Bołtuć



W pierwszej części niniejszego artykułu recenzyjnego¹ przedstawiono zarys problematyki dotyczącej zmian w organizacji firmy, wynikający ze spadku kosztów transakcyjnych związanego z rozwojem metod komunikacji elektronicznej. Stanowi on tło dyskusji nad zagadnieniami przedstawionymi w książce *Wikinomia*, omawianej w drugiej części opracowania. Na wstępie należy zaznaczyć, że publikacja ta poprzedzona jest doskonałym wstępem do polskiego wydania, autorstwa K. Rybińskiego, który w sposób bardzo kompetentny odnosi przedstawione w publikacji trendy do sytuacji w Polsce, uaktualnia niektóre kwestie (wstęp napisany został w marcu 2008 roku) oraz przedstawia dodatkowe przykłady obniżenia kosztów transakcyjnych, pochodzące z dziedziny bankowości².

Horyzontalna struktura globalnych interakcji w erze Web 2.0

Horyzontalne modele współpracy pozwalają na współudział dużej liczby uczestników danego projektu i wykorzystanie ich kompetencji, co stanowi kluczową zaletę w gospodarce opartej na wiedzy. Web 2.0 powoduje redukcję kosztów transakcyjnych do poziomu znikomego, stanowiąc niemalże optymalną przestrzeń takiej współpracy.

Sytuacja ta ma zasadniczy wpływ na optymalną strukturę firmy. Uzasadnieniem tego, by zatrudniać na pełnych etatach znaczną liczbę pracowników był do niedawna fakt, że koszty transakcyjne (dotyczące koordynacji i wzajemnej komunikacji) były w takim wypadku znacznie niższe aniżeli praca z osobami z zewnątrz firmy. Jednak w przypadku znacznego obniżenia wydatków, powstałego dzięki nowym środkom komunikacji społecznej, a także w związku z faktem, że zatrudnianie najwyższej klasy ekspertów wewnątrz firmy jest coraz droższe, a nawet nierealne,

sytuacja uległa radykalnej zmianie. Zważywszy na to, że w coraz większej liczbie sektorów gospodarki zespół wewnętrzny powinien sprawować tylko podstawowe funkcje organizacyjno-kontrolne, natomiast opłacalne jest delegowanie większości pracy podmiotom zewnętrznym (*outsourcing*). Chodzi tu zarówno o przeniesienie produkcji do regionów posiadających przewagę kosztową, jak również o powierzanie zadań koncepcyjnych specjalistom z jakiejś wąskiej dziedziny.

Jedną z form tego ostatniego procesu jest korzystanie z mechanizmu *open access*. Jest to sytuacja, w której udostępnia się w internecie relewantne dane biznesowe i zaprasza osoby z całego świata do przedstawienia propozycji rozwiązań. Fakty wskazują, że bardzo często prowadzi to do realizacji projektu przekraczającego możliwości jakiegokolwiek tradycyjnego zespołu badawczego. W ostatecznym rozrachunku autorzy rozwiązań albo wykonują swoją pracę za darmo, albo ich wynagrodzenie (oraz koszt oceny przedłożonych projektów) odpowiada niewielkiej części kosztów, jakie należałoby ponieść do uzyskania podobnych rezultatów w tradycyjnym systemie administrowania wiedzą. Powstaje pytanie, co motywuje ludzi do uczestnictwa w tego rodzaju projektach?

W procesie motywacyjnym pracownika wynagrodzenie stanowi tylko jeden z czynników, a w przypadku osób posiadających pewne minimum socjalno-bytowe nie jest warunkiem głównym. Ważniejsza jest satysfakcja z wykonywanej pracy, samorealizacja, czy też możliwość uzyskania uznania wspólnoty profesjonalnej. Otóż w przypadku obniżenia kosztów transakcyjnych (możliwego dzięki sieci internetowej) wiele osób jest gotowych traktować poważne projekty naukowe, programistyczne, działania społeczno-polityczne lub twórczo-kulturalne jako sferę na tyle bliską ich tożsamości, na tyle definiującą to, kim są albo kim chcą być,

¹ D. Tapscott, A.D. Williams, *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008. Jest to przekład z oryginału wydanego w Stanach Zjednoczonych w 2006 roku. W materii tak wrażliwej na upływ czasu, nawet dwa lata, stanowią niebagatelną różnicę. Jakkolwiek książka jest zasadniczo aktualna, to na przykład dyskusja nt. iPod'a i jego strategii (s. 194) jest już nieaktualna.

² Autor odwołuje się np. do banków internetowych typu ZOPA, a w Polsce www.kokos.pl, www.monetto.pl i www.finansowo.pl (s. 11). Na podstawie lektury odnosi się jednak wrażenie, że banki te odgrywają większe znaczenie niż w rzeczywistości; operują one na poziomie kredytu rzędu od 1 do 2 tys. złotych, wyjątkowo osiągając poziom 25 tys. złotych (dane z maja 2008 roku). Jest to więc nadal bankowość bardzo drobna.

że są gotowe poświęcić się tym zajęciom – zazwyczaj z większym przekonaniem aniżeli pracy zarobkowej. Uczestnicy tego procesu, jak np. autorzy *Wikipedii*, czynią to na zasadzie samorealizacji, pasji lub oczekiwania akceptacji grupy osób, z którymi się identyfikują, a nie jedynie na zasadzie hobby. Powoduje to, że stają się w większości przewidywalnymi dostarczycielami produktów intelektualnych wysokiej jakości, z reguły pomimo braku kompensacji materialnej. O ile stopień identyfikacji pracownika z miejscem zatrudnienia stopniowo spadał w ostatnich dziesięcioleciach, o tyle pozostawiona w ten sposób przestrzeń emocjonalna znajduje ujście w sferze projektów rozwijanych w środowisku Web 2.0.

Opisane zagadnienia nie wydają się kontrowersyjne. Poniżej autor recenzji odnosi się do szczegółowej i nader radykalnej ich interpretacji w ciekawej pracy pt. *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*. Książka inspirowa do refleksji, budzi jednak pewne kontrowersje.

Wiki-ideologia

*Jesteśmy o krok od wprowadzenia nowego naukowego paradygmatu [...], nowa sieć na zawsze zmieni metody publikacji, zarządzania informacją i współpracy ponad granicami instytucjonalnymi stosowane przez naukowców. Ściany dzielące instytucje runą, a na ich miejscu powstaną otwarte struktury naukowe*³ – taka wizja stanowi myśl przewodnią omawianej książki. Termin „wikinomia” opisuje system partnerski, który cechują głębokie zmiany w strukturze i trybie działania korporacji, przejawiające się we wprowadzeniu nowych zasad konkurencji, w tym: otwartości, partnerstwa, wspólnoty i działania w wymiarze globalnym⁴. Nie jest jednak jasne, w jakim sensie prezentowany (a nawet lansowany) w tej książce system jest jeszcze systemem gospodarki opartej na konkurencji, a na ile jest to podejście, które przecenia rolę motywacji nieekonomicznych dla stabilnego tworzenia wartości w długiej skali czasowej.

Zaczynając od ogólnej prezentacji przedstawionego przez Tapscotta i Williama paradygmatu przemian, autorzy mówią o ekonomii współpracy włączającej następujące modele:

- *open source* i produkcja partnerska (np. Linux lub *Wikipedia*),
- ideagory (rynki pomysłów i wynalazczości),
- prosumenci (konsumenci będący współtwórcami produktu, funkcjonujący zwykle w ramach grup partnerskich),

- nowi aleksandryjczycy (projekty stanowiące internetową składnicę wiedzy na wzór biblioteki aleksandryjskiej),
- platformy uczestnictwa (np. *Second Life*, *Alexia* pozwalające na funkcjonowanie wspólnot partnerskich),
- globalne hale produkcyjne (dzięki informatyzacji logistycznej fizyczna własność lub lokalizacja środków produkcji jest mniej ważna niż jej organizacja),
- nietradycyjne metody pracy (np. praca zdalna)⁵.

Ekonomia ta wymaga specjalnej elity decyzyjnej kierującej się zasadami otwartości, partnerstwa, skłonnej do dzielenia się zasobami i umiejącej funkcjonować w skali globalnej, a wreszcie – potrafiącej kierować strukturami o charakterze relatywnie horyzontalnym. Obecnie trwa współzawodnictwo pomiędzy elitami nowego i starego typu, gdzie te ostatnie czują się zagrożone procesem opisywanym w niniejszej książce⁶.

Wizję organizującą wyobraźnię w omawianej publikacji stanowi sytuacja zaistniała w kanadyjskiej firmie poszukującej złota – Goldcorp, która nie radząc sobie z analizą danych geologicznych i znalazłszy się na granicy bankructwa, posunęła się do rozwiązania dalece niekonwencjonalnego. Mianowicie oddała ona wieloletnie dane z badań geologicznych, umieściła je w sieci i poprosiła internautów z całego świata o pomoc przy ich analizie w celu wykrycia surowca. W rezultacie dostała ona paręset istotnych wskazówek, włączających często doświadczenie z zaawansowanych działów matematyki, geologii organicznej oraz innych obszarów, niereprezentowanych przez zatrudnionych w firmie geologów. Dzięki tym analizom odkryto duże zasoby złota z kilku złóż, a firma zaczęła generować znaczne zyski. Don Tapscott i Anthony D. Williams próbują uogólnić przedstawiony scenariusz i zastosować go w głównych gałęziach gospodarki⁷. Powstaje pytanie, czy nie popełniają przy tym błędu nieuzasadnionej generalizacji.

Autorzy powołują się na sukces przedsięwzięć opartych na szerokiej współpracy, takich jak tworzenie *Wikipedii*. Słusznie zauważają, że obawy dotyczące jakości zamieszczanych w niej haseł są przesadzone, gdyż (w większości przypadków) ma ona wmontowane w swoją strukturę skuteczny mechanizm porządkujący i skutecznie broni się przed niebezpieczeństwem rozmaitej dezinformacji⁸. Przy tak dużym projekcie wartość aktualnych haseł, niedostępnych gdzie indziej, rekompensuje z nawiązką pojawiające się niekiedy

³ D. Tapscott, A.D. Williams, op.cit., s. 227.

⁴ Ibidem, s. 20.

⁵ Ibidem, s. 376.

⁶ Ibidem, s. 378.

⁷ Wartościowa jest (w omawianej książce) także dyskusja związana z wynalazczością jako formą biznesu. *Research and development* powinny być nagradzane za rezultaty (rozwiązywanie konkretnych problemów), a nie za wyniki badań. Wymagającą najmniejszego nakładu kosztów formą rozwiązania problemu jest zwykle znalezienie i kupienie informacji, zaś jej odkrycie winno być tylko wersją rezerwową (s. 167). Podejście takie nie odpowiada jednak ambicjom zatrudnionych w korporacjach naukowców.

⁸ D. Tapscott, A.D. Williams, op.cit., s. 116.

nieścistości. Autorzy odwołują się do dużej liczby innych projektów, tzw. Web 2.0, opartych na globalnej kooperacji – od ruchu *open source* w programowaniu, poprzez wyszukiwarkę *Alexa* firmy Amazon, aż do *Human Genome Project* łączącego uczonych z całego świata w tworzeniu mapy genetycznej człowieka. Wskazują oni przekonująco na istnienie trendu zmierzającego do współpracy umożliwionej dzięki zaawansowanemu korzystaniu z sieci.

Autorzy dostrzegają także ograniczenia tendencji do wykorzystania możliwości wynikłych z rozwoju technologii i praktyk Web 2.0, związane z prawem autorskim i patentowym. Wydaje się jednak, iż umniejszają oni znaczenie procesu zmierzającego w kierunku prywatyzacji wiedzy, a także rolę działalności biznesowej, nie w pełni widząc też ich rolę dla wzrostu ekonomicznego. Nie doceniają faktu (na który zresztą się powołują), że czerpanie korzyści biznesowych z tego rodzaju wspólnych, a zazwyczaj też wspólnotowych, przedsięwzięć jest nierzadko niemożliwe, zwykle zaś utrudnione. Autorzy przedstawiają model biznesowy, wedle którego powinno nastąpić przesunięcie obszaru konkurencji z próby zmonopolizowania systemów operacyjnych (a np. w naukach medycznych z opatentowania fragmentów genotypu ludzkiego) na „aplikacje, integrację i usługi” (tj. np. na aplikacje korzystające z tych systemów operacyjnych lub z wiedzy nt. genotypu dla potrzeb tworzenia leków)⁹. Tego rodzaju rekomendacje sprawdzają się w pewnych obszarach zetknięcia wiedzy z biznesem. Autorzy podają przykład korzyści ekonomicznych płynących z użytkowania dróg publicznych, w przeciwieństwie do znikomych korzyści jakie płynęłyby z prywatyzacji małych odcinków szos. Natomiast tworzona przez wiele korporacji i organizacji mapa genetyczna człowieka pozwala na konkurencję w tworzeniu na jej podstawie konkretnych leków. Z kolei Google, będąca największą wyszukiwarką internetową, czerpie zyski jako agencja ogłoszeniowa. Trzeba natomiast zauważyć, że propozycja autorów to tylko jedna z możliwych struktur biznesu, która jest niekorzystna np. dla producentów systemów operacyjnych. Takie ogólne, na poły filozoficzne, dywagacje autorów próbują w rzeczywistości zmarginalizować gospodarkę wolnokonkurencyjną do sfery ubocznej, a w zamian rozwijać świat wspólnoty elektronicznej (*digital commons*). Warto jednak pamiętać, że wzrost sfer wspólnotowych prowadzi do tragedii dóbr wspólnych (*the tragedy of the commons*), polegającej na większej motywacji, aby te dobra wykorzystywać, niż je powielać lub o nie dbać. Teza o motywacji człowieka, mającej charakter nie tylko ekonomiczny, może się sprawdzać w niszowych sferach gospodarowania,

natomiast zastosowanie jej do głównej struktury gospodarki jest błędem, popełnionym zresztą przez Marksa – nie uśmiecha nam się chyba powtórka tego, co zawsze wynika (bo wynikać musi) z tego rodzaju błędnej interpretacji struktury motywacyjnej. Autorzy namawiają do poszukiwania balansu między tym, co wspólne i nie generuje zysku a tym, co prywatne i zysk generuje. Niestety, ale przy tego rodzaju, dość ogólnych, stwierdzeniach niezmiernie trudno o specyficzne określenie, gdzie się znajduje optymalna granica¹⁰. Odnoszą się oni także do pojęcia wspólnotowego rogu obfitości (*cornucopia of the commons*) D. Bricklina, opisującego mechanizm, w którym praca jednostek powoduje ilościowy i jakościowy wzrost zasobów dostępnych online, będących naturalnym produktem ubocznym używania ich przez osoby myślące o sobie¹¹. Jednakże, jak wskazują badania z dziedziny kapitału społecznego, tego rodzaju pozytywne produkty uboczne (*positive externalities*) na dłuższą metę prowadzą do niedoborów (ze względu na to, że interes w ich używaniu jest celowy zaś w ich tworzeniu przygodny, a więc mniej stabilny).

W ten sposób „wikinomia” staje się po części ideologią zrzeszającą zwolenników otwartości internetu, treści naukowych, artystycznych i innych, postulującą radykalne osłabienie praw patentowych. Jest to propozycja kontrowersyjna, aczkolwiek ciekawa. Niestety wydaje się, że autorzy, zauważywszy określony trend, przeceniają jego wagę, myślą tendencje do wzrostu znaczenia pewnego ważnego ruchu (jednak w znacznej mierze niszowego) z generalnym trendem gospodarczym. Jakkolwiek nawoływanie do większej otwartości produkcji partnerskiej, włączającej aktywnych konsumentów (prosumentów) w proces tworzenia produktu i wykorzystania potencjału ludzkiego z całego świata (dostępnego dzięki sieci) jest podejściem słusznym i dalekowzrocznym, to wydaje się, iż teza o nadchodzącej „erze wikinomii” ma znaczenie zbyt ogólne, aby móc poddać ją dogłębnej analizie i – co ważniejsze – ocenie.

Książka ma charakter na poły publicystyczny, co zwiększa jej atrakcyjność dla czytelnika, ale nie pomaga w naukowej i merytorycznej ocenie zawartych w niej tez. Twierdzenia te poparte są licznymi przykładami, z których wiele jest niezwykle ciekawych, jednak rzadko wykraczają one poza wymiar pomocnych ilustracji, co jest niezbędne, by mogły osiągać wagę argumentów.

Wikinomia jest publikacją udaną i wartą polecenia szerokiej rzeszy czytelników, aczkolwiek wymagającą lektury z pewną dozą krytycyzmu. Ma też miejsce rzadka dotąd sytuacja, gdy dobra książka jest poprzedzona jeszcze lepszym wstępem, a co więcej – tekst przedmowy ukazuje się przed upływem dwóch miesięcy, zaś cała książka przed upływem dwóch lat od napisania¹².

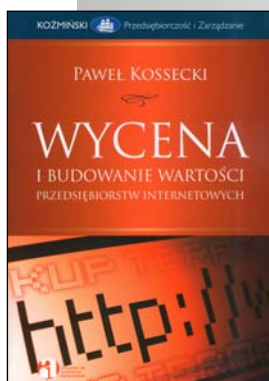
⁹ Ibidem, s.143.

¹⁰ Używają też modnych słów-kluczy, np. synergia, co nie tłumaczy ich stanowiska.

¹¹ Ibidem, s. 391.

¹² Książka posiada również interesującą stronę internetową www.wikinomics.com, prezentującą m.in. obecne prace autorów. Jednym z postrzeganych przeze mnie mankamentów tej publikacji był brak zastosowań opisywanej idei dla edukacji i szkolnictwa wyższego. Niedawna prezentacja A.D. Williamsa pt. *Wikinomics and The Future of Education* z 12 maja 2008 r. stanowi początek pracy autorów nad tą problematyką.

Por. <http://anthonydwilliams.com/2008/05/12/wikinomics-and-the-future-of-education/>.



POLECAMY

Paweł Kossecki, *Wycena i budowanie wartości przedsiębiorstw internetowych* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

Co wpływa na wartość przedsiębiorstw internetowych? W jaki sposób budować i mierzyć ich wartość? Odpowiedzi na te pytania znajdziemy w tej publikacji.

Autor rozpoczyna od zaznajomienia czytelników z pojęciami nowej ekonomii i krótkim opisem rozwoju internetu. W kolejnym rozdziale omawia czynniki wpływające na kreowanie wartości przedsiębiorstw internetowych, a następnie przedstawia możliwości zastosowania metod wyceny przedsiębiorstw do przedsiębiorstw internetowych. Scharakteryzowano tu również pomiar wartości życiowej klienta oraz monitorowanie wartości przedsiębiorstw, w tym rolę funduszy *venture capital*.

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

Catherine Seda, *Sprzedaż online. Jak wzmocnić swoją pozycję w internecie* Helion, Gliwice 2008

Publikacja ukazała się w ramach serii *Autorytety informatyki* i adresowana jest do przedsiębiorców, którzy chcą polepszyć swoje wyniki z wykorzystaniem marketingu internetowego. Dzieli się na dwie części: *Wykorzystanie public relations dla długo terminowego sukcesu* oraz *Jak sprawić, aby reklama w internecie była opłacalna dla Twojej firmy?*

W części pierwszej autorka radzi, jak zoptymalizować wyniki wyszukiwarek, wykorzystać w marketingu artykuły i media społeczne, w jaki sposób prowadzić blog biznesowy. W drugiej części omówione zostały kontakty przez e-mail, reklama kontekstowa, strategia „płać za kliknięcie” oraz zalety partnerstwa. W książce wyróżniono również wskazówki do zapamiętania, przykłady sukcesu i *Spostrzeżenia osób dobrze poinformowanych*, a więc porady ekspertów. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.helion.pl>



III Ogólnopolska Konferencja E-Biznesu i Inwestownia

20–21 września 2008 r., Centrum Konferencyjne PWSBiA, Warszawa lub online

Jest to III edycja *Ogólnopolskiej Konferencji OKEBI*. Konferencja cieszy się dużym zainteresowaniem – w I i II edycji wzięło udział ponad 500 osób. Istnieje możliwość uczestniczenia w spotkaniu w sposób tradycyjny lub online.

Organizatorzy zaplanowali dwa równoległe panele: wykłady dla właścicieli e-biznesów, którzy chcieliby uczynić je bardziej dochodowymi oraz wykłady dla przedsiębiorstw i inwestorów. Odbędą się również mini-targi firm świadczących usługi dla e-biznesu. Po konferencji każdy uczestnik otrzyma nagrania z wykładów. Więcej informacji na: <http://www.okebi.pl>



BIR2008 – 7th International Conference on Perspectives in Business Informatics Research
25–26 września 2008 r., Gdańsk

Katedra Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Gdańskiego, Polish Chapter of Association for Information Systems AIS oraz International Steering Committee of BIR Conferences zapraszają na 7. międzynarodową konferencję *BIR2008 – Perspectives in Business Informatics Research*. Główne zakresy tematyczne spotkań dotyczą: interoperacyjności biznesu, systemów i ludzi, rozwoju systemów biznesowych, zarządzania wiedzą, rozwiązań *business intelligence* i *business excellence*, a także systemów *open source*. Więcej informacji na: <http://www.bir2008.univ.gda.pl>

Internet Economist

Strona zawiera samouczek pozwalający na odnalezienie w sieci interesujących materiałów dla osób zajmujących się ekonomią. Jest on podzielony na cztery etapy: w pierwszym (*Tour*) użytkownicy zapoznają się ze stronami internetowymi związanymi z ekonomią, w drugim (*Discover*) autorzy wskazują na różne sposoby wyszukiwania. Trzeci etap (*Judge*) sygnalizuje, by zweryfikować dane znalezione w internecie, a ostatni (*Success*) prezentuje sylwetki osób, które korzystają z zasobów online oraz ich rady dla użytkowników.

Więcej informacji na: <http://www.vts.intute.ac.uk/he/tutorial/economist>



E-learning w Argentynie

– na kanwie doniesień z konferencji INTERTECH'2008

Krzysztof Jaszczuk

W dniach 2–5 marca 2008 r. odbyła się w Sao Paulo (Brazylia) X międzynarodowa edycja konferencji INTERTECH – *International Conference on Engineering and Technology Education*. Uczestnicy spotkania – prelegenci i naukowcy z całego świata mieli okazję zapoznać się z najnowszymi trendami w dziedzinie inżynierii i edukacji technologicznej oraz przedstawić własne koncepcje.

Jednym z interesujących wystąpień konferencyjnych był referat zaprezentowany przez I. Casanovę, G. Fernandez oraz C. Tomassino¹. Autorzy pracy pt. *Professors' driving and limiting factors for the adoption of e-learning in higher education within Argentine context* przedstawili wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród profesorów argentyńskich². Zaprezentowali oni czynniki, które pozytywnie bądź negatywnie wpływają na wykorzystanie e-learningu w szkołach wyższych w Argentynie. Badanie zostało przeprowadzone w dwóch kampusach Narodowego Uniwersytetu Technologicznego w Buenos Aires (National Technology University in Buenos Aires) na próbie 200 profesorów, głównie z wydziałów inżynieryjnych. Przedstawienie wyników badania poprzedziło ogólne wprowadzenie w zagadnienia e-learningu i blended learning oraz ich roli w kształceniu ustawicznym. Wiele uczelni doceniło nowoczesne narzędzia komunikacji i interakcji pomiędzy nauczycielem a studentem, jednak przez cały czas prowadzone są liczne dyskusje, czy cele pedagogiczne są spełniane w przypadku takiej formy kształcenia.

Kwestionariusz ankiety został opracowany we współpracy z Jönköping University. Jego struktura uwzględniła wytyczne i wskazówki z poprzednich badań, prowadzonych głównie w Wielkiej Brytanii (University of Brighton).

Wskaźnik odpowiedzi wyniósł 55 proc., a wyniki analiz były następujące:

- 62 proc. (ze 110 zwrotnych ankiet) badanych stosowało e-learning w kształceniu studentów;
- nikt nie miał negatywnego nastawienia wobec e-learningu (95 proc. respondentów wskazało pozytywne bądź bardzo pozytywne nastawienie); a jedynie brak odpowiedzi na ankietę można uznać jako metodę na wyrażenie sceptycznego nastawienia wobec wykorzystania e-learningu;
- główne cele wykorzystania e-learningu przez profesorów to: komunikacja ze studentami, dodatkowe wsparcie zajęć tradycyjnych dla

studentów, dystrybucja materiałów dydaktycznych, przydzielanie zadań, praca w wirtualnych grupach, dostarczanie informacji nt. odnośników do materiałów online, dodatkowe wsparcie na odległość – dla dojeżdżających studentów;

- pozytywne czynniki wpływające na wykorzystanie e-learningu (*driving factors*) to m.in.: umożliwienie aktywniejszej partycypacji studentów w zajęciach, dystrybucja materiałów dydaktycznych, poprawa dostępności, wzmocnienie i podniesienie jakości kształcenia, zaspokojenie oczekiwań studentów, poprawa wskaźnika koszt-wydajność, usprawnienie systemów administracyjnych, wzmocnienie przewag konkurencyjnych;
- negatywne czynniki wpływające na wykorzystanie e-learningu (*limiting factors*) to m.in.: brak wiedzy o technologii oraz technicznego wsparcia, brak inicjatyw stymulujących nauczycieli do rozwijania e-learningu, brak czasu, niski stopień doceniania zalet e-learningu, kultura instytucji, brak wsparcia finansowego, a także brak motywacji u studentów;
- główne formy nowoczesnej edukacji wykorzystane przez profesorów to: e-mail, platformy dyskusyjne, prezentacje PowerPoint, czat, video-konferencje, przesyłanie obrazu, animacje;
- najczęściej wskazywane technologie używane do e-learningu to: grupy dyskusyjne Yahoo, własne rozwiązania techniczne (*in-house developed*), platformy komercyjne – Ping Pong, Blackboard.

Wyniki badania przeprowadzonego w Argentynie wskazują, że fakt niewykorzystania przez wszystkich profesorów e-learningu w kształceniu nie oznacza wcale, iż nie doceniają oni roli tego narzędzia w edukacji studentów. Problemy płyną głównie z kultury organizacyjnej danej instytucji, braku wsparcia instytucjonalnego i strategii wykorzystania nowoczesnych metod dydaktycznych. Ponadto z przeprowadzonego badania wynika, iż preferowana jest komunikacja asynchroniczna ze studentami, zaś sam e-learning traktowany jest przede wszystkim jako narzędzie wspierające tradycyjną edukację.

Finalne konkluzje, które przedstawiają autorzy badania, to przede wszystkim potrzeba budowania strategii wsparcia dla rozwoju e-learningu na uczelniach, jak również wprowadzenia systemu szkoleń i innych inicjatyw uczelnianych w celu podniesienia umiejętności technologicznych oraz metodycznych kadr akademickich.

¹ I. Casanova, G. Fernandez, C. Tomassino, *Professors' driving and limiting factors for the adoption of e-learning in higher education within Argentine context*, INTERTECH Conference, 2–5 marca 2008 r., Sao Paulo, Brazylia.

² Opracowanie to zostało zaprezentowane ponadto przez mgr. Krzysztofa Jaszczuka, doktoranta w Katedrze Systemów Zarządzania SGH, podczas konferencji *E-learning. Identyfikacja stanu rozwoju i jego przyszłe koncepcje w kształceniu studentów*, która odbyła się 17 marca 2008 roku w Instytucie Organizacji i Zarządzania w Przemśle ORGMASZ, pod przewodnictwem uczestników konferencji INTERTECH: prof. W.M. Grudzewskiego i prof. I. Hejduk.

Social network optimization: the case of BTicino



Federico Gobbo



Rosario Sica

This paper shows how it is possible to mash the different components of knowledge management in a context where knowledge is produced informally by a community of practice spread in different locations. These components – from the sociological analysis of the network to the design and development of the support web 2.0 technology – are put together by the agile methodologies' philosophy. The principles of the agile methodologies are presented, along with their application to contexts different from software production, where they have grown originally. The lesson learned from this case-study of agile methodologies, as used by BTicino producer of industrial electrical equipment and domotics, will bring a comprehensive, multi-level organizational strategy of knowledge management within real situations.

It is well known that “web 2.0”, the ambiguous and at the same time fascinating term coined by O'Reilly¹, has deeply changed the reality of the web, putting users, self-organized into social networks, at the center of production and organization of meaningful data of any kind. Now, structured companies are becoming aware of being themselves producers of informal knowledge, as well as structured one, and they want to give value to them, using the new technology paradigm. In fact, companies are made by people, and people aggregate in informal communities: in a “liquid society”² daily work of each member is facilitated, as learning becomes a constructive process based on trust where serendipity is welcomed; the final step of this process is to let these social networks emerge through the use of web 2.0 technologies.

This paper updates the case-study described in Scotti and Sica³, i.e. the process of optimization of the BTicino social network⁴. Innovation is one of the pivotal values of the company strategy, both in the

products and services offered to their customers, and also in the way in which the company communicates with the market, namely the sales force. In 2007 BTicino merged with Zucchini and Legrand Italia, thus increasing the sales force from 400 people to 550. This led to the problem of merging three different communities of practice, in particular what Seb Schmoller considers the key point in Etienne Wenger's definition: how to improve the individual and possibly collective ability to deal with the challenges we face?⁵

The knowledge management project goals

The analysis at a first sight focused on the harmonization of the existing software tools in supply to the sales force, so that the flow of selling and customer care became more fluid and informative, i.e. the informal information daily produced by the network became more effective for the different enterprise components, e.g. the management, but also the personnel of other regions. In fact, each community of practice needed to be reckoned with by the colleagues, which can sometimes be difficult outside one's own Sales Region.

“Sul Campo” (Italian for “On the Field”) is a project born to solve this problem and the present writers claim that it can have value in general. The project has three goals, as given by the management. The first aim is to bring together the useful information for the sales force into a single environment, i.e. the communications, documents and applications to support and daily update the sales engineers in the performance of their profession. No less important is the second goal, i.e. the opening of a new channel for listening purposes with the sales force through which their opinions, and those of their clients, regarding

¹ T. O'Reilly, *What is Web 2.0*, <http://www.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>, [29.04.08]

² Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Polity, Cambridge 2000.

³ E. Scotti, R. Sica, *Community Management*, Apogeo-Feltrinelli, Milan, Italy 2007.

⁴ BTicino SpA, producer of industrial electrical equipment and domotics, was founded after the first world war in Varese (Italy) and became a worldwide competitor after the second world war.

⁵ P. Bořtuć, *Communities of Practice and other Issues in Online Education. An interview with Seb Schmoller*, „e-mentor“, 2007, nr 3.

the market, the product and competitor activities can be rapidly and extensively gathered. The last goal, but probably the one with the highest added value, is the diffusion of experiences and specialized abilities: the circulation of best practices is one of the most important aspects stressed by Franco Villani, BTicino's Italian Sales Manager, in a video-interview published on "Sul Campo" content management system.

This also shows the innovation in ways of accessing the content that, thanks to the support of the Organisations and Systems Department, has allowed the full exploitation of the opportunities offered by new technologies and the broadband connection to the Intranet. Not only documents and text information, but also more informative films and video-interviews with people of recognised specialized abilities are available. A group of sales engineers were involved from the start in the planning of the environment and actively participated in the definition of the best guidelines to be shared within the Community. The foundations have also been laid to encourage interaction with colleagues on both technical (sales) topics and aspects unrelated to work. The contribution of all the corporate functions most closely in contact with the sales force have been profitable right from the beginning. The teams of the Italian Business Management, from Operational Marketing, to Client Technical Services, Technical Training and Executive Clients, all actively collaborated to give the necessary suggestions and content.

To stress that the spirit of the "Sul Campo" project is transversal to the company, Marketing and Development, E-business and Communication have also participated from the outset with great initiative. All in all, real teamwork was coordinated by the Sales & Marketing Intelligence Team, which supervises and builds the site on a daily basis – updating the contents and ensuring timely responses.

The project can be divided in two main phases: (a) the social network analysis; (b) the community of practice synthesis. The second phase strictly depends upon the choices made in the previous one. The next sections present how the project was developed, and why agile methodologies fit this case study.

The social network analysis phase

During the network analysis phase (three weeks long) people were invited to delve into the project within the creative focus group framework known as Metaplan⁶, so that focused goals can emerge from the network participants. This phase is important as the project should be known, shared and well accepted by all members, whatever their collocation in the company, at least in its vision, otherwise the next phases simply will not work. The whole structure of

the company is touched, at least at an informal level, and this process of awareness results in enthusiasm and fear at the same time. In the case of BTicino, the analysis delved both into the advantages expected by each member type in the network (e.g. sales, manager, etc.) and into the risks, while taking into account the success factors that need to be sustained.

The project was divided into modules, where each module depended strictly upon the results of the previous ones, according to the principle of continuous planning. These are the main needs that emerged during this phase:

- More velocity. The projects for new products should be more timely for the market, even through the use of gradual releases, according to the principles of lean organization⁷;
- Conducted system. The explication of the community underneath the BTicino social network, where the members produce content on a-priori defined topics, and regulated by a specific editorial staff. This group is formed by members with different competencies and education, so as to represent correctly the different social profiles of the community members;
- More synthesis. The underlying technology should also be able to give back quick charts, measuring the mood of what is happening in the web on specific topics.

On a more methodological level, each information item was collocated in one of three communication flows, i.e. company-to-network, network-to-company, network-to-network (see Fig. 1).

In particular, the main action in the first flow to be done was to optimize accessibility and retrieval of support information, such as price lists, commercial and technical reports, or news about the competitors. Conversely, the optimization of the network-to-company flow should lead to a diversification of the voices talking to the company, meaning not only the sales, but also the customers, so that creative ideas can emerge. Finally, the network-to-network flow should create a support system based on an individual's experiences and best practice, including how to's and tips, to be shared among colleagues.

Interviews with different departments – i.e. marketing, sales, product development, customer care – were done, as well as focus group established with potential users and regional managers. Finally, a quantitative survey to every member of the social network, i.e. the enlarged sales force, was proposed. The final result was a sociogram of BTicino organization (see Fig. 2; see also Moreno⁸).

The first report presents the analysis phase, and consists of 80 pages and 300 attachments. Nonetheless, a short summary was prepared, through the

⁶ F. Keuper, H. Groten, *Nachhaltiges Change Management: Interdisziplinäre Fallbeispiele und Perspektiven* [Persistent Change Management: Interdisciplinary case-studies and perspectives], Gabler, Wiesbaden 2007.

⁷ P. Senge, *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 1990.

⁸ J.L. Moreno, *Who shall Survive*, Beacon House, Washington D.C. 1977.

Social network optimization: the case of BTicino

mind map methodology (see Fig. 3; see also Buzan⁹). In brief, four possible directions for the next phases were identified:

- optimization of the technological tools still in use, i.e. document management, salesforce automation, e-learning platform;

Figure 1. The three communication flows between the sales force and the company

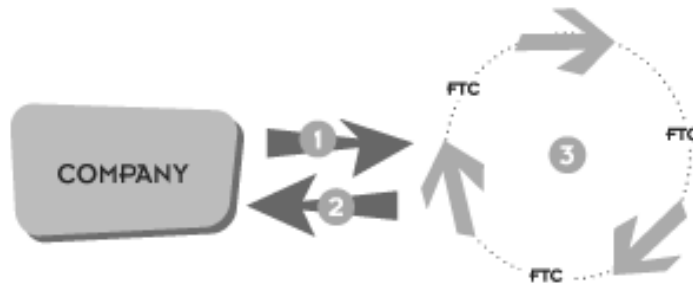


Figure 2. The sociogram system of BTicino organization

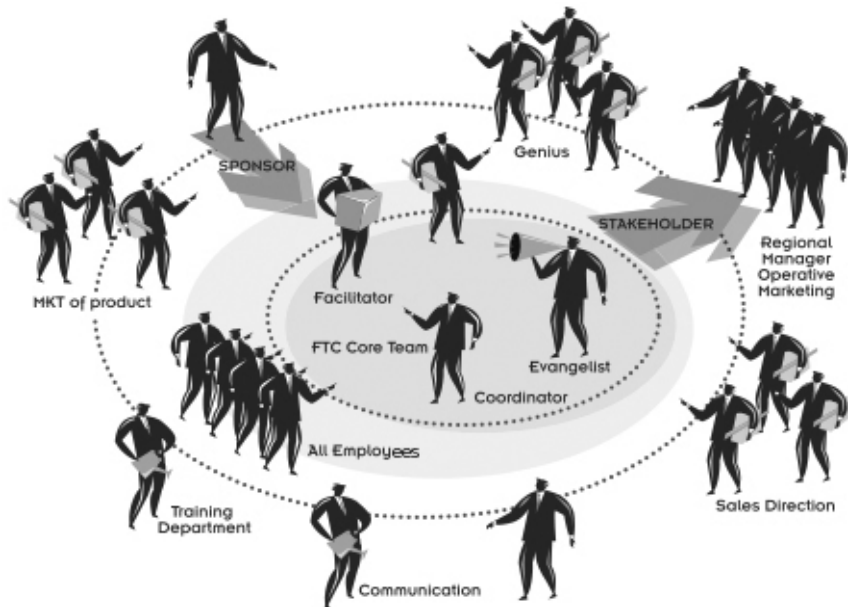
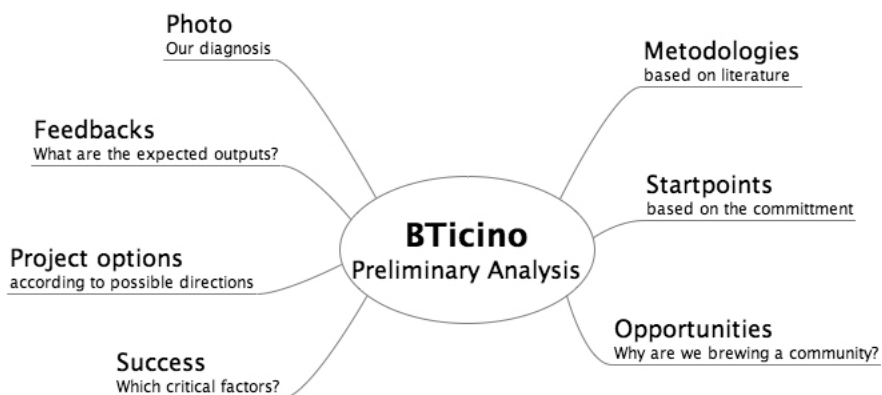


Figure 3. The mind map of the analysis report for BTicino



⁹ T. Buzan, B. Buzan, *The Mind Map book*, BBC Books, London 2000.

- confirmation of the assumptions elicited from the community for design and development;
- design of a totally new knowledge management system, enhancing the role of the internal subject matter experts;
- optimization of the existing communication flows through formation events on target, e.g. team work simulations, face-to-face communication role-games, social networking awareness, etc.

The management has chosen the second direction, where the community is more active in the whole process, for more than one reason. In particular, that direction seems to integrate part of the other directions in a robust fashion. Furthermore, technology can give the value of continuity to the project, i.e. it will continue beyond the project itself, when the community will continue to lead itself from within, so that an expanding circle of value will grow, also thanks to the possibility of acting asynchronously. This last point is crucial. In a highly stressful environment, due to the engagement with customers, this action allows the community members to work quicker and more to the point, through self-regulated informal groups formed on the specific topics. Finally, the second direction is the more motivating option for the community members, both in terms of knowledge management as well as personal and professional satisfaction.

Agile methodologies applied to BTicino

The direction chosen by the management fits naturally the principles of agile programming for the software development, as stated in the Agile Manifesto¹⁰. The agile methodologies – where “agile” means “light” – were evolved in the late 1990s by a group of software development consultants as an alternative way to the dominant waterfall approaches, which are typically fine-grained, top-down, and heavy structured. In fact, while in the early days of software engineering waterfall approaches worked well, in the late 1990s the role of customers and end users in the design phase had become crucial in software design,

so that the design process could not be done once and for all anymore. Some lightweight methodologies emerged – such as eXtreme Programming¹¹ (XP), Crystal¹² and Scrum¹³ – where the customers and end users came directly into the design process (the so-called “principle of co-design”) while iteration cycles became small, even on a weekly basis. Even if each of these principles was not a novelty, the agile approach was strikingly new as a whole¹⁴.

The key points underlined by the Agile Manifesto¹⁵ can be applied even where software design and development are not the core business, for example in automotive companies. In fact, the lean development developed in Toyota – sometimes called the “Toyota Way” – became another agile methodology¹⁶. This shows that the agile approach is agnostic in terms of methodologies, i.e. take the one(s) you need according to the context.

In BTicino, we used the highly adaptive Crystal methodology as a baseline during the synthesis phase, in particular in the consideration of people as non-linear system¹⁷. A corollary of this methodology is that there isn't a knowledge management support system ready as it is for the community of practice needs: either the team (formed by consultants and community members after the analysis phase) adapts an existing content management software, such as an open source system, or it creates a new system from scratch, tailored to the community needs. In this case, an open source platform was installed and customized so to integrate with the existing system of BTicino and to respond to the feedback given by the community itself.

The community of practice synthesis

During the analysis phase of BTicino an implicit community of practice emerged. An implicit community of practice is a social group that, even if its participants are not aware of it, acts as a community of practice¹⁸. In fact, they have a specific domain, that should be elicited, for instance through the use of focus groups, and a specific practice, e.g. in BTicino,

¹⁰ M. Fowler, J. Highsmith, *The Agile Manifesto*, [in:] “Software Development” 2001, August.

¹¹ K. Beck, *eXtreme Programming explained. Embrace change*, 2nd edition, Addison-Wesley Publishing Company, Boston 2004.

¹² A. Cockburn, *Crystal Clear A Human-Powered Methodology for Small Teams*, Addison-Wesley Publishing Company, Boston 2005.

¹³ K. Schwaber M. Beedle, *Agile Software Development with Scrum*, Prentice Hall PTR, Upper Saddle River, New York 2001.

¹⁴ N. Abbas, A. Gravell, G. Wills, *Historical Roots of Agile Methods: Where did “Agile Thinking” Come from?*, 9th International Conference on Agile processes and eXtreme programming in Software Engineering, 10–14.06.2008, Limerick, Ireland, <http://eprints.ecs.soton.ac.uk/15432>, [29.04.08].

¹⁵ These are the dichotomies stated in the Agile Manifesto: individuals and interactions over processes and tools, working software over comprehensive documentation, customer collaboration over contract negotiation, responding to change over following a plan.

¹⁶ M. Poppendieck, T. Poppendieck, *Lean Software Development: An Agile Toolkit*, Addison-Wesley Publishing Company, Boston 2003.

¹⁷ A. Cockburn, op.cit.

¹⁸ E. Wenger, R. Mc Dermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston MA 2002.

Social network optimization: the case of BTicino

Figure 4. Screenshot of the community-centered BTicino web portal



the arts and crafts depending on members' profession specialties. Moreover, relations – previously given to each region separately – grew drastically thanks to the new communication channels, that became permanently available within the chosen technology framework.

How to extend the project to every member of the sales force, starting from the core team? An internal viral marketing campaign was conducted through the use of mobile phone short messages and small videos (about 90 seconds), sent through e-mail messages.

The topics covered in the videos were actual topics of the daily work of community members, such as technical information retrieval difficulties, or how to respond timely at work without useless stress, and other (see Fig. 4). The community felt that they would have the answers thanks to the project, even if nobody said anything similar. However, curiosity led to the 2006 convention of the sales force, where the project was formally launched: 95% of the community members visited the web site within the first few days and about 60% wrote a contribution. The degree of use remained high during the entire lifespan of the project.

According to Synder and Briggs¹⁹, the first step for establishing a community of practice is to get the core team – i.e. the “natural” leaders of the whole community, no more than 25 members – aware of their role of community support. The core team can be identified through the results of the social network analysis, either quantitatively, i.e. some hubs in the

communication flows become evident, or qualitatively, i.e. a group of enthusiasts bring a mood to the community, a way to work or some other indicator to the future trends of the community itself. In this last case the selection is made jointly by the consultants and the organization itself.

Within social network analysis, we identified the BTicino “core” team. The BTicino core team (15 members) was an active member of the web design phase. Creative focus groups were led through the Metaplan methodology, whilst in the launch phase they were the main agents of “spreading the word” among colleagues, also using web forums and blogs.

The main project started in September 2006, and a whole group of sales force acting as project assistants was established. Every unit of the sales force took part in the project. The virtual environment of community management was launched in the 2006 convention of the sales force, November the 22nd.

The community is mainly composed by technicians and sales people. A considerable amount of information is produced, often updated on a daily basis: technical reports, customer care support profiles, marketing action plans, competitors withstanding, news on events, and so on. Previously, such information was spread through more channels with more company audiences in mind, so that sensible information sometimes didn't adhere to the needs of the sales force. The online environment for the whole community was perceived by its members as a real novelty.

¹⁹ W.M. Snyder, X. de Sousa Briggs, *Communities of Practice: A New Tool for Government Managers*, IBM Center for the Business of Government, Washington DC 2003.

The main communication flow for the BTicino social network is nowadays led by the web site. After the elicitation of some members' needs, new channels of direct communication between executives and operating units were opened. The informal dialogues about products, tips, best practices became fully open for the community, so that the domain languages, e.g. in the technical reports for the executives, are now more respected.

The commitment of the whole operation is guaranteed by the sponsor, while the operative legitimacy is given by the community of practice. Furthermore, Geniuses (company experts) take part in the community life through posts in forums, blogs and discussion lists, while Stakeholders are all those members interested in the successful conclusion of the project. Finally, the editorial staff defines the schedule of the editorial projects, while supporting the evolution of web conversations through the add-on of news and data given by the market.

The editorial staff (four people) was made by consultants and company members on an equal basis, who monitored active conversations on a daily basis, added useful information and gave useful advices to participants, also calling other related people to take part in the conversations indeed, in particular in the area covered by the sales department. This activity is still evolving: in fact, after the external support provided by the consultants in the initial phase, now it is the community itself who is the only producer of content and regulates the active conversations itself.

In June 2007, a new feature was launched on the company blog – indeed one of the first Italian company blogs ever: the CEO and the sales director started a conversation on key strategy topics.

Concluding remarks and further directions

The “Sul Campo” project shows that a multi-level approach is needed to be effective, even in

a context such as that of BTicino, well-aware of the presence of a community of practice within the organisation and the need of knowledge elicitation. In other words, the approach that underlined the project took into account not only the technical and technological aspects of the social network involved but also the tacit rules of the social network knowledge production and communication – the two aspects of knowledge management. This also implies that the technologies should adapt and integrate continuously within the community needs. In fact, new functions are currently being developed, such as IVR (Interactive Voice Response) interface and a system of social network endorsements. IVR enables the sales force to interact with automated phone systems, while at the same time providing significant cost reductions. In return, the sales force can be in touch with the latest news on what's going on with the community through dialling into the IVR system using a simple mobile phone, whilst dealing with their daily occupations.

The latest functionality developed for the project is a system of social tagging on the competencies the group of people within a certain organisation, in this case being the sales force of BTicino. A system will then localize the expertise within the group of people based on reputation built on individuals' skills and competencies as created from peer to peer evaluation.

In conclusion, the strategy used in BTicino seems to be a good mixture of the possible ways in which members of a community of practice learn, as reported in Boltu²⁰: e-modes are present through the community web portal as well as face-to-face modes, in particular under the form of topic-based groups (cohort learning). The common underlying value of both learning styles is that people explicitly share a common set of values and methods, i.e. the sense of belonging to the same community of practice.

References are available in the online version

Rosario Sica is a Cybernetic Physicist with a Master Degree in Marketing and Social Communication, who was a chief executive officer of Semantic Internet Innovation Ltd. He has vast experience in experimentation with innovative pedagogical methods. Mr. Sica has acted as a consultant in the South Pacific Islands (Fiji) as well as a Project Manager in Chile for the Italian Ministry of Foreign Affairs. In Vietnam, he worked for Médecins sans Frontiers. He has published many articles relating to the application of new technologies in learning processes. Currently, Mr. Sica is an ICT Innovation & Social Network Manager at DICOM, University of Insubria, Varese, Italy.

Federico Gobbo is a Doctoral Candidate of the Department of Communication and Computer Sciences, University of Insubria, Varese, Italy. His research interests lie in agile methodologies for software design and development, web-based interaction, philosophy of computing, computer ethics, learning issues and ICT, as well as in language planning and interlinguistics.

²⁰ P. Boltuć, *Communities of Practice and other Issues in Online Education. An interview with Seb Schmoller*, “e-mentor” 2007, nr 3.



Olimpiada Przedsiębiorczości

Dziękujemy Partnerom III edycji

Partnerzy Strategiczni

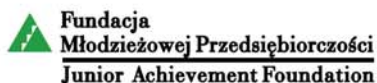


POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI

Sponsor

Belnea

Partnerzy Organizacyjni



Patroni medialni



Klub Patronów



POLSKA AGENCJA ROZWOJU PRZEDSIĘBIORCZOŚCI
POLISH AGENCY FOR ENTERPRISE DEVELOPMENT

Patroni internetowi



Zapraszamy na V Konferencję

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI

w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

13 listopada 2008 r.

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu

Celem konferencji jest kontynuacja środowiskowej dyskusji nt. e-learningu, kierunków jego rozwoju oraz nowych trendów, a także roli nowoczesnych technologii w kształceniu, nie tylko akademickim.

Tematy przewodnie Konferencji:

1. e-learning na rzecz rozwoju społeczeństwa wiedzy,
2. e-edukacja w kształceniu formalnym i nieformalnym,
3. współdzielenie i współtworzenie zasobów edukacyjnych,
4. jakość dydaktyki i badań w e-learningu,
5. efektywność ekonomiczna e-edukacji oraz jej mierniki,
6. projekty, studia przypadków, dobre praktyki.

Zgłoszenia udziału oraz propozycji referatów przyjmowane będą od września br.

Udział w konferencji jest bezpłatny.

ZAREZERWUJ TERMIN!

Organizatorzy:



Zapraszamy na stronę internetową Konferencji www.e-edukacja.net - w celu pobrania najnowszej publikacji pt. *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*.

Na stronie dostępne są również publikacje z poprzednich edycji Konferencji oraz filmy z wystąpień.

