

e-mentor

dwumiesięcznik wydawany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie

nr 1 (3) | luty 2004 | publikacja bezpłatna

wersja drukowana internetowego czasopisma e-mentor.edu.pl



<http://www.e-mentor.edu.pl>

NAUCZANIE PRZEZ INTERNET

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE

METODY, FORMY
I PROGRAMY KSZTAŁCENIA

E-BIZNES

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

współwydawcą pisma jest:

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

partnerem wydania jest

mBank 

ISSN 1731-6758



SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

■ kształcenie

4 Perspektywy rozwoju rynku edukacji
Małgorzata Sulmicka

12 Wyzwania XXI wieku dla edukacji menedżerskiej
Piotr Płoszajski, Beata Mierzejewska

■ projekty i badania

17 Asertywność – konieczność czy potrzeba?
Analiza motywacji studentów SGH do uczenia się zachowań asertywnych
Ewa Bąk

21 Do czego potrzebna jest grupa?
Ewa Bąk, Katarzyna Bobrowska-Jabłońska

■ felieton

25 Aktywność w grupie rówieśniczej jako ważna cecha absolwenta SGH
Grzegorz Myśliwiec, Paweł Garczyński

■ e-sgh

27 e-sgh w oczach studenta
Zbigniew Misiak

■ e-biznes

30 Biznes elektroniczny – czyli jaki?
Dariusz Nojszewski

34 Historia powstania mBanku – pierwszego wirtualnego banku w Polsce
Michał Macierzyński

■ zarządzanie wiedzą

37 Czym (nie) jest zarządzanie wiedzą?
Beata Mierzejewska

■ e-edukacja w kraju

40 Reusable Learning Objects
czyli jak efektywnie przygotowywać materiały do kształcenia online
Maria Zając

43 Studia przez internet – moje doświadczenia
Wojciech Zieliński

47 E-learning na studiach dziennych
Zbigniew Osiński

49 E-learning w praktyce uczelni wyższej – studium przypadku
Rafał Kostecki

■ e-edukacja na świecie

51 Zmierzając ku wirtualnej edukacji
Maria Amata Garito

54 Wdrażanie systemu zdalnego nauczania jako proces wprowadzania zmian w uczelni
Ingrid Schönwald

58 Netd@ys Europe – inicjatywa Komisji Europejskiej

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) 337 97 23
fax. (22) 646 61 42

e-mail:
redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

przewodniczący
prof. Kazimierz Kłoc

prof. Piotr Bołtuć
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Macioł
dr Krzysztof Piech
dr Michał Piskiewicz
prof. Maria Romanowska
dr inż. Anna Zbierzychowska

redaktor naczelny:
mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:
mgr Dariusz Nojszewski

Wszystkie artykuły zawarte w niniejszym
czasopiśmie są recenzowane.

skład i łamanie tekstu, druk
ForEd Sp. z o.o., www.forede.pl;
owmh

nakład: 1200 egz.

Mam przyjemność zaprezentować Państwu 3 numer dwumiesięcznika *e-mentor*. Nasze pismo rozwija się. Zakres tematyczny *e-mentora* – nauczanie przez internet, kształcenie ustawiczne, metody, formy i programy kształcenia – został wzbogacony o problematykę e-biznesu oraz zarządzania wiedzą. Mam nadzieję, iż tak rozbudowany tematycznie *e-mentor* spotka się z jeszcze lepszym odbiorem i zainteresowaniem.

Początek 2004 roku przyniósł nam również zmiany organizacyjne. Istotną nowością dla autorów i czytelników pisma jest wprowadzenie procedury recenzowania artykułów. Wszystkie artykuły, począwszy od zawartych w tym wydaniu, są recenzowane przez członków Rady Programowej *e-mentora*, a także przez ekspertów spoza tego grona. W styczniu br. współwydawcą naszego pisma została Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych zajmująca się m.in. promocją wysokiej jakości kształcenia na kierunkach ekonomicznych, standardów nauczania oraz prowadzeniem środowiskowych postępowań akredytacyjnych. Współpraca ta, jak również międzynarodowy i międzyinstytucjonalny charakter Rady Programowej, recenzowanie artykułów, rozszerzenie zakresu tematycznego *e-mentora*, to kolejny krok w budowie profesjonalnego pisma o szerokim zasięgu.

Materiały zawarte w bieżącym numerze *e-mentora* kompleksowo ujmują problematykę kształcenia. Pozwalają się z nią zapoznać już pierwsze artykuły dotyczące perspektyw rozwoju rynku edukacji oraz wyzwań, jakie w XXI wieku stoją przed edukacją menedżerską. Również dalsze teksty, podejmujące zagadnienia związane z asertywnością, analizą funkcjonowania formalnych i nieformalnych grup studenckich, a także aktywnością w grupach rówieśniczych prezentują aktualne problemy związane z tą dziedziną.

Premiera dwóch nowych działów w *e-mentorze* to artykuły wprowadzające w zagadnienia e-biznesu oraz zarządzania wiedzą. Praktyczną stronę stosowania rozwiązań charakterystycznych dla biznesu elektronicznego prezentuje Michał Macierzyński, doktorant SGH. Jest to materiał relacjonujący historię powstania pierwszego internetowego banku w Polsce.

Gorąco polecam liczne artykuły z zakresu e-learningu, działalności krajowych i zagranicznych ośrodków, a także doświadczeń ekspertów na tym polu. Dr Maria Zając z Akademii Pedagogicznej w Krakowie przedstawia koncepcję bardzo efektywnego przygotowywania materiałów

do kształcenia online poprzez tworzenie Obiektów Wiedzy (Reusable Learning Objects), które mogą być wielokrotnie użyte w różnych kursach.

Kolejny raz mamy możliwość zapoznania z działalnością Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego, swoimi doświadczeniami z ponad rocznej pracy nad rozwojem PUW dzieli się Wojciech Zieliński. Zaprezentowane zostały również relacje i doświadczenia dwóch uczelni w zakresie wykorzystania technologii internetowej w kształceniu, także na kierunku humanistycznym.

Numer zamyka dział *e-learning na świecie*, w którym można znaleźć artykuły przedstawiające dwa bardzo wartościowe projekty realizowane w Europie oraz opis procesu wdrażania systemu nauczania przez internet, na przykładzie prac Szwajcarskiego Centrum Innowacji w Nauczaniu.

Bardzo ważną grupą czytelników są dla nas studenci. Otwieramy się również na działalność publikacyjną tej grupy. Serdecznie zapraszamy studentów, koła naukowe i organizacje studenckie do współpracy. W tym numerze mogą Państwo zapoznać się z opiniami studentów na temat zajęć realizowanych z wykorzystaniem metod kształcenia na odległość. Zbigniew Misiak, student SGH, dzieli się swoimi, oraz zebranymi poprzez ankietę, doświadczeniami innych studentów, którzy brali udział w pełnym wykładzie online, prowadzonym na platformie e-sgh.pl. Publikujemy również wyniki ankiety przeprowadzonej przez dr. Janusza Kurowskiego wśród studentów studiów zaocznych SGH. Studenci oceniali możliwości, jakie daje uzupełnianie zajęć z makroekonomii materiałami i interaktywnymi zadaniami umieszczonymi na platformie e-sgh. Zamieszczamy także wyniki kolejnej sondy e-sgh, badającej chęć uczestnictwa w studiach podyplomowych organizowanych przez internet.

Chciałbym zachęcić wszystkich do dyskusji na temat problematyki poruszanej na łamach *e-mentora* na forum znajdującym się na stronie www.e-mentor.edu.pl, a także na forum dyskusyjnym platformy e-sgh.pl, gdzie powstał specjalny pokój: e-learning.

Dziękuję czytelnikom za opinie dotyczące pisma oraz liczne wizyty na stronie internetowej *e-mentora*. Internetową wersję czasopisma od 14 października 2003 r. do 10 lutego br. odwiedziło ponad 5400 osób.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Z ogromnym żalem informujemy
Szanownych Czytelników
o śmierci

dr. Michała Piskiewicza

– członka Rady Programowej i współtwórcy *e-mentora*

Rada Programowa i Redakcja

Perspektywy rozwoju rynku edukacji



Małgorzata Sulmicka

Today the evidence suggests that knowledge is more important to people's well-being than capital, labor, and the other factors that make our economies grow.
J. Linn, World Bank vice president

W dobie gospodarki opartej na wiedzy możliwości rozwojowe gospodarek zależą bardziej niż kiedykolwiek od jakości kapitału ludzkiego, jego kreatywności, innowacyjnych zdolności i adaptacji do nowości. Współcześnie jakość ta formułowana jest w decydującym stopniu w procesie kształcenia. Potencjał edukacyjny społeczeństwa stanowi w coraz większym stopniu czynnik decydujący o konkurencyjności kraju. Ponieważ wiedzy i umiejętności nie można odziedziczyć, trafne wydaje się przewidywanie, że określenie „społeczeństwo konsumpcyjne”, charakteryzujące społeczeństwa krajów rozwiniętych w drugiej połowie XX wieku, zastąpi w niedalekiej przyszłości określenie: „społeczeństwo uczące się”. Wyraźnie bowiem wydłuża się średni okres nauki formalnej, a w związku z szybkim tempem zmian dla coraz większej części społeczeństwa uczenie się staje się procesem permanentnym trwającym przez całe życie. To z kolei powoduje, że gwałtownie rosną związane z tym nakłady. W latach 90. prawie we wszystkich krajach OECD wydatki na edukację (zarówno publiczne, jak i prywatne) rosły szybciej aniżeli PKB, przy czym najszybciej rosły wydatki prywatne na poziomie szkolnictwa wyższego¹. Równocześnie nowoczesne technologie informacyjne poprzez rozwój e-learningu, stwarzają nieistniejące wcześniej możliwości zaspokajania rosnącego popytu na edukację na skalę masową. Jest w związku z tym prawdopodobne, że **rynek edukacji może stać się jednym z najszybciej rozwijających się rynków XXI wieku**. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie uwarunkowań rozwoju rynku edukacji zarówno od strony popytowej, jak i podażowej. Ponadto globalizacja powoduje, że także rynek edukacji staje się rynkiem globalnym, z czym – jak przy wszystkich aspektach procesu globalizacji – wiążą się zarówno szanse, jak i zagrożenia.

Czynniki wzrostu popytu na edukację

Do czynników zwiększających popyt na edukację należy zaliczyć przede wszystkim:

- rosnącą świadomość wartości wykształcenia,
- wzrost popytu na pracowników o wyższym poziomie wykształcenia,
- nasilenie konkurencji na rynku pracy związane z dominującym pracooszczędnym wzrostem gospodarczym,
- dokonującą się zmianę modelu zatrudnienia w kierunku rosnącego udziału elastycznych niestandardowych form,
- wydłużenie średniej długości trwania ludzkiego życia,
- skrócenie czasu życia firm.

Jednym z efektów tzw. „nowej gospodarki” jest **powszechny wzrost świadomości wartości wykształcenia**. Jest to widoczne zarówno na poziomie ugrupowań integracyjnych, państw, firm, jak i jednostek. Władze ugrupowań integracyjnych i rządy poszczególnych państw dostrzegają przede wszystkim strategiczne znaczenie edukacji – w tym zwłaszcza e-learningu – dla przyspieszenia wzrostu gospodarczego i zmniejszenia bezrobocia, firmy – wyższej konkurencyjności, zaś ludzie – większych szans znalezienia zatrudnienia, lepszych zarobków i wyższego statusu społecznego.

Unia Europejska realizuje przyjęty przez Komisję Europejską program „eLearning: Designing tomorrow's education”, mający na celu upowszechnienie w systemie szkolnictwa krajów członkowskich nowych multimedialnych technologii oraz internetu. Trudno byłoby dziś znaleźć program wyborczy, w którym nie obiecywano by poprawy istniejącego w danym kraju systemu nauczania². W długookresowej strategii rozwoju Polski do roku 2025 stwierdza się m.in.: „We współczesnym rozwoju społeczno gospodarczym, w krajach tworzących cywilizację i gospodarkę opartą na wiedzy, nowego znaczenia nabiera człowiek;

¹ Education at a Glance, OECD 2000, s. 43.

² Znamiennym przykładem są tu zadeklarowane przez Tony Blaira słynne trzy priorytety jego rządu: „Edukacja, edukacja, edukacja”.

człowiek staje się nośnikiem wiedzy – wykształcony człowiek jest w społeczeństwie wiedzy symbolem tego społeczeństwa. (...) W warunkach cywilizacji informacyjnej oraz gospodarki opartej na wiedzy, wiedza i informacja zdobywana w wyniku badań naukowych i przekazywana w procesie kształcenia – staje się najważniejszym zasobem gospodarki”³.

Wzrost popytu na edukację, wynikający z rosnącej świadomości konieczności kształcenia wymownie ilustruje przykład Polski, gdzie w latach 90. powstało 110 wyższych uczelni prywatnych, a liczba studentów w tym czasie wzrosła czterokrotnie. Ludzie chcą się uczyć, bowiem powszechnie znane statystyki zatrudnienia na całym świecie pokazują, że im wyższy poziom edukacji, tym wyższy poziom aktywizacji zawodowej, niższe bezrobocie i wyższe zarobki. Wyniki badań wykazują, że stanowiące jeden z najtrudniejszych problemów społecznych – bezrobocie długookresowe, wiąże się z reguły z niskim poziomem wykształcenia i kwalifikacji. Badania wykazują też, że poziom wykształcenia jest dodatnio skorelowany z poziomem mobilności przestrzennej, która staje się konieczna w dostosowywaniu się do konsekwencji szybkich zmian na rynku pracy i której brak jest jedną z przyczyn wysokiego bezrobocia strukturalnego. Szkolenia uważane są za jedną z najbardziej efektywnych form aktywnej interwencji państwa na rynku pracy.

Szybkie tempo zmian wywoływanych upowszechnianiem się nowych technologii powoduje **zmiany w strukturze popytu na pracowników**. Maleje udział robotników, którzy kwalifikacje zawodowe zdobywali głównie poprzez pracę, rośnie natomiast zatrudnienie tzw. pracowników wiedzy (*knowledge workers*). Ich pracę zawodową poprzedza długi okres nauki w formalnych systemach szkolnych, charakter pracy wymaga zaś uzupełniania wiedzy przez całe życie. Mówi się, że rynek „pracy” zastępuje rynek „wiedzy”. Rośnie przeciętny poziom wykształcenia – w krajach rozwiniętych wykształcenie średnie staje się coraz częściej minimalnym kryterium wejścia na rynek pracy, zwłaszcza do jego drugiego segmentu, a więc do prac lepiej płatnych, o wyższym prestiżu społecznym, stwarzających możliwości awansu. Przesunięcie popytu na stronę wykwalifikowanych pracowników wiedzy (*skilled knowledge workers*) jest jednym z najbardziej widocznych symptomów przejścia do gospodarki opartej na wiedzy. Odnosi się to nie tylko do grup zawodowych tradycyjnie uważanych za wysoko wykwalifikowane, ale przede wszystkim do najszybciej rosnącej obecnie grupy zawodowej, którą określa się jako „technicy wiedzy” (*knowledge technologist*), np. laboranci, programiści itp. Przewiduje się, że ten typ pracy już w niedalekiej przyszłości będzie w krajach rozwiniętych dominującym segmentem w strukturze zatrudnienia. W Stanach Zjednoczonych na przestrzeni ostatnich 20 lat udział tej grupy zawodowej przewyższył zatrudnienie największej do niedawna grupy – robotników przemysłowych. Robotnicy przemysłowi stanowią obecnie zaledwie 15%

zatrudnionych (poziom z początku XXI wieku), zaś *skilled knowledge workers* – wykwalifikowani pracownicy wiedzy – około 30%. Wprawdzie udział ten zależy w pewnym stopniu od sposobu ewidencji statystycznej, ale tendencja wzrostowa jest bezdyskusyjna⁴.

Konieczność podnoszenia i zmiany kwalifikacji – nie rzadko kilkukrotnej – jest też konsekwencją faktu, że **stałe rośnie średnia długość życia, a w konsekwencji także średni okres aktywności zawodowej**. Obecnie w krajach wysoko rozwiniętych wynosi on przeciętnie około 50 lat. Jest to okres zbyt długi na to, aby przy obecnym tempie zmian otoczenia, nabyty u progu życia zawodowego rodzaj wykształcenia i kwalifikacji wystarczyły na całe życie. Jest to kolejna przyczyna, która powoduje, że o ile w przeszłości faza nauki poprzedzała fazę pracy, to w przyszłości, nauka i praca będą coraz bardziej powiązane i współzależne.

Zarazem mamy do czynienia z innym nowym zjawiskiem potęgującym potrzebę kształcenia ustawicznego: **skrócenie życia firm**. Pod wpływem postępu technicznego i globalizacji nasila się konkurencja. Powoduje to, że niewiele firm funkcjonuje obecnie dłużej niż trwa okres aktywności zawodowej ich pracowników. Upadek, zmiana profilu firmy lub częste obecnie fuzje i przejęcia, oznaczają dla sporej liczby pracowników konieczność zmiany pracy i związanego z tym uzupełnienia kwalifikacji.

Kolejnym czynnikiem zwiększającym popyt na usługi edukacyjne jest **wzrost udziału elastycznych form zatrudnienia**. Przewiduje się, że w ciągu najbliższych 20–25 lat około połowa pracowników w krajach wysoko rozwiniętych nie będzie pracowała w dominującym obecnie systemie pełnoetatowego trwałego zatrudnienia. Nastąpi wzrost liczby zatrudnionych na umowy okresowe, zlecenia czy kontrakty. Takie formy dają tej grupie pracowników do wykorzystania na naukę i podnoszenie kwalifikacji tę część czasu, która nie jest przeznaczona na pracę.

Typowy dla obecnej fazy rozwoju ekonomicznego pracooszczędny, a często nawet bezzatrudnieniowy wzrost gospodarczy (tzw. *jobless growth*)⁵ powoduje, że **na kurczącym się rynku pracy narasta konkurencja**. Jest to kolejna przyczyna, dla której kształcenie ustawiczne staje się koniecznością dla coraz większej grupy pracowników. Z punktu widzenia rządów borykających się z bezrobociem powodowanym pracooszczędnym wzrostem gospodarczym, przedłużanie okresu kształcenia stanowi jedną z form łagodzenia tego problemu.

Wzrost popytu na edukację i jej urynkwienie nasila problem źródeł finansowania zarówno podnoszenia dotychczasowych kwalifikacji pracowników, jak i ich zmiany. W miarę uelastyczniania rynku pracy przejawiającego się m.in. zwiększaniem udziału pracowników zatrudnionych w systemie umów okresowych i na zlecenia, nasila się tendencja do przerzucania kosztów zdobywania i podwyższania kwalifikacji na pracowników. O ile w przeszłości, kiedy dominowały formy stałego zatrudnienia, koszty doskonalenia kwalifikacji pracowników ponosiły zwykle firmy, to

³ Polska 2025, *Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju*, RCSS, Warszawa 2000, s. 48.

⁴ P. Drucker, *The next society*, *The Economist*, listopad 2001 r.

⁵ Taki charakter wzrostu jest obecnie typowy nie tylko dla krajów wysokorozwiniętych. Bezzatrudnieniowy wzrost gospodarczy miał np. miejsce w Polsce w latach 90., kiedy PKB rósł a zatrudnienie malało.

obecnie firmy zatrudniające pracowników w ramach elastycznych form zatrudnienia, szukają osób już dysponujących wymaganymi przez nie kwalifikacjami. W praktyce oznacza to konieczność sfinansowania dodatkowej nauki przez samych pracobiorców. Sytuacja taka wymaga wspierania przez państwo możliwości zdobywania potrzebnych kwalifikacji, np. poprzez odpowiednie rozwiązania w sferze podatków. W odpowiedzi na nowe wyzwania pojawiają się alternatywne rozwiązania finansowania edukacji, np. w postaci osobistych kont edukacyjnych, będących nową propozycją finansowania kształcenia ustawicznego. Celem edukacyjnych kont osobistych jest m.in. motywowanie jednostek do oszczędzania na cele edukacyjne oraz inwestowania w wykształcenie, a zarazem zwiększanie popytu edukacyjnego, co z kolei – poprzez korzyści skali – powinno prowadzić do obniżania kosztów edukacji⁶.

Posługiwanie się internetem wymusza znajomość języka angielskiego. Około 80% przekazów internetowych jest w tym języku. Dominujący w internecie język angielski spowodował, że liczba osób na świecie posługujących się nim, dla których nie jest on językiem rodzimym, przewyższyła już liczbę *native speakers*. Stwarza to m.in. ogromny popyt na kursy językowe.

Nowe technologie informacyjne jako źródło podaży usług edukacyjnych

Równocześnie z rosnącym popytem na edukację, dokonuje się w tej dziedzinie przełom w zakresie technik pozyskiwania wiedzy. Sytuację od strony podaży usług edukacyjnych radykalnie zmienia postęp w dziedzinie technologii informatycznych i telekomunikacyjnych, który po raz pierwszy w historii umożliwia masowy dostęp do wiedzy i edukacji. Komputery i internet rewolucjonizują zarówno naukę, jak i nauczanie. Stawia to nowe zadania przed systemami edukacji. Tradycyjne – sformalizowane, sztywne, w większości finansowane przez państwo – systemy edukacji będą musiały szybko reagować na pojawiające się potrzeby rynku edukacyjnego. Wzrost popytu na dostęp do edukacji spowoduje powstanie znacznie bardziej zdywersyfikowanego i elastycznego systemu kształcenia. Szkolnictwo publiczne – choć nadal stanowić będzie jego trzon, w znacznym stopniu zmieni formy przekazywania wiedzy. Szkoła przestaje być jedynym miejscem zdobywania wiedzy, a staje się coraz bardziej instytucją uczącą. Powstaje rynek edukacji oferujący nietradycyjne formy nabywania wiedzy, począwszy od weekendowych seminariów po kursy online, adresowane do różnych grup społecznych, działające w różnych miejscach – od uniwersytetów po naukę w domu.

Mimo ewidentnych korzyści, jakie z inwestycji w kapitał ludzki odnosi zwykle całe społeczeństwo – korzyści ogólnospołeczne są bowiem w tym przypadku większe aniżeli wynika to z prywatnego punktu widzenia – wyasygnowanie na cele edukacyjne odpowiednio dużych środków budżetowych zwykle napotyka w praktyce na poważne trudności.

Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest zapewne fakt, że istnieje znaczne opóźnienie czasowe pomiędzy inwestycjami w edukację a wymiernymi tego efektami. Natomiast politycy podejmujący decyzje działają z reguły w znacznie krótszym horyzoncie własnej kadencji. W sytuacji ograniczenia środków i pod naporem bieżących krótkookresowych potrzeb, nie reprezentowane przez wpływowe grupy nacisku inwestycje edukacyjne z reguły przegrywają w dostępie do środków budżetowych. Także więc z tego względu rosnący popyt na edukację wymagać będzie zwiększenia podaży komercyjnych usług edukacyjnych.

Istnieje szereg przyczyn, dla których można spodziewać się ogromnego wzrostu wykorzystania nowych technologii uczenia się. I tak:

- nowe technologie informacyjne oferują praktyczne rozwiązanie rozszerzonego dostępu do edukacji dla ludności w ciągu całego życia;
- technologie te obniżają koszty nauczania poprzez korzyści skali, których tradycyjne pracochłonne metody nauczania nie posiadają. Koszty szeregu szkoleń zawodowych przy dużej liczbie użytkowników można bardzo obniżyć poprzez prowadzenie ich w warunkach wirtualnej symulacji (np. szkolenie pilotów). Nowe ogromne możliwości otwiera tu zwłaszcza rozwój technologii trójwymiarowych (3D);
- umożliwiają szybką aktualizację treści nauczania;
- nowe interaktywne technologie umożliwiają udoskonalanie zarówno metod nauczania, jak i polepszanie jego wyników. Punkt ciężkości przesuwa się od systemu, w którym centrum procesu nauczania stanowił nauczyciel, do systemu skoncentrowanego na osobie uczącej się. Obie strony, tj. nauczyciel i uczący się robią użytek z nowych technologii nauczania. Firmy dostarczające materiały do nauki, dostarczają też „know-how” nauczycielom, proponując sposoby i plany prowadzenia zajęć;
- nauczanie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych daje uczniom szanse korzystania z lekcji prowadzonych przez najlepszych nauczycieli i wykładów profesorów z renomowanych uczelni;
- nauczanie może odbywać się już nie tylko w dowolnym czasie, ale dzięki technologiom bezprzewodowym – także w dowolnym miejscu.

Jednakże po to, aby technologie informacyjne mogły być odpowiednio wykorzystywane i przynieść spodziewane efekty, potrzebne są kosztowne inwestycje w budowę nowoczesnej infrastruktury teleinformatycznej (podobnie jak w przeszłości inwestowano w elektryfikację i telefoniczną) oraz powszechny dostęp do internetu. Historia gospodarcza pokazuje, że ci, którzy w porę nie zaadaptują nowych rozwiązań, zwykle znajdują się potem w trudnej do odrobienia pozycji, tracąc w międzynarodowym podziale pracy. Wyraźnie widać, że mimo generalnie liberalnej orientacji, polityka gospodarcza większości państw nastawiona jest na aktywne wspieranie rozwoju ITC.

⁶ Wspomniana innowacja edukacyjno-finansowa w postaci osobistych kont edukacyjnych pojawiła się w Wielkiej Brytanii i USA. Szerzej na ten temat piszą P. Bielecki, A. Kaźmierczak, *Edukacyjne konta osobiste. Alternatywny mechanizm finansowania edukacji ustawicznej i szkolnictwa wyższego*, SGH, 2002.

Internet w Stanach Zjednoczonych powstał i rozwinął się przy decydującym udziale państwa. Mimo osiągniętej przewagi, kraj ten ciągle znajduje się czołówce pod względem nakładów na rozwój sektora IT. Konkurencja pomiędzy Ameryką i Europą przyczynia się do tego, że kraje Unii Europejskiej uznały upowszechnianie IT (*Information Technology*) jako priorytet rozwojowy i stawiają państwu określone zadania, mające na celu rozwój technologii informacyjnych.

Kraje wysoko rozwinięte zdają sobie sprawę z tego, że w nowej gospodarce ryzyko społecznej marginalizacji jest jeszcze większe niż w tradycyjnej. Przeznaczają więc znaczne fundusze na programy, które mają temu zapobiegać. Z raportu sporządzonego przez amerykański Departament Handlu wynika, że w społeczeństwie amerykańskim, gdzie zarówno komputery, jak i internet są relatywnie najtańsze i najbardziej dostępne, tzw. „luka cyfrowa”, czyli niemożność korzystania z ITC z powodu braku dostępu lub umiejętności korzystania z nowych technologii istnieje wyraźniej pomiędzy ludźmi zamożnymi i ubogimi, białymi i kolorowymi, wykształconymi i niewykształconymi⁷. W krajach Unii Europejskiej, gdzie luka ta jest najbardziej wyraźna w podziale na młodszych i starszych pracowników, prowadzone są programy powszechnych bezpłatnych szkoleń, w zakresie posługiwania się technikami wieku cyfrowego dla dorosłych, którzy większość kariery zawodowej przeżyli w świecie technologii analogowych. Stwarza to realne podstawy jeśli nie do wyeliminowania, to przynajmniej wydatnego zmniejszenia „luki cyfrowej”, będącej jedną z istotnych przeszkód w wykorzystywaniu możliwości stwarzanych przez ITC⁸.

Jako przykład spektakularnego sukcesu w dziedzinie skutecznej interwencji państwa w proces promowania rozwoju nowej gospodarki podawana jest zwykle Irlandia. Dzięki prowadzonej tam polityce państwa m.in. ukierunkowującej edukację na informatykę, kraj liczący 1% ludności UE dostarcza obecnie 30% użytkowanych w UE komputerów PC oraz 60% oprogramowania.

Bardzo aktywną politykę wspierania rozwoju i upowszechniania nowych technologii informacyjnych prowadzą rządy szybko rozwijających się krajów Azji Południowo-Wschodniej. Rząd Korei sporządził wieloletni plan popierania rozwoju i wprowadzania w życie technologii informacyjnych, obejmujący kluczowe ogniwa: od edukacji, przez ustawodawstwo, zachęty proeksportowe do rozwiązań podatkowych. Rząd Singapuru, kraju przodującego w świecie w tworzeniu i wykorzystaniu IT m.in. wyasygnował 80 mln USD na trzyletni program przeszkolenia 500 tys. niskow kwalifikowanych pracowników na potrzeby sektora technologii informacyjnych⁹.

W Polsce Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wprowadziło w ramach działań w zakresie edukacji informatycznej, obowiązek kształcenia nauczycieli w zakresie

wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w czasie zajęć. W *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* przewiduje się też m.in. „upowszechnienie programów dla dorosłych, uzupełniających ich kompetencje dotyczące technologii informatycznych”, „wyposażenie szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w bazę technodydaktyczną” oraz „przygotowanie bazy i obudowy dydaktycznej kształcenia na odległość, w tym e-learningu”. W *Strategii informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska* Ministerstwa Nauki i Informatyzacji do działań o najwyższym priorytecie zaliczono m.in. zapewnienie wszystkim szkołom szerokopasmowego dostępu do internetu oraz rozwój akademickich sieci komputerowych. Zgodnie z ustalonymi priorytetami dwóch kluczowych inicjatyw Unii Europejskiej: eEuropa i eLearning, w Polsce promuje się wdrażanie do edukacji technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz rozwój e-learningu m.in. w ramach programów wspólnotowych Leonardo da Vinci i SOCRATES (MINERWA).

Główne segmenty rynku edukacji elektronicznej

Na rynek edukacji elektronicznej składają się cztery główne segmenty:

- odbiorcy indywidualni,
- szkoły,
- uczelnie wyższe,
- firmy i instytucje.

Tworzą one łącznie potencjalny, bardzo chłonny rynek na dostarczane elektronicznie materiały do nauki. Zarówno już działające na rynku firmy specjalizujące się w dostarczaniu materiałów edukacyjnych, jak i nowopowstające firmy software'owe tworzą i zwiększają podaż elektronicznych programów edukacyjnych. Sprzyja temu – po pierwsze – błyskawicznie rosnąca liczba komputerów osobistych w domach, zaś po drugie – powszechniejszy dostęp do internetu, co zapewnia stały wzrost popytu na te produkty.

Przodujące w dziedzinie upowszechniania technologii informatycznych i telekomunikacyjnych Stany Zjednoczone, bez wahania zainwestowały w udostępnienie internetu wszystkim szkołom. Dzięki realizacji rządowego programu e-Rate już pod koniec 2000 r. 95% szkół i 63% klas miało podłączenie do sieci¹⁰, zwiększając tym samym możliwości powszechnego kształcenia w oparciu o dostęp do najlepszych materiałów i źródeł. Jednym z celów realizowanych na wczesnym etapie kształcenia, jest wyrabianie nawyku i opanowanie nowych metod ustawicznego uczenia się w przyszłości (np. koncepcja *just-in-time learning*, zgodnie z którą kluczowa będzie umiejętność znalezienia w odpowiednim momencie potrzebnych wiadomości i informacji). Podobny program uchwalony w Lizbonie

⁷ *Governement and the Internet*, The Economist, 24.06.2000 r.

⁸ O problemie „luki cyfrowej” pisze m.in. B. Jung w opracowaniu pt. *Rozwój zrównoważony a „luka cyfrowa”* i J. Kordos – *Potrzeba budowy nowego systemu informacji dla sterowania rozwojem zrównoważonym w: Rozwój zrównoważony wyzwaniem XXI wieku*, IGS, 2000.

⁹ *A new economy for Singapore*, Business Week, 24.04.2000 r.

¹⁰ *Online education. Lessons of a virtual timetable*, The Economist, luty 2001 r., s. 81.

i skonkretyzowany w ramach wspomnianego planu upowszechniania edukacji elektronicznej w krajach członkowskich UE „eLearning: Designing tomorrow's education” realizują kraje tego ugrupowania. Zgodnie z przyjętymi założeniami, do 2003 r. większość szkół w krajach członkowskich Unii powinna uzyskać dostęp do internetu. Plan ten zakłada też m.in. osiągnięcie odpowiednich wskaźników wyposażenia szkół w komputery multimedialne oraz przygotowanie nauczycieli do ich wykorzystywania. Ten ostatni aspekt ma szczególne znaczenie, bowiem rozwój szkolnego rynku edukacji ogranicza m.in. brak przygotowania do pracy w nowym systemie części nauczycieli oraz ich sceptycyzm co do wartości nauczania internetowego. Rynek ten będzie systematycznie rósł w miarę tego, jak do pracy przychodzić będą nowe pokolenia nauczycieli z generacji, które od dzieciństwa miały dostęp do komputerów i internetu, a w związku z będą tym lepiej przygotowane i bardziej chętne do jego wykorzystywania w procesie nauczania¹¹.

Kolejnym segmentem rynku edukacyjnego są wyższe uczelnie. Internet zwiększy liczbę odbiorców programów edukacyjnych na tym poziomie głównie poprzez fakt, że uczelnie będą używały go do rozszerzenia swojego geograficznego zasięgu, co z kolei bardzo zwiększy w przyszłości wykorzystanie sieci. Oczywiście korzyścią edukacji online jest możliwość indywidualizacji tempa i czasu nauki oraz to, że nauczanie może odbywać się w dowolnym czasie przez 24 godziny na dobę. Z tego względu internet stanowi szczególnie atrakcyjną formę studiowania dla osób pracujących.¹² Natomiast mankamentem wirtualnego systemu kształcenia jest brak bardzo istotnego elementu dla człowieka jako istoty społecznej, tj. bezpośredniego kontaktu z ludźmi – innymi studentami i profesorami. O tym, że jest to element istotny świadczy fakt, że na uniwersytetach amerykańskich, gdzie profesorowie udostępniają cały materiał prezentowany na wykładach w sieci, studenci nadal chodzą na te wykłady. Jednak wiele uczelni stosuje metodę kombinowaną: ucząc częściowo w sposób tradycyjny i włączając w tok nauki kursy online, które wybierane są głównie przez studentów pracujących. W Polsce rozwiązanie takie stosuje m.in. Międzynarodowa Szkoła Bankowości i Finansów, łącząc tradycyjne metody nauczania z e-learningiem. Każdy kurs składa się z dwóch części: szkolenia internetowego, które ma przekazać wiedzę z danego tematu oraz ze szkolenia stacjonarnego, w trakcie którego w oparciu o zdobytą wcześniej wiedzę ćwiczone są praktyczne umiejętności.

Obecnie w USA edukację uniwersytecką poza murami kampusów zdobywa ponad 2 mln studentów. Wyróżnia się tu zwłaszcza University of Phoenix – największy prywatny uniwersytet w Stanach Zjednoczonych, którego oddział

nauczania na odległość (distance learning education division) kształci ok. 40 tys. studentów. W Chinach Tsinghua University oferuje internetowe kursy dostępne w całym kraju. W Indiach Indira Ghandi National University rozszerzył swój techniczny potencjał w dziedzinie komunikacji w celu przekazywania przez internet programów kształcenia ustawicznego i szkoleń, adresowanych zwłaszcza do ludzi mieszkających w odległych rejonach wiejskich. Poprzez sieć dostarcza on ogólną informację dotyczącą studiów oraz materiały do nauki z zakresu poszczególnych programów.

Na razie studium w systemie internetowym wybierają przede wszystkim kursy zawodowe. Postępujące urynkowanie edukacji rodzi niebezpieczeństwo stopniowego odchodzenia od poszerzającego horyzonty modelu kształcenia ogólnego, na rzecz nauki zawodowych umiejętności, które na rynku pracy przyniosą szybki zwrot środków zainwestowanych w kształcenie. W przyszłości rozwinię się też zapewne segment kształcenia nastawiony nie bezpośrednio na potrzeby zawodowe, ale raczej na ogólny rozwój intelektualny. Byłby to segment rynku programów edukacyjnych adresowanych zwłaszcza do dorosłych, którzy nie mając w młodości odpowiednich możliwości, chcieliby uzupełnić wykształcenie w interesujących ich dziedzinach. Sprzyjać temu będzie zmieniająca się struktura demograficzna społeczeństw krajów rozwiniętych, gdzie stale rośnie udział starszych generacji osób. Widać to na przykładzie Japonii, kraju o najdłuższym na świecie przeciętnym okresie trwania życia. Rząd japoński w ramach programu polityki społecznej obejmującego działania na rzecz ludzi w podeszłym wieku, gwarantuje im np. możliwości zdobywania wiedzy. W ramach tego kierunku realizowany jest m.in. program kursów komputerowych dla osób w wieku 55 lat i starszych, prowadzony lokalnie przez wyższe uczelnie.

Rozwój elektronicznych form nauczania wymaga nie tylko software'u, ale i hardware'u, przez co sektor edukacji tworzy popyt na sprzęt komputerowy. W niedalekiej przyszłości laptopy będą równie popularne, jak obecnie kalkulatory. Chociaż aktualnie przemysł komputerowy przeżywa spadek popytu na swoje wyroby – co związane jest zarówno z recesją, jak i z osiągnięciem przez firmy stanu nasycenia sprzętem, jak twierdzą niektórzy, jest to po prostu „dojście do stanu normalności” – to zmodyfikowany sektor edukacji będzie w przyszłości jednym z najbardziej liczących się odbiorców jego produkcji.

Ostatni segment spośród wymienionych stanowią **szkolenia dla firm i instytucji oraz usługi konsultingowe na potrzeby biznesu**. W społeczeństwie informacyjnym presja konkurencji powoduje, że zarówno jednostki, jak i firmy muszą skoncentrować się na utrzymaniu i zwiększaniu

¹¹ Choć wydaje się, że sceptycy słusznie zwracają uwagę, iż nie należy mylić oczywistej potrzeby uczenia się obsługi i użytkowania komputerów z mniej oczywistą potrzebą uczenia się wszystkiego ponadto przez komputer.

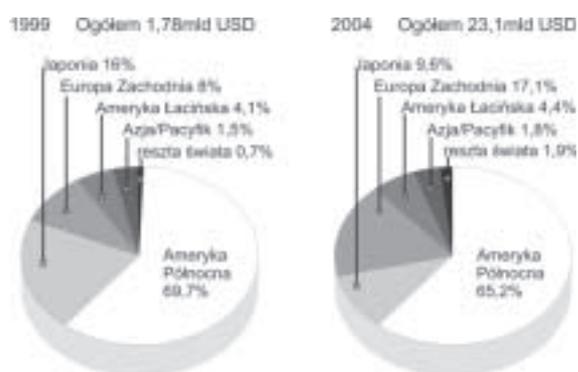
¹² Niektórzy martwią się o reputację uniwersytetów, którą może nadszarpnąć rosnąca liczba studentów, jeśli nie otrzymają oni poziomu nauczania, który dotąd budował prestiż danej uczelni. Aby uniknąć takiego ryzyka, grupa najbardziej znanych uniwersytetów amerykańskich i angielskich (m.in. Stanford w Kalifornii, Columbia w Nowym Yorku, Carnegie Mellon w Pittsburghu i London School of Economics) rozpoczęła realizację projektu nauczania internetowego na poziomie uniwersyteckim, adresowanego głównie do osób pracujących pod nazwą Cardean University. Z kolei inne nowopowstające uniwersytety internetowe starają się zdobyć markę właśnie dzięki postawieniu wyłącznie na tę formę kształcenia.

swojego najcenniejszego aktyw – kapitału wiedzy. Rosnąca rola wiedzy oraz szybkość dokonujących się na tym polu zmian powodują, że doszkalanie pracowników jest nieuniknione¹³. Pracodawcy stwierdzają istnienie luki pomiędzy kwalifikacjami posiadanymi przez zatrudnionych a potrzebnymi im obecnie w pracy. Tradycyjne kursy doszkalające organizowane poza miejscem pracy są kosztowne – skierowani na nie pracownicy są przez pewien czas nieobecni w pracy, oprócz kosztu samego kursu firma ponosi koszty biletów i hoteli. Mając tego świadomość, rosnąca liczba firm przygotowujących materiały szkoleniowe oferuje kursy doszkalające online, które można odbyć nie opuszczając miejsca pracy.

O rozmiarach i tempie wzrostu tego segmentu rynku edukacji elektronicznej świadczą dane publikowane przez International Data Corporation (IDC). Według IDC wartość obrotów na rynku szkoleń dla korporacji wzrosła z 1,8 mld USD w 1999 r. do 5,2 mld w 2001 r., 13 mld USD w 2002 r. i ma wzrosnąć do 23 mld USD w 2004 r. Rysunek 1 pokazuje, iż wyraźnie przoduje na tym polu Ameryka Północna, co bardziej niż jakikolwiek inny wskaźnik potwierdza supremację tego obszaru w dziedzinie IT. W USA, gdzie kształcenie ustawiczne jest swego rodzaju mantrą w biznesie, ponad 52% pracujących dorosłych uczestniczy w różnego rodzaju kursach.

Firmy, które w minionych latach masowo inwestowały w sprzęt komputerowy i oprogramowanie, obecnie zainteresowane są efektywnym jego wykorzystaniem w celu uzyskania jak najwyższej rentowności tych inwestycji. O skali związanych z tym możliwości świadczy przykład

Rys. 1 Geograficzna struktura dochodów ze szkoleń pracowników w systemie kształcenia elektronicznego (Worldwide corporate elearning revenue shares by region)



Źródło: *Financial Times*, 5.04.2002 r.

IBM, gdzie w 2000 r. uzyskano oszczędności 200 mln USD, wprowadzając e-learning na miejsce tradycyjnych form szkoleń pracowników. Ponieważ firmy prowadzą znaczną i szybko rosnącą część interesów poprzez internet, a także w coraz większym stopniu używają sieci komputerowych na potrzeby komunikacji wewnętrznej (intranet), są od strony technicznej dobrze przygotowane do wykorzystania internetu i intranetu do szkolenia swoich pracowników¹⁴. Ci zaś przede wszystkim sami będą w coraz większym stopniu zainteresowani wykorzystywaniem dogodnej możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji na coraz trudniejszym i niestabilnym rynku pracy.

Nieuchronne wydłużenie czasu nauki, zarówno liczby godzin spędzanych w bezruchu przed monitorami komputerów, jak i czasu przeznaczanego na kształcenie przez całe życie, oznaczać będzie postępującą redukcję niezbędnego do zdrowego życia wysiłku fizycznego. Dlatego można się spodziewać, że **jednym z ubocznych efektów rozwoju edukacji komputerowej, będzie też zapewne dalszy szybki rozwój rynku usług oferujących możliwości rekreacji fizycznej** (kluby fitness, siłownie), podtrzymujących zagrożoną atrofią sprawność fizyczną społeczeństwa informacyjnego.

Globalizacja a rynek edukacji

Panuje rozbieżność poglądów, czy internet oraz nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne połączą czy jeszcze bardziej podzielią kraje biedne i bogate na tych, co „mają i wiedzą” oraz na tych, co „nie mają i nie wiedzą”. Trudno obecnie przesądzić, jaki ostatecznie wpływ na losy krajów ubogich będą miały zmiany technologiczne dokonujące się obecnie, rysuje się tu bowiem zarówno wiele szans jak i zagrożeń. Jednak nie ulega wątpliwości, że ubogie kraje Trzeciego Świata, gdzie według szacunków ONZ 840 mln ludzi jest wciąż analfabetami, a 250 mln dzieci w wieku szkolnym nie chodzi do szkół, stanowią ogromny potencjalny rynek komputerowych programów edukacyjnych. Wprawdzie sceptycy twierdzą, że nie ma sensu wydawanie milionów dolarów na połączenia internetowe wiosek, w których większość ludzi nie umie czytać i pisać, jednak być może właśnie dzięki temu możliwe stanie się zlikwidowanie analfabetyzmu. Nowe bezprzewodowe technologie, choć oczywiście wymagają nakładów, to jednak wymagają mniej trwałych inwestycji i konserwacji niż technologie tradycyjne, wymagające doprowadzenia kabli. Dzięki temu są one bardziej efektywne, zwłaszcza w regionach, gdzie jest małe zaludnienie i trudnodostępny teren. Łączność satelitarna umożliwia połączenia komunikacyjne obszarów, gdzie doprowadzenie kabli zajęłoby dziesiątki lat,

¹³ Mając tego świadomość Komisja Europejska rozpoczęła w 2002 r. analizować sytuację w dziedzinie szkoleń prowadzonych przez firmy w krajach UE i krajach kandydackich. Udział firm prowadzących szkolenia dla pracowników wahał się w UE od 22% w Portugalii do 96% w Danii, zaś w krajach kandydujących do UE od 11% w Rumunii do 69% w Czechach. *Continuing vocational training in enterprises (CTVS), Statistics in focus*, Eurostat, Theme 3 – 2/2002.

¹⁴ Szkolenia w internecie i poprzez intranet to tzw. szkolenia online, zaś szkolenia m.in. z użyciem nośników typu CD ROM – to szkolenia off-line. Wybór internetu lub intranetu daje możliwość łatwego aktualizowania treści, utrudnia jednak wykorzystywanie „ciężkich” plików jakimi są np. filmy. W przypadku szkoleń dystrybuowanych na CD sytuacja jest odmienna. W sytuacji kiedy szkolenie musi być często aktualizowane i zawiera bardzo obszerne pliki, możliwe jest także wykorzystanie mediów łączonych.

dając szansę dostępu do korzystania z globalnych zasobów wiedzy w nawet najbardziej odległych wioskach. Stwarza ona szkołom, które w przeszłości nawet nie posiadały książek, możliwość dostępu do zbiorów najlepszych bibliotek.

Internet oferuje dostęp do ogromnych światowych zasobów informacji ze wszystkich dziedzin wiedzy. Ich wykorzystanie choćby tylko w zakresie takim jak metody uprawy roślin, kontrola urodzin czy opieka medyczna, mogą szybko i odczuwalnie poprawić sytuację ludności w krajach Trzeciego Świata. Na niekorzyść społeczeństw krajów rozwijających się działa w tym przypadku typowy mechanizm „zakłętego koła ubóstwa”. Ceny usług internetowych zależą głównie od liczby użytkowników. Użytkownicy sieci w krajach rozwijających, których jest znacznie mniej niż w krajach rozwiniętych, płacą znacznie drożej za dostęp do sieci, co z kolei jest hamulcem w upowszechnieniu korzystania z internetu. Z pomocą przychodzą, mające tego świadomość, instytucje międzynarodowe. Bank Światowy rozpoczął realizację projektu pod nazwą *Distance Learning Project*, którego celem jest zwiększenie dostępu do najlepszej jakościowo aktualnej wiedzy w krajach Trzeciego Świata poprzez budowę i wyposażenie nowoczesnych obiektów zdalnego nauczania przy wykorzystaniu transmisji satelitarnych. Współfinansowany przez Bank Światowy Afrykański Uniwersytet Wirtualny używa transmisji satelitarnych do prowadzenia kursów w 15 krajach afrykańskich. Studenci komunikują się z nauczycielami przez e-mail, fax i telefon. Edukacja zwiększa zdolność społeczeństwa do absorpcji wiedzy, która choć zawsze była ważna, to obecnie staje się niezbędna dla sprawnego funkcjonowania w globalnym świecie.

Dobrze prosperujący w krajach wysokorozwiniętych rynek edukacji zaspokaja potrzeby społeczeństw i gospodarek tych krajów, z czego generalnie wszyscy jego uczestnicy odnoszą korzyści. Jednak w skali światowej rosnący popyt na edukację niekoniecznie oznacza, że wszyscy, którzy ponoszą nakłady na ten cel, uczestniczą w płynących z tego korzyściach. Globalizacja nasiliła i przyspieszyła bowiem trwający od lat proces „drenażu mózgów”. Przepisy migracyjne państw wysokorozwiniętych, restrykcyjne wobec pracowników niewykwalifikowanych z krajów rozwijających się, wyraźnie faworyzują osoby o wysokich i poszukiwanych kwalifikacjach. Nie ukrywa się, że ten kierunek polityki migracyjnej będzie kontynuowany. Mimo bowiem stosunkowo wysokiego, ponad 8% poziomu bezrobocia w strefie euro, działające na tym obszarze firmy mają kłopoty z naborem pracowników, zwłaszcza o wyższych kwalifikacjach. Kraje rozwinięte, które stawiają na

przyspieszenie rozwoju rynku IT, w związku z długim okresem i wysokimi kosztami kształcenia specjalistów w tej dziedzinie, odczuwają ich duży niedobór. Deficyt specjalistów z dziedziny IT szacowany jest na około 850 tys. osób na rynku amerykańskim i na ok. 2 mln osób w Europie Zachodniej¹⁵. Stany Zjednoczone już w połowie 2000 r. wykorzystwały limit imigracyjny na ten rok na „import profesjonalistów” z dziedziny technologii informacyjnych – głównie z Indii, a następnie z Meksyku, Brazylii, Argentyny i Filipin¹⁶. Szacuje się, że średni koszt wykształcenia każdego z 90 tys. wysoko wykwalifikowanych specjalistów z dziedziny IT, którzy w latach 90. osiedlili się na stałe w Stanach Zjednoczonych, wyniósł ok. 20 tys. USD. Łącznie oznacza to stratę w wysokości 1,8 mld USD, którą poniosły kraje rozwijające się tylko na rzecz tego jednego kraju¹⁷. Migracja specjalistów z krajów rozwijających się do krajów rozwiniętych powoduje, że kraje bogate nie tylko przejmują najwartościowszą część potencjału ludzkiego krajów rozwijających się¹⁸, ale też następuje w związku z tym *de facto* przepływ kapitału z krajów biednych do bogatych, które nie ponosząc kosztów kształcenia przejmują z niego korzyści. Jednocześnie kraje rozwijające się często nie są w stanie zatrudnić w swoim kraju w sposób efektywny znacznej części wykształconych specjalistów (problem ten niebawem może stać się także naszym problemem). W tej sytuacji coraz częściej mówi się, że w dobie globalizacji, łatwa technicznie **emigracja specjalistów powinna być przekształcona w dochodowy eksport usług**, pod warunkiem, że kraje eksportujące uzyskiwałyby powiększony o marżę zwrot kosztów ponoszonych w związku z kształceniem specjalistów. Ma to uzasadnienie tym bardziej, że uniwersytety w krajach rozwijających się, finansowane w większości z budżetów i wykorzystujące znaczną część środków przeznaczanych na edukację, często wręcz kształcą pod kątem potrzeb rynku pracy krajów rozwiniętych. Przekształcenie sytuacji, w której kraje ubogie subsydują kraje bogate, w dochodowy biznes edukacyjny dla krajów rozwijających się, byłoby możliwe np. przez wprowadzenie podatków od dochodów emigrujących specjalistów, co powinno być uzupełnione o odpowiednie międzynarodowe regulacje prawne zapewniające im nieograniczony akces do rynków krajów rozwiniętych na zasadach podobnych do tych, na jakich kapitał z krajów rozwiniętych napływa do krajów rozwijających się. Sytuacja taka, choć nie tak korzystna dla krajów rozwiniętych jak obecna, byłaby jednak nadal opłacalna, bowiem trzeba brać pod uwagę rzadko akcentowany aspekt, że zdolności w społeczeństwie są rozłożone nierównomiernie. Popularna koncepcja

¹⁵Trends in International Migration, OECD, SOPEMI, 2000 r., s. 23.

¹⁶Battle for brains, Financial Times, 12/13, sierpień 2000 r.

¹⁷P. Stalker, Workers without Frontiers, The Impact of Globalization on International Migration, ILO, 2000, s. 78

¹⁸Wiele ważnych odkryć naukowych dokonanych zostało przez naukowców pochodzących z krajów ubogich pracujących w laboratoriach i instytucjach naukowo-badawczych krajów bogatych. Znaczący wkład w sukces słynnej Doliny Krzemowej wniosło ponad 50 tys. przybyłych tam naukowców hinduskich i chińskich. Cierpiące zarówno na dotkliwy brak kapitału, jak i wykwalifikowanych kadr kraje Afryki Subsaharyjskiej w latach 1985–90 straciły z powodu emigracji około 60 tys. menedżerów średniego i wyższego szczebla. Szacuje się, że około 30 tys. Afrykańczyków z tytułem doktora wyjechało do krajów wysoko rozwiniętych, podczas gdy na kontynencie afrykańskim przypada 1 naukowiec na 100 tys. mieszkańców. Human Development Report, UNDP, 1999, s. 32.

kształcenia własnych bezrobotnych w celu ułatwienia im znalezienia pracy w gospodarce informacyjnej jako alternatywa dla imigracji specjalistów z zewnątrz jest z tego punktu widzenia utopijna.

O tym, że edukacja w warunkach społeczeństwa informacyjnego może stać się źródłem znaczących dochodów także dla krajów rozwijających się świadczy przypadek Indii. Słynny jest przykład okręgu Bangalore, który stał się zagłębiem tanich usług informatycznych świadczonych przez internet dla firm z krajów wysokorozwiniętych. Internet spowodował bowiem, że pojawiły się nowe możliwości zatrudniania pracowników bez ich fizycznego przemieszczania. Ponieważ w przypadku tzw. telepracy, czyli pracy wykonywanej poza tradycyjnym miejscem zatrudnienia z wykorzystaniem technik teleinformatycznych, czynnik odległości pracownika od miejsca pracy traci praktycznie znaczenie, praca tego typu wykonywana jest przez pracowników zlokalizowanych na całym świecie. Charakterystyczny dla nowej gospodarki rozwój outsourcingu sprzyjać będzie zwiększaniu rozmiarów wirtualnej migracji. Tym samym powstaje szansa umożliwiająca krajom rozwijającym się na korzystanie w większym stopniu z renty, z nakładów ponoszonych przez nie na edukację. Tak więc istnieją przesłanki ku temu, że nie tylko rynek finansowy i towarowy, ale także rynek edukacji nabierze w niedalekiej przyszłości globalnego charakteru. Jednak podobnie jak w przypadku przepływów kapitału i towarów, po to aby korzyści z globalizacji tego rynku dzielone były sprawiedliwie, konieczne są odpowiednie międzynarodowe regulacje dotyczące zasad jego

funkcjonowania, w tym zwłaszcza zmian zasad dotychczasowego modelu migracji specjalistów z krajów rozwijających się do państw wysoko rozwiniętych.

Reasumując przedstawione w artykule rozważania, wydaje się, iż uzasadniają one postawioną na wstępie tezę, iż rynek edukacji ma przed sobą obiecującą przyszłość. Warto może w tym miejscu zauważyć, że w dotychczasowym okresie transformacji w Polsce właśnie rozwój rynku edukacyjnego – szczególnie na poziomie szkolnictwa wyższego – śmiało można uznać za sukces transformacji ustrojowej. Jednakże okoliczności, w których działamy zmieniają się niezwykle szybko i znacząco, tak więc podmioty działające na tym rynku, aby utrzymać swoją pozycję, będą musiały dostosować się do tych zmian (choćby do zmiany sytuacji demograficznej w postaci niżu demograficznego, co radykalnie zmniejszy bazę rekrutacyjną studentów czy nasilenia konkurencji ze strony uczelni zagranicznych po przystąpieniu do UE). Wydaje się, że szansą na dalszy rozwój, ale też i koniecznością dla tego rynku jest rozwój e-learningu, wychodzącego naprzeciw nasilającej się potrzebie masowego kształcenia ustawicznego w gospodarce opartej na wiedzy.

W artykule zawarto fragmenty opracowania pt. „Rynek edukacji w dobie społeczeństwa informacyjnego i globalizacji” autorstwa M. Sulmickiej, wydanego w publikacji „Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego” pod. red. A. Zbierzchowskiej, Instytut Wiedzy, Warszawa 2002 r.

Bibliografia

P. Bielecki, A. Kaźmierczak, *Edukacyjne konta osobiste. Alternatywny mechanizm finansowania edukacji ustawicznej i szkolnictwa wyższego*, SGH, 2002.

A. Burton-Jones, *Knowledge Capitalism, Business, Work, and Learning in The New Economy*, Oxford University Press, 1999
„Continuing vocational training in enterprises (CTVS)”, *Statistics in focus*, Eurostat, Theme 3 – 02/2002.

D. Głogosz, *Jaпонia: problem starzejącego się społeczeństwa*, *Polityka Społeczna* nr 2/2000.

P. Drucker, *The next society*, *The Economist*, listopad 2001
Education at a Glance, OECD Indicators, OECD 2000.

The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education, Commission of the European Communities, Bruksela, 2001.

R. Hinrichs, *A Vision for Life Long Learning – Year 2020*, *Learnig Science and Technology* Microsoft Research, Microsoft, 2003.

Knowledge and Skills for Life, OECD 2000.

The Knowledge – Based Economy, The Global Challenges of the 21st Century, red. A. Kukliński, W. Orłowski, KBN, Warszawa 2000.

J. Lee, *Education for Technology Readiness: prospects for developing countries*, *Journal of Human Development: Alternati-ve Economics in Action*, nr 3/2002.

Lifelong learning: citizens' views, Luksemburg, Office of Official Publications of the European Communities, 2003.

Making new technologies work for human development, *Human Development Report*, UNDP Oxford University Press, 2001.

Online education, *The Economist*, 17.02.2001.

W. Ozimek, *Pożytki ze zdalnego nauczania*, *Gazeta Bankowa*, nr 2/2004.

M. Sulmicka, *Społeczne skutki globalizacji*, biuletyn IRG, nr 1/4 2000.

M. Sulmicka, *Rewolucja informacyjna a przemiany w gospodarce*, *Studia i Materiały*, Instytut Studiów Międzynarodowych SGH, biul. nr 1/2004, s. 1-27 (s. 30).

Understanding e-learning, www.ft.com/elearning
Visions 2020, Transforming Education and Training Through Advanced Technologies, U.S. Department of Commerce, 2003.

Autorka jest pracownikiem Katedry Polityki Ekonomicznej i Przestrzennej przy Kolegium Analiz Ekonomicznych SGH oraz dyrektorem Departamentu Spraw Gospodarczych i Uwarunkowań Międzynarodowych Rządowego Centrum Studiów Strategicznych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą problematyki społeczno-ekonomicznej, w tym zwłaszcza społecznych konsekwencji globalizacji. Za książkę *Ubóstwo we współczesnym świecie* otrzymała nagrodę Komitetu Nauk o Pracy i Polityce Społecznej PAN za najlepszą pracę naukową opublikowaną w 2002 r. oraz w roku 2003 nagrodę indywidualną Rektora SGH pierwszego stopnia w dziedzinie działalności naukowej.



Wyzwania XXI wieku dla edukacji menedżerskiej

Piotr Płoszajski

Beata Mierzejewska



Szkoły zarządzania, chcąc przygotować swoich studentów do osiągnięcia sukcesów w dalszej zawodowej karierze, muszą nie tylko przekazać im najwyższej jakości wiedzę, ale także wykształcić w nich określone umiejętności, które pozwolą absolwentom sprostać wyzwaniom stawianym im przez gospodarkę XXI wieku. Jak zrealizować te ambitne cele?

Obserwując kariery zawodowe absolwentów szkół biznesu, można zauważyć, że największe sukcesy osiągnęły osoby, które podczas studiów pozyskały nie tylko wiedzę teoretyczną przewidzianą minimum programowym, ale także odznaczały się szczególnie aktywną postawą w rozwijaniu swoich umiejętności poprzez inne formy kształcenia, do których możemy zaliczyć praktyki zawodowe, treningi umiejętności, seminaria i konferencje, zagraniczne stypendia, sesje z praktykami zarządzania itp. W szczególnej sytuacji są zaś ci, którzy dodatkowo spotkali na swojej studenckiej drodze prawdziwego guru – wizjonera, który nauczył ich myślenia w kategoriach całych systemów, dostrzegania całości w części i części w całości.

Dzięki wymienionym formom kształcenia studenci nabywają zdolności szybszego podejmowania decyzji, interdyscyplinarnego patrzenia na problemy, pracy w grupie, komunikowania się i działania w międzynarodowym otoczeniu, poznają realne sytuacje biznesowe. Często także łatwiej przychodzi im znaleźć rozwiązanie zaistniałych problemów. Stają się również bardziej elastyczni w dostosowywaniu się do zmieniających się okoliczności, uczą się dostrzegać różne aspekty przedstawionych problemów, rozwijając jednocześnie umiejętności syntezy. Wszystkie te czynniki sprawiają, że już na początku swojej kariery zawodowej są oni znacznie bardziej atrakcyjni dla potencjalnych pracodawców, aniżeli ich koledzy – być może prymusi na egzaminach, ale wynoszący z uczelni zazwyczaj szablonową wiedzę teoretyczną.

Pogląd ten potwierdzają także badania sondażowe¹ przeprowadzone przez Monster.com – wirtualną firmę pośrednictwa pracy. Monster.com zadał swoim klientom następujące pytanie: „Jak dobrze, twoim zdaniem, twoja edukacja wyższa przygotowała cię do życia zawodowego?” Wyniki nie były pozytywne. Spośród ponad 40 tysięcy respondentów, aż 62% odpowiedziało: „Niczego z tego, co powinienem wiedzieć nie nauczyłem się w college'u”².

Również wśród pracodawców krytyka szkół biznesu jest niekiedy ostra, zarzucająca im lansowanie elegancji, ale nierealistycznych modeli i unifikację rzeczywistości organizacyjnej. Wyniki przytoczonego badania potwierdzają tę opinię – nie więcej, niż 10% szkolnej wiedzy jest faktycznie przydatne; reszta, to praktyka i douczanie w trakcie pracy.

Jak, w takim razie, uczelnia ma zapewnić studentom możliwość zdobycia – niezwykle cennej, ale jednocześnie trudnej do przekazania w formie tradycyjnego, akademickiego kształcenia – wiedzy? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest tyleż trudne, co niezbędne dla organizacji, chcącej konkurować w przyszłości na rynku.

Sytuacja szkół biznesu staje się w ostatnich latach jeszcze trudniejsza, gdyż trudniejsze stało się samo zarządzanie. Przygotowanie absolwentów do funkcjonowania w tym jakościowo różnym świecie wymaga, po pierwsze, wcześniejszego zrozumienia go przez samych nauczycieli, a po drugie, gruntownej reformy sposobu nauczania tego rozumienia.

Organizacje w XXI wieku

Świat „organizacyjny” podlega dziś głębokim, wielowymiarowym zmianom, w efekcie których wyłania się rzeczywistość, którą trudno analizować i opisywać, wy-

¹ Badania przeprowadzone w 1998 r. przez Monster.com – wirtualną firmę pośrednictwa pracy <http://midcareer.monster.com/poll.asp?pollid=143>.

² P. Płoszajski, *Terazniejszość czasu przyszłego: 11 problemów edukacji menedżerskiej*, ref. na konferencji pt.: *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź, 5–6 października 1999 r.

korzystając dotychczas stosowane pojęcia i instrumenty teoretyczne.

Obserwuje się przede wszystkim wiele nowych trendów charakterystycznych dla rozwoju gospodarki. Ten nowy model kreowany jest właśnie w wyniku interakcji różnych zmian w niej zachodzących. Transformacje systemów politycznych, powstawanie wirtualnych, ponadnarodowych sieci wpływów, rosnąca konkurencyjność rynkowa prowadząca do fali wielkich połączeń firm, zacieśnianie współpracy między dotychczasowymi konkurentami (co-opetition), jakościowo nowe oczekiwania konsumentów, nieporównanie szybszy proces rozwoju i umierania produktów, burzliwy rozwój sektora usługowego itp., to tylko niektóre przykłady kierunku zmian wyróżniających dzisiejszą rzeczywistość. Firmy walczą o przeżycie, stosując wszelkie dostępne metody i narzędzia: reorientację strategiczną, reengineering, downsizing, „odchudzanie”, outsourcing, działalność lobbystyczną itp. Skutki tych działań nie zawsze, lub raczej rzadko, są wprost proporcjonalne do nakładów.

Coraz częściej znane, dotąd dobrze prosperujące, przedsiębiorstwa popadają w kłopoty. I nie chodzi tu jedynie o patologiczne przypadki jak znana wszystkim, spektakularna afera Enronu, pociągająca za sobą upadek Andersena. W 1969 r. 11 z 500 największych światowych firm z listy FORTUNE odnotowało straty. W 1985 r. było ich 70, a w 1992 r. – 149.

Wobec niezwyklej złożoności i zmienności otoczenia błędy menedżerskie będą teraz ujawniać swoje skutki nieporównanie szybciej niż dawniej.

Prawie 20 lat samozadolenia z Modelem T potrzebne było Fordowi, by doprowadzić firmę na skraj kryzysu w latach 20. Już tylko połowa tego czasu wystarczyła amerykańskim producentom opon w latach 70. dla utraty światowego prymatu na rzecz francuskich i japońskich opon radialnych, długo ignorowanych przez Amerykanów. Jeszcze na początku lat 80. IBM uparcie utrzymywał, że *prawdziwe firmy komputerowe nie robią zabawek PC*, by już 2 lata później szczerze tego żałować.

Nie wydaje się jednak, aby w przyszłości nawet najlepsze organizacje zdołały uchronić się od systematycznego popełniania szkolnych błędów. **W globalnej gospodarce błędy menedżerskie będą grozić globalnymi konsekwencjami**, stąd waga dobrego przygotowania przyszłych decydentów niepomernie wzrasta.

Bezprecedensowa złożoność i niepewność dzisiejszego otoczenia biznesu, w połączeniu z burzliwym rozwojem technologii informacyjnych powodują, że zmiany wymaga całe podejście do sposobu generowania wyborów strategicznych. W przeszłości odpowiednią, używaną przez nauczycieli metaforą była tu (i ciągle jest) gra w szachy, gdzie przeciwnik jest znany oraz ma dużą wprawdzie, ale ograniczoną liczbę i zestaw ruchów. Obecnie budowanie strategii organizacyjnych musi bardziej przypominać interaktywną, globalną grę kompu-

terową, gdzie potencjalny przeciwnik i arsenał jego potencjalnych ruchów jest nieznan³.

Dokładne cechy tego nowego ładu są ciągle jeszcze niejasne, ale z tego, co już się dzieje w środowisku firm i instytucji wiadomo jednak, że organizacje nowego typu będą „odchudzone”, w większym stopniu oparte na pracy zespołowej, bardziej związane z klientami i dostawcami, o płaskiej strukturze, elastyczne, dbające o jakość produktu i usług, o globalnym zasięgu.

Niektóre, prostsze elementy tego obrazu są nawet dość wyraziste:

Po pierwsze, będą to z pewnością organizacje typu posthierarchicznego, o horyzontalnej (a nie wertykalnej) strukturze składającej się z grup zadaniowych.

Po drugie, nie tylko organizacje, ale i systemy gospodarcze przybiorą postać i będą działać według modelu heterarchicznego, a nie hierarchicznego. W heterarchii brak jest dominującego ogniwa. System jest regulowany przez różne swoje elementy, w różnych momentach czasowych, często przez sieci oddziaływań między elementami raczej, niż przez któryś z nich z osobna.

Po trzecie, wraz z dalszym upowszechnianiem się, opartych na zasadzie heterarchii struktur macierzowych straci sens większość dylematów wczorajszej teorii i praktyki zarządzania takich jak: sztab czy linia, centralizacja czy decentralizacja, zadania czy ludzie, koszt czy jakość, specjalizacja, czy integracja itp.

Po czwarte, na rynku rozszerzać się będzie rewolucja „mass customizing”, a „sympatyczność firmy” stanie się ważnym, piątym elementem marketing mixu.

Po piąte, świat gospodarczy i organizacyjny wytworzy i będzie energicznie rozbudowywał zupełnie nowy poziom swojego funkcjonowania – poziom wirtualny.

Przed szkołami biznesu coraz częściej stawia się zadanie przygotowywania menedżerów zdolnych pracować w organizacjach nowego typu. Kłopot szkół polega jednak na tym, że wszyscy wprawdzie przeczuwają nadchodzącą rewolucję organizacyjną, ale nikt nie wie, jak organizacje XXI wieku będą naprawdę wyglądać. Miał rację Graucho Marx mówiąc, że *Przewidywanie jest trudne, szczególnie na temat przyszłości*.

„Akademia sztuki”, „szkółka niedzielna” czy „zawodówka”?

Coraz liczniejsze i bardziej powszechne niepowodzenia nawet dobrych, skutecznie dotychczas funkcjonujących firm próbuje się usprawiedliwiać na różne sposoby. Jednym z najwygodniejszych, po który sięga się sys-

³ Tamże.

tematycznie jest obwinianie uczelni kształcących kierowników „życia społecznego”.

W odpowiedzi na zmieniającą się gospodarczą i społeczną rzeczywistość, a co za tym idzie także wymagania stawiane przed uczelniami przez wszystkich interesariuszy, coraz więcej szkół biznesu dokonuje zmiany stosowanego modelu kształcenia. Zmiany te w niektórych przypadkach ograniczają się wprawdzie do modyfikacji programu, jednakże nierzadko oznaczają rewolucję w trybie i metodach kształcenia.

Najbardziej widocznym i powszechnym ich skutkiem jest przesunięcie akcentów w ofercie programowej z problematyki wewnątrzorganizacyjnej i otoczenia bezpośredniego, czyli tradycyjnych domen edukacji menedżerskiej, w kierunku **otoczenia ogólnego**. Analiza sukcesów i porażek firm wskazuje bowiem dokładnie, że źródło dużej ich części leży bezpośrednio, lub pośrednio, właśnie m.in. w „falowaniu” światowych megatrendów, rodzeniu się i umieraniu subkultur i mód, procesach politycznych, nowych technologiach, zmianach demograficznych itp. Zjawiska te uważano natomiast często za odległe, „rozmyte” i nieistotne dla własnej, lokalnej firmy, stąd niedostatecznie je rozumiano i śledzono.

Reakcją na te potrzeby są próby reformowania curriculum w kierunku podejścia globalnego i większego nacisku na wykształcenie humanistyczne. W rezultacie w programach jest relatywnie mniej ekonomii w kształceniu ekonomistów i mniej klasycznej nauki o zarządzaniu w kształceniu biznesmenów. Tyle że modna, jak i ważna „globalizacja programów” nie oznacza, jak można by sądzić, wyłączenie włączenia do nich problematyki transnarodowej i transkulturowej. Chodzi w niej przede wszystkim o „globalne nauczanie” – to jest takie, które próbuje przekazywać wiedzę nie sekwencyjnie, czy w postaci równoległych strumieni, ale przez pokazywanie całych obszarów problemowych. Wymaga to dużych, zintegrowanych kursów prowadzonych przez grupy nauczycieli, a nie pojedynczych wykładów, a także nowych pomocy dydaktycznych.

Przede wszystkim zależy nam na tym, aby studentom raczej **wskazywać drogę**, niż podawać gotowe algorytmy rozwiązań. W turbulentnym otoczeniu trudno bowiem spodziewać się występowania identycznych sytuacji decyzyjnych – we współczesnej gospodarce bowiem „nic dwa razy się nie zdarza”. Stąd interdyscyplinarne, globalne podejście do kształcenia menedżerów – szczególnie pozwalające im spojrzeć na organizację jako dynamiczny system, a na zaistniały problem nie przez pryzmat wąskiej specjalności, ale kompleksowo, niejako „z lotu ptaka”, tym samym zaś **zauważyć niuanse stanowiące w zasadzie o istocie problemu** – wydaje się być priorytetem współczesnej edukacji menedżerskiej.

Zdaniem ekspertów OECD, przede wszystkim nowy model kształcenia powinien przygotowywać studentów do życia zawodowego, w którym **uczenie się poprzez działanie oraz interakcje z innymi** nabierają coraz większego znaczenia. Stąd przesunięcie punktu ciężkości w edukacji menedżerskiej z kształcenia specjalistów zarządzania w wąskim zakresie w kierunku ogólnie wykształconych wizjonerów, potrafiących antycypować zmiany i umiejących skutecznie się do nich dostosować.

Ważna jest także **permanentna edukacja** – w gospodarce opartej na wiedzy tylko stały rozwój wiedzy pozwoli osiągnąć sukces. Dlatego też dokształcanie się w określonych obszarach merytorycznych powinno być niejako na stałe wpisane w życiorys menedżera. Nie jest mu zatem potrzebna tak bardzo wiedza specjalistyczna w różnych dziedzinach, a raczej istotniejszą rolę odgrywają wartości, jakimi będzie kierował się w dalszej karierze zawodowej. Wiedzę ekspercką – o ile będzie mu taka w przyszłości potrzebna – zapewne zdobędzie podczas kolejnego studium podyplomowego.

Co więcej, „coraz większe znaczenie ma wymiar etyczny oraz tworzenie kapitału społecznego”⁴. Każda z uczelni, chcąc sprostać narastającej konkurencji, powinna tak dostosować swój model działania, aby móc odpowiedzieć na te stawiane przed nią wyzwania. Coraz istotniejszą rolę odgrywa przekazywanie studentom określonych wartości, którymi będą oni kierowali się w dalszej karierze. Pracodawcy niejednokrotnie podkreślają, że w procesie rekrutacji coraz częściej zwraca się uwagę nie tylko na wiedzę i kompetencje kandydatów, ale także wartości, którymi kierują się w życiu. Podej-

ście takie ma bardzo silne uzasadnienie w kształtowaniu kultury organizacyjnej – znacznie trudniej jest zmienić w pracowniku wartości, niż dokształcić go merytorycznie.

W obecnych warunkach coraz bardziej doceniane powinny być **nieformalne procesy uczenia się zachodzące poza szkołą** – mogą one skutecznie wspomagać formalne systemy nauczania.

Nowe programy zajęć powinny wspomagać tzw. uczenie permanentne (*lifelong learning*), gdyż w gospodarce wiedzy liczy się przede wszystkim umiejętność uczenia się i zarządzania własnym samorozwojem⁵.

Warto zwrócić także uwagę na istotność **współpracy nauczycieli akademickich z praktykami** – owocuje ona przekazywaniem studentom wiedzy aktualnej, aplikowanej w ich dalszej pracy.

W nowych warunkach gospodarczych, w społeczeństwie wiedzy uniwersytety muszą zatem poszerzyć swoje metody uczenia się, a pracodawcy pogłębić związki z uniwersytetami.

Badania OECD wykazują także, iż w kontekście akademickim tworzenie i zastosowanie profesjonalnej wiedzy ważne jest tak na poziomie indywidualnym, jak i systemowym. Stąd też coraz większa waga przywiązywana

OECD



⁴ Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się, OECD, 2000, s. 27.

⁵ Tamże, s. 35.

jest we współczesnym systemie szkolnictwa do kooperacji, a tym samym wykorzystania sieci powiązań dla przekazywania wiedzy. W przypadku nauczycieli potrzebne jest zatem odejście od pracy i nauki indywidualnej, gdyż rozwój zależy od interakcji z innymi osobami. Interakcje takie łączą się nieodzownie z dzieleniem się wiedzą. Zgodnie z modelem interaktywnym – tworzenie wiedzy wspólnie z innymi wykładawcami powinno stać się integralnym elementem pracy każdego pedagoga.

Co więcej, umożliwienie studentom pasywnego uczenia się w drodze formalnego kształcenia nie jest już wystarczające. Niezbędne jest, aby uczelnie tak kształtowały swoje programy i metody nauczania, by w jak największym stopniu wykorzystywane było uczenie się studentów poprzez działanie.

W uczelniach ekonomicznych coraz częściej stosowany jest model wykorzystywania doświadczeń konkretnych firm w procesie kształcenia. Niejednokrotnie nie sprowadza się to jedynie do rozwiązywania studiów przypadków na zajęciach (od czego zresztą odchodzą już Harvard Business School czy IMD – „kolebki” tej metody pracy ze studentami), ale coraz powszechniej spotykamy się z zajęciami prowadzonymi przez praktyków zarządzania. Ten zachodni (głównie anglosaski) model kształcenia, oparty w dużym stopniu na metodyce studiów Master of Business Administration, stosowany początkowo w kształceniu podyplomowym coraz częściej przenoszony jest w czołowych uczelniach do programu studiów stacjonarnych. Wynika to głównie z wymagań, jakie stawiane są przed nowym pokoleniem przyszłych menedżerów – powinni oni być przy-

gotowani do rozwiązywania konkretnych problemów powierzonych im organizacji. Tradycyjny model kształcenia wyższego nie jest w stanie sprostać takim wyzwaniom. Uczenie się czy przekazywanie wiedzy w szkole różni się bowiem znacznie od uczenia się w pracy (patrz Tab. 1). Stąd – by dostosować wiedzę i umiejętności absolwentów uczelni do wymagań pracodawców – niezbędne jest włączenie środowisk biznesowych w proces kształcenia.

Nieodparcie nasuwa się w tym miejscu pytanie: a gdzie jest „insight”, czyli ta szczególna wiedza, decydująca o tym, że Michał Anioł był „Michałem Aniołem” a nie zwykłym rzeźbiarzem? Czy o tym, że jeden menedżer jest tylko skutecznym menedżerem, zaś inny jest prawdziwym wizjonerem i przywódcą?

Nie znajdziemy jej ani w tradycyjnym, akademickim przekazywaniu wiedzy, ani też w procesie uczenia się w pracy. Stanowi ona raczej efekt synergii tych dwóch różnych sposobów kształcenia.

Nie miałym wyzwaniem dla uczelni jest tak połączyć metody i rodzaje przekazywanej wiedzy, aby nie stała się ona ani „szkółką niedzielną” wbijającą studentom do głowy definicje, formuły czy puste slogany, ani „zawodówką” produkującą wąsko wyspecjalizowanych robotników zdolnych jedynie odtwarzać wyuczone algorytmy, ale „akademią sztuki zarządzania” kształcącej wizjonerów przyszłości.

Jak spowodować, by szkoły zarządzania stały się w rzeczywistości akademiami sztuki zarządzania?

Jeśli jednak mamy ambicję kształcenia przywódców gospodarki i biznesu, to przemyślenia i dostosowania wymagają m.in. takie kwestie, jak:

Tab. 1. Nauczanie w szkole a praktyka zawodowa

Tradycyjnie w szkole wiedza jest ...	W miejscu pracy wiedza jest ...
<ul style="list-style-type: none"> • Deklaratywna (fakty o...) • Zazwyczaj ujawniona • Łatwa do wyrażenia • Abstrakcyjna • Logiczna • „W umyśle” • Wynikiem • Odległa od zastosowań • Pozyskiwana sekwencyjnie • Przedstawiona w tekście • Przechowywana w pamięci semantycznej • Zazwyczaj fragmentaryczna • Jest rezerwuarem informacji • Czymś do zapamiętania • Szybko zapominana • Odtwarzana w czasie powtórek • Sprawdzana w czasie egzaminów • Procesem nabywania • Luźno powiązana z tożsamością • Związana z nauczaniem <p>Jest to uczenie się przed działaniem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceduralna (jak zrobić ...) • Często ukryta • Łatwiejsza w demonstracji • Konkretna • Intuicyjna • „Zakorzeniona w działaniu” • Środkiem • Bliska zastosowaniu • Pozyskiwana w małych dawkach • Powiązana z osobami/wydarzeniami • Przechowywana w pamięci epizodycznej • Zazwyczaj zintegrowana • Jest rezerwuarem doświadczenia • Czymś do zrozumienia • Zapominana powoli • Odtwarzana w praktyce • Weryfikowana wynikami pracy • Procesem zaangażowania • Silnie powiązana z tożsamością • Związana z trenowaniem <p>Jest to uczenie się w trakcie działania</p>

Źródło: „Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się”, OECD, 2000, s. 49.

1. Odpowiednia **konstrukcja curriculum** w taki sposób, aby koncentrować się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także, a może przede wszystkim **na uczeniu wartości**, m.in. takich jak: zaangażowanie społeczne, etyka biznesu, samorozwój, wiara w siebie itp.
2. Zaprojektowanie **procedury rekrutacji** w taki sposób, aby już wstępna selekcja pozwalała wychwycić potencjalnych utalentowanych przywódców, a nie tylko dobrych uczniów znających historię i języki obce.
3. **Szersze korzystanie z wybitnych praktyków** o umiejętnościach dydaktycznych, jako stałych lub długoterminowych wykładowców. Wymagałoby to jednak radykalnej zmiany modelu tradycyjnej kariery naukowej.

Zauważmy, że Lee Iacoca nie mógłby być legalnie profesorem polskiej szkoły wyższej. (Podobnie zresztą Michał Anioł nie miałby obecnie uprawnień do prowadzenia pracowni w Akademii Sztuk Pięknych). Barokowy system szczebli, stopni, wymogów publikacyjnych, de-

czyzji rad naukowych i Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych powoduje, że praktycznie jedynym dopuszczalnym formalnie i akceptowanym przez samą społeczność sposobem akademickiej kariery jest zapoczątkowanie jej bezpośrednio po studiach, a następnie żmudne, acz nieprzerwane zdobywanie kolejnych gwiazdek rankingowych.

Jedno w każdym razie nie ulega wątpliwości: **rozumienie fundamentalnych reguł rządzących widocznym porządkiem rzadko rodzi się w zatamizowanym procesie dydaktycznym automatycznie, jako „naturalny” efekt synergiczny**. W takich przypadkach najlepsze, co można osiągnąć, to spowodowanie, że student jest w stanie **widzieć** rzeczywistość gospodarczą, jako luźno związany zbiór różnorodnych mechanizmów uczonych na zajęciach z bankowości, socjologii, czy marketingu.

Niekiedy tylko jakiś natchniony wykładowca, lub taki, który po prostu powiedział coś odpowiedniego w odpowiedniej chwili, jest w stanie uruchomić ten lawinowy proces układania się kawałków szkolnych puzzli w interakcyjny, dynamiczny, trójwymiarowy obraz.

Piotr Płoszajski. Autor jest absolwentem zarządzania na Uniwersytecie Łódzkim i Harvard Business School, USA. Stypendysta m.in. The British Academy, CNRS w Paryżu, The Swiss Foundation, Japan Society for the Promotion of Science i DAAD, RFN. Research Scholar w Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, USA.

W latach 1987–1991 dyrektor Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, a w latach 1993–1998 Dyrektor Generalny Polskiej Akademii Nauk.

Od 1994 r. kierownik Katedry Teorii Zarządzania SGH. Założyciel i dyrektor Polsko-Japońskiego Centrum Zarządzania i Dyrektor Akademicki Programu w SGH. Przewodniczący Rady Programowej Warsaw Executive MBA.

Autor ponad 180 publikacji, w tym kilku książek w języku angielskim. Ostatnio zajmuje się Nową Ekonomią i zarządzaniem sieciowym. Wykładowca i speaker na kilkudziesięciu uniwersytetach i w centrach badawczych w Europie Zachodniej i Wschodniej, w USA i Japonii. Ekspert Komisji Europejskiej. Szef firmy doradczej New Man@gement Solutions.

Od 1996 r. Visiting Professor w Central European University, a od 2000 r. – Adjunct Professor in International Business Studies at Carlson School of Management, University of Minnesota, USA. Członek Rady Nadzorczej Banku Tokyo-Mitsubishi (Polska).

Beata Mierzejewska. Autorka jest asystentem w Katedrze Teorii Zarządzania SGH. Jest współautorką pierwszych ogólnopolskich badań nad zarządzaniem wiedzą: „Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach: problemy teoretyczne i studia przypadków”, współpracowała także przy badaniach „Strategiczna transformacja polskich przedsiębiorstw w latach 1989–2000”.

Jest również członkiem pan-europejskiego zespołu Knowledge Angels Network of Excellence powołanego w celu przeprowadzenia ogólnoeuropejskich badań i wypracowania standardów z zakresu zarządzania wiedzą. Współorganizatorka ogólnopolskiej konferencji dla menedżerów „Zarządzanie wiedzą – strategię sukcesu” oraz inicjatorka i organizatorka cyklu spotkań praktyków zarządzania wiedzą – „Roundtable of Knowledge Champions”.



Asertywność – konieczność czy potrzeba?

Analiza motywacji studentów SGH do uczenia się zachowań asertywnych

Ewa Bąk

Celem artykułu jest prezentacja badań przeprowadzonych przeze mnie w 2002 r. dotyczących bardzo popularnej i modnej obecnie w wielu dziedzinach życia szeroko rozumianej „asertywności”.

Analizując wnioski z badań prowadzonych w latach ubiegłych¹, zwraca uwagę fakt, że w różnych kontekstach pojawia się pojęcie „asertywność”. Najczęściej osoby badane wspominały o asertywności, jako o „czymś”, co może być przydatne czy pomocne, np. w sytuacjach konfliktowych jako cecha dobrego negocjatora (asertywność pomaga rozwiązywać konflikty, pomaga trwać przy swoim stanowisku w negocjacjach), w sytuacji poszukiwania pracy (asertywność jest ceniona przez pracodawców), w konfrontacji z wymaganiami stawianymi przez uczelnię (indywidualny tryb studiowania, autoprezentacja), w kontaktach interpersonalnych (przynależność do grup, nawiązywanie znajomości). Ponadto zmieniające się warunki na rynku pracy i przemiany społeczno-polityczne prowokują pewnego rodzaju zachowania. Dotyczą one umiejętności autoprezentacji, wystąpień publicznych, inicjatywy w kontaktach interpersonalnych, domagania się swoich praw, stanowienia swoich granic itp. Te właśnie umiejętności wchodzą w zakres tzw. „zachowań asertywnych”.

Studenci SGH mają możliwość uczenia się i rozwijania zachowań asertywnych w ramach prowadzonych przez pracowników Centrum Pedagogicznego zajęć – Trening Asertywności. Przeprowadzone przeze mnie badania mają na celu odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Kto (cechy osobowości) uczestniczył w zajęciach – Trening Asertywności?
2. Dlaczego studenci biorą udział w tych zajęciach?
3. Czego oczekują uczestnicy zajęć?
4. Jak w przyszłości uczestnicy zajęć – zamierzają wykorzystać nabyte umiejętności?

Zarówno w trakcie prowadzenia zajęć, jak i przygotowując ankiety dla osób badanych, asertywność definiuję jako – zespół zachowań interpersonalnych, wyrażających

uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, ale jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innych osób. Zachowanie asertywne może obejmować ekspresję takich uczuć jak: gniew, strach, zadowolenie, zaangażowanie, nadzieję, radość, rozpacz, oburzenie, zakłopotanie itd., ale w każdym z tych przypadków uczucia te są wyrażane w taki sposób, który nie narusza praw innych osób². W trakcie prowadzenia zajęć zachowania asertywne prezentowane są w następujących grupach: obrona swoich praw (odmawianie, domaganie się), inicjatywa w kontaktach społecznych (autoprezentacja, wystąpienia publiczne), przyjmowanie ocen (informacje zwrotne), reagowanie na krytykę i atak oraz pochwały, wyrażanie uczuć (pozytywnych, negatywnych, zakłopotania), wyrażanie opinii i przekonań.

Poniżej zaprezentuję pięcioczynnikowy model osobowości, który posłużył mi do charakterystyki osób badanych. Jest to jedna z najbardziej popularnych współczesnych koncepcji, ujmujących osobowość w kategoriach cech. To model osobowości w ujęciu Costy i McCrae, obejmujący pięć głównych czynników czy wymiarów osobowości: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność.

Neurotyczność to wymiar odzwierciedlający przystosowanie emocjonalne *versus* emocjonalne niezrównoważenie. Neurotyczność oznacza podatność na doświadczanie negatywnych emocji (strach, zmieszanie, niezadowolenie, gniew, poczucie winy) oraz wrażliwość na stres psychologiczny. Osoby o wysokim poziomie neurotyczności częściej są skłonne do irracjonalnego myślenia, stosunkowo mało zdolne do kontrolowania swoich emocji i radzenia sobie ze stresem. Osoby o niskiej neurotyczności są emocjonalnie stabilne, spokojne, zrelaksowane, lepiej radzą sobie ze stresem.

Ekstrawersja jest wymiarem charakteryzującym jakość i ilość interakcji społecznych oraz poziom aktywności, energii i zdolności do odczuwania pozytywnych emocji.

¹ Por. E. Bąk, 1997; E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, 1998; E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, 1999; E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, 2000; E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, 2001; A. Iwanow, M. Piskiewicz, R. Zajac, 2001; S. Konański, 2001.

² Por. M. Król-Fijewska, 1993, 1996.

Osoby ekstarawertywne są przyjacielskie, rozmowne, skłonne do zabawy i poszukiwania stymulacji. Osoby introwertywne wykazują rezerwę w kontaktach społecznych.

Otwartość na doświadczenia opisuje tendencję jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję wobec nowości i ciekawość poznawczą.

Ugodowość jest wymiarem opisującym pozytywne *versus* negatywne nastawienie do innych ludzi, orientację interpersonalną przejawiającą się w altruizmie *versus* antagonizmie, doświadczeniach w uczuciach, myślach i działaniu.

Sumienność charakteryzuje stopień zaangażowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na cel, czy – inaczej mówiąc – opisuje stosunek człowieka do pracy³.

Przebieg badania

Badaniem objęci zostali studenci zakwalifikowani na zajęcia – Trening Asertywności, prowadzone przez mnie w SGH, w roku akademickim 2001/2002, w semestrze letnim. Procedura kwalifikacyjna przebiega następująco: spośród osób, które wybrały przedmiot losowo wybierana jest określona liczba (wielokrotność miejsc na trening) osób, z którymi w następnym etapie przeprowadzana jest rozmowa. Rozmowa ma na celu, głównie, sprawdzenie motywacji studenta do uczestniczenia w zajęciach. Następnie osoby zakwalifikowane odbywają 30-godzinne zajęcia. Zajęcia prowadzone są w formie treningu, co oznacza, że poszczególne zagadnienia prezentowane są przez osobę prowadzącą teoretycznie – opisywane, wyjaśniane czy interpretowane. Następnie ćwiczone są poszczególne umiejętności, prace grupowe lub w formie „odgrywanych scenek”, do których materiał dostarcza prowadzący lub sami uczestnicy. Po każdym ćwiczeniu odbywa się szczegółowe jego omówienie.

Na początku zajęć każdy z uczestników pisemnie odpowiedział na trzy pytania:

1. Dlaczego wybrałeś/łaś te zajęcia?
2. Czego się po nich spodziewasz, jakie masz oczekiwania?
3. Z czym kojarzy ci się słowo „asertywność”?

Osoby badane wypełniały też ankietę Mapa Asertywności, pozwalającą określić czy badani potrafią zachowywać się asertywnie w różnych sytuacjach życiowych, czy też nie posiadają takich umiejętności, oraz Inwentarz Osobowości NEO–FFI pozwalający sporządzić osobowościową charakterystykę osób badanych.

Po odbyciu treningu, studenci ponownie pisemnie odpowiadali na pytanie:

Które z umiejętności asertywnych będziesz wykorzystywać w życiu codziennym?

1. W kontakcie z przyjaciółmi.
2. Na uczelni.
3. W rodzinie.
4. W przyszłej pracy.

Charakterystyka badanej grupy studentów SGH

W badaniu wzięło udział 11 uczestników⁴ zajęć Trening Asertywności, w tym 7 kobiet i 4 mężczyzn. W dalszej części mężczyźni będą oznaczeni literą M z indeksem od 1 do 4, kobiety literą K z indeksem od 1 do 7. Poniższa tabela opisuje osoby badane ze względu na wiek, kierunek studiów i umiejętność asertywnego zachowywania się w różnych sytuacjach życiowych.

Tabela 1

Lp.	Płeć	Wiek	Kierunek studiów	Asertywność
1	K1	21 lat	ZIM II	MA 8/20
2	K2	21 lat	FiB	MA 5/20
3	K3	21 lat	SM	ŚA 12/20
4	K4	21 lat	SM	ŚA 12/20
5	K5	23 lata	ZIM I	ŚA 12/20
6	K6	21 lat	FiB	MA 5/20
7	K7	23 lata	ZIM I	ŚA 11/20
8	M1	21 lat	SM	MA 7/20
9	M2	22 lata	FiB, MISI	MA 9/20
10	M3	20 lat	FiB, SM	MA 8/20
11	M4	23 lata	FiB	MA 10/20

Źródło: Ewa Bąk, badania własne 2002 r.

MA – osoba „mało asertywna”, tzn. w kwestionariuszu Mapa Asertywności na 20 stwierdzeń mówiących o zachowaniach asertywnych tylko 10 lub mniej przypisała sobie.

ŚA – osoba „średnioasertywna”, tzn. w kwestionariuszu Mapa Asertywności na 20 stwierdzeń mówiących o zachowaniach asertywnych tylko 11 do 15 przypisała sobie.

A – osoba asertywna, tzn. w kwestionariuszu Mapa Asertywności na 20 stwierdzeń mówiących o zachowaniach asertywnych ponad 15 przypisała sobie.

Poniższa tabela prezentuje wyniki uzyskane przez osoby badane w Inwentarzu Osobowości NEO–FFI, które były podstawą do sporządzenia charakterystyki osobowościowej osób badanych.

Tabela 2

Płeć	Neurotyczność	Ekstrawersja	Otwartość na doświadczenia	Ugodowość	Sumienność
K1	17	34	26	30	21
K2	32	19	25	39	39
K3	22	37	23	36	31
K4	33	27	34	31	30
K5	14	38	35	27	33
K6	25	15	-	25	12
K7	12	36	33	37	39
M1	25	32	28	33	21
M2	23	25	16	22	38
M3	15	30	35	28	10
M4	16	23	23	33	41

Źródło: Ewa Bąk, badania własne 2002 r.

³ Por. B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepanik, *Inwentarz osobowości NEO – FFI Costy i McCrae*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1998.

⁴ W zajęciach uczestniczyło 13 osób, ale ankiety wypełnione przez dwoje z uczestników nie nadawały się do analizy.

Analiza jakościowa wyników badania

Kto (cechy osobowości) uczestniczył w zajęciach – Trening Asertywności?

Na zajęcia Trening Asertywności zostały zakwalifikowane osoby mało i średnioasertywne – co jest dość zrozumiałe, gdyż tym osobom wydaje się on najbardziej potrzebny. Są to osoby, które chcą rozwijać swoje umiejętności w zakresie zachowań asertywnych, bądź chcą się nauczyć nowych.

Cechą wspólną osób mało asertywnych jest ogólny spokój i zrównoważenie, choć niekoniecznie emocjonalna stabilność. Są one przeciętnie towarzyskie ze skłonnością do wykazywania rezerwy w kontaktach społecznych. Są praktyczne, ale też miewają niekonwencjonalne zainteresowania. Ogólnie miłe i przyjazne, potrafiące też rywalizować. Można powiedzieć, że są raczej introwertywne.

Cechą wspólną osób średnioasertywnych jest ciekawość świata wewnętrznego (emocje, przeżycia) i zewnętrznego (doświadczenia, obserwacje). Są to osoby przyjacielskie i serdeczne, towarzyskie. Aktywne życiowo, skłonne do udzielania pomocy innym. Można powiedzieć, że są raczej ekstrawertywne.

Dlaczego biorą udział w zajęciach – Trening Asertywności?

1. Chęć bycia bardziej asertywnym – umieć odmawiać i prezentować własne zdanie bez poczucia winy.
2. „Ponieważ bycie studentem SGH wymaga choć odrobiny asertywności”
3. Ciekawość, na ile jestem asertywny lub nie jestem asertywny.
4. Chęć zmiany niektórych zachowań nieasertywnych.
5. Chęć rozwoju własnej osobowości.
6. Chęć rozwoju umiejętności budowania relacji interpersonalnych.
7. Jest to jedna z ciekawszych pozycji na ścieżce „Kierowanie Ludźmi w Organizacji”.
8. Potrzeba rozwoju osobistego, bo tę sferę też trzeba kształcić.
9. „Aby lepiej się poczuć z samym sobą”.
10. Chęć nauczenia się wyrażania siebie, otwartego komunikowania się.
11. Chęć nauczenia się funkcjonowania w grupie.
12. Chęć pracy nad samym sobą, praca nad słabościami, które przeszkadzają w życiu.
13. „Ponieważ zajęcia polecił kolega”.
14. Chęć pokonania własnych ograniczeń.
15. Przeświadczenie, że bycie asertywnym przyda się w życiu i pracy.
16. Opinia znajomych, którzy uczestniczyli w zajęciach i byli z nich zadowoleni.

Motywy podawane przez osoby badane można podzielić na trzy grupy: związane z rozwojem osobisty, uczeniem się konkretnych umiejętności i dobrą opinią o zajęciach.

Czego oczekują uczestnicy zajęć – Trening Asertywności?

1. Nauczą się, jak odmawiać.
2. Nauczą się obrony własnego zdania, bez przeżywania poczucia winy i sprawiania innym przykrości.

3. Staną się bardziej pewni siebie.
4. Dowiedzą się, jak zmienić swoje zachowania i w jakich sytuacjach można wykorzystywać nowe umiejętności.
5. Nauczą się większego dystansu w relacjach interpersonalnych.
6. Nauczą się, jak wywierać wpływ na innych i jednocześnie jak samemu nie ulegać takim wpływom.
7. Spodziewają się, że zajęcia będą pomocne przy zdobywaniu pracy i budowaniu kontaktów profesjonalnych.
8. Dowiedzą się, czym tak naprawdę jest asertywność.
9. Nauczą się równowagi pomiędzy byciem egoistą a uległością.
10. Nauczą się lepiej organizować swój czas, a co za tym idzie i życie.
11. Poprzez ćwiczenia nabiorą odwagi do asertywnego zachowywania się w różnych sytuacjach życiowych.
12. Nauczą się pokonywać nieśmiałość.
13. Nauczą się bardziej świadomie reagować w różnych sytuacjach życiowych.

Oczekiwania badanych koncentrują się głównie na uczeniu się nowych zachowań i zdobywaniu wiedzy, wspominają również o rozwoju osobistym.

Jak w przyszłości uczestnicy zajęć – Trening Asertywności zamierzają wykorzystać nabyte umiejętności?

W kontakcie z przyjaciółmi i znajomymi: odmawianie, domaganie się, reakcja na krytykę, atak i pochwałę, inicjatywa w kontaktach towarzyskich, wyrażanie opinii i przekonań, wyrażanie uczuć.

Na uczelni: domaganie się, odmawianie, wyrażanie uczuć, inicjatywa w kontaktach towarzyskich, wystąpienia publiczne, wyrażanie i przyjmowanie informacji zwrotnych.

W rodzinie: odmawianie i domaganie się, wyrażanie uczuć, reagowanie na krytykę, informacje zwrotne, wyrażanie opinii i przekonań.

W przyszłej pracy: odmawianie, domaganie się, reakcja na krytykę, atak i pochwałę, wyrażanie uczuć (informacje zwrotne), wyrażanie opinii, inicjatywa w kontaktach towarzyskich, wystąpienia publiczne.

Osoby badane wymieniły wszystkie z prezentowanych na zajęciach umiejętności asertywnych, jako przydatne w różnych sferach życia.

Wnioski

W zajęciach Trening Asertywności wzięły udział osoby zarówno introwertywne, jak i ekstrawertywne o małym i średnim poziomie asertywności. Są to osoby z różną motywacją. Wśród powodów, dla których zgłosiły się na zajęcia dominują motywy osobiste, dotyczące chęci rozwoju osobistego, pracy nad sobą, poprawy samopoczucia. Takie powody częściej podawały osoby mało asertywne. Osoby średnioasertywne częściej podawały motywy związane z chęcią nauczenia się konkretnych umiejętności i zdobycia wiedzy. Ponadto pojawiały się wypowiedzi mówiące o tym, że przy wyborze zajęć badani kierowali się dobrą opinią o zajęciach.

Ponieważ osoby badane posiadały „wyobrażenie”, czym jest asertywność i pewną wiedzę na ten temat, oczekiwały głównie, że w trakcie zajęć nauczą się konkretnych umiejętności, że będą ćwiczyć nowe zachowania, co pozwoli im

wprowadzić zmiany do dotychczasowego funkcjonowania. Chciały też dowiedzieć się więcej o asertywności, a szczególnie jakie mogą mieć korzyści z nabytych w trakcie treningu umiejętności w przyszłości (np. w pracy). Oczekiwały również, że zajęcia pozwolą im bardziej świadomie działać i podejmować decyzje.

Osoby badane widziały w swoim życiu miejsce dla wszystkich prezentowanych w trakcie zajęć umiejętności. Potrafiły precyzyjnie je nazywać i określić ich przydatność w różnych sferach swojego życia. Zwraca uwagę, że badani dostrzegli wagę umiejętności wyrażania uczuć i przyjmowania różnych informacji zwrotnych. Na początku badania, pisząc o swoich skojarzeniach ze słowem „asertywność”, w większości pisali o konkretnych typach zachowania – głównie było to odmawianie.

Podsumowanie

Od początku mojej pracy na Uczelni przeprowadzam rozmowy kwalifikacyjne. W ich trakcie głównie kładę nacisk na sprawdzenie motywacji studentów. Zauważyłam, że w ciągu kilku lat (od 1998 do 2002 r.) uległa ona zmianie – obecnie studentami zainteresowanymi tymi zajęciami kieruje zupełnie inna motywacja niż ich poprzednikami. Początkowo dominowała chęć zdobycia punktów, dobrej oceny, czy odbycia w krótkim czasie (na co pozwala zablokowana – weekendowa forma zajęć) „przyjemnych zajęć”. Ponadto studenci mówili o chęci jakiejś odmiany w trybie studiowania, chęci poznania nowych ludzi. Obecnie młodzi ludzie coraz częściej mówią w trakcie rozmów kwalifikacyjnych o tym, że chcą dzięki tym zajęciom lepiej funkcjonować, chcą poznać siebie i dokonać zmian w swoim zachowaniu, czy bardziej świadomie funkcjonować. Chcą się nauczyć czegoś, co może przydać się im w życiu osobistym i w przyszłej pracy. Część osób uczestniczących w zajęciach prosi o wydanie zaświadczenia, które mogłyby dołączyć do C.V.

Można też zaobserwować zmianę postawy studentów w trakcie zajęć – od chęci miłego spędzenia czasu i poznania nowych osób, do dążenia, aby jak najwięcej skorzystać – uczestniczyć w ćwiczeniach, wysłuchiwać informacji zwrotnych.

Trudno powiedzieć, czy dokonują się zmiany profilu osobowościowego. Forma kwalifikacji na zajęcia pozwala dobrać osoby, którym takie zajęcia wydają się być najbardziej potrzebne, i te które najczęściej z nich skorzystają.

Duża popularność zajęć wśród studentów (liczba osób zainteresowanych wielokrotnie przekracza limit miejsc) może być spowodowana m.in. tym, że zaczynają oni dostrzegać znaczenie umiejętności zachowywania się asertywnie w różnych sferach życia. Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań można przypuszczać, że „asertywność” jest bardziej potrzebą niż koniecznością. Forma zajęć (trening) pozwala studentom na pracę zarówno w sferze behawioralnej, intelektualnej, jak i emocjonalnej. Charakterystyka osobowościowa uczestników zajęć pokazuje, że są one wybierane przez różne osoby, każda z nich znajduje w trakcie zajęć coś dla siebie – elastyczność formuły pozwala na dopasowywanie treści do indywidualnych potrzeb.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom studentów, planując kolejne zajęcia, należałoby większy nacisk położyć na przydatność poszczególnych umiejętności asertywnego zachowywania się w sferze zawodowej, np. przygotowując scenki z odpowiednim scenariuszem.

Myszę, że przeprowadzone przeze mnie badania dają jedynie częściowy obraz zarówno uczestników zajęć – ich osobowości, potrzeb, czy motywacji, jak i przydatności tego typu zajęć. W przyszłości warto byłoby zaprojektować podobne badanie w formie eksperymentu sprawdzającego np. efektywność formy zajęć i realną, a nie tylko deklaracyjną, przydatność poszczególnych umiejętności asertywnego zachowania.

Pełny raport z powyżej zaprezentowanych badań zamieszczony został w wersji internetowej pisma – www.e-mentor.edu.pl.

Bibliografia

E. Bąk, *Psychologiczne uwarunkowania strategii rozwiązywania konfliktów interpersonalnych i dokonywania wyboru w warunkach zindywidualizowanego kształcenia w SGH*, [w:] Problemy wdrażania reformy systemu kształcenia w SGH. VII etap badań, praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 1997.

E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, *Kompetencje społeczne studentów Szkoły Głównej Handlowej a wybór specjalizacji i preferowany charakter pracy*, [w:] Studenci Szkoły Głównej Handlowej (postawy, aspiracje, umiejętności), praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 1998.

E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, *Kompetencje społeczne studentów Szkoły Głównej Handlowej a wybór specjalizacji i preferowany charakter pracy. Analiza jakościowa stylu sportstrzegania przyszłej pracy w kategoriach osobowościowych*, [w:] Szkoła Główna Handlowa jako miejsce realizacji potrzeb i zdobywania wiedzy – uwarunkowania psycho-socjologiczne i finansowe, praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 1999.

E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, *Adaptacja studentów Szkoły Głównej Handlowej do wymagań stawianych przez uczelnię*, [w:] Sprawność kształcenia w Szkole Głównej Handlowej na tle innych uczelni, praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 2000.

E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, *Cechy osobowości i przynależność do grup jako predyktory funkcjonowania studentów SGH w przyszłej pracy zawodowej*, [w:] Cechy osobowości i postawy studentów SGH a wymogi pracy zawodowej, praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 2001.

A. Iwanow, M. Piskiewicz, R. Zając, *Osobowościowe predyktory umiejętności menedżerskich a właściwości psychologiczne studentów SGH*, [w:] Cechy osobowości i postawy studentów SGH a wymogi pracy zawodowej, praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 2001.

S. Konarski, *Postawa twórcza uczestników warsztatów kreatywności w SGH*, [w:] Cechy osobowości i postawy studentów SGH a wymogi pracy zawodowej, praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 2001.

M. Król-Fijewska, *Trening asertywności*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP, Warszawa, 1993.

M. Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, WAB, Warszawa, 1996.

B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepanik, *Inwentarz osobowości NEO – FFI Costy i McCrae*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa, 1998.



Do czego potrzebna jest grupa?

Katarzyna
Bobrowska-Jabłońska



Ewa Bąk

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań przeprowadzonych w 2001 r., dotyczących przynależności studentów SGH do grup formalnych i nieformalnych. Przymierzając się do analizy nowego zjawiska, jakim jest „wirtualna grupa”, chcemy przyjrzeć się, do czego studentom potrzebne są grupy.

Człowiek jako istota społeczna na różnych etapach swojego życia uczestniczy w różnych grupach: rodzina, koledzy z podwórka, grupa przedszkolna czy szkolna, grono znajomych, koła zainteresowań itd. Grupy te mogą mieć charakter formalny (posiadają jasną strukturę organizacyjną, przywódcę, normy, cel) bądź nieformalny (bez jasnej struktury organizacyjnej). Podobnie jest w czasie studiów, w pracy zawodowej i pozostałych sferach dorosłego życia – przynależność do jakiejś grupy jest nieodzownym elementem naszego życia.

Zarówno w psychologii społecznej, jak i socjologii istnieje wiele definicji grupy. Od bardzo szerokiego rozumienia grupy jako zbioru jednostek pozostających ze sobą w pewnych stosunkach wzajemnej zależności (D. Carwright, A. Zander; za: S. Mika, 1981), czy zbioru jednostek pozostających we wzajemnej zależności i komunikujących się ze sobą (G. C. Homans; za: S. Mika, 1981), poprzez próby coraz większego uszczegółowienia, gdzie grupa to zbiór jednostek, pozostających ze sobą w pewnych stosunkach i komunikujących się ze sobą na tyle często, by prowadziło to do identyfikacji członków z grupą (R. K. Merton; za: S. Mika, 1981); pozostających ze sobą w pewnych stosunkach i komunikujących się ze sobą na tyle często by prowadziło to do identyfikacji członków z grupą i oddzielenia jej od innych wyraźną zasadą odrębności (J. Szczepański; za: S. Mika, 1981). Najbardziej szczegółową definicję grupy w rozumieniu psychologii społecznej sformułował A. P. Hare (za: S. Mika, 1981). Jego zdaniem, aby o trzech lub więcej osobach można było powiedzieć, że stanowią grupę, muszą być spełnione następujące warunki:

1. między osobami musi istnieć wzajemna interakcja,
2. osoby te muszą mieć wspólny cel,
3. w grupie muszą istnieć normy,
4. grupa musi mieć swoją strukturę,

5. osoby stanowiące grupę muszą mieć świadomość, że są grupą odrębną od innych i wewnętrznie spójną.

W Szkole Głównej Handlowej od momentu wprowadzenia reformy, system studiowania został bardzo zindywidualizowany, zlikwidowano podział na stałe grupy (poza grupami językowymi). System taki kładzie nacisk na samodzielność. To od studenta zależy, czy i do jakiej grupy będzie należał. Wymaga to niewątpliwie jego aktywności i umiejętności dołączenia do takiej grupy. Studenci, szczególnie ci, którzy uczęszczają na nasze zajęcia treningowe i zajęcia z psychologii narzekają na taki stan rzeczy. Informują o trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi studentami na uczelni. Jako powody zgłaszają właśnie brak stałych grup, ciągły pośpiech, pędzenie z jednych zajęć na drugie, często do innego budynku. Fakt, że na każdych zajęciach spotykają inne osoby, których nawet imion nie pamiętają, utrudnia niewątpliwie identyfikację i poczucie przynależności do jakiejś grupy.

W badaniach z poprzednich lat koncentrowaliśmy się na adaptacji studentów do wymagań uczelni. Badałyśmy czynniki, które mogłyby sprzyjać efektywności adaptacji. Okazało się, że ważnym czynnikiem sprzyjającym efektywnej adaptacji było otrzymywane wsparcie społeczne. Wyniki tych badań pokazały, że posiadanie wsparcia społecznego pomaga w adaptacji do środowiska – np. uczelni wyższej, oraz może łagodzić „przeżywanie stresów”. Wsparcie społeczne może mieć różny charakter – emocjonalny, instrumentalny i informacyjny – każdego z tych rodzajów wsparcia może dostarczać grupa¹.

Wyniki naszych wcześniejszych badań² wskazują na to, że studenci przypisują duże znaczenie dla przyszłego funkcjonowania zawodowego zarówno posiadanym przez siebie kompetencjom społecznym (w tym np. umiejętności pracy w grupie), jak i indywidualnym predyspozycjom osobowościowym.

To, czy człowiek decyduje się przynależać do jakiejś grupy bądź nie, jest związane z cechami jego osobowości. Jedną z najbardziej popularnych współczesnych koncepcji, ujmujących osobowość w kategoriach cech, jest tzw. pięcioczynnikowy model osobowości. Obejmuje on następujące czynniki czy wymiary osobowości: neurotycz-

¹ Por. E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, 2000.

² Por. E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, 1998; E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, 1999.

ność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność.

Bazując na wynikach naszych dotychczasowych badań oraz przytoczonych powyżej ramach teoretycznych, chcielibyśmy poszukać odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy i jakie zmienne osobowościowe mają znaczenie przy wyborze grupy?
2. Jakie korzyści widzą studenci z przynależności do grupy, w tym dla przyszłej pracy zawodowej?
3. Z czego – w grupie – studenci czerpią satysfakcję?
4. Ile czasu poświęcają grupie?

Charakterystyka studentów należących do grup w oparciu o wyniki badań

1. Członkowie grup formalnych – Europejskie Forum Studentów (AEGEE), Koło Tekwon-Do, Sekcja sportowa LA, AZS SGH – sekcja piłki nożnej, SKN Spraw Zagranicznych, SKN Zarządzania Strategicznego, SKN Transakcji Terminowych, ConQuest Consulting, ZSP, Forum, Klub turystyczny TRAMP³.

Większość osób przynależy do formalnej grupy od niepełna roku. Czytając odpowiedzi osób badanych, można wnioskować, że są one dumne z przynależności do swojej grupy, podkreślają dobrą atmosferę, możliwość spotkania ciekawych ludzi oraz fakt, że każda osoba będzie mogła znaleźć to, czego szuka. Zaznaczył się wyraźny podział pomiędzy osobami, które należą do sekcji sportowych, a studentami należącymi do kół naukowych czy ZSP. Pierwsi podkreślają, że „formułują się w grupy dla przyjemności” i nie chcą widzieć swojej działalności w kategoriach korzyści dla swojej przyszłej pracy zawodowej. Inaczej ci, którzy należą do ZSP, motywowani są poprzez spostrzegane dla siebie korzyści typu: wyjazdy zagraniczne czy kontakty z firmami, możliwości doskonalenia swoich umiejętności, możliwości zapisania swojej działalności w CV.

Kontakty z innymi ludźmi mają duże znaczenie i są powodem zapisywania się do takiej grupy i traktowane są przez studentów jako korzystne. Zastanawiające jest, jak niewiele negatywów podają osoby badane, większość nie podaje żadnych. Ciekawe jest to, że osoby deklarujące przynależność do grup formalnych zdecydowanie chętniej i więcej piszą, odpowiadając na zadawane im pytania otwarte w ankiecie, więcej niż osoby przynależące do grup nieformalnych.

2. Członkowie grup nieformalnych – przyjaciele, grupa znajomych w akademiku, grupa językowa, grupa dyskusyjna w internecie, grupa znajomych ze szkoły średniej⁴.

Osoby z tej grupy akcentują emocjonalny charakter korzyści wynikających z przynależności do grupy (zaufanie, wsparcie, poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie przez innych), bardziej szczegółowo opisują korzyści emocjonalne. Członkowie grup formalnych mówili jedynie ogólnie o możliwości kontaktu z innymi ludźmi. Osoby te mniej

chętnie zachwalały swoją grupę. W porównaniu z osobami, które należą do grup formalnych bardziej oszczędnie wypowiadają się o grupie, korzyściach z przynależności do niej (być może łatwiej opisywać zadaniowe grupy niż grupy przyjacielskie, gdzie opis byłby bardziej emocjonalny). Nie widzą, nie opisują korzyści wynikających z przynależności do grupy dla przyszłej pracy zawodowej, pytanie – dlaczego?

Do tych grup studenci przynależą dłużej niż do grup formalnych, nie precyzują dokładnie czasu, raczej deklarują, że chcą spotykać się jak najczęściej, brak czasu dla grupy traktują jako minus. Więcej czasu poświęcają im w ciągu tygodnia. Często są to grupy spoza uczelni, w dużym stopniu grupy powstałe jeszcze w szkole średniej.

3. Członkowie zarówno grup formalnych (AZS, Chór SGH, SKN: Psychologii Zarządzania, Informatyki, Historii Gospodarczej i Społecznej, Rachunkowości, Stosunków ze Wschodem, Geografii Gospodarczej, e-biznesu, Bankowości oraz ZSP, AIESEC, FORUM), jak i nieformalnych (znajomi – z uczelni, z „podwórka”, z rodzinnego miasta, z akademika, ze szkoły średniej; grono osób grających w RPG).

Prezentowana powyżej grupa to osoby, które deklarują przynależność zarówno do grupy formalnej, jak i nieformalnej. Osoby te znaczną część swojego czasu przeznaczają na spotkania grupowe. Można wnioskować, że łącznie przeciętnie ok. 20 godzin w tygodniu. 7 z 18 osób zadeklarowało przynależność do więcej niż jednej organizacji formalnej. Osoby te mają tendencję do bardziej obiektywnego opisu grupy, dostrzegają zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty swojej grupy. Inna sytuacja miała miejsce w przypadku osób należących do jednej grupy. Być może wynika to z większego dystansu, którego nabierają studenci przez przynależność do kilku grup.

Porównanie

Grupy formalne są grupami o charakterze zadaniowym. Badani cenią w nich miłą atmosferę, ale przede wszystkim możliwość kształcenia i rozwoju konkretnych umiejętności (pływanie, śpiewanie, organizowanie i realizacja projektów, konferencji, praca zespołowa itd.), czy zdobywanie wiedzy. Osoby należące do kół naukowych, niezależnie od pełnionych w nich funkcji, mają satysfakcję z tego, że są ich członkami. Podkreślają to, że wiele się w nich uczy, a zdobywana wiedza i umiejętności z pewnością będą przydatne w przyszłej pracy. Fakt przynależności do koła naukowego jest atutem podczas starań o pracę, umożliwi też „nawiązywanie przydatnych w przyszłości kontaktów”. Poza korzyściami związanymi ze sferą umysłową i ogólnorozwojową, badani wymieniają też korzyści materialne, jakie mają z przynależności do grup formalnych – np. dostęp do finansów, możliwość wyjazdów, udział w konferencjach, staże.

Grupy nieformalne mają charakter przyjacielski, koleżeński. Badani opisując te grupy, używają sformułowań

³ Do tych kół i organizacji należeli badani studenci.

⁴ Wymienione przez badanych studentów grupy nieformalne.

określających różne stany emocjonalne, np. „lubię tych ludzi”, „bycie z nimi sprawia mi przyjemność”, „dobrze się z nimi czuję”, „czuję się z nimi bezpiecznie”, „miło spędzamy czas”. Korzyści, jakie czerpią z przynależności do nich mają charakter osobistego rozwoju, zdobywania doświadczeń życiowych, uczenia się tolerancji i funkcjonowania w grupie, relaksowania się i odpoczynku.

I co się okazało?

Najistotniejszym wynikiem badań wydaje nam się zaistniała prawidłowość – **im wyższy rok studiów tym bardziej sformalizowana grupa**, do której należą studenci. Jest to zgodne z ogólną teorią rozwoju grup. Według niej początkowo grupa jest zbiorem jednostek, które w wyniku wzajemnych interakcji nawiązują więzi, łączą się w podgrupy, sympatyzują. Dopiero na bazie tych relacji członkowie grupy mogą rozpocząć wspólną, konstruktywną pracę. Traktując całą społeczność studentów SGH jako grupę, można rozumieć, że będąc na I roku orientują się, badają teren, dowiadują się, jak funkcjonuje uczelnia. Na I roku są też najbardziej obciążeni zarówno zajęciami, jak i samym faktem bycia w nowej rzeczywistości. Dla wielu z nich jest to zupełnie nowe miejsce – duże miasto. Często jest też tak, że studia są pierwszym etapem wchodzenia w dorosłość i samodzielność, odnalezienie się w tym wymaga czasu.

II rok to czas względnego spokoju. Studenci już dobrze czują się w nowym środowisku, znają je. To dobry czas na nawiązywanie znajomości, poznawanie ludzi. Rodzą się przyjaźnie. Tworzą się grupy nieformalne o różnym charakterze.

Na III, IV roku studenci mają zwykle już sprecyzowane zainteresowania dotyczące specjalizacji. Część z nich rozpoczyna staże, a wielu nawet pracuje. Można przypuszczać, że zaspokoiłi już swoje potrzeby bycia w grupie koleżeńskiej, otrzymywania od niej wsparcia i zbierania doświadczeń. Teraz zaczynają organizować się w sposób bardziej sformalizowany. Stawiają sobie „poważne” cele – zaczynają funkcjonować podobnie jak w przyszłej pracy.

Wyniki dotyczące różnicowania związanego z osobowością pokazują, że osoby inicjujące kontakty społeczne, aktywne, kreatywne (cechujące się wysokim poziomem ekstrawersji) uczestniczą w grupach – szczególnie formalnych. Jednocześnie cechuje je niski poziom neurotyzmu, tzn. są stabilne, spokojne, radzą sobie ze stresem. Potrafią też czerpać satysfakcję z tego, co robią.

Ciekawe wyniki uzyskaliśmy dokonując jakościowej analizy danych. Okazało się, że studenci, którzy należą do grup (formalnych czy nieformalnych) poświęcają im stosunkowo dużo czasu (od kilku do kilkunastu godzin tygodniowo). Osoby należące do grup nieformalnych, towarzyskich narzekają na zbyt małą możliwość spotkań i one przeznaczają na spotkania ze swoją grupą więcej czasu, niż osoby należące do grup formalnych (organizacji studenckich, kół naukowych i sportowych). Okazało się również, że do nieformalnych grup studenci należą dłużej niż do grup formalnych. Można zauważyć tendencję, że grupy nieformalne to grupy jeszcze z czasów szkoły

średniej, niekoniecznie osób związanych z uczelnią, z miejsca pochodzenia, a grupy formalne pojawiają się już na uczelni w trakcie studiów.

Studenci dostrzegają i bardzo precyzyjnie opisują korzyści, jakie wnoszą z przynależności do grup (zarówno formalnych, jak i nieformalnych). Korzyści te są trojakięgo rodzaju:

- Z jednej strony osoby badane wskazują na możliwość zdobywania i rozwoju pewnych bardzo konkretnych umiejętności typu: umiejętność współpracy w grupie, realizacja różnorodnych projektów, np. organizacja konferencji, zarządzanie zespołem itp. Wymieniane przez studentów umiejętności mogą być wykorzystywane przez nich w przyszłej pracy zawodowej, studenci mogą pochwalić się nimi na rozmowie kwalifikacyjnej, starając się o pracę. Studenci spostrzegają je również jako kompetencje przydatne w ich przyszłej pracy zawodowej⁵.
- Z drugiej strony uzyskują korzyści emocjonalne typu: poznawanie ludzi, zdobywanie przyjaciół, identyfikacja z grupą, wsparcie, poczucie bezpieczeństwa.
- Poza tym osoby badane mówiły o korzyściach materialnych takich jak: możliwość korzystania z zasobów danej organizacji, z komputera, internetu, z pomieszczeń organizacji. Zapisując się do organizacji, studenci mają nadzieję na łatwiejszy dostęp do stypendiów i wyjazdów zagranicznych.

Studenci mają świadomość, że to, co robią w czasie studiów, w ramach działalności w organizacjach studenckich ma znaczenie dla przyszłych pracodawców. Dlatego też chętnie zapisują się do nich, szczególnie w ciągu ostatnich lat studiów. To ostatnie chwile na wykazanie się, zdobycie doświadczeń, którymi mogą pochwalić się swoim przyszłym pracodawcom, „wpisać w CV”, ale też dobry moment, żeby na bezpiecznym gruncie praktycznie wykorzystać wiedzę teoretyczną uzyskaną w trakcie studiów na SGH. Organizacje studenckie swoim charakterem przypominają małe firmy, gdzie jest zarząd, rada nadzorcza, prezesi, osoby zajmujące się PR, czy finansami, realizowane są liczne zadania. Oczywiście jest to, że takie doświadczenie wiele uczy i konfrontacja z nowymi zadaniami, oczekiwaniami w pierwszej pracy zawodowej nie będzie już tak trudna. Pozostaje nam możliwość w jak największym stopniu wspierać takie organizacje i przyczyniać się do tworzenia nowych. Studenci należący do grup nieformalnych, czy organizacji sportowych mniej chętnie piszą o korzyściach z przynależności do grupy dla przyszłej pracy zawodowej. Odpowiadają, że nie widzą takich korzyści albo że nie należą do tej grupy z powodu chęci uzyskania korzyści dla celów zawodowych. Pojawia się pytanie, czy studenci rzeczywiście nie widzą korzyści, umiejętności, które wnoszą z funkcjonowania w takiej grupie (niewątpliwie umiejętności te zdobywają przez udział w grupie), czy być może pokazują w ten sposób, jak duże znaczenie ma dla nich przynależność do tej grupy i traktują to osobiście, a nie w kategoriach zawodowych korzyści, czyli

⁵ Por. E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, 2000.

w konsekwencji używania grupy, przynależności w niej do „zawodowych celów”?

Komentarz końcowy

Nie powrócimy już z pewnością do systemu nauczania, który oferuje studentom przydział do stałej grupy. Ale możemy wspierać system organizacji, kół naukowych, inicjatyw studenckich. Możemy dbać o lepszą informację na ten temat. Jednocześnie wydaje się, że wsparciem dla tych, którym z różnych powodów trudno jest zapisać się do jakiegokolwiek organizacji, znaleźć sobie grupę znajomych przyjaciół jest udział w treningach integracyjnych, interpersonalnych, asertywności. Treningi te prowadzone są na naszej uczelni (m.in. przez pracowników Centrum Pedagogicznego) i cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem. Ale uczestniczą w nich osoby z późniejszych lat studiów, nie studenci pierwszego roku, którym być może byłoby to najbardziej potrzebne.

W świetle uzyskanych wyników cenna wydaje nam się inicjatywa prowadzenia dla studentów pierwszego roku zajęć z tzw. „Orientacji”. Zajęcia te dostarczają konkretnych informacji, ale też dają poczucie bezpieczeństwa – studenci nie są pozostawieni sami sobie. Być

może warto byłoby dołączyć do nich informacje na temat różnych inicjatyw nie związanych bezpośrednio z nauczaniem przedmiotów ekonomicznych i sposobów studiowania w SGH. Przydatna może być informacja na temat istniejących organizacji studenckich, kół naukowych czy zajęć treningowych.

Naszym zdaniem SGH jest jedną z niewielu uczelni dających możliwość wszechstronnego przygotowania do przyszłej pracy zawodowej. Studenci mogą zdobyć nie tylko wiedzę merytoryczną, ale też praktyczne umiejętności i doświadczenia pracy w grupie (np. treningi). Zdobywanie wiedzy merytorycznej jest zagwarantowane przez program studiów. Wiedzę dotyczącą tego, jak funkcjonować w grupie i radzić sobie z wynikającymi z tego konsekwencjami zdobywają sami. Być może warto byłoby bardziej wyeksponować możliwość zdobywania tego rodzaju wiedzy i doświadczeń.

Na uczelni pojawiła się też nowa forma kształcenia e-sgh, a co za tym idzie nowa forma grup – „grupy wirtualne”. Są one strukturalnie i jakościowo odmienne od grup tradycyjnych, ale nadal są grupami. Ciekawe wydaje się bliższe przyjrzenie tym grupom i próba odpowiedzi na pytanie: „Jaki mają one w sobie potencjał i jakie niedogodności czy zagrożenia łączą się z nimi”.

Pełny raport z powyżej zaprezentowanych badań zamieszczony został w wersji internetowej pisma – www.e-mentor.edu.pl.

Bibliografia

E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, *Kompetencje społeczne studentów Szkoły Głównej Handlowej a wybór specjalizacji i preferowany charakter pracy*, [w:] Studenci Szkoły Głównej Handlowej (postawy, aspiracje, umiejętności), niepublikowana praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 1998.

E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, A. Iwanow, *Kompetencje społeczne studentów Szkoły Głównej Handlowej a wybór specjalizacji i preferowany charakter pracy. Analiza jakościowa stylu spostrzegania przyszłej pracy w kategoriach osobowościowych*, [w:]

Szkoła Główna Handlowa jako miejsce realizacji potrzeb i zdobywania wiedzy – uwarunkowania psychologiczno-socjologiczne i finansowe, niepublikowana praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 1999.

E. Bąk, K. Bobrowska-Jabłońska, *Adaptacja studentów Szkoły Głównej Handlowej do wymagań stawianych przez uczelnię*, [w:] Sprawność kształcenia w Szkole Głównej Handlowej na tle innych uczelni, niepublikowana praca zbiorowa, Centrum Pedagogiczne SGH, 2000.

S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1981.

Ewa Bąk. Autorka jest absolwentką Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1996 r. jest asystentem w Centrum Pedagogicznym SGH. W ramach Studium Pedagogicznego prowadzi zajęcia z zakresu psychologii wychowawczej i społecznej, ponadto treningi asertywności. Dla młodych pracowników i doktorantów prowadzi zajęcia dotyczące teoretycznych i praktycznych zagadnień pracy z grupą. W ramach Podyplomowego Studium Kompetencje Psychologiczne i Negocjacyjne w Firmie – prowadzi zajęcia dotyczące psychologicznych aspektów funkcjonowania organizacji.

Zainteresowania: analizy i diagnozy psychologiczne organizacji; kompetencje społeczne i psychologiczne menedżera – w tym umiejętność pracy w grupie i z grupą, zespołem, umiejętność rozwiązywania konfliktów, mediowanie konfliktów w obrębie grupy, zespołu.

Poza pracą dydaktyczną – naukową prowadzi konsultacje psychologiczne dla studentów SGH.

Katarzyna Bobrowska-Jabłońska. Autorka ukończyła studia psychologiczne (specjalizacja w zakresie psychologii społecznej i psychoterapii) na Wydziale Psychologii UW w 1997 r. Jest asystentem w Centrum Pedagogicznym SGH. Prowadzi zajęcia z psychologii, treningi asertywności oraz interpersonalne. Uczestniczy w corocznych badaniach, prowadzonych przez Centrum Pedagogiczne, zajmujących się szeroko pojętą tematyką kompetencji psychologicznych.



Aktywność w grupie rówieśniczej jako ważna cecha absolwenta SGH

Grzegorz Myśliwiec

Paweł Garczyński



Czego oczekujemy od studenta i absolwenta Szkoły Głównej Handlowej w zakresie kreatywności i aktywności podczas studiów, a później w pracy zawodowej? Czy działania pedagoga nie jest zbyt ograniczone do werbalnego przekazu informacji przy zaniedbaniu sfery postaw i nawyków zawodowych? Pytania te są trudne z wielu względów. Po pierwsze, sfera poznawcza daje się lepiej kształtować i programować. Za pomocą testów można sukcesywnie sprawdzać postępy w przyswajaniu wiedzy. Natomiast za zmiany osobowościowe nie odpowiada żaden wykładowca czy asystent. Trudno też kontrolować zmiany w sferze charakteru. Są one zawsze wielką niewiadomą, w pewnym sensie nieprzewidywalną wartością wynikową. Życie akademickie powinno częściowo wyręczyć kadrę z obowiązków wychowawczych, ale całkiem ich nie zastąpi.

Zawód ekonomisty w założeniu preferuje osoby **wyróżniające się**. Taki też ma być biznes, w którym pracują nasi studenci. Absolwenci SGH stają przed dodatkową presją, jako że ukończyli znakomitą uczelnię ekonomiczną. Środowisko uczelni oczekuje od naszych studentów wyjątkowych cech: spontaniczności, przebojowości, inwencji, perfekcyjności, bezgranicznego zaangażowania i sukcesów.

W toku pracy dydaktycznej mamy do czynienia z różnymi typami ludzkimi. Są to „kujony”, „olewacze”, „leserzy”, „naukowcy”, „działacze”. Ciekawy jest **syndrom ucznia**. Polega on na tym, że rozwój studenta jest nieproporcjonalny – przy dużych osiągnięciach w warstwie poznawczej, człowiek ten zastyga w sferze osobowościowej na etapie licealisty. Przejawia względnie mało inicjatywy, bo nastawiony jest na wykonywanie poleceń. W indeksie na ogół znakomite oceny, a osobowościowo „nieśmiała uczennica”. Inny typ osobowy to **Europejczyk**, czyli ktoś o zdecydowanie otwartej osobowości, ciągle uśmiechnięty, zadowolony z siebie i świata, nucący ostatnio usłyszaną melodię, ciepło witający się z każdym, prawiający komplementy.

Aktywność danej osoby w grupie rówieśników najlepiej można dostrzec na zajęciach o charakterze warsztatowym. Bezdyskusyjnie jest to bardzo przydatny sposób kształcenia studenta, w dziedzinach związanych z negocjacjami, komunikacją, nauką o sztuce prezentacji, asertywnością itd. Te obszary nauki i naszego codziennego życia raczej trudno jest przełożyć na język wykładu. Niewątpliwie można to zrobić, ale o wiele lepiej jest pewne rzeczy pokazać, przedstawić, przećwiczyć, a następnie przedyskutować.

Zajęcia warsztatowe są bardziej przejrzyste niż tradycyjny wykład zarówno dla osoby odgrywającej scenkę, jak i dla obserwatorów.

Odegranie scenki, jak już zostało wspomniane, wymaga aktywności od studenta. I tu zaczynają się schody. Zapraszając osobę do wzięcia udziału w przykładzie można zauważyć na zajęciach, że nie wszyscy ich uczestnicy „*pałają taką samą ochotą*” do aktywnego w nich uczestnictwa. Mimo, że wszyscy zdają sobie sprawę z faktu, iż biorąc udział w przedmiocie o charakterze warsztatowym, są oceniani na zajęciach, to aktywność poszczególnych osób na tle grupy jest zróżnicowana. O ile wystąpienie publiczne i odegranie danej sytuacji negocjacyjnej na forum studentkim może stanowić dla niektórych duże wyzwanie, to sytuacja jeszcze bardziej komplikuje się, jeśli na zajęciach dysponujemy kamerą wideo. Obecność kamery peszy wiele osób, rezygnują z udziału w scenkach, nawet kosztem oceny. Zadajmy sobie jedno ważne pytanie. Czym spowodowany jest taki stan rzeczy? Gdzie jest ta przebojowość, spontaniczność, inwencja, zaangażowanie i chęć odnoszenia sukcesu – wspomniane cechy, których oczekuje się od studentów naszej uczelni? Niewątpliwie strach przed skompromitowaniem się w oczach całej grupy paraliżuje, dotyczy to zwłaszcza osób nieśmiały.

Co ci ludzie sobie o mnie pomyślą?, Przecież ja nie potrafię zabierać głosu na forum publicznym, a już przed kamerą – to tylko niektóre z przykładowych obaw, które mogą pojawić się w głowie osoby poproszonej do wzięcia udziału w inscenizacji przykładu. Brak wiary we własne siły, być może wcześniejsze negatywne doświadczenia związane z wystąpieniami na forum publicznym, zwątpienie w swoje zdolności natury aktorskiej, obawa przed oceną grupy – powody możemy mnożyć. Te i inne czynniki wiążą się z niechęcią do uczestniczenia w warsztatach i inscenizacjach – *Niech lepiej pójdzie ktoś inny, lepszy ode mnie... ja pójdę następnym razem* mniemają uczestnicy zajęć. Nie wykorzystują szansy, ale następnego razu może już później nie być. Zwłaszcza, jeśli jest więcej osób, biorących udział w zajęciach. Można wyróżnić pewien typ uczestników, których nazywamy **widzami**. Obserwują, są bardzo poprawni, nie przejawiają żadnej kontestacji, zajmują raczej ostatnie rzędy. W połowie semestru zaczynają nieśmiało zabierać głos, w 2/3 przełamują się i grają swoją pierwszą scenkę, by w końcu semestru zdetronizować liderów zajęć.

Publiczne wystąpienie, zwłaszcza w gronie kolegów powoduje, że wpadamy w panikę: *Co oni sobie o mnie pomyślą?* Nie należy się tym przejmować, wiele osób się śmieje, ale część śmieje się życzliwie, niektórzy pocieszają. Każdy następny raz musi być już lepszy. Jako doświadczony (myśle!) dydaktyk mam zwyczaj odegrać pierwszy swoją własną scenkę bez słów (tenisową), żeby młodzież akademicka zobaczyła, że poważny facet, w wieku ich rodziców potrafi „być na luzie”, nawet wygłupiać się przez 5 minut i nic złego się nie dzieje. A stwierdzenie *Nie idę, bo jeszcze popełnię jakieś faux-pas* lepiej jest zastąpić sentencją *Jak nie spróbuję, to się nie nauczę*. Myślenie o charakterze destruktywnym, uleganie stereotypom, trema, strach przed kompromitacją - to wszystko zabija osobowość człowieka, jego

unikalność. Zawód ekonomisty preferuje osoby **wyróżniające się**, a co za tym idzie aktywne i to w szerokim tego słowa znaczeniu. Niewątpliwie podczas pracy dydaktycznej mamy do czynienia z różnymi typami ludzkimi (zostały one wymienione wcześniej na łamach tego artykułu). Jednak od każdego z nich zarówno teraźniejszość, jak i przyszłość – związana z nieuchronnym podjęciem pracy zawodowej – wymaga aktywności. *Nie czas żałować róż, kiedy płyną kolce* powinien powiedzieć student, który wybrał się do inscenizacji przykładu i nagle zaczyna tego żałować (zaczyna sentencja została zapamiętana z filmu Stanisława Barei pt.: *Nie ma róży bez ognia*). Podobnie zresztą jak nie ma wyróżniania się bez aktywności i otwartości. Zarówno na zajęciach, jak i w życiu.

Grzegorz Myśliwiec. Autor jest pracownikiem Centrum Pedagogicznego SGH. Specjalizuje się w problematyce etyki i kultury pracy.

Paweł Garczyński. Autor jest studentem IV-go roku w Szkole Głównej Handlowej na kierunku Stosunki Międzynarodowe Polityczne, a także Zarządzanie i Marketing. Działał w kilku uczelnianych organizacjach studenckich. Do obszaru zainteresowań naukowych zalicza negocjacje i ich składowe, osobowość człowieka, zagadnienia związane ze stereotypem, przywództwem i zarządzaniem ludźmi w organizacji.

e-sgh

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów korzystających z materiałów uzupełniających zamieszczonych na platformie nauczania przez internet e-sgh

Makroekonomia II, dr J. Kurowski, Tok XVII, studia magisterskie, SZ SGH

1. Wolisz uczyć się makroekonomii z:

- wydrukowanego tekstu (podręcznik, artykuł, materiał powielony itp.) 11 osób
- chodząc na wykład i ćwiczenia 13 osoby
- z materiałów i testów takich jak na platformie e-sgh 20 osób
- łącząc różne formy 43 osoby

2. Korzystałeś z materiałów do makroekonomii II umieszczonych na platformie e-sgh?

- wiele razy 31 osób
- sporadycznie 48 osób
- nigdy 10 osób

3. Oceniasz, że takie interaktywne nauczanie (e-learning) z makroekonomii, to:

- strata czasu 11 osób
- może być wystarczające 14 osób
- dobre uzupełnienie zwykłego uczenia 70 osób

4. E-learning może być przydatny do:

- studiowania teorii i jej zastosowań 7 osób
- sprawdzania własnych wiadomości (interaktywne testy) 19 osób
- jednego i drugiego 62 osoby

5. Uważasz, że materiały do makroekonomii na e-sgh:

- powinny być inaczej opracowane 2 osoby
- wymagają poświęcenia zbyt dużo czasu na naukę, lepiej mieć wydruk 12 osób
- są właściwe 31 osoby
- można z nich korzystać uzupełniająco 42 osoby

6. Byłbyś zainteresowany komunikacją przez internet z prowadzącym zajęcia w następujących formach:

- czat 14 osób
- e-mail 60 osób
- zadania 36 osób

Ankieta ta odbyła się 17 stycznia br. na zajęciach z makroekonomii, na zaocznych studiach uzupełniających w SGH. Uczestniczyło w niej 89 studentów. Ankieta została przeprowadzona przez dr. Janusza Kurowskiego.

e-sgh w oczach studenta



Zbigniew Misiak

Celem poniższego artykułu jest prezentacja systemu nauczania przez internet Szkoły Głównej Handlowej z punktu widzenia odbiorcy treści w nim zawartych.

System nauczania przez internet Szkoły Głównej Handlowej był już kilkakrotnie opisywany na łamach *e-mentora*. Do tej jednak pory opisy te wychodziły spod pióra twórców platformy e-sgh, bądź też wykładowców korzystających z systemu, a więc siłą rzeczy w mniejszym stopniu uwzględniały one punkt widzenia odbiorców materiałów online.

W poniższym artykule postaram się przybliżyć osobom, które nie miały dotąd okazji zapoznać się bliżej z platformą e-learningową SGH, jak wygląda korzystanie z tego systemu z punktu widzenia studenta. Co różni wykłady oferowane przez internet od wykładów oferowanych w klasycznej formie oraz jakie są opinie studentów na temat przedmiotów oferowanych w taki sposób?

Moje doświadczenia dotyczące e-sgh, opieram na przykładzie wykładu Polityka Teleinformatyczna. W chwili obecnej jest on jedynym pełnym wykładem dostępnym online, przeznaczonym dla studentów studiów dziennych. Nie jest on prowadzony w tradycyjnej formie. Uczestniczyłem w tym wykładzie w semestrze zimowym roku akademickiego 2003/2004.

Krótki opis systemu e-sgh

Początki systemu sięgają maja 2001 roku. Już po kilku miesiącach prac zaoferowano pierwszy kurs internetowy (komercyjny). W semestrze zimowym 2002/2003 w systemie pojawiły się pierwsze wykłady dla studiów stacjonarnych oraz materiały uzupełniające do tradycyjnych wykładów.

Liczba wykładów (rozumianych jako przedmiot „dziedzinowy”, a nie jako pojedynczy temat) oferowanych obecnie za pośrednictwem platformy e-learningowej e-sgh wynosi 42, z czego 17 wykładów jest ogólnodostępnych, a 25 to wykłady o ograniczonym dostępie. Dodatkowo przez e-sgh można wziąć udział w kilku kursach komercyjnych.

Większość wykładów oferowanych aktualnie w systemie stanowi uzupełnienie treści oferowanych studentom studiów stacjonarnych. Wykłady e-learningowe *sensu stricto* ograniczają się w zasadzie do kursów komercyjnych oraz wykładu z Polityki Teleinformatycznej. E-sgh nie powinno być widziane jedynie jako system e-learningowy, ale jako część szerszej pojętego systemu oferującego tzw. *blended learning*, czyli łączącego zalety kształcenia klasycznego oraz nauczania przez internet. *Blended learning* jest uznawany obecnie za jedną z skuteczniejszych nowoczesnych form edukacji.

System zbudowany jest w oparciu o technologie zapewniające elastyczność w formatowaniu treści oraz duże możliwości ich różnorodnego prezentowania i wykorzystywania w procesie nauczania. Wykłady dostępne są niemal dla wszystkich internautów, dzięki zgodności z większością przeglądarek i systemami operacyjnymi.

System, oprócz podstawowej funkcji edukacyjnej (czyli oferowania treści wykładów w postaci ułatwiających percepcję „slajdów ekranowych”), oferuje również takie udogodnienia jak m.in. możliwość druku wybranych materiałów, wirtualne konsultacje, prowadzenie dyskusji na forum, możliwość odsłuchania nagrań wykładów oraz skorzystania z interaktywnych testów. Bardzo dobrze opracowano również stronę administracyjną pozwalającą np. na informowanie studentów o udostępnianiu nowych wykładów.

Wykład „Polityka Teleinformatyczna”

Wykład z Polityki Teleinformatycznej (PT), prowadzony przez dr. Krzysztofa Piecha, ma za zadanie „zapoznać studentów z przemianami zachodzącymi w sektorze nowej gospodarki, a w szczególności z zagadnieniem polityki internetowej”. Początkowo był on prowadzony w formie klasycznego wykładu, ale w listopadzie 2002 r. został (jako pierwszy wykład dla studentów studiów stacjonarnych) przeniesiony w całości na platformę e-sgh, dzięki czemu studenci mogą w pełni korzystać z zalet nauczania asynchronicznego¹.

Mimo swojej wyjątkowości PT występuje w Informatyce SGH jako normalny przedmiot, a zapisywać się na ten wy-

¹ Czyli takiego w którym student i wykładowca nie muszą brać udziału w procesie edukacyjnym w tym samym czasie. Kształcenie asynchroniczne zapewnia znacznie większą elastyczność dla odbiorcy treści edukacyjnych. Cytując brandon-hall.com (jedną z bardziej uznanych firm zajmujących się tematyką e-learningu) taki model promuje naukę, której miejsce i czas zależy od decyzji studenta („learning at their own pace and at their own place”).

kład można, analogicznie jak na inne przedmioty, za pośrednictwem Wirtualnego Dziekanatu². Paradoksalnie – mimo swojej „wirtualności” wykład ten potrafi w Wirtualnym Dziekanacie wykazać kolizję czasową z innym wykładem, tak więc studenci mogą korzystać z elastyczności oferowanej im przez system e-sgh tylko jeśli uda im się odpowiednio ukształtować plan zajęć w nieco mniej elastycznym systemie dziekanatowym.

Pierwszą różnicą w porównaniu z klasycznym wykładem stacjonarnym jest dopiero „powitalny e-mail”, zapraszający przy okazji na spotkanie informacyjno-organizacyjne, który to element nie występuje w wypadku normalnego wykładu³. Dodatkowo e-mail ten dostarcza od razu informacje konieczne do rozpoczęcia pracy w systemie⁴.

Należy wspomnieć, że wykład Polityka Teleinformatyczna trwa pół semestru (przeliczeniowo), tak więc wykładowca dysponuje pewną swobodą w kształtowaniu organizacji przedmiotu.

Samo spotkanie organizacyjne, poprzedzające zajęcia, nie różni się diametralnie od podobnych dla przedmiotów oferowanych studentom stacjonarnie oraz są prowadzone w jakiś niestandardowy sposób np. trwają w weekendy. Pewną odmiennością jest jedynie możliwość ustalenia sposobu, w jaki będą udostępniane materiały do PT na platformie e-sgh oraz zasad zaliczania przedmiotu.

W zasadzie umożliwienie studentom decydowania o organizacji przedmiotu nie ma bliższego związku z e-learningiem i jedynie świadczy o stosunku prowadzącego wykład do studentów. Można na to również spojrzeć z perspektywy możliwości systemu, które pozwalają na bardzo elastyczne kształtowanie oferowanych w nim wykładów.

Możliwości, jakie daje system e-sgh można należycie ocenić dopiero po rozpoczęciu korzystania z materiałów udostępnianych na tej platformie. Oprócz wspomnianego już wcześniej wprowadzającego e-maila, ułatwiającego rozpoczęcie nauki w systemie są to, opisane dalej, e-maile informujące o kolejnych wykładach oraz przypominające o zbliżającym się terminie egzaminu.

Najistotniejszym elementem systemu są jednak same wykłady, jako nośnik wiedzy. W przypadku przedmiotów oferowanych tradycyjnie w SGH transfer wiedzy dokonuje się za pośrednictwem wykładów mających zazwyczaj postać monologów wykładowcy wspomaganym przez podręczniki. W systemie e-sgh odpowiednikami wykładów są moduły edukacyjne w postaci „slajdów ekranowych” (w wersji HTML lub też Flash), zawierające skondensowaną wiedzę

i odpowiadające funkcjonalnie rozbudowanym notatkom studenta⁵. System oferuje również studentom możliwość odsluchiwania wykładu w formie *streamingu* audio⁶ (choć akurat ten element nie był wykorzystywany w PT). Kolejnym elementem, który ułatwia naukę są też podręczniki w postaci elektronicznej (pliki PDF). Biorąc pod uwagę istniejące niekiedy problemy z uzyskaniem dostępu do książek w bibliotece, trudno nie docenić tego rozwiązania.

Jednym z większych zagrożeń dla skuteczności procesu nauczania poprzez internet są problemy z motywacją do regularnej nauki. W przypadku wykładu PT częściowo rozwiązywało problem to, że większość wykładów była ciekawa⁷, a o ich regularnym udostępnianiu⁸ przypominały e-maile generowane przez system. Ponadto, podczas gdy w przypadku klasycznego wykładu uwagi studentów (o ile w ogóle zostaną uwzględnione) znajdują swoje odzwierciedlenie dopiero w kolejnym semestrze, w przypadku Po-



lityki Teleinformatycznej kilkakrotnie zdarzało się, że uwagi co do zawartości merytorycznej wyrażone na forum, bądź *via e-mail* były uwzględniane niemal natychmiast. Chyba nie trzeba mówić, jaki wpływ na motywację do dalszego uważnego śledzenia kolejnych wykładów, miała możliwość ujrzenia fragmentów zmienionych po „interwencji studenckiej”, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że ludzie są skłonni do angażowania się silniej w to, co uznają za „swoje”. Na tym przykładzie widać więc po raz kolejny, że możliwości techniczne oferowane przez platformę e-sgh wywierają korzystny wpływ na proces przyswajania wiedzy przez studentów.

Bardzo istotną sprawą jest możliwość kontaktu z wykładowcą. W przypadku przedmiotów wykładanych na studiach stacjonarnych kontakt ten jest naturalny, podczas wykładów oraz konsultacji. Kontakt z prowadzącym zajęcia oferowane w systemie e-learningu nabiera szczególnej wagi, gdyż bezpośrednie relacje są utrudnione. System e-sgh pozwala na wykorzystanie w tym celu następujących metod: e-maila (każdy wykładowca może otrzymać e-mail w domenie e-sgh.pl, który jest dostępny dla studentów w każdym momencie korzystania z systemu), forum dyskusyjnego oraz czatu (mającego stanowić substytut konsultacji).

Najpopularniejsza jest poczta elektroniczna (w ten sposób np. można było oddawać prace domowe i zadawać pytania odnośnie niejasności w wykładach), jednak dużą rolę odgrywa również forum dyskusyjne. W przypadku PT za jego pomocą można było wyrażać swoje opinie na tematy związane z wykładami, uzyskać odpowiedzi odnośnie kwestii

² W rezultacie potrafi to doprowadzić do sytuacji, w której student zapisując się na „PT”, nie zdaje sobie sprawy z tego, w jaki sposób prowadzony jest przedmiot.

³ Abstrahując już od kwestii robienia w ten sposób dobrego wrażenia na studentach, rolę e-maila powitalnego docenią z pewnością ci wszyscy, którzy (z powodu błędów Wirtualnego Dziekanatu) dopiero w czasie sesji dowiadują się o tym, że są zapisani w systemie na jakiś wykład.

⁴ W połączeniu z jasnymi opisami funkcji systemu dostępnymi na stronie e-sgh.pl sprawia to, że student nie czuje się zagubiony w nowej sytuacji i może stosunkowo łatwo i bezboleśnie rozpocząć korzystanie z wykładu, nawet jeśli nie miał wcześniejszych doświadczeń z e-learningiem.

⁵ Co ciekawe system pozwala na dodanie do slajdów własnych adnotacji, co dodatkowo zwiększa ich użyteczność.

⁶ Taka forma pozwala na słuchanie dźwięku bez konieczności ściągania całego pliku.

⁷ Nie jest to wyłącznie moje subiektywne zdanie. Taką opinię podzieliła większość studentów, którzy wzięli udział w badaniu oceniającym wykład.

⁸ Na wspomnianym wcześniej spotkaniu organizacyjnym ustaliliśmy właśnie taki model przekazywania treści, a nie udostępnienie od razu wszystkich wykładów.

organizacyjnych oraz dyskutować z pozostałymi studentami i z wykładowcą. Co ważne, nie tylko pozwalało to na szybkie uzyskanie odpowiedzi na nurtujące nas pytania, ale również do pewnego stopnia wypełniało pustkę wynikającą z tego, że uczestnicy kursu nie mieli okazji poznać się osobiście (poza spotkaniem organizacyjnym i egzaminem).

Sądząc po wykładzie z PT można powiedzieć, że najmniej popularnym sposobem komunikacji jest czat. Wynika to raczej z wymaganej przez niego synchroniczności.

Opinie studentów

Opinie o wykładzie i propozycje zmian opisane poniżej są oparte na ankiecie dotyczącej oceny przedmiotu PT przeprowadzonej przez autora drogą e-mailową wśród uczestników wykładu oraz na rozmowach z osobami, które autor miał okazję poznać osobiście.

Pierwszym badanym elementem był wpływ, jaki miał na wybór przedmiotu fakt jego „wirtualności”. Okazało się, że dla połowy respondentów nie miało to znaczenia przy podejmowaniu wyboru, a dla pozostałych możliwość nauki za pośrednictwem e-sgh była czynnikiem przemawiającym za zapisaniem się na PT.

Kolejnym elementem była ocena stopnia, w jakim e-sgh ułatwia naukę. Ponownie głosy rozłożyły się równomiernie między opcjami: „e-sgh ułatwia odbiór treści przekazywanych w ramach wykładu z PT”, a „te same rezultaty dałoby się osiągnąć przy zastosowaniu klasycznych metod”. Co ciekawe – zdarzało się, że osoby, dla których e-sgh miało pozytywny wpływ na decyzję o zapisaniu się na przedmiot, pomijały jego rolę w ułatwianiu przyswajania wiedzy. Sugerowałyby to, że czynnikiem decydującym była w ich przypadku chęć zapoznania się z e-learningiem.

Następną kwestią było wykorzystanie przez PT możliwości technicznych oferowanych przez e-sgh. Tym razem niemal wszyscy respondenci zgodzili się, że obecna forma wykładu jest właściwa i dodawanie bardziej zaawansowanych funkcji dostępnych w systemie (np. nagrania audio do wykładów oraz interaktywne testy) nie jest niezbędne. Zapewne wynika to z faktu, że te akurat funkcje wydłużałyby czas korzystania z systemu, co nie jest obojętne dla osób korzystających z komputerów uczelnianych lub też łączących się przez modem. Należy jednak przyznać, że w perspektywie polepszającego się dostępu do internetu testy online, sprawdzające stopień przyswojenia wiedzy po zakończeniu każdego modułu i oferujące poprawne odpowiedzi, są jak najbardziej godne rozważenia.

W ocenie badanych elementami najbardziej ułatwiającymi naukę przedmiotu były (co nie jest chyba specjalną niespodzianką) łatwy i szybki dostęp do treści wykładów i możliwość nauki w dowolnym czasie. Dobrze oceniano podręcznik do wykładów w formie plików PDF (którego zawartość

obowiązuje na egzaminie) oraz właściwie skonstruowane slajdy ekranowe (zawierające najistotniejsze zagadnienia), służące jako substytut notatek z wykładów i ułatwiające szybkie zorientowanie się w tematyce wykładów.

Postulowane zmiany dotyczyły w przeważającej większości kwestii zawartości merytorycznej wykładu (a w szczególności dbałości o prezentowanie najnowszych, dostępnych danych). W zasadzie oczekiwania co do systemu, jako takie skupiały się na dalszym ułatwieniu nawigacji, polepszeniu szybkości dostępu oraz zaproponowania wersji off-line dla osób, dla których praca na ściągniętym materiale byłaby wygodniejsza (dotyczy to rzecz jasna przede wszystkim osób łączących się z internetem przez dial-up⁹).

Być może warte rozważenia byłoby zmodyfikowanie funkcji systemu związanych z forum pod kątem jego bardziej intensywnego wykorzystania. Obecnie system automatycznie powiadamia osobę, która stworzyła wątek na forum w momencie, gdy ktoś doda komentarz w tym wątku. Jest to bezapelacyjnie świetne rozwiązanie, gdyż nie trzeba się logować, aby sprawdzać czy np. ktoś odpowiedział na pytanie, które zadaliśmy. Biorąc jednak pod uwagę to, że część studentów ogranicza się do przeglądania slajdów z wykładami i czytania podręczników (lub też odkłada i to na koniec semestru) nie zdając sobie sprawy z tego, że na forum właśnie toczy się ożywiona dyskusja, sensowne mogłoby się okazać wysyłanie np. tygodniowych digestów¹⁰, które pozwalałyby na pełniejsze zapoznanie się z tym co się dzieje. Byłoby to o tyle cenne, że forum potrzebuje nieco czasu, aby się „rozkręcić”, więc może się zdarzyć, że ktoś zajrzy tam raz na początku semestru, dojdzie do wniosku, że nic się nie dzieje i już tam nie wróci pozabawiając się możliwością pełniejszego skorzystania z zajęć.

Podsumowanie

Oceniając na podstawie wykładu Polityki Informatycznej możliwości oferowane studentom przez system e-sgh, trzeba stwierdzić, że nasza uczelnia potrafi wykorzystać możliwości, jakie daje e-learning.

Wykład oferowany w taki sposób potrafi być (co najmniej) równie skuteczny, jak wykład klasyczny, oferując dodatkowo studentom możliwość planowania swojego czasu i samodzielnego decydowania o sposobie i tempie nauki.

Rzecz jasna nie każdy wykład da się (i opłaca się) przenieść w całości do systemu e-sgh, jednakże nawet dla tych przedmiotów, które wymagają bezpośredniego kontaktu studenta z wykładowcą, e-sgh może być cennym uzupełnieniem.

Dodatkowo umożliwienie studentom SGH korzystania z rozwiązań e-learningowych jest bardzo ważnym elementem kształcenia przez naszą uczelnię fachowców umiejących korzystać z nowych technologii coraz powszechniej stosowanych w biznesie.

Autor jest studentem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie na kierunku Metody Ilościowe i Systemy Informacyjne (MISI) oraz członkiem Sekcji Biznesu Międzynarodowego Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego. Działa też w organizacji studenckiej AIESEC w projekcie Centrum Wiedzy (www.centrumwiedzy.edu.pl).

⁹ Jak łatwo się domyślić dla osób płacących za każdy impuls telefoniczny czas, który spędzają w systemie jest bardzo istotną kwestią.

¹⁰ Czyli e-maili zawierających podsumowanie opinii zamieszczonych w zadanym czasie na forum.

Biznes elektroniczny – czyli jaki?



Dariusz Nojszewski

Artykuł jest wprowadzeniem do tematyki biznesu elektronicznego. Opisuje podstawowe pojęcia związane z e-biznesem, przedstawia najważniejsze relacje pomiędzy podmiotami biznesu elektronicznego oraz omawia modele prowadzenia działalności biznesowej w internecie.

Biznes elektroniczny ma już długą historię, i nie jest ona bynajmniej związana tylko z internetem. Także nowoczesne jego odmiany nie muszą być oparte na internecie. Pod tym pojęciem kryją się ogromne połacie wiedzy, technologii i możliwości. Rola internetu w rozwoju biznesu elektronicznego jest na pewno bardzo istotna. Do tego stopnia, że biznes internetowy bywa utożsamiany z biznesem elektronicznym. Pojęcia te należy wyraźnie rozgraniczyć – biznes internetowy jest tylko jedną z form e-biznesu.

Historia biznesu elektronicznego, czyli EDI w pigułkę

Zanim nastała era biznesu internetowego, biznes elektroniczny rozwijał się w dużych firmach i korporacjach międzynarodowych od wielu lat pod postacią EDI (Electronic Data Interchange) – elektronicznej wymiany dokumentów.

Przyjmując najszerszą definicję biznesu elektronicznego, komputery po raz pierwszy zostały komercyjnie wykorzystane już w latach 60. XX wieku. Wraz z wprowadzeniem przez banki systemu ERMA (the Electronic Recording Machine Accounting), dzięki zautomatyzowanym funkcjom tego systemu, w Bank of America dziewięciu pracowników mogło wykonać pracę, którą wcześniej wykonywało pięćdziesięciu. Komercyjne wykorzystanie komputerów szybko rozprzestrzeniło się w firmach, pozwalając zautomatyzować administrowanie płatnościami, tworzyć raporty, czy planować harmonogramy produkcji.

W latach 70. i 80. działalność biznesowa zaczęła się rozszerzać o pierwsze formy komunikacji pomiędzy firmami (partnerami handlowymi). Powstały pierwsze systemy wymiany dokumentów EDI¹.

Sama idea elektronicznej wymiany dokumentów pochodzi z połowy lat 60. W 1968 r. grupa przedsiębiorstw kole-

jowych, dbających o jakość wymiany danych między przedsiębiorstwami, formuje Transportation Data Coordinating Committee. W tym samym okresie General Motors, Suer Valu, Sears, K-Mart budują dla głównych partnerów własne systemy elektroniczne.

W latach 70. powstają pierwsze przemysłowe standardy wymiany dokumentów: 1975 r. – pierwszy międzyprzemysłowy standard „air, motor, ocean, rail & some banking applications”; 1979 r. – ANSI X12.

Podstawowe standardy EDI w chwili obecnej to: EDIFACT (Electronic Data Interchange for Administration, Commerce and Transport) z 1985 r. oraz SWIFT dla instytucji finansowych.

Wraz z rozpowszechnieniem się internetu rozpoczęto przenoszenie standardów EDI na jego grunt, wykorzystując w tym celu najczęściej język XML².

Definicje

Biznes elektroniczny to określenie bardzo szerokie i ogólne. Ponadto ciągłe zmiany i nowe sposoby ujęcia poszczególnych zagadnień powodują duże rozbieżności w definiowaniu nawet podstawowych pojęć z zakresu biznesu elektronicznego. Spróbujmy przedstawić najważniejsze z tych pojęć. Uporządkowanie podstawowych terminów związanych z biznesem elektronicznym wydaje się niezbędne.

Z pojęciem biznesu elektronicznego (e-business) łączą się zarówno bardziej ogólne zagadnienia: elektronicznego handlu (e-commerce), elektronicznego przedsiębiorstwa (e-enterprise), elektronicznej gospodarki (e-economy), a nawet elektronicznego społeczeństwa (e-society), czy elektronicznego rządu (e-government), jak również bardziej szczegółowe, takie jak: e-banking czy e-learning.

Jeszcze inny aspekt wirtualizacji procesów biznesowych kryje się za pojęciem m-business gdzie nacisk kładzie się na kwestie przesyłania informacji.

Zdefiniujmy najważniejsze z tych pojęć.

Naszą analizę rozpoczniemy oczywiście od określenia terminu e-biznes. Przytoczymy kilka jego definicji, pokazujących jak różnie bywa on rozumiany.

¹ <http://www.ucsf.edu/7Edgoudie/B8205/history.html> 25.01.2004 r.

² <http://www.e-marketing.pl/artyk/artyk23.php> 29.01.2004 r.

Według pierwszej, najszerszej pojęciowo definicji: „Biznes elektroniczny obejmuje wszystkie procesy biznesu przeprowadzane elektronicznie. Od wielu lat jest głównym medium i częścią procesów biznesu niemal w każdej firmie. Biznes elektroniczny nie polega wyłącznie na przeprowadzeniu transakcji elektronicznie, ale dotyczy także wszystkich procesów prowadzących do takiej transakcji”³.

Można przyjąć, przy tak zdefiniowanym pojęciu, że biznesem elektronicznym będzie każde wykorzystanie technologii komputerowych. Poczynając już od pisania tekstu w edytorze tekstów, wykonywania prostych obliczeń za pomocą arkusza kalkulacyjnego, czy obrabiania otrzymanego faksem dokumentu w komputerze.

Kolejna z definicji kładzie nacisk na internetowy aspekt działalności gospodarczej: „E-biznes (e-business): jakiegokolwiek przedsięwzięcie internetowe – taktyczne lub strategiczne – które przekształca zależności biznesowe, czy będą to relacje business-to-consumer, business-to-business, powiązania w zakresie przedsiębiorstw (intra-business), czy pomiędzy konsumentami (consumer-to-consumer). Każdy menedżer, który postrzega e-biznes jako sprzedaż produktów przez internet, nie ogarnia całości obrazu. E-biznes stanowi bowiem naprawdę nowe źródło efektywności, szybkości, innowacyjności i nowych sposobów tworzenia wartości w organizacji”⁴.

Jeszcze inaczej zagadnienie to przedstawia prof. Wojciech Cellary w artykule „Elektroniczny biznes”, kładąc nacisk na zmianę formy komunikacji pomiędzy podmiotami gospodarczymi z papierowej na elektroniczną: „Elektroniczny biznes stanowi uogólnienie elektronicznego handlu. Łatwo bowiem zauważyć, że drogą elektroniczną można realizować nie tylko procesy biznesowe, związane z handlem, lecz również wiele innych. U podstaw elektronicznego biznesu leży dążenie do:

- zastąpienia formalnych i nieformalnych dokumentów papierowych dokumentami elektronicznymi i zorganizowanie obrotu nimi na drodze elektronicznej;
- zorganizowanie interakcji międzyludzkich za pomocą mediów elektronicznych zamiast bezpośrednich spotkań”⁵.

Z pojęciem e-biznesu bardzo mocno związane są terminy: e-commerce i e-economy. E-commerce traktowany jest jako główny element e-biznesu. Dotyczy on węższego zakresu działalności gospodarczej związanej z handlem (sprzedają dóbr i usług). Również w przypadku tego pojęcia zachodzą różnice w jego definicji.

Według firmy International Data Corporation termin ten oznacza „elektronizację podstawowych transakcji handlowych”⁶.

A. Hartman, J. Sifonis i J. Kador przedstawiają zaś następującą definicję: „E-handel (e-commerce): szczególnie rodzaj przedsięwzięć w zakresie e-biznesu skupiający się wokół pojedynczych transakcji wykorzystujących sieć jako medium wymiany, obejmujący relacje pomiędzy przedsiębiorstwami (business-to-business, B2B), jak i pomiędzy przedsiębiorstwem i konsumentem (business-to-consumer, B2C)”⁷.

Z kolei prof. Wojciech Cellary o e-commerce wyraża się następująco: „O handlu elektronicznym mówimy wówczas, gdy związane z nim procesy biznesowe są realizowane drogą elektroniczną. Przedmiot handlu może być cyfrowy lub materialny. Również podmiot handlu – sprzedawca i kupujący – może być fizyczny lub wirtualny. (...) Handel elektroniczny obejmuje cztery główne procesy biznesowe:

- promocję i marketing,
- zamówienia,
- płatności,
- dostawy – oczywiście tylko w przypadku produktów cyfrowych”⁸.

Natomiast e-economy jest pojęciem szerszym niż e-biznes. E-gospodarka (e-economy) to wirtualna arena, na której prowadzona jest działalność, przeprowadzane są transakcje, dochodzi do tworzenia oraz wymiany wartości i gdzie dojrzewają bezpośrednie kontakty pomiędzy jego uczestnikami. Procesy te mogą być powiązane z podobnymi działaniami zachodzącymi na tradycyjnym rynku, pomimo że są od nich niezależne. E-gospodarka czasami jest nazywana „gospodarką cyfrową” (digital economy) lub „cyberekonomią”. Terminu „nowa gospodarka” używa się również jako przeciwieństwo „starej”, tradycyjnej gospodarki.⁹

Definicję elektronicznego (samo)rządu oraz społeczeństwa informacyjnego (e-society) przytaczamy za Centrum Doradztwa Informatycznego dla administracji rządowej i samorządowej. „E-government (rząd w internecie, czyli e-administracja) – model działania instytucji rządowych i samorządowych oparty na wykorzystaniu nowoczesnych technologii komputerowych, internetu i nowych środków przekazu. Model ten realizuje się poprzez relacje zewnętrzne (urząd-obywatel, urząd-firma, urząd-dostawca) oraz relacje wewnętrzne (urząd-urząd, urząd-pracownicy)”¹⁰.

Natomiast „społeczeństwo informacyjne (Information society) to nowy system społeczeństwa kształtujący się w krajach o wysokim stopniu rozwoju technologicznego, gdzie zarządzanie informacją, jej jakość, szybkość przepływu są zasadniczymi czynnikami konkurencyjności zarówno w przemyśle, jak i w usługach, a stopień rozwoju wymaga stosowania nowych technik gromadze-

³ *Kontinuum elektronicznego biznesu z perspektywy użytkownika*, Infoman 1999, nr 7/8, s. 30.

⁴ A. Hartman, J. Sifonis, J. Kador, *E-biznes. Strategie sukcesu w gospodarce internetowej*, Warszawa 2001, s. XVIII.

⁵ W. Cellary, *Elektroniczny biznes*, Bezpieczna gospodarka elektroniczna [Wydanie specjalne Net Forum] 2000, s. 8.

⁶ *Kontinuum ...*, op. cit., s. 30.

⁷ A. Hartman, Sifonis J., Kador J., op. cit., s. XVIII.

⁸ W. Cellary, op. cit., s. 7.

⁹ Hartman A., Sifonis J., Kador J., op. cit., s. XVIII.

¹⁰ http://www.centrumdoradztwa.pl/index2.php?idm=slo_m&idc=slo0_c, 31.01.2004 r.

nia, przetwarzania, przekazywania i użytkowania informacji¹¹.

Wydaje się, że w chwili obecnej biznes elektroniczny należy już postrzegać w szerszym kontekście gospodarki elektronicznej. To już nie są pojedyncze przedsięwzięcia, lecz złożone procesy biznesowe, zmieniające sposób funkcjonowania całej gospodarki. Również w Polsce zaczynają powstawać zręby gospodarki elektronicznej.

Relacje pomiędzy podmiotami biznesu elektronicznego

Biznes elektroniczny wykorzystywany jest przez coraz to nowsze podmioty na rynku. Do podstawowych relacji pomiędzy najważniejszymi (pierwotnymi) podmiotami należą:

- B2B (business-to-business) – relacja „przedsiębiorstwo-przedsiębiorstwo” polega na realizacji procesów biznesowych pomiędzy dwoma firmami;
- B2C (business-to-consumer lub business-to-client) – relacja „przedsiębiorstwo-klient” to relacje realizujące transakcje między przedsiębiorstwami a konsumentami;
- intra-business (intranet) – „elektroniczny biznes wewnątrz przedsiębiorstwa polega na realizacji na drodze elektronicznej wewnętrznych procesów biznesowych przedsiębiorstwa”¹².

Oprócz nich możemy obecnie spotkać także relacje typu:

- C2C (consumer-to-consumer) – relacja „konsument-konsument” określa typ zależności biznesowych zachodzących pomiędzy końcowymi konsumentami dobra, czy usługi;
- B2P (business-to-public) – „to obszar e-biznesu, który obejmuje relacje między przedsiębiorstwem, a jego makrootoczeniem (głównie społecznym)”¹³;
- G2C (government-to-citizen) – czyli komunikacja: instytucje publiczne-obywatel¹⁴;
- G2B (government-to-business) – mówi o relacjach pomiędzy instytucjami publicznymi a biznesem (gospodarką);
- A2B (application-to-business) – relacja określająca rodzaj prowadzenia działalności biznesowej polegająca na wynajmowaniu programów, czy usług komputerowych firmom za pośrednictwem internetu.

Zapewne w niedalekiej przyszłości będzie można wyróżnić kolejne typy relacji zachodzące w nowo powstających zależnościach pomiędzy podmiotami na rynku.

Modele biznesowe

Biznes internetowy rozwija się, powstają nowe technologie. Rozwiązania biznesowe nawet sprzed kilku miesięcy okazują się czasami nieaktualne.

Aby ocenić, czy dane nowatorskie przedsięwzięcie ma szansę powodzenia, należy je wprowadzić w życie oraz odczekać z ocenami pewien czas. Bez tego tworzenie modeli biznesowych może być jedynie akademickim rozważaniem nie mającym zastosowania w praktyce.

Mimo to pokusimy się o przedstawienie modeli biznesowych (internetowych) funkcjonujących w gospodarce. W znakomitej większości modele te dotyczyć będą działalności komercyjnej firm w krajach najwyżej rozwiniętych pod względem technologicznym (internet, komputeryzacja, taniość i łatwość dostępu do środków łączności). Będą to oczywiście Stany Zjednoczone, Japonia i Europa Zachodnia.

Przedstawmy klasyfikację modeli biznesowych wyróżnionych przez kilku autorów publikujących na ten temat.

Bardzo ciekawe zestawienie zaprezentował Artur Grudzień na łamach czasopisma NetForum:

- elektroniczna witryna i sklep internetowy (e-shop) – to najprostszy z prezentowanych modeli biznesowych, służy do promowania firmy, jej towarów czy usług, czasem połączony jest ze sklepem internetowym;
- elektroniczne zaopatrzenie (e-procurement) – czyli elektroniczne składanie ofert i zaopatrywanie w towary i usługi. W przypadku towarów transport odbywa się już w formie tradycyjnej;
- elektroniczne centrum handlowe (e-mall) – odmiana sklepów internetowych, w najprostszej formie składa się z wielu elektronicznych sklepów (prowadzonych przez niezależne podmioty). Współpraca między nimi może być rozszerzona o wspólne metody płatności, dostawy towarów, itp.;
- aukcja elektroniczna (e-auction) – w podstawowym zakresie oferuje elektroniczne mechanizmy prowadzenia licytacji. Aukcje elektroniczne są najczęściej odpowiednikami aukcji prowadzonych w sposób tradycyjny. Ze względu na ogromne możliwości internetu istnieje wiele odmian aukcji elektronicznych, np. aukcja odwrócona;
- wirtualna społeczność (virtual community) – bardziej zjawisko internetowe wykorzystywane przez niektóre firmy w swojej działalności niż model biznesowy. Jest to grupa osób (podmiotów) skupionych wokół określonego tematu czy sektora rynku, komunikująca się za pośrednictwem usług dostępnych w sieci (tworzących rodzaj portalu tematycznego, listy dyskusyjnej itp.);
- platforma współpracy (collaboration platform) – dostarcza narzędzia i środowisko informatyczne umożliwiające współpracę między firmami. Platforma taka najczęściej prowadzona jest przez niezależną firmę, która wynajmuje ją innym podmiotom gospodarczym;

¹¹ ibidem.

¹² W. Cellary, op. cit., s. 7.

¹³ <http://vortal.blitz.pl/index.php?i=2&menu=ebiz&text=btxt/ebizbasics 30.01.2004 r.>

¹⁴ <http://www.alma.biz.pl/mp/article?sid=2002/06/18/2661480 30.01.2004 r.>

- integrator i dostawca usług łańcucha wartości (value-chain integrator) – ten model biznesowy koncentruje się na integracji całego łańcucha wartości w pierwszym wypadku oraz dostarczaniu specyficznych usług z łańcucha wartości (np. elektroniczne płatności) w przypadku drugim;
- pośrednictwo informacji (information brokerage) – firmy tego typu oferują usługę wyszukiwania i dostarczania firmom pożądaných przez nie danych (informacji). Przykładowo może tu chodzić o wyszukiwanie informacji w sieci, czy tworzenie profili klientów;
- usługi zaufania (trust services) – jest to podobny do poprzedniego model biznesowy dostarczający specyficznych informacji, gwarantujących zaufanie w procesach biznesowych pomiędzy stronami sieci, najczęściej w postaci wydawania lub potwierdzania certyfikatów autentyczności¹⁵.
- wspólna infrastruktura – dążąc do redukcji kosztów, firmy mogą stworzyć wspólną platformę do kontaktów z klientami;
- przedsiębiorstwo – firma posiadająca wiele jednostek biznesowych (zakładów), gdzie każda z nich dysponuje własnym produktem, tworzy jeden „punkt kontaktu” dla wszystkich produktów firmy. Serwis taki ułatwia nawigowanie i wyszukiwanie produktów klientom;
- integrator sieci wartości – w modelu tym integrator działa wyłącznie w wirtualnym łańcuchu wartości, jego atutem są posiadane dane;
- pośrednik – cele, jakie stawia sobie pośrednik, to udostępnienie pojedynczego punktu kontaktu pomiędzy sprzedającymi a kupującymi oraz koncentracja informacji.¹⁶

Odmienną klasyfikację modeli biznesowych podają N. Kirov, A. Kuśmierz i R. Rządca w czasopiśmie PCKurier. Przedstawiają oni 8 modeli biznesowych, częściowo tylko pokrywających się z poprzednimi:

- prosto do klienta – w modelu tym firma dostarcza produkty i usługi bezpośrednio do klienta, pomijając tradycyjne kanały dystrybucji;
- dostawca z pełnym zakresem usług – w tym modelu producent nie ogranicza się tylko do sprzedaży własnych towarów i/lub usług, ale buduje serwis (portal) tematyczny, za pomocą którego oferuje produkty innych firm. Firmy te oferują pokrewne produkty z tej samej branży, np. producenci noży kuchennych oferują także garnki, przyprawy itp. sprzedawane przez inne firmy;
- wirtualna społeczność – opisana wcześniej;
- dostawca treści – w tym modelu firma zostaje dostawcą treści dla większych (ogólniejszych) portali, które płacą jej za produkty i informacje, aby udostępnić je następnie własnym klientom;

Podsumowanie

Przewrotnie największym problemem w zdefiniowaniu pojęcia 'biznesu elektronicznego' jest szybkość rozwoju i zmiany w nim zachodzące. Zwróćmy uwagę na wielość definicji podstawowych pojęć związanych z biznesem elektronicznym. Świadczy ona dobitnie o wielości interpretacji i sądów na temat istoty e-biznesu nawet wśród specjalistów.

Jako podsumowanie zacytujmy fragment artykułu Józefa Samołyka: „E-business odzwierciedla ewolucję od całkowicie ręcznego, opartego na papierowym dokumencie prowadzenia interesów do w pełni elektronicznego, cyfrowego systemu, w znacznym stopniu automatyzującego realizację procesów biznesowych. Wdrożenie nowych, elektronicznych technologii komunikacji i zarządzania informacją diametralnie rozszerza możliwości, zmienia metody zarządzania i samą istotę uprawiania biznesu. Podstawą jest niemal nieograniczona komunikacja informacyjna poprzez kompletne zastosowanie nowych technologii. Odnosi się do wszystkich aspektów realizacji biznesu”¹⁷.

Bibliografia

W. Cellary, *Elektroniczny biznes*, Bezpieczna gospodarka elektroniczna [Wydanie specjalne Net Forum] 2000, s. 6-8.
A. Grudzień, *Modele biznesowe e-gospodarki*, Net Forum 2000, nr 12, s. 26-28.
A. Hartman, J. Sifonis, J. Kador, *E-biznes. Strategie sukcesu w gospodarce internetowej*, Warszawa 2001.

N. Kirov, A. Kuśmierz, R. Rządca, *Jak się kręci e-biznes*, PC Kurier 2003, nr 8, s. 36-39.
Kontinuum elektronicznego biznesu z perspektywy użytkownika, Infoman 1999, nr 7/8, s. 30-33.
J. Samołyk, *E-business – globalna rewolucja*, Infoman 1999, nr 7/8, s. 15-17.

Netografia

<http://www.ucs.mun.ca/%7Edgoudie/B8205/history.html>, 25.01.2004 r.
<http://www.e-marketing.pl/artyk/artyk23.php>, 29.01.2004 r.
<http://vortal.blitz.pl/index.php?i=2&menu=ebiz&text=btxt/ebizbasics>, 30.01.2004 r.
<http://www.alma.biz.pl/mp-bin/article?sid=2002/06/18/2661480>, 30.01.2004 r.
http://www.centrumdoradztwa.pl/index2.php?idm=slo_m&idc=slo0_c, 31.01.2004 r.

¹⁵ A. Grudzień, *Modele biznesowe e-gospodarki*, Net Forum 2000, nr 12, s. 26-28.

¹⁶ Kirov N., Kuśmierz A., Rządca R., *Jak się kręci e-biznes*, PC Kurier 2003, nr 8, s. 36-39.

¹⁷ Samołyk J., *E-business – globalna rewolucja*, Infoman 1999, nr 7/8, s. 17.

Historia powstania mBanku – pierwszego wirtualnego banku w Polsce



Michał Macierzyński

W ciągu ostatnich kilku lat internet pokazał wszystkim przedsiębiorstwom, w tym bankom, jak szybko może się zmienić ich konkurencyjny krajobraz. Szybki rozwój internetu w zasadniczy sposób zmienił istniejący do tej pory model biznesu. Według danych Konferencji Narodów Zjednoczonych do Spraw Handlu i Rozwoju (UNCTAD) 70% wzrostu gospodarczego osiąganego na świecie ma związek z internetem¹. W skutek działania nowych czynników, branża usług finansowych, w tym bankowość, przechodzi bardzo głębokie zmiany strukturalne. Wraz ze zmianą otoczenia konkurencyjnego, rozpoczął się inny bardzo ważny proces – masowego rozpowszechniania się nowych technologii. Komputery osobiste, telefony komórkowe i internet z dóbr luksusowych stały się dobrami powszechnymi, na które może pozwolić sobie praktycznie każdy. W konsekwencji w ciągu kilku ostatnich lat doprowadziło to na wielu rynkach do powstania rynku elektronicznego. Produkty finansowe, ze względu na swą abstrakcyjność, poddają się dematerializacji i związane są głównie z wymianą informacji. Amerykański ekonomista L. Downes, współautor książki „Unleashing the Killer App” twierdzi, iż pieniądź – poza wyjątkowymi sytuacjami – nie ma charakteru fizycznego i z upływem czasu jeszcze bardziej ten charakter straci². Nie dziwi zatem fakt, że to właśnie sektor finansów był jednym z pierwszych, który zaczął intensywnie i w sposób komercyjny korzystać z nowego rynku, tworząc podstawy bankowości internetowej.

Zachodzące zmiany nie ominęły również polskiego rynku bankowego. W końcu 2003 r. polskie banki prowadziły ponad 2,6 mln rachunków, które umożliwiają zarządzanie przez sieć. Ponad 30 % z takich kont obsługiwana jest przez trzy banki wirtualne, dla których internet jest głównym kanałem dystrybucji usług³. W ciągu niecałych trzech lat wirtualnym instytucjom udało się zmienić podejście dużej części społeczeństwa i przekonać, że banki elektroniczne to również instytucje zaufania publicznego i że warto skorzystać z ich oferty lub przynajmniej to

rozważyć. Polska, z jednymi z najwyższych cen na połączenia internetowe i dużo poniżej średniej światowej penetracją internetu, przeżywa szybki rozwój bankowości internetowej. Ilość internautów obsługujących swoje konta bankowe w sieci znacznie przewyższyła nawet najbardziej optymistyczne prognozy ekspertów⁴. Tak dynamiczny rozwój całego rynku bankowości internetowej można wiązać z pojawieniem się banków wirtualnych, które wzięły na siebie główny ciężar jego rozwoju. Do momentu uruchomienia pod koniec 2000 r. mBanku, polskie instytucje finansowe prowadziły zaledwie ok. 53 tys. rachunków internetowych. Rok później liczba takich kont wzrosła ponad dziesięciokrotnie⁵.

Powstanie i rozwój mBanku nierozdzielnie łączy się z osobą absolwenta SGPiSu (obecnie SGH), Sławomira Lachowskiego, obecnego wiceprezesa BRE Banku ds. bankowości detalicznej. Na początku lat 90. porzucił karierę akademicką na rzecz biznesu. Dość szybko, bo w 1992 r., trafił do Powszechnego Banku Gospodarczego w Łodzi, gdzie objął stanowisko dyrektora Departamentu Restrukturyzacji i jednocześnie członka zarządu. Po kilku latach udanej kariery trafił do największego polskiego detalisty, banku PKO BP, gdzie kierował zespołem, który był odpowiedzialny m.in. za wprowadzenie do oferty banku Superkonta. W maju 2000 r. trafił na obecne zajmowane stanowisko w BRE Banku. Jego głównym zadaniem było stworzenie koncepcji i uruchomienie nowego projektu bankowości detalicznej⁶.

BRE Bank zaliczany jest do czołówki polskich instytucji finansowych. Głównym obszarem działalności banku jest obsługa dużych przedsiębiorstw oraz średnich i małych firm. Oferta banku obejmuje szeroką gamę produktów i usług bankowych, a dzięki współpracy ze spółkami grupy BRE – także pełen zakres usług finansowych. Od 1992 r. BRE Bank notowany jest na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie, a jego strategicznym udziałowcem i partnerem jest niemiecki Commerzbank, który po przeprowadzonych pod

¹ Ch.Doré, *Nowy wspaniały e-świat*, Tygodnik Forum, nr 50/2003.

² http://web.archive.org/web/20020806072917/http://www.banking.com/aba/tech_ecomm_0100.asp, 20.03.2001 r.

³ A. Myczkowska, *Przybywa kont internetowych*, Rzeczpospolita, 22.01.2004 r.

⁴ Przykładem na to mogą być prognozy Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową z 2002 roku, por. B. Lepczyński, *Bankowość detaliczna. Perspektywy. Rekomendacje*, CeDeWu, Warszawa 2002 r., s. 37.

⁵ Dane na podstawie Rady Bankowości Elektronicznej, działającej przy Związku Banków Polskich.

⁶ M. Gocłowska, *Maratończyk w banku*, Rzeczpospolita, dodatek Moja Kariera, 29.10.2003 r.

Historia powstania mBanku – pierwszego wirtualnego banku w Polsce

koniec 2003 r. dwóch wezwaniach posiada 16.575.754 akcji, stanowiące 72,16% kapitału zakładowego banku⁷.

BRE Bank, specjalizujący się w obsłudze przedsiębiorstw, od kilku lat zainteresowany był wprowadzeniem produktów dla klientów detalicznych. Do momentu uruchomienia mBanku, a potem MultiBanku, BRE zajmował się tylko *private bankingiem*, który obejmował grupę kilkunastu tysięcy klientów. Jest to jednak dość ograniczony segment, ponieważ wymagany dla niego próg minimalnych środków ulokowanych w banku wynosi 100 tys. zł. Bankowość detaliczna była dla BRE Banku strategicznie niezbędna do stabilizowania wahań koniunktury, które negatywnie wpływają na bankowość korporacyjną i inwestycyjną. W 1999 r. w BRE Banku powstał pomysł stworzenia pionu bankowości detalicznej. Uruchomiono projekt o mBanku



kodowej nazwie BRE7. Wybrano wówczas zintegrowany system bankowy – Altamirę (obecnie Alnova – z tego systemu będzie korzystał w niedalekiej przyszłości Bank PKO BP), który kupiono wraz z kodem źródłowym i tzw. instrukcją zmian od Andersen Consulting (obecnie Accenture) oraz platformę sprzętową – komputer mainframe IBM S/390. Jeszcze w tym samym roku zbudowano centrum danych i stworzono zespół informatyków pracujących na potrzeby projektu. Prace nad uruchomieniem bankowości skierowanej do szerszej grupy klientów detalicznych, zostały na pewien czas spowolnione na przełomie lat 1999/2000, w okresie rozmów z Bankiem Handlowym w Warszawie S.A. dotyczących planów połączenia obu banków. W strukturze BH istniał już pion bankowości detalicznej – *handlobank*, dlatego w perspektywie przyszłego mariażu obu firm, dublowanie takiej działalności było niecelowe. Odłożone plany rozwoju bankowości detalicznej BRE Banku przyspieszyły tempa, po definitywnym fiasku rozmów z Bankiem Handlowym, który ostatecznie został przejęty w 2000 r. przez Citibank. Opóźnienie uruchomienia pionu bankowości dla klientów indywidualnych spowodowało, że zrezygnowano z planów utworzenia banku detalicznego, na który składałaby się sieć małych placówek detalicznych i usług elektronicznych (call center i internetu). W tym czasie bowiem inne polskie banki, m.in. Millennium należący do ówczesnego BIG Banku Gdańskiego SA, szybko rozbudowały własne sieci detaliczne. Pojawił się także nowy sposób dostępu do konta z którym wiązano wielkie nadzieje – WAP. Wszystkie te okoliczności wykorzystał S. Lachowski, który zaproponował prezesowi BRE Banku zupełnie nowy pomysł na bankowość detaliczną. Pomysł ten został szybko zatwierdzony przez radę nadzorczą. Ostatecznie zmieniła się zarówno koncepcja BRE7, jak i kierownictwo całego projektu⁸.

Obsługa przedsiębiorstw, które z reguły zainteresowane były ofertą kredytową, wymagała od BRE Banku wykorzystywania drogich środków z rynku międzybankowego. Dlatego dobrym rozwiązaniem, które dodatkowo stabilizowało wahania koniunktury okazywał się rynek klientów detalicznych. Jeszcze w maju 2000 r. w jednym z wywiadów S. La-

chowski stwierdził: „Nie ma dobrych przykładów biznesowych bankowości wyłącznie internetowej, która byłaby zdolna wyjść poza rynki niszowe. Wciąż liczy się sieć oddziałów i bezpośredni kontakt. Dlatego będziemy obecni fizycznie, na ile będzie to konieczne i wirtualnie, na ile tylko będzie to możliwe”⁹. Pierwotny projekt przewidywał stworzenie MultiBanku – instytucji dla bardziej wymagających i zamożnych klientów indywidualnych. Zgodnie z projektem miał to być bank, który działałby w oparciu o innowacyjny model biznesowy i koncepcję zintegrowanych kanałów dystrybucji, gdzie placówki bankowe pełniłyby centralną rolę. Według koncepcji S. Lachowskiego motorem rozwoju nowego banku miał być internet oraz takie kanały elektroniczne, jak telefonia komórkowa wykorzystująca protokół WAP oraz interaktywna telewizja kablowa i satelitarna. Bank miał wykorzystać sieć swoich dotychczasowych oddziałów, rozbudowaną o kolejne placówki, szczególnie w dużych aglomeracjach. Wielkie nadzieje wiązano zwłaszcza z wykorzystaniem telefonów komórkowych, gdyż liczba ich posiadaczy pod koniec 2000 r. trzykrotnie przewyższała liczbę osób korzystających z internetu. Początkowa nazwa projektu BRE7 została wówczas oficjalnie zamieniona na MultiBank. Prace nad stworzeniem nowego banku detalicznego szybko ruszyły do przodu. Oferta pionu detalicznego miała być skierowana zarówno do klientów indywidualnych, jak i małych przedsiębiorstw. W zamierzeniu bank kierował ją do młodych, ambitnych ludzi, aktywnie wykorzystujących nowoczesne kanały komunikacji z perspektywą wysokich dochodów w ciągu najbliższych 3 lat¹⁰.

W połowie 2000 r. zespół pod kierownictwem Sławomira Lachowskiego robił szybkie postępy w tworzeniu nowego banku. Wejście na rynek MultiBanku miało stanowić duże zaskoczenie dla konkurencji. W ciągu roku od uruchomienia nowego projektu BRE Bank zamierzał zdobyć co najmniej 150 tys. klientów¹¹. Z planowanych w pierwszej fazie BRE7 100 placówek ostatecznie MultiBank miał posiadać sieć około 50 oddziałów umiejscowionych w największych miastach Polski. Podstawowym atutem miał być jednak najbardziej zaawansowany na rynku kanał internetowy, a zarazem niskie opłaty za prowadzenie konta. Bank nie myślał wówczas o tworzeniu banku wirtualnego. Podstawową przeszkodą w planach rozwoju tego typu instytucji było w powszechnej percepcji pozbawienie podstawowej racjonalnej cechy – atrakcyjności kosztowej. Zaledwie 3,5% badanych w tym okresie uważało, że bankowość elektroniczna może zapewnić lepsze warunki finansowe¹². Na zmianę decyzji wpłynęły przeprowadzane w tym okresie w BRE Banku analizy i spotkanie z przyszłymi twórcami *Inteligo*, którzy planowali stworzenie banku o podobnym profilu działalności. S. Lachowski obserwował również w tym czasie udane wejście i rozwój na konkurencyjnym amerykańskim rynku banku ING Direct.

Podstawową szansą, która wówczas pozwalała myśleć o stworzeniu w Polsce takiej instytucji, mimo dość niskiej penetracji internetu, było utrzymujące się w tamtym okre-

⁷ <http://www.brebank.com.pl/inwestorzy/index.jhtml?context=1284>, 15.01.2003 r.

⁸ D. Konowrocka, *Tu nie ma żartów*, „Computerworld”, 3.06.2002 r.

⁹ D. Konowrocka, *BRE Bank zamierza uruchomić pion bankowości detalicznej*, „Computerworld”, 9.05.2000 r.

¹⁰ http://www.centrumdoradztwa.pl/index2.php?idm=slo_m&idc=slo0_c, 31.01.2004 r.

¹¹ *ibidem*

¹² W. Grzegorzczak, *Ruszył MultiBank*, „Rzeczpospolita”, 8.11.2001 r.

¹³ J. Stryczyński., T. Zarzecki, *Raport EDS. Bank ery gospodarki elektronicznej*, „Bank” 09/2000.

się wysokie oprocentowanie depozytów międzybankowych¹³. BRE Bank zamiast pożyczać pieniądze na rynku, mógł w łatwy i stosunkowo tani sposób zebrać je od osób fizycznych. W końcu września 2000 roku akcja kredytowa BRE Banku osiągnęła poziom 7,33 mld zł, podczas gdy depozyty podmiotów niefinansowych wynosiły 6,91 mld zł¹⁴. Bank od dawna był głównym pożyczkobiorcą na rynku międzybankowym. Uruchamiając projekt mBanku, BRE nie ukrywał zatem, że bardzo liczy na pieniądze zebrane na rynku detalicznym. Podstawą wiary w sukces wirtualnej instytucji nie był bynajmniej internet, lecz przekonanie, że klienci racjonalnie zarządzają własnymi pieniędzmi i nie będą tolerować sytuacji, kiedy bank zarabia 100% marży na ich środkach. Miało to stanowić dostateczną zachętę dla klientów i spowodować, że bank bardzo szybko stanie się przedsięwzięciem dochodowym. Dodatkowy zarobek miało przynieść wprowadzenie mBanku na giełdę, co było w tamtym okresie bardzo popularnym sposobem na zdobycie znacznych środków finansowych, dzięki wykorzystaniu panującej wówczas euforii internetowej. W chwili wejścia na rynek mBank zapewniał oprocentowanie środków od 15,5% do 16,5%, podczas gdy banki tradycyjne średnio tylko ok. 7%. Nawet przy takiej ofercie nowy bank mógł zarabiać ok. 2% marży finansowej.

Według panującej wówczas opinii tradycyjne banki zmuszone były do oferowania niskich stóp procentowych, ponieważ miały wysokie koszty działania, związane m.in. z utrzymaniem sieci placówek i liczną załogą. W przypadku mBanku problem ten nie istniał, ponieważ wszystkie usługi świadczone były za pośrednictwem nowoczesnych kanałów dystrybucji, zaś zatrudnionych w banku miało być docelowo kilkadziesiąt osób. Według oceny BRE Banku po wprowadzeniu mBanku na giełdę zatrudnienie miało wynieść zaledwie około 40 osób. Samo uruchomienie mBanku było postrzegane na rynku jako krok nierozważny i pozbawiony przyszłości, czego najdobitniejszym przykładem stały się słowa byłej prezes Banku Pekao S.A. W jednym z wywiadów stwierdziła, że rynek bankowości internetowej jest zbyt płytki ze względu na ograniczoną skalę potencjalnych użytkowników w stosunku do koniecznych nakładów finansowych, które musi ponosić bank. Według jej opinii znacznie odkładało to w czasie potencjalny zysk, a tym samym skazywało projekt na porażkę. W podobnym tonie wypowiadali się inni bankowcy i dziennikarze, wskazując zwłaszcza na nierealne ich zdaniem cele biznesowe nowego banku¹⁵.

Pierwotny model biznesowy mBanku zakładał, że grupę docelową stanowić będą klienci indywidualni. Docelowymi użytkownikami miały być przede wszystkim osoby posiadające nadwyżki finansowe, a jednocześnie traktujące nowe rozwiązania technologiczne jako skuteczny i wygodny sposób komunikowania się z bankiem. Powstający mBank miał być pierwszym w Polsce „bankowym dyskontem”, odpowiednikiem WalMartu w Stanach Zjednoczonych, dyskonta w handlu detalicznym. Analogia ta dotyczyła również modelu biznesowego, który oparty był na niespotykanym wcześniej w polskiej bankowości założeniu, które polegało na zaferowaniu klientom ograniczonej liczby produktów wysokiej jakości po bardzo atrakcyjnych i konkurencyjnych cenach, a często nawet bezpłatnie. Obecnie model ten ulega znacznemu przeobrażeniu w stronę banku pełnozakresowego, pierwszego wyboru.

W biznesplanie nowego banku jako podstawowe parametry weryfikacji sukcesu projektu przyjęto otwarcie do końca 2001 r. 150 tys. rachunków oraz zgromadzenie depozytów przekraczających wartość 1 mld zł. Zamierzenia te różniły się jednak zasadniczo od podawanych w momencie startu banku i były od nich znacznie ambitniejsze. Na pierwszej z licznych wówczas konferencji prasowej prezes S. Lachowski informował, że BRE Bank liczy, iż dzięki mBankowi w ciągu 18 miesięcy pozyska ok. 150 tys. klientów (około 1,5% rynku). Pod koniec 2000 r. na rachunku w polskich bankach znajdowało się przeciętnie około 2 tys. zł, dlatego na rynku uważano, że bank będzie chciał pozyskać w ten sposób około 300 mln zł depozytów. Pierwsze tygodnie działania mBanku pokazały, że zarówno przewidywania w zakresie liczby klientów jak i depozytów należy zweryfikować dużo bardziej optymistycznie¹⁶.

W nocy z 25 na 26 listopada 2000 r. mBank, Wydział Bankowości Elektronicznej BRE Banku rozpoczął swoją działalność – 100 dni od rozpoczęcia realizacji projektu¹⁷. Koszt jego uruchomienia bez zakupu oprogramowania obliczono na 10 mln zł¹⁸. mBank jest pierwszym wirtualnym bankiem w Polsce i jednym z pierwszych w Europie Środkowej. Data uruchomienia – z soboty na niedzielę – była wybrana celowo i symbolicznie wskazywała na zalety nowego banku. Obecnie z usług mBanku korzysta ponad 560 tys. klientów. Jak obliczają pracownicy banku¹⁹ w ciągu trzech lat działalności jego klienci zarobili już ponad 280 mln zł.

Autor jest absolwentem SGH, a także doktorantem tejże Uczelni w Kolegium Zarządzania i Finansów. Specjalizuje się w marketingu i public relations bankowym oraz bankowości elektronicznej. Autor wielu publikacji w prasie fachowej i w internecie. Jest ekspertem ds. bankowości internetowej na Forum portalu Gazeta.pl (Agora), analitykiem wortalu Bankier.pl ds. Finansów osobistych. Prowadzi niekomercyjny serwis internetowy poświęcony bankowości elektronicznej i marketingowi bankowemu www.pnews.pl.

¹³ Średnia wartość WIBOR 1M w okresie od 01.01.2000 r. do 01.12.2000 r. wynosiła 18,47%.

¹⁴ P. Jabłoński, *Finanse osobiste. Pierwszy bank wirtualny*, „Rzeczpospolita”, 15.11.2000 r.

¹⁵ M. Urbaniak, *Czy moda może być elementem rozwoju?*, „Bank” 05/2001.

¹⁶ ostatecznie bank zdobył 1 mld zł depozytów 24 grudnia 2001 r., a barierę 150 tys. klientów osiągnął 21 stycznia 2002 r.

¹⁷ M. Sitek, *Internetowe rachunki w BRE Banku*, „Prawo i gospodarka”, 27.11.2000 r.

¹⁸ M. Sitek, *e-produkty BRE Banku*, „Prawo i gospodarka”, 21.11.2000 r.

¹⁹ Komunikat prasowy mBanku, S. Midera, *Trzy lata mBanku*, Łódź, 18.12.2003 r.

Czym (nie) jest zarządzanie wiedzą?



Beata Mierzejewska

Zarządzanie wiedzą to jedynie przejściowa moda w zarządzaniu?

Nie sposób otworzyć dziś *Harvard Business Review*, *Businessman Magazine*, czy *Computerworld*, by nie natknąć się na artykuł odwołujący się w swej treści do jednej z współczesnych koncepcji zarządzania – zarządzania wiedzą. Co więcej, tysiące adresów internetowych, dziesiątki konferencji oraz coraz to nowsze publikacje naukowe traktują o tym temacie. Korporacje inwestują miliony dolarów w rozwój swoich systemów zarządzania wiedzą, gotowe są ponosić ogromne koszty doradztwa zewnętrznego w tym zakresie, wierząc, że jest to kluczowy czynnik sukcesu w kształtowaniu przewagi konkurencyjnej w nowej rzeczywistości gospodarczej.

W czym tkwi fenomen tego podejścia?

Wielu adwersarzy traktuje zarządzanie wiedzą jako kolejny modny trend w zarządzaniu – nietrwałą modę, stymulowaną przez firmy konsultingowe. Modę, której zdaje się ulegać coraz więcej menedżerów. Modę, która niewiele nowego wnosi do zarządzania, systematyzując jedynie działania od wieków obecne w świecie biznesu. I w końcu modę, za którą wcale nie trzeba podążać...

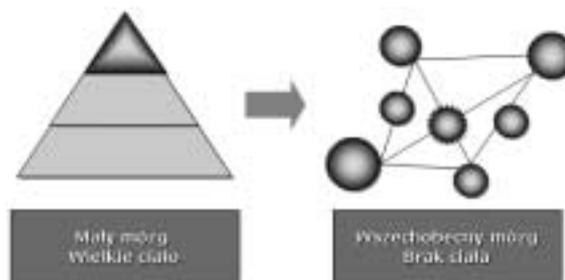
Obserwując zmiany zachodzące we współczesnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej, trudno jednak nie dostrzec istotnego **wzrostu znaczenia wiedzy, która staje się siłą napędową wszelkich zmian w gospodarce.**

Większość rynków podlega obecnie procesowi globalizacji (i to nie tylko w sensie transnarodowości, ale także współzależności i dynamiki systemów), co z jednej strony oznacza poszerzenie potencjalnego zakresu oddziaływania, a z drugiej wzrost liczby potencjalnych graczy. Granice geograficzne nie stanowią już kluczowej bariery w rozwijaniu biznesu. Nie oznacza to nic innego, jak tylko zmianę warunków konkurowania. Wymagający konsument żąda coraz to lepszych produktów, a tym samym cykl życia danego wyrobu ulega skróceniu. Wymaga to od organizacji umiejętności szybkiego reagowania na zmiany, dokładnej wiedzy o potrzebach klienta, i to nie tylko klienta masowego, ale niemal każdego z klientów. Postęp technologiczny z jednej strony zmusza firmy do ciągłego unowocześniania swoich produktów, a z drugiej umożliwia tworzenie

nie baz wiedzy i usprawnianie komunikacji. Nie bez znaczenia jest też globalizacja rynków pracy. Mobilność pracowników i duża fluktuacja kadr mogą pozbawić firmę cennych zasobów wiedzy i umiejętności.

Wykształca się także nowy typ organizacji – podczas, gdy dotychczas kluczowa wiedza, stanowiąca o wyróżnieniu się organizacji, skoncentrowana była tylko na najwyższych szczeblach ich hierarchii, obecnie, zwłaszcza w warunkach organizacji sieciowych czy organizacji wiedzy (*knowledge company*), praktycznie wszystkie jej elementy są źródłem wiedzy.

Rysunek 1. Rewolucja modelu organizacji



Źródło: Opracowanie KPMG nt. zarządzania wiedzą, 1999 r.

Wiedza staje się obecnie genomem organizacji – tak jak zapis DNA decyduje o cechach, osobowości, możliwościach człowieka, tak też wiedza organizacji określa jej kształt w przyszłości. Ale podobnie jak człowiek – nawet, gdy w jego genomie zapisany jest geniusz – bez odpowiedniego pokierowania, stymulacji warunków rozwoju może być tylko jednym z tysięcy fizyków, a nie kolejnym Einsteinem, tak też **organizacja, której wiedza nie będzie świadomie, w pełni, we właściwy sposób wykorzystywana, przekazywana czy zachowywana, może przeoczyć szanse, jakie przed nią stają.** Wszak zarządzanie w XXI wieku to w większej mierze antycypowanie czy nawet kreowanie szans dla organizacji, w mniejszej zaś sama odpowiedź na nie. Wiedza płynąca z otoczenia w połączeniu z wiedzą wewnątrz organizacji oraz wiedzą indywidualną menedżerów pozwala im szybciej podejmować bardziej trafne decyzje.

Stąd skuteczne zarządzanie wiedzą decyduje o sukcesie organizacji.

Czy zarządzanie wiedzą to tylko akademicka abstrakcja?

Nowy model organizacji przypomina bardziej „wirtualny spłot kontraktów” niż tradycyjnie rozumianą firmę, skupiając jedynie tymczasowo „społeczność” organizacji i jednostek wokół realizacji określonych celów i zadań; nie istnieją dla niej granice państw, ani branż. Jej aktywami są aktywa niematerialne – głównie wiedza zawarta w procesach, systemach IT oraz głowach pracowników. Dostarcza spersonalizowany, często także niefizyczny, innowacyjny produkt, nierzadko kreując potrzeby swoich potencjalnych klientów, nie zaś jedynie odpowiadając na nie. Zatrudnia (i to też nie zawsze!) pracowników wykorzystujących w pracy nie siłę mięśni, ale własny umysł (pracowników wiedzy). I w końcu antycypuje zmiany w otoczeniu i szybko się do nich dostosowuje.

Jak zarządzać takim „tworem”? Czy dotychczas stosowane w zarządzaniu strategie mogą sprawdzić się w nowych warunkach?

Odpowiedzią na te pytania jest strategia zarządzania wiedzą. Opierając się na strategicznym zasobie, a zarazem głównym źródle kreowania wartości, strategia zarządzania wiedzą jest „miejscem”, gdzie zdefiniowany jest sposób w jaki firma alokuje, wykorzystuje czy transferuje swoje istniejące zasoby wiedzy i pozyskuje oraz tworzy nowe. A także – podobnie jak dotychczas stosowane strategie – stanowi niejako „mapę drogową” wskazującą możliwe drogi dojścia organizacji do postawionego celu.

Tym, co decyduje o konieczności stworzenia takiej strategii jest fakt, iż indywidualne i organizacyjne zdolności, wiedza o rynku i klientach oraz wiedza od klientów stają się w ostatniej dekadzie kluczowymi czynnikami determinującymi przewagę konkurencyjną organizacji.

W efekcie, organizacje nie mogą sobie dłużej pozwolić, aby procesy te zachodziły przypadkowo, aby ich zasoby były tylko zbiorem losowo zebranych i przetworzonych informacji. Strategia zarządzania wiedzą w organizacji stanowi więc systematyczne podejście, mające na celu stałe rozwijanie tych zasobów i takie usprawnianie zachodzących procesów, które prowadzi do przekształcenia tych zasobów i procesów w realną wartość dla klientów i interesariuszy organizacji.

Jak zgodnie wskazują liczni autorzy zajmujący się zarządzaniem wiedzą, strategia zarządzania wiedzą powinna opierać się na trzech podstawowych filarach:

- ludziach,
- technologii,
- procesach.

Kluczowym zadaniem przy budowie systemu zarządzania wiedzą jest takie połączenie tych trzech jego wymiarów, które pozwoli osiągnąć jak największe efekty synergii.

Realizacja strategii zarządzania wiedzą możliwa jest dopiero wtedy, gdy poszczególne jej elementy włączone zostaną w procesy biznesowe organizacji.

Uwzględnienie perspektywy procesowej umożliwia ukierunkowanie zarządzania wiedzą na poprawianie działalności organizacji na poziomie operacyjnym. Uwzględnienie w procesach czynności związanych z zarządzaniem wiedzą jest konieczne nie tylko do ich usprawnienia, lecz także by mieć pewność, że będą one wykonywane przez pracowników.

Pozwala także dokładniej szacować korzyści i koszty związane z implementacją określonych narzędzi. Dodatkowo, daje możliwość dekompozycji strategii zarządzania wiedzą na określone czynności w ramach poszczególnych procesów. Dopiero taka forma daje bowiem szansę osiągnięcia zamierzonych przez organizację celów.

Dla przykładu, jeśli celem strategicznym firmy jest wzrost satysfakcji klientów, wówczas jednym z celów zarządzania wiedzą może być rozwój kompetencji organizacji w zakresie pozyskiwania wiedzy od klientów oraz wykorzystywania jej w celu tworzenia innowacyjnych rozwiązań, które klientowi zapewnią sukces.

Zarządzanie wiedzą nie jest więc jedynie sofistycznym wytworem laboratoriów uniwersyteckich, ale adresuje realne problemy biznesowe, przed jakimi stają współczesne organizacje.

Czy zarządzanie wiedzą to zarządzanie dokumentami i informacją?

Jeżeli wpisujemy w dowolnej wyszukiwarce internetowej hasło „zarządzanie wiedzą”, okaże się, że znaczna część wyników dotyczyć będzie firm informatycznych oferujących systemy zarządzania dokumentami i przepływem informacji, repozytoria i bazy wiedzy czy też portale korporacyjne.

Czym zatem zarządzanie wiedzą różni się od zarządzania danymi np. przy użyciu hurtowni danych czy też od systemów zarządzania dokumentami?

Zarządzanie wiedzą – poza tym, iż stanowi podstawową zasadę filozofii firmy – realizowane jest we wspomnianych wymiarach: procesowym, kulturowym oraz technologicznym. Jedynie ich wzajemne oddziaływanie może przynieść nam oczekiwane efekty. Trudno więc sprowadzić całą koncepcję do jednego z tych wymiarów – technologii. Odgrywa ona niewątpliwie ważną, acz wspierającą dla całego procesu rolę.

Rysunek 2. Wymiary zarządzania wiedzą



Źródło: EIRMA, *The Management of Corporate Knowledge*, Paryż, 1999 r.

Zarządzanie wiedzą nie powinno być również utożsamiane z wdrożeniem intranetu czy portalu korporacyjnego. Podstawową funkcją tych narzędzi jest bowiem dostarczanie szerokiego zakresu informacji oraz technologiczne wsparcie współpracy czy pracy grupowej. Tymczasem zarządzanie wiedzą polega bardziej na dostarczaniu poszczególnym pracownikom konkretnej wiedzy, potrzebnej im do wykonywania zadań, oprócz wymiany i przechowywania informacji obejmuje także dzielenie się interpretacjami, wnioskami czy ideami.

Sprowadzenie całej istoty zarządzania wiedzą jedynie do wdrożenia odpowiedniego systemu informatycznego wspierającego pewne procesy (m.in. przechowywanie wiedzy czy usprawnienie jej transferu) jest ewidentnym błędem. Wiedza – bardzo ściśle związana z ludźmi – nie może być w pełni oderwana od czynnika ludzkiego – to człowiek tworzy i wykorzystuje wiedzę.

Jednakże należy pamiętać, że obecnie w złożonych i turbulentnych warunkach gospodarczych nie sposób efektywnie i skutecznie realizować pewnych procesów zarządzania wiedzą bez odpowiedniego wsparcia ze strony coraz bardziej zaawansowanej technologii. Podczas gdy konkurencja wymusza na organizacjach wyścig z czasem, jedynie zastosowanie odpowiednich narzędzi technologicznych może usprawnić (a nierzadko wręcz umożliwić) realizację niektórych procesów w obszarze zarządzania wiedzą.

Należy pamiętać, iż **system informatyczny jest, obok procesów i ludzi, jednym z trzech elementów zarządzania wiedzą. Nie powinien być spychany na margines, ale nie może być jedynym punktem zainteresowania zarządzających wiedzą.**

Czy zarządzanie wiedzą to komunikacja wewnętrzna?

Mówiąc o roli ludzi w nowym modelu organizacji, często przywołuje się stwierdzenie, że obecnie codziennie o 17.00 „najcenniejsze aktywa firmy”, tłocząc się w windach, opuszczają jej mury, by następnego dnia o 9.00 powrócić. Nie oznacza to bynajmniej, że w tym czasie „aktywa” nie wypracowują wartości firmy. Przeciwnie! Procesy uczenia się, dzielenia się wiedzą zachodzą niezależnie od tego, czy pracownik pozostaje na swoim stanowisku pracy. Nawet poza nim człowiek myśli, rozmawia o pracy i otoczeniu, a zatem zdobywa, tworzy, nierzadko też wykorzystuje wiedzę, przyczyniając się tym samym do wzrostu wartości organizacji.

Skąd taka alegoria? W organizacjach wiedzy, zatrudniających głównie pracowników wiedzy to właśnie oni stanowią o wartości organizacji. Dbanie o rozwój firmy to w dużej mierze dbanie o rozwój pracowników. Inwestycje firm w znacznej części stanowią inwestycje w ludzi – od rekrutacji po liczne, różnorodne szkolenia. Niestety, w takiej sytuacji odejście pracownika oznacza dla firmy dezinvestycję, a w skrajnych przypadkach przejście przez konkurencję. Jeżeli z firmy odchodzi pracownik posiadający kluczową wiedzę, której na dodatek wcześniej nie miał okazji (lub nie chciał) nikomu przekazać, oznacza to dla niej nierzadko znaczącą stratę.

Stąd dzielenie się wiedzą jest jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed zarządzaniem wiedzą,

zwłaszcza, że wiedza jest tym szczególnym zasobem, który powiększa się w miarę dzielenia się nim (*knowledge shared is knowledge doubled*).

Warto jednak pamiętać, że **dzielenie się wiedzą to nie tylko komunikacja wewnętrzna w firmie – to przede wszystkim kwestia kultury organizacyjnej opartej na zaufaniu, otwartości, współpracy i uczeniu się.** Wszystkie te wartości decydują o skuteczności zarządzania wiedzą.

Menedżerowie, dla których otwartość jest ważna, informują podwładnych o powodach podjęcia decyzji oraz często pytają o informację zwrotną. Otwartość w zarządzaniu firmą oznacza wprawdzie informowanie pracowników o wielu aspektach jej funkcjonowania, ale także wiąże się z komunikacją między pracownikami. Z badań nad procesami organizacyjnego uczenia się wiadomo, że efektywność funkcjonowania w grupach i zespołach, a z tych przecież składać się będzie przede wszystkim przyszła organizacja, zależy w decydującym stopniu od umiejętności komunikacyjnych, tak pracowników, jak i ich szefów.

Faktycznie, dzielenie się wiedzą jest tym elementem procesu zarządzania wiedzą, w którym aspekt ludzki odgrywa największe znaczenie – trudno bowiem wyobrazić sobie, aby bez naszego udziału jakkolwiek transfer wiedzy mógł wystąpić. Nie można jednak zapominać, że zarządzanie wiedzą nie sprowadza się jedynie do jej przekazywania. **Aby wiedza rzeczywiście przyczyniała się do realizacji celów strategicznych, musi być wykorzystywana.**

Warto przy tym pamiętać, że **ludzie uczestniczą w każdym z elementów procesu zarządzania wiedzą i choć transfer wiedzy wydaje się stać w centralnym miejscu procesu, to jedynie ich aktywna obecność na każdym z etapów procesu – pozyskiwania, tworzenia, transferu, wykorzystywania i zachowywania wiedzy – może zapewnić sukces organizacji.**

Podsumowanie

Czym zatem jest ta nowa koncepcja zarządzania, wzbudzająca wciąż jeszcze żywe dyskusje i polemiki? Skoro nie jest tylko modą, nie jest też nową teorią pozostającą jedynie w obszarze akademickich zainteresowań, nie można sprowadzić jej do znanych już wcześniej obszarów działalności organizacji – informatyki i komunikacji, to jak należy ją klasyfikować?

Podobnie jak przedsiębiorstwo przyszłości trudno opisać, wykorzystując jedynie znane dotychczas terminy i wymiary, tak też zarządzanie wiedzą trudno wtłoczyć w jakiś szablon. Podobnie jak zarządzanie strategiczne – obejmuje organizację i jej otoczenie oraz koncentruje się na kreowaniu przyszłości; niczym strategię funkcjonalne – obejmuje zagadnienia informatyczne i „ludzkie”; podobnie jak zarządzanie procesowe – buri silosy organizacyjne i przebiega w poprzek tradycyjnych struktur; i w końcu – jak wiele innych trendów w zarządzaniu cieszy się dużym zainteresowaniem wśród praktyków zarządzania. Jaka przyszłość czeka zarządzanie wiedzą? **Idealnie byłoby osiągnąć sytuację, gdy zarządzanie wiedzą będzie oznaczało po prostu dobre zarządzanie.**

Reusable Learning Objects – czyli jak efektywnie przygotowywać materiały do kształcenia online



Maria Zajęc

W artykule chciałabym zasygnalizować pewne problemy związane z przygotowaniem materiałów dydaktycznych do kształcenia online. Równocześnie przedstawiając ideę obiektów wiedzy wielokrotnego użytku (Reusable Learning Objects), chcę zasugerować kierunek działań, który wydaje się być bardzo obiecujący głównie poprzez możliwość wykorzystania elektronicznych bibliotek (repozytoriów) wiedzy do szybkiego tworzenia nowych kursów i udostępniania ich w dowolnym systemie LMS lub LCMS.

Uczestnicząc w prezentacjach platform e-learningowych, jednym z pierwszych zwrotów, jakie słyszymy jest zgodność ze standardami. Na pierwszym miejscu wymieniany jest SCORM, a później pojawia się cały ciąg haseł brzmiących równie mądrze, co niejasno. W ubiegłym roku brałam udział w spotkaniu, zorganizowanym przez władze Uniwersytetu Gdańskiego, które zamierzając wprowadzić nauczanie przez internet w swojej uczelni, zaprosiły sześć różnych firm oferujących komputerowe systemy do zdalnego nauczania. Prelegenci prześcigali się w wyliczaniu standardów, z którymi zgodne są ich produkty, a na słuchaczach nie robiło to żadnego wrażenia.

Czym zatem są owe tajemnicze standardy i czy rzeczywiście mają tak wielkie znaczenie?

Jak już wspomniano, najczęściej wymienianym standardem jest SCORM, czyli Sharable Courseware Object Reference Model opracowany przez ADL (Advanced Distributed Learning), inicjatywę działającą przy Departamencie Obrony Stanów Zjednoczonych. W założeniu ma służyć zapewnieniu przenoszenia materiałów edukacyjnych pomiędzy różnymi systemami LMS. Zalety takiego rozwiązania są oczywiste. Każdy, kto choć trochę zetknął się z problematyką kształcenia online wie, że najbardziej czasochłonny i kosztowny jest właśnie proces przygotowania materiałów w wersji elektronicznej. Jeśli zatem byłoby możliwe wykorzystanie tych samych treści w różnych systemach, to oczywiście oszczędności mogą być znaczące.

Zgodnie ze standardem SCORM strukturę kursów e-learningowych opisuje się poprzez trzy elementy składowe:

- **asset** – plik, który można obejrzeć w przeglądarce internetowej (np. plik HTML, obraz typu gif lub jpg, różnego rodzaju aplikacje jak applety Javy itp.);
- **obiekt SCO (Sharable Content Object)** – kolekcja assetów, z których przynajmniej jeden implementuje zdefiniowany wcześniej interfejs z systemem LMS. Obiekt SCO jest fragmentem wiedzy o najniższym poziomie rozdrobnienia;
- **agregacja treści** – struktura (np. tabela treści) przeznaczana do ustalania kolejności i nawigacji treściami kursu.

Z kolei Projekt IMS (Instructional Management Systems) powstał w ramach konsorcjum instytucji edukacyjnych, firm produkujących oprogramowanie oraz wydawców, które stawiają sobie za cel „specyfikację zarówno środowiska, jak i nauczanego treści w kształceniu rozproszonym tak, aby umożliwić skuteczną współpracę wielu twórców”. Cel tyleż szlachetny, co ogólny. W praktyce specyfikacja proponowana przez IMS oznacza opisy grup możliwych obiektów (np. obiekt „dane osobowe”, „dane grupy” itd.) oraz reguły tworzenia powiązań pomiędzy obiektami. Wskazuje się również na konieczność jednolitego opisu danych w obiektach, jak i samych obiektów, podając za przykład takie pojęcia jak: stopień i ocena, które nie tylko mogą się różnić nazwą, ale i sposobem zapisu (słowo lub liczba).

Zamiast przytaczać tutaj opisy kolejnych inicjatyw takich jak AICC¹ czy LTSC², warto podkreślić, że zdefiniowane standardy dotyczą głównie reguł technicznych, których należy przestrzegać tworząc materiały w wersji elektronicznej. Jednolite zasady powinny umożliwić łatwe przenoszenie całych kursów pomiędzy różnymi systemami wspomagającymi nauczanie.

Nasuwa się pytanie – jeżeli istnieje kilka wersji standardów dotyczących tego samego aspektu, to jak dany kurs może być zgodny ze wszystkimi standardami równocześnie? I kolejne, dlaczego w rzeczywistości nie da się przenosić materiałów pomiędzy różnymi systemami LMS? Czy tylko dlatego, żeby klient musiał kupić nowy produkt w postaci kursu? Tu można się spierać, jak dalekowzroczne są strategie firm produkujących kursy i materiały szkoleniowe. Czy lepiej jest sprzedawać wiele wersji lekko zmodyfikowanego

¹ Aviation Industry CBT Committee.

² Learning Technology Standards Committee.

Reusable Learning Objects – czyli jak efektywnie przygotowywać...

kursu, za każdym razem wliczając koszty związane z jego dostosowaniem, czy też dostarczyć rzeczywiście uniwersalny produkt i dzięki dużej liczbie nabywców sprzedawać go tanio? Inna rzecz, ile uczelni korzysta z gotowych produktów, a ile próbuje skłonić swoich pracowników, aby we własnym zakresie przygotowywali potrzebne materiały. To pytanie dotyka jednak zupełnie innego aspektu wiążącego się z koniecznością pewnych rozwiązań dotyczących całego systemu szkolnictwa wyższego i statusu kształcenia online, a zatem wykracza poza zakres niniejszego artykułu.

Dominacja standardu SCORM jest już chyba przesądzona, o czym może także świadczyć podjęcie wspólnych prac właśnie przez IMS, AICC, LTSC i ADL. Ważny jest natomiast fakt, że nawet jeżeli standard zapewni możliwość uruchomienia kursu na dowolnej platformie e-learningowej, to zostanie on przeniesiony w całości. Takie rozwiązanie może się okazać wystarczające dla szkoleń korporacyjnych, gdyż często typ szkolenia zależy od klasy zagadnień, których dotyczy, a nie od firmy, która szkolenie kupuje. Sytuacja wygląda jednak inaczej w przypadku uczelni. Nawet odwołując się do krótkiego przeglądu, jakiego dokonał Dariusz Nojszewski w poprzednim numerze *e-mentora*,³ można zauważyć, jak wiele różnych systemów stosowanych jest w polskich uczelniach i jak różne jest ich pochodzenie (systemy komercyjne, np. Lotus LearningSpace stosowany przez OKNO PW, system Moodle, typu *open source* używany przez OEN AGH, czy wreszcie własna platforma stosowana m.in. przez SGH lub WSZ-POU). Jednak różnorodność ta nie stanowi największego problemu, gdyż zgodnie z tym, co powiedziano wcześniej, gdyby każda z tych platform przestrzegала jednego wspólnego standardu kursy, można by przenosić bez trudu.

Znacznie istotniejszy jest aspekt zawartości kursów. I tu pojawiają się co najmniej dwie ważne grupy zagadnień. Po pierwsze niezmiernie istotna kwestia programów nauczania w poszczególnych uczelniach. Aby powstał kurs kształcenia online konieczne jest bardzo precyzyjne i szczegółowe zdefiniowanie jego zawartości, tak w sensie treści, jak i formy, stopnia trudności oraz rodzaju proponowanych zadań, ćwiczeń i objaśnień. Tymczasem w wielu polskich uczelniach nadal chyba przeważa system ogólnego definiowania programów nauczania, których realizacja w znacznym stopniu zależy od osób prowadzących dany przedmiot. Na przykład dla I roku studiów inżynierskich zazwyczaj prowadzony jest kurs matematyki, jego wymiar godzinowy i zakres różni się znacznie, nawet w obrębie jednej uczelni. Oznacza to w konsekwencji niemożność stosowania tych samych materiałów szkoleniowych w wypadku kształcenia online. Wyrazem pewnych działań w tym zakresie jest np. idea Wirtualnej Politechniki, utworzonej w jesieni 2002 r. W wyniku umowy podpisanej między 8 polskimi uczelniami technicznymi planowano ujednoczenie programów nauczania tak, aby zapewnić wymiennalność opracowań elektronicznych pomiędzy uczelniami i ich wydziałami. Jeżeli założenia Wirtualnej Politechniki uda się wcielić w życie można będzie powiedzieć, że został wykonany istotny krok w kierunku rozwoju kształcenia online w Polsce.

Można sobie wyobrazić, iż w wyniku takiej współpracy powstanie nie jeden, a kilka kursów z matematyki np. dla studentów mechaniki, robotyki czy budownictwa. Nie ma bowiem wątpliwości, że różnią się one w zależności od kierunku. Czy zatem to już wszystko, co możemy zrobić, aby zmniejszyć nakłady ponoszone na przygotowanie materiałów edukacyjnych? Warto zauważyć, że wspomniane wyżej kursy, jeżeli dotyczą tego samego przedmiotu, różnią się tylko częściowo. Czasem jest to ilość obejmowanych zagadnień, czasem różny stopień szczegółowości, na ogół zmieniają się przykłady i zadania dostosowane do specyfiki kierunku studiów. Nasuwa się spostrzeżenie, że gdyby oddzielić część informacyjną kursu od zadań i ćwiczeń, to można by budować nowy kurs, zmieniając tylko część ćwiczeniową. Podobnie, „obudowując” informacje z kursu podstawowego wiedzą szczegółową otrzymamy materiał dla programu rozszerzonego. Takie właśnie spostrzeżenia doprowadziły do idei tworzenia Obiektów Wiedzy, oznaczanych dalej RLO (Reusable Learning Objects). Termin ten został wprowadzony w 1994 r. przez Wayena Hodginsa w odniesieniu do grupy roboczej „Learning Architecture, APIs and Learning Objects”. Szybko znalazł się w centrum uwagi środowisk związanych z szeroko pojętym komputerowym wspomaganie nauczania. Obiekty takie przechowywane w odpowiednich bibliotekach (zwanych repozytoriami) mogły by służyć jako „cegiełki” do budowy wielu różnych kursów. Szczególną ich cechą jest właśnie możliwość wielokrotnego wykorzystania do budowy różnych zestawów materiałów. Jeżeli, przykładowo, w repozytorium umieszczono obiekt dotyczący wykresu funkcji sinus, to oprócz tego, że znajdzie on swoje miejsce w kursie trygonometrii, może także zostać włączony do materiałów z fizyki czy mechaniki w charakterze informacji pomocniczej. Podstawowym warunkiem jest jednak właściwy opis wszystkich obiektów, który umożliwi stosunkowo łatwe łączenie poszczególnych elementów w większą całość. W tym kontekście pojawiła się konieczność standaryzacji reguł budowy elementów składowych. Rozpoczęto prace nad różnymi modelami kursów, z których najpopularniejszym jest właśnie SCORM. Dlaczego zatem, mimo oczywistych potencjalnych oszczędności, ciągle tworzone są kursy od początku i te same treści powiela się wielokrotnie często w bardzo podobnej postaci? Po pierwsze, najczęściej jako obiekt wiedzy traktuje się cały kurs, a po części również dlatego, że nie powstała jeszcze spójna teoria dotycząca sposobu definiowania obiektów wiedzy. Co więcej, panuje spore zamieszanie w tym zakresie. Wspominane tu już wielokrotnie standardy definiują wymogi techniczne względem RLO wskazując na 2 (czasem 3) istotne elementy składowe tych obiektów:

- zawartość czyli treść;
- opis, który identyfikuje dany obiekt i pozwala na łączenie go z innymi elementami Opis ten umożliwia systemowi nauczającemu (LMS lub LCMS) odpowiednią agregację wiedzy i automatyczne tworzenie kursów;
- jako trzeci wymienia się czasami rodzaj interakcji, w jakie może wchodzić dany obiekt z innymi elementami kursu.

³ D. Nojszewski, *Platformy e-learningowe w polskich instytucjach edukacyjnych*, e-mentor, nr 2, grudzień 2003 r., s. 47-51.

Generalnie meta-opis oparty jest na wykorzystaniu języka XML lub innego klasy SGML, który pozwala definiować własne znaczniki. Od strony technik programowania wykorzystuje się analogie do programowania obiektowego i wypracowane w tym zakresie sposoby definiowania samych obiektów, ich cech i metod wraz z całym mechanizmem dziedziczenia. Pod względem treści obiekt wiedzy może być fragmentem tekstu, obrazem, sekwencją wideo, mapą czy też programem.

Jednak wszystkie wymienione wyżej elementy dotyczą sposobu zapisywania pewnych treści dydaktycznych – definiujemy strukturę obiektów oraz język, którego będziemy używać. Wszystkie te cechy, choć ciągle nieujednolicone, dają się ująć w pewne ramy programistyczno-technologiczne. Pozostaje natomiast drugi aspekt problemu nazywanego „obiekty wiedzy”. Nie należy zapominać, że lepiej lub gorzej zdefiniowane mają one służyć nauczaniu. Trzeba zatem zastanowić się czym powinny być obiekty wiedzy, aby mogły one spełnić swą rolę kształcącą.

Najogólniejsza z proponowanych definicji została zaproponowana przez LTSC, w myśl której *obiektem wiedzy to dowolny element stanowiący pewną całość (entity) w postaci cyfrowej lub nie, który może być wykorzystany w procesie uczenia się, nauczania lub szkolenia*.

Bardziej precyzyjnie definiuje obiekty wiedzy L'Allier[3] podając, że są to *najmniejsze, niezależne elementy strukturalne zawierające trzy składowe:*

- cel – określający oczekiwane rezultaty uczenia się/ nauczania;
- aktywność – czyli ta część elementu wiedzy, która umożliwia osiągnięcie założonego celu;
- ocena – pozwalająca określić, na ile zakładany cel został osiągnięty.

Można przytoczyć jeszcze wiele takich definicji, ale nie to przecież jest celem tego artykułu. Powyższy wybór miał zilustrować różnorodność określeń i uderzający brak precyzji w definiowaniu tak istotnego pojęcia jakim jest obiekt wiedzy. Co więcej, w każdym z prezentowanych ujęć brakuje co najmniej jednego istotnego elementu – określenia wielkości porcji wiedzy reprezentowanej przez pojedynczy obiekt. W niektórych opisach, jak np. Wisconsin Online Resource Center, jako miarę wielkości obiektu podaje się czas potrzebny na przyswojenie reprezentowanej przez ten obiekt wiedzy. Wiadomo jednakże, że czas ten jest różny dla wielu osób i zależy od tak wielu czynników indywidualnych, że w żaden sposób nie może być miarą uniwersalną.

Nieco bardziej konkretne podejście do problemu określania rozmiarów RLO sugeruje Polsani [1], wskazując, że powinny to być elementy które stanowią sensowny blok spójnej informacji. Najlepiej kiedy dotyczy on tylko jednego pojęcia, ale możliwe jest także uwzględnienie kilku pojęć ze sobą powiązanych. W tym drugim przypadku dobrze jest wskazać pojęcie nadrzędne względem pozostałych. Jeżeli zmierzamy do utworzenia obiektów wielokrotnego użytku, podziału wiedzy na małe bloki należy dokonywać tak, aby wydzielone obiekty nie zależały od kontekstu, w którym wystąpiły. Zakłada się natomiast możliwość tworzenia nowych obiektów poprzez łączenie kilku już istniejących. Generalnie wydaje się, że najwłaściwszą drogą jest tzw. granulacja wiedzy i przedstawianie jej w postaci możliwie małych obiektów, które następnie mogą być ze sobą łączone. Takie podejście pozwala dodatkowo na agregację wiedzy pochodzącej od różnych ekspertów, których prace dotyczą tej samej dziedziny.

Przedstawione w artykule problemy z konieczności zostały potraktowane bardzo skrótowo. Ich szczegółowe omówienie wymagałoby znacznie więcej miejsca i czasu. Nasuwa się pytanie, czy przedstawione wyżej trudności mają zniechęcić do podejmowania jakichkolwiek działań dotyczących obiektów wiedzy? Moim zdaniem wręcz przeciwnie. Celem tego artykułu było ukazanie, jak ważny problem czeka na rozwiązanie i jakie duże korzyści możemy z tego wszyscy odnieść. Jako dodatkowy argument niech posłuży wyliczenie podane przez Stephena Downesa [2]. Jeżeli przygotowanie jednej lekcji kosztuje 100\$ i będzie ona użytkowana przez 100 uczelni wtedy koszt tej jednostki wyniesie 1\$. Jeżeli natomiast ta sama jednostka lekcyjna zostanie wyprodukowana dla każdej uczelni z osobna, to łączny jej koszt wyniesie 10 000\$. A przecież to tylko jedna lekcja!

Bibliografia

- Polsani P.R. 2003, *Use and abuse of Reusable Learning Objects*, Journal of Digital Information, Vol.3 No 4.
- Downes S., 2001, *Learning Objects, Resource for Distance Education Worldwide*. International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol.2, No 1.
- L'Allier J., *Frame of reference: NETg's Map to the Products, Their Structure and Core beliefs*, <http://www.netg.com/research/whitepapers/frameref.asp>.
- SCORM – Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning, <http://www.adlnet.org>.
- IMS Global Learning Consortium, IMS Questions & Test Interoperability Model, <http://www.imsproject.org/enterprise/eninfo03.html>.

Autorka jest kierownikiem Pracowni Dydaktyki Informatyki w Katedrze Informatyki i Metod Komputerowych Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W swojej pracy naukowej od lat zajmuje się problematyką komputerowego wspomaganie nauczania. Tym zagadnieniom poświęcony był również doktorat, który dotyczył aspektów związanych z personalizacją kształcenia w systemach komputerowych i możliwości zastosowania wybranych technik sztucznej inteligencji (rozpoznawania obrazów) do określania indywidualnych predyspozycji osób uczących się. Obecnie, zainteresowania te zostały rozszerzone o problematykę kształcenia przez internet.



Studia przez internet – moje doświadczenia

Wojciech Zieliński

Już ponad rok upłynął od rozpoczęcia pierwszych studiów przez internet prowadzonych na platformie Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego (PUW), które wspólnie z dr. Andrzejem Wodeckim z UMCS w Lublinie opisaliśmy w drugim numerze „e-mentora”. W poniższym artykule chciałbym podzielić się moimi doświadczeniami z tego okresu. Moje spostrzeżenia i doświadczenia dotyczą nie tylko samego PUW, ale także uczelni prowadzącej te studia – Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi (WSHE). Pełnię w niej funkcję Zastępcy Kancelarza ds. Informatyzacji i powierzono mi wdrożenie studiów online w Uczelni. Oprócz współkierowania PUW, byłem więc odpowiedzialny m.in. za przygotowanie rozwiązań prawnych dla tych studiów, związanych z nimi procedur organizacyjnych uczelni oraz promocję wewnętrzną projektu i budowanie jego zaplecza w WSHE.

Organizacja studiów

Kiedy byliśmy w trakcie przygotowań do I edycji studiów i przystępowaliśmy do rekrutacji, najwięcej kontrowersji i obaw budziły prawne możliwości prowadzenia studiów wspomaganych zajęciami przez internet. Latem 2002 r. media przytaczały opinie kwestionujące legalność takiej formy. Jednakże dokładna analiza Ustawy o szkolnictwie wyższym oraz rozporządzeń ministerialnych pozwoliła wyciągnąć wniosek, że prawo nie zabrania prowadzenia studiów w formie stosowanej w PUW. Uznaliśmy, że najlepszym dopuszczalnym systemem studiów będzie system eksternistyczny, który z założenia polega na samokształceniu studenta, a rolą uczelni jest przede wszystkim weryfikacja zdobytych tą drogą umiejętności. Studia na platformie PUW w istotny sposób wzbogacają tę formułę. Tam gdzie studenci pewną część zajęć odbywają w sposób tradycyjny np. na kierunku informatyka, przyjęliśmy system zaoczny, wzorując się przede wszystkim na Politechnice Warszawskiej, która rok wcześniej uruchomiła podobne studia w ramach projektu realizowanego przez Ośrodek Kształcenia na Odległość OKNO kierowany przez prof. B. Galwasa. Sprawdzianem prawnej poprawności przyjętych przez nas rozwiązań była wizytacja, jaką przeprowadziła Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA) na kierunkach zarządzanie i marketing oraz informatyka w WSHE w Ło-

dzi. Zespoły oceniające uczelnię nie zakwestionowały sposobu, w jaki prowadzimy studia wspomagane zajęciami przez internet. Ekspertom PKA pokazaliśmy przede wszystkim, że proces dydaktyczny odbywa się z udziałem nauczyciela, nowością jest natomiast forma kontaktu student-nauczyciel i student-inni studenci. Program naszych studiów jest taki sam, jak w przypadku tradycyjnych form – realizujemy wszystkie treści programowe, a od naszych studentów wymagamy dużo więcej niż tylko biernego ich przyswajania. Ich aktywność jest nie mniejsza niż w przypadku innych trybów studiów, nauczyciel z kolei posiada wiele narzędzi do kontrolowania słuchaczy, co pozwala mu na szybką reakcję, gdy ich zaangażowanie w pracę na kursie maleje. Studentom „internetowym” stawiane są takie same wymagania co pozostałym, zdają egzaminy na takich samych warunkach, przed tymi samymi egzaminatorami i są oceniani według tych samych kryteriów. Nie ma więc różnic w sposobie oceny umiejętności między naszymi studiami i tradycyjnymi. Nie próbujemy „na siłę” przenosić wszystkich zajęć do internetu i jeśli nie ma możliwości takiego ich odbywania, jak to jest w przypadku zajęć laboratoryjnych na kierunku informatyka, organizujemy je w klasyczny sposób na zjazdach w uczelni. Bardzo dobra opinia o prowadzonych przez nas studiach, sformułowana przez zespół oceniający kierunek zarządzanie i marketing, znalazła odzwierciedlenie w pozytywnej ocenie, jaką kierunek otrzymał od PKA. To utwierdziło nas w przekonaniu, że w obowiązującym stanie prawnym działamy legalnie. Nie ulega jednak wątpliwości, że obecna sytuacja nie powinna trwać w nieskończoność. Jest ona przede wszystkim nieczytelna dla studentów. Studia, które prowadzimy, nie są przecież ani klasycznymi studiami zaocznymi ani eksternistycznymi. Pytanie, które najczęściej jest nam stawiane, brzmi: „Jeśli są to studia eksternistyczne, to dlaczego musimy uczestniczyć w zajęciach internetowych?”. Oczekujemy więc na jednoznaczne, prawne określenie i dopuszczenie studiów na odległość, mając nadzieję, że możliwość ich prowadzenia będzie przede wszystkim uwarunkowana spełnieniem kryteriów jakościowych. Nasze dotychczasowe doświadczenia pozwalają nam w kompetentny sposób zabierać głos w dyskusjach na ten temat.

Studenci

Bardzo ciekawy okazał się profil demograficzny naszych studentów. Przede wszystkim to nie maturzyści zapisują się na te studia. Zdecydowana większość studentów, którzy rozpoczęli studia w dwóch pierwszych edycjach to osoby, pracujące w wieku 25-40 lat, mieszkające w dużych miastach i bardzo często mające rodzinę. Badania prowadzone w tym roku przyniosły podobne wyniki. Odbiorcami studiów przez internet są osoby dojrzałe, pragnące uzupełnić swoje wykształcenie. Nie ma podstaw do wyrażanej przez wielu krytyków tych studiów obawy, że sporadyczny kontakt z uczelnią i jej wykładowcami nie pozwala kształtować właściwych postaw u młodych ludzi. Studia przez internet to przede wszystkim oferta dla dorosłych, którzy z różnych przyczyn nie mogą lub nie chcą studiować zaocznie. Fakt dominacji osób z dużych miast jest niewątpliwie związany ze stopniem dostępności do sieci internet, który jest w nich znacznie wyższy niż w mniejszych ośrodkach miejskich i na wsi. Potwierdzeniem tego są również wyniki analizy wizyt na portalu PUW. Zdecydowana większość odwiedzających nas internautów łączyła się z dużych miast. Zaobserwowaliśmy także zróżnicowanie między województwami. Z tych uchodzących za bogatsze, jak np. mazowieckie, małopolskie czy śląskie, mamy więcej studentów i gości portalu niż z pozostałych. Należy stąd wyciągnąć wniosek, że e-learning, który w założeniu ma być jedną z form prowadzących do umasowienia kształcenia, nie w pełni jeszcze realizuje ten cel, gdyż nie umożliwia szerszego dostępu do edukacji na poziomie akademickim w rejonach, gdzie oferta tradycyjnych studiów jest znacznie ograniczona. Studia przez internet są na razie kolejną, nową formą studiowania, wybieraną przez określoną powyżej, dość wąską grupę odbiorców. Co ciekawe, są w tej grupie także Polacy mieszkający za granicą, bo i takich studentów uczymy w PUW.

Zasygnalizowany wyżej profil studentów PUW wskazuje, że są to osoby zaabsorbowane pracą zawodową i innymi obowiązkami. Potwierdziła to analiza korzystania z platformy zdalnego nauczania, której obciążenie zdecydowanie rosło w późnych godzinach wieczornych i wczesnych rannych. Stąd też jednym z pierwszych problemów związanych z zajęciami przez internet, jaki się pojawił, był harmonogram kursu. Jest on dość sztywny w naszej metodyce, bowiem student musi w ściśle określonych dniach rozliczyć się z zadanymi mu pracami. Warto przy okazji zwrócić uwagę, że na naszych studiach realizowane jest 100% treści programowych. Kurs z danego przedmiotu nie może być ani skrócony, ani wydłużony, ponadto nie ma nigdy sytuacji, że jakieś zajęcia „wypadają” z planu. Taki harmonogram wymaga od studentów bardzo systematycznej i intensywnej pracy, której nie wszyscy są w stanie podjąć, czego odzwierciedleniem jest widoczny spadek aktywności wraz z trwaniem kursu. Aby zaradzić temu problemowi oraz pomóc studentom, którzy np. na skutek wyjazdu muszą na jakiś czas przerwać kontakt z platformą zdalnego nauczania, wprowadziliśmy tygodniową przerwę w polowie kursów oraz ograniczyliśmy minimalną, wymaganą

częstotliwość kontaktu z platformą do jednego w tygodniu. Do harmonogramu kursów dodaliśmy także nieobowiązkowe konsultacje prowadzone w uczelni z myślą o tych, którym zajęcia internetowe nie wystarczają. Zauważyliśmy, że studenci przejawiają największą aktywność w wykonywaniu indywidualnych zadań i prac kontrolnych, rzadziej uczestniczą w dyskusjach na forum, natomiast, co było łatwe do przewidzenia, najtrudniej jest im wykonywać projekty grupowe. Problemy, jakie napotkaliśmy w związku z przyjętym przez nas sposobem prowadzenia kursów pokazują ponadto, jak bardzo „przeładowane” są programy studiów w naszym kraju. Sztywne ramy czasowe studiów wyrażające się prawnym określeniem długości ich trwania oraz koniecznością niemal jednakowo intensywnej pracy w trakcie kolejnych semestrów, nie pozwalają w pełni skorzystać z możliwości, jakie daje e-learning. Oczekujemy, że zmiany regulacji dotyczące przebiegu studiów będą skierowane w kierunku indywidualizacji kształcenia poprzez „zbieranie punktów” z przedmiotów niezbędnych do uzyskania dyplomu w tempie dostosowanym do osobistych możliwości i chęci. Z kolei naszym zadaniem będzie dalsze uelastycznianie formuły odbywania kursów, tak jednak, aby nie osłabiać motywacji studentów do pracy i nie obniżać jakości kształcenia.

Nauczyciele

Mimo pozornej prostoty prowadzenia zajęć przez internet szybko okazało się, że są one dla naszych instruktorów źródłem wielu kłopotów, chociaż wszyscy odbywają wstępne szkolenia. Trudności sprawiała nie tyle

platforma zdalnego nauczania, która jest prosta w obsłudze, co kontakt ze studentami i sposób reagowania na ich potrzeby. Z jednej strony mieliśmy ambitnych prowadzących, którzy próbowali

odpowiadać na wszystkie pytania oraz tłumaczyć np. zależności ekonomiczne na forum dyskusyjnym, czy też przez pocztę elektroniczną. Na koniec kursu otrzymywaliśmy od nich długi wykaz godzin spędzonych na prowadzeniu zajęć z komentarzem, że na klasycznych zajęciach jest dużo mniej pracy. Z drugiej strony była nieliczna grupa wyjątkowo biernych prowadzących, rzadko logujących się na platformę. Ci z kolei byli bardzo zdziwieni, jak szybko, mając do dyspozycji informatyczne narzędzia śledzące aktywność na platformie zdalnego nauczania i alarmujące nas w sytuacjach nadzwyczajnych, jesteśmy w stanie wykryć takie zachowania i na nie zareagować. Większość prowadzących znajdowała się pomiędzy tymi biegunami, próbując w mniejszym lub większym stopniu przenieść swoje doświadczenia i metody z klasycznych zajęć do nowej sytuacji. Często charakteryzowała ich postawa „muszę studenta nauczyć”, podczas gdy w naszym modelu kształcenia z wykorzystaniem internetu właściwe jest inne podejście – „muszę pomóc studentowi nauczyć się”. Mieliśmy i mamy z tym niemało problemów, jesteśmy jednak przekonani, że z czasem będą one zanikać. Utwierdza nas w tym przykład prowadzących, którzy jako pierwsi zaczęli zajęcia w PUW i z którymi pracowaliśmy w sposób niemal



polski
uniwersytet
wirtualny

ciągły. Dziś to oni w dużej mierze uczą nowych, jak prowadzić zajęcia przez internet. Innym wnioskiem, jaki wywnęśliśmy ze znacznego obciążenia prowadzących, była konieczność rozbudowy podręczników multimedialnych na CD, tak aby „odciążały” instruktorów z części zdań. Początkowo ograniczyliśmy się do dodawania nowych elementów np. filmów, w których w formie wykładu tłumaczone były zagadnienia trudne do zrozumienia tylko na podstawie tekstu pisanego. Z czasem opracowaliśmy zupełnie nową strukturę podręcznika, w której umieściliśmy elementy typu „poćwicz” i „sprawdź się”.

Przygotowanie treści dydaktycznych

Niemalą trudnością okazało się przygotowanie dobrego kursu pomimo, że mieliśmy bardzo dokładnie opracowaną jego strukturę, procedurę tworzenia oraz wymagania wobec autorów. To właśnie ściśle określone ramy kursu, do których trzeba się dostosować, okazały się problemem dla autorów. Wielu z nich nie akceptowało początkowo faktu, że mają decydujący głos jedynie w sprawach merytorycznych, natomiast w pozostałych decyzja należy do metodyków zdalnego nauczania. Jeszcze ważniejszym problemem było i jest przyzwyczajenie wielu autorów do pisania „dla siebie”, a nie „dla studenta”. Jest to sytuacja niedopuszczalna w przypadku kursów online. Materiały udostępniane studentom muszą w jakimś stopniu zastąpić klasycznego nauczyciela i nie powinny powielać treści podręczników dostępnych w księgarniach i bibliotekach. Ważne jest, aby zawierały najważniejsze treści oraz by autor podejmował próbę wytłumaczenia najtrudniejszych fragmentów, wykorzystując bogactwo multimediów. Celowo co najmniej jeden z metodyków opracowujących razem z autorem kursu zupełnie nie zna się na jego treści merytorycznej, aby móc ocenić na ile przystępnie jest ona napisana. Należy zaznaczyć, że pozostałe, obok podręcznika, elementy kursu jak: ćwiczenia, zadania, projekty i polecenia na forum dyskusyjnym są równie ważne. Pojawiały się też konflikty metodyków z autorami, od których ci pierwsi często słyszeli zdania: „to ja się na tym znam” lub „przecież ja już tak uczę od lat”. Na marginesie, dodatkową barierą w komunikacji był często młody wiek naszych pracowników współpracujących z autorami. Omówione problemy pokazują, jak ważny jest zespół tworzący z autorem kursu, a w szczególności spotykający się z nim najczęściej metodyk. Oprócz wiedzy i doświadczenia w tworzeniu kursów musi on także mieć dużą dążność do cierpliwości i taktu, które pozwalają na dobry kontakt z autorem i efektywną współpracę. Niestety sporadycznie spotykaliśmy się także z problemem plagiatów tj. zamieszczania nie swoich treści w dostarczanych materiałach, co zmusiło nas do rozwinięcia odpowiednich narzędzi do ich sprawdzania.

Dziedzinat

W naszym modelu studiów zupełnie zmieniła się rola dziedzinatu. Od początku zakładaliśmy, że student online powinien niemal wszystkie sprawy administracyjne załatwiać zdalnie, najlepiej przez internet, ewentualnie telefonicznie. Aby tak się stało, wdrożyliśmy odpowiednie systemy informatyczne (np. portal „pokój studenta”) oraz orga-

nizacyjne. Student PUW, jeśli chce, może zdeponować indeks w dziedzinacie, który pilnuje dokonywania wpisów. Wszystkie podania i prośby są przesyłane zarówno przez internet, jak i klasyczną pocztą (gdyż formy „papierowej” wymaga prawo), jednak gdy list wpływa do uczelni, odpowiedź jest już z reguły gotowa. Istnieje system pozwalający umieszczać w „pokoju studenta” komunikaty skierowane do pojedynczych studentów lub do różnych grup. W tej sytuacji student nie musi inicjować działań związanych z tokiem studiów np. oddawać indeksu do rejestracji, czy poszukiwać wyników swoich egzaminów. To dziedzinat zachowuje się aktywnie, będąc jednostką spełniającą trzy podstawowe zadania: informowanie studentów o przebiegu studiów, rozwiązywanie zgłaszanych przez nich problemów oraz prowadzenie kompletnej dokumentacji studiów. Można więc powiedzieć, że jest to punkt obsługi studenta, a nie dziedzinat znany z klasycznej uczelni.

Systemy informatyczne

Oczywistym jest, że niezwykle ważnymi zasobami, które musieliśmy rozwinąć, są systemy informatyczne oraz zespoły je obsługujące. Reklamowanie studiów jako dostępnych „w dowolnym miejscu i o dowolnym czasie” zobowiązuje do utrzymywania niezawodnej pracy systemów 7 dni w tygodniu, 24 godziny na dobę. Doświadczenia pokazały, iż studenci korzystają z naszych zasobów o najróżniejszych porach dnia i z bardzo różnych miejsc. Nasza pomoc techniczna odpowiadała z jednej strony na trywialne pytania, ale także rozwiązywała trudne problemy związane z bardzo indywidualnymi konfiguracjami sprzętu i oprogramowania naszych studentów. Po to, by zapanować nad tym procesem stworzyliśmy uporządkowany system najczęściej zadawanych pytań (FAQ), wprowadzający podział problemów oraz mechanizm autoryzacji odpowiedzi. Mówiąc o sprawach technicznych, nie sposób nie wspomnieć o użytkownikach Linuxa obecnych także wśród naszych studentów. Są grupą, która natychmiast i bardzo zdecydowanie reaguje w każdym przypadku, gdy coś nie działa pod kontrolą tego systemu. Co ciekawe, taką sytuację uznają nie tyle za problem techniczny, ile „polityczny” – dyskryminację Linuxa i promowanie rozwiązań innej firmy. Mimo że nie zawsze działanie naszych systemów pod Linuxem jest możliwe, nie lekceważymy tej grupy użytkowników.

Zarządzanie projektem

Ponieważ PUW nie jest osobną uczelnią, a studia przez internet nie mogą być oderwane od uczelni, która je prowadzi – w naszym przypadku Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi – należało „wpasować się” w jej strukturę organizacyjną i dostosować do obowiązujących procedur realizacji studiów. Nasz projekt musiał zyskać uznanie i poparcie władz Uczelni, które podejmują decyzje dotyczące studentów i programów studiów oraz kadry naukowo-dydaktycznej, z której rekrutowała się zdecydowana większość autorów, koordynatorów i prowadzących. To oraz opisane powyżej problemy, na jakie natrafiliśmy, pokazuje, jak ważne jest zarządzanie projektem studiów przez internet. Jak w każdym projekcie

innowacyjnym, jego głównymi cechami są duży poziom niepewności i niemal ciągłe zmiany. Mimo że mieliśmy zgromadzone wszystkie niezbędne zasoby oraz opracowane plany i procedury, rzeczywistość jak zawsze okazała się bardziej skomplikowana niż przypuszczaliśmy. Na to, że potrafiliśmy ominąć szczęśliwie wszystkie problemy złożyły się następujące elementy.

Po pierwsze zarządzając projektem z ramienia WSHE w Łodzi, mam wysoką pozycję w strukturze jej władz – Zastępcy Kanclerza. Dysponuję więc odpowiednimi kompetencjami, by móc stawiać wymagania wszystkim osobom w mniejszym lub większym stopniu pracującym dla projektu. Pozwalało mi to albo na podejmowanie ważnych decyzji samemu, albo na szybki dostęp do innych członków władz uczelni i zaangażowanie ich w rozwiązanie problemu, o ile tego wymagał. Poza tym wysoka pozycja osoby kierującej projektem podkreśla wagę, jaką przywiązuje uczelnia do studiów przez internet. Wewnętrzna promocja naszych studiów jest bowiem kolejnym, ważnym czynnikiem sukcesu, który spowodował, że nie tylko nie spotkaliśmy się z próbami jego blokowania, ale nawet pracownicy niepracujący bezpośrednio dla niego odczuwali, jak ważne jest jego powodzenie. Trzecim elementem jest wydzielenie wszystkich, poza dydaktykami, pracowników zaangażowanych w projekt w od-

dzielnej jednostce organizacyjnej, jaką jest PUW. W WSHE wszystkie działy PUW są bezpośrednio, organizacyjnie podległe Z-cy Kanclerza ds. Informatyzacji. Dzięki takiej strukturze pracownicy są skoncentrowani na projekcie internetowych studiów i kursów, a decyzje przechodzą tylko przez jeden szczebel władz. Na koniec pozostawiam niewątpliwie najważniejszy czynnik sukcesu – ludzi, których pozyskaliśmy do pracy oraz zespoły, które stworzyliśmy. Zarówno w Łodzi, jak i w Lublinie udało się związać ich emocjonalnie z projektem. Reagowanie na zmiany i rozwiązywanie problemów to przede wszystkim ich ciężka praca, często w dni wolne czy do późnej nocy. Tak jak to zawsze bywa, z niektórymi osobami musieliśmy się rozstać, byliśmy pod presją czasu i każdy musiał szybko się sprawdzać. Dzięki temu jednak ci, którzy pozostali, stanowią kompetentny zespół.

Podsumowanie

Zdobyte doświadczenia i wykonana praca procentują. Rozpoczynając w październiku 2003 r. nowe edycje studiów i wprowadzając nowe kierunki, mieliśmy już do dyspozycji PUW jako sprawnie działającą „maszynę”. Dla mnie oznacza to mniej bieżących problemów i więcej czasu na planowanie rozwoju w dalszej perspektywie.

Autor jest Zastępcą Kanclerza ds. Informatyzacji w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Zarządza wykorzystaniem technologii informacyjnych w procesach kształcenia i zarządzania uczelnią. Nadzoruje związane z tym projekty m.in. studia przez internet realizowane na platformie Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego. Tytuł magistra inżyniera elektronika uzyskał w 1985 r. na Politechnice Łódzkiej. Przed podjęciem pracy w WSHE w Łodzi kierował firmą informacyjną. Od 2003 r. jest słuchaczem Studiów Doktoranckich w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.



E-learning na studiach dziennych



Zbigniew Osiński

W lutym 2003 r. w Zakładzie Dydaktyki Historii UMCS w Lublinie rozpoczęto realizację eksperymentu dydaktycznego polegającego na wdrożeniu e-learningowego wspomaganie humanistycznych studiów dziennych. Studenci historii oraz historyczno-filozoficznych studiów europejskich, którzy wybrali specjalizację nauczycielską, studiują dydaktykę historii, uczestnicząc w tradycyjnych zajęciach oraz dodatkowo wykorzystując platformę e-learning w trybie asynchronicznym.

Celem tego eksperymentu jest zbadanie, czy e-learning może rozwiązać lub złagodzić trzy istotne problemy utrudniające efektywne kształcenie przyszłych nauczycieli.

Pierwszy z nich polega na utrudnionym dla studentów dostępie do nowoczesnej wiedzy dydaktycznej. Wielkie przewartościowanie w sferze poglądów na efektywne kształcenie, adekwatne do potrzeb szybko zmieniających się realiów gospodarki opartej na wiedzy, doprowadziło do dezaktualizacji sporej części literatury dydaktycznej, zwłaszcza tej wydanej jeszcze w minionym ustroju polityczno-gospodarczym, dostępnej w bibliotekach uniwersyteckich. Obecnie publikacje zarówno polskie, jak i tłumaczone z języków obcych, prezentujące nowoczesną myśl dydaktyczną kupowane są przez biblioteki w niewielu egzemplarzach, a niekiedy nawet nie trafiają do księgozbioru. Niektóre z tych publikacji udostępniane są dopiero po kilku latach od wydania, inne istnieją wyłącznie w wersji elektronicznej. Od kilku lat studenci zgłaszali problem polegający na utrudnionym lub niekiedy nawet niemożliwym dostępie do literatury zalecanej przez prowadzących zajęcia z dydaktyki historii. Poza tym wiedza potrzebna do zajęć rozproszona jest po licznych publikacjach. Brakuje dobrego i nowoczesnego podręcznika. Wszystkie te trudności dają wielu studentom wiarygodny pretekst do nieprzygotowywania się do zajęć.

Kolejny problem, dostrzegany od wielu lat przez prowadzących zajęcia, sprowadza się do tego, że zbyt wielu studentów merytorycznie przygotowywało się dopiero do zaliczeń kończących poszczególne semestry lub nawet dopiero do egzaminu. Natomiast na kolejne zajęcia przychodzili z „poważnymi lukami w wiedzy”. Specyfika zajęć prowadzonych metodą konwersatoryjną dawała im możliwość ukrycia faktu nieprzygotowania się do dyskusji. W trakcie takich zajęć, podobnie jak w podczas trwania wykładu, ograniczali się oni do słuchania. Nabyta w ten sposób wiedza nie była trwała i studenci trafiali na praktyki do szkół lub nawet do późniejszej pracy zawodowej z poważnymi brakami w przygotowaniu teoretycznym do nauczania i wychowania. Cier-

piała na tym jakość ich pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Trzeci, najnowszy problem, wynika z faktu, iż realia współczesnej gospodarki nakładają na szkołę obowiązek przygotowania ucznia do sprawnego posługiwania się technologiami informacyjnymi (TI). Nie są w stanie dokonać tego oddzielne lekcje informatyki. Konieczne jest, by nauczyciele prawie wszystkich przedmiotów przygotowywali ucznia do posługiwania się TI w celu wyszukiwania, gromadzenia i przetwarzania różnorodnych informacji. Dlatego też, w trakcie studiów wyższych, w ramach zajęć z dydaktyki przedmiotowej, powinni oni nabyć potrzebne kwalifikacje.

Analiza mocnych stron technik nauczania przez internet doprowadziła do wniosku, że możliwe jest usprawnienie procesu studiów w zakresie dydaktyki historii przy zastosowaniu tego typu oprogramowania.

Eksperyment prowadzony w Zakładzie Dydaktyki Historii UMCS w Lublinie bazuje na platformie „Akademia” udostępnionej bezpłatnie przez firmę BRAWO. Składa się ona z modułu studenckiego (zawierającego treść szkolenia wraz z dodatkowymi materiałami, ogłoszenia nauczyciela, pocztę elektroniczną, forum dyskusyjne i czat) oraz administracyjnego (zawierającego narzędzia do zakładania i administrowania kontami studenckimi i pracowniczymi, narzędzia do tworzenia struktury i treści szkolenia, narzędzia do tworzenia i sprawdzania egzaminów, statystyki korzystania z lekcji i wyników egzaminów oraz dostęp do poczty elektronicznej, forum dyskusyjnego i czatu). Dostęp do obu modułów uzyskiwany jest za pośrednictwem przeglądarki internetowej i chroniony koniecznością podania loginu i hasła. Istnieją ściśle określone rodzaje uprawnień w dostępie do Akademii:

1. Administrator ma pełny dostęp do wszelkich funkcji platformy łącznie z uprawnieniami do zakładania kont pracowniczych (koordynator konkretnego szkolenia, twórca treści, nauczyciel, egzaminator).
2. Koordynator może tworzyć strukturę szkolenia, zapisywać studentów oraz przeglądać statystykę szkolenia (informacje o tym przez jaki czas każdy ze studentów korzystał z poszczególnych lekcji oraz kiedy i z jakim rezultatem zdawał poszczególne egzaminy).
3. Twórca treści może edytować lekcje wchodzące w skład szkolenia oraz dodatkowe materiały umieszczane w Bazie Wiedzy i w Słowniku. Wszystkie elementy szkolenia składają się z modułów stworzonych przy pomocy różnorodnych, popularnych programów, a następnie konwertowanych zgodnie z standardem SCORM¹.

¹ SCORM (Sharable Content Object Reference Model), standard opracowany przez ADL, <http://www.adlnet.org/>, 15.01.2004 r.

4. Nauczyciele mogą m.in. edytować ogłoszenia dla studentów oraz mają dostęp do statystyki szkolenia.
5. Egzaminatorzy mogą edytować i sprawdzać egzaminy (umieszczane w szkoleniu z dowolną częstotliwością, nawet po każdej lekcji) oraz przeglądać statystyki egzaminów.
6. Studenci mają dostęp do poszczególnych lekcji i egzaminów, do ogłoszeń oraz do dodatkowych materiałów umieszczonych w Bazie Wiedzy i w Słowniku.

Ponadto wszyscy mają dostęp do wewnętrznej poczty elektronicznej, forum dyskusyjnego i czatu. Mogą także edytować dane swojego konta, z wyjątkiem loginu (tworzonego w momencie zakładania konta).

Na potrzeby eksperymentu przyjęto zasadę, że zespół z Zakładu Dydaktyki Historii otrzymuje konta z pełnymi uprawnieniami administratora, koordynatora, twórcy treści, nauczyciela i egzaminatora.

Struktura szkolenia z dydaktyki historii umieszczonego w „Akademii” zgodna jest ze strukturą przedmiotu „Dydaktyka historii” – podział na 4 semestry, a każdego semestru na 10–11 lekcji. Tematyka poszczególnych lekcji odpowiada tematom tradycyjnych zajęć prowadzonych metodą konwersatoryjną. Materiał każdej z nich rozpoczyna się informacją o tematyce dyskusji na najbliższych zajęciach i przypomnieniem, że zadaniem studenta jest przygotowanie się do tej dyskusji. Niektóre zajęcia poświęcone są różnorodnym elementom warsztatu pracy nauczyciela i wtedy dodatkowym zadaniem studentów jest wykonanie odpowiedniej pracy praktycznej. W takiej sytuacji studenci, oprócz wiedzy *stricte* teoretycznej, mają dostęp do materiałów pomocniczych ułatwiających wykonanie danej pracy. Jeżeli w treści lekcji występuje specjalistyczne słownictwo wykraczające poza zakres dydaktyki historii, to jest ono wyjaśnione w „Słowniku lekcji”.

Wykonywanie zadań z zakresu warsztatu pracy nauczyciela ma na celu nie tylko wyrobienie kompetencji w tym zakresie, lecz także przygotowanie do posługiwania się technologiami informacyjnymi. Stąd też rezultat takiej pracy ma postać dokumentu tekstowego sformatowanego w języku html, prezentacji multimedialnej lub strony WWW. Wszelkie potrzebne informacje z zakresu TI są dostępne dla studentów przez hiperłącza do zasobów internetu. Dzięki modułowi poczty elektronicznej, obsługującemu e-maile z załącznikami, studenci mogą wykonywać prace grupowe nawet w takim terminie, gdy ich bezpośrednie spotkania są utrudnione. Ponadto, usprawniony jest proces dostarczania prac prowadzącemu zajęcia i ich recenzowania. Studenci nie muszą czekać na kolejne zajęcia, by dowiedzieć się, jakie są uwagi na temat ich pracy.

Moduł administracyjny „Akademii” umożliwia tworzenie treści szkolenia w postaci plików html, flash, jpg oraz klipów filmowych i dźwiękowych. Pozwala także na dołączanie dokumentów stworzonych w Wordzie, Excelu i PowerPoincie. Całość materiałów szkolenia ma budowę modułową i zgodna jest ze standardem SCORM. Twórca treści może je umieszczać na „Akademii” z dowolnego komputera pod-

łączonego do internetu, wykorzystując do tego celu przeglądarkę internetową. Treść każdej lekcji może mieć formę pojedynczej strony dostępnej na jednym ekranie lub też może być podzielona na wiele slajdów, wtedy na jednym ekranie student widzi tylko pewien fragment treści. Mechanizmy „Akademii” umożliwiają sprawną nawigację po dostępnym w danym momencie zakresie treści podstawowych, słownikowych oraz po całości materiałów pomocniczych. Również dostęp do forum dyskusyjnego, poczty elektronicznej i czatu jest bezproblemowy.

Testy, które umieszczone zostały na zakończenie lekcji poświęconych teoretycznym problemom dydaktyki historii, budowane były w przy pomocy narzędzi „Akademii”. Umożliwiają one stworzenie pytań jedno- i wielokrotnego wyboru, typu prawda-falsz oraz z luką. Pytania dla każdego studenta dobierane są losowo, a wynik generowany jest automatycznie po zakończeniu rozwiązywania testu. Możliwe jest także tworzenie testów z pytaniami otwartymi, które sprawdzane są przez egzaminatora. Negatywny wynik testu uniemożliwia korzystanie z kolejnych lekcji. Student zalicza test aż do skutku, ale za każdym razem otrzymuje inny zestaw pytań. Prowadzący zajęcia otrzymuje raport o tym, czy i przez jaki czas student korzystał z materiałów powiązanych z daną lekcją oraz z jakim wynikiem i za którym podejściem zaliczył test. Studenci wiedzą o tej możliwości, co wyraźnie wpływa na większą solidność w przygotowywaniu się do zajęć stacjonarnych.

Jednym ze sposobów na monitorowanie przebiegu eksperymentu jest umieszczenie na forum dyskusyjnym wątków poświęconych wadom i zaletom studiów dziennych połączonych z wykorzystaniem platformy e-learning. Z wypowiedzi studentów wynika, że taka forma pracy odpowiada im bardziej niż tradycyjne sposoby studiowania. Umieszczenie w internecie zadań i materiałów pomocniczych w ich wykonaniu (także w przygotowaniu się do dyskusji na zajęciach) uznali za duże ułatwienie, podobnie jak możliwość porozumiewania się z prowadzącym zajęcia przy pomocy poczty elektronicznej. Korzystanie z elektronicznego podręcznika, dla większości z nich, okazało się bardziej atrakcyjne niż z podręcznika tradycyjnego. Zauważyli także, iż konieczność posługiwania się komputerem i internetem wyraźnie zwiększa ich kompetencje informatyczne. Do wad opisywanego rozwiązania studenci zaliczyli problemy z dostępem do komputerów podłączonych do internetu (uczelnia zapewnia im taki dostęp w bardzo ograniczonym zakresie).

Podsumowując pierwszy rok eksperymentu można powiedzieć, że wspomaganie studiów dziennych przy pomocy platformy e-learning wydaje się spełniać pokładane w tym rozwiązaniu nadzieje. Studenci wykazują większą obowiązkowość w realizacji stawianych przed nimi zadań. Wyraźnie poprawili swoje umiejętności informatyczne. O tym, na ile poprawiła się efektywność nabywania kompetencji w zakresie dydaktyki historii, będzie można powiedzieć po zakończeniu eksperymentu, gdy studenci przystąpią do egzaminu końcowego.

Autor jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Historii Instytutu Historii UMCS w Lublinie. Jest specjalistą w zakresie historii najnowszej, dydaktyki oraz edukacyjnego wykorzystania technologii informacyjnej. Obecnie zajmuje się eksperymentalnym wdrożeniem narzędzi e-learningowych do wspomaganie studiów dziennych oraz informatycznym przygotowaniem nauczycieli humanistów. Opracowuje zasady wykorzystania technologii informacyjnej w warunkach szkolnych.

E-learning w praktyce uczelni wyższej – studium przypadku



Rafał Kostecki

Celem artykułu jest prezentacja przykładu systemu e-learningowego, stosowanego w Wyższej Szkole Zarządzania – The Polish Open University¹. Poniższy opis oparty jest na moich doświadczeniach, jako jednego z twórców systemu. W artykule koncentruje się na wybranych elementach organizacji studiów przez internet, tych z którymi miałem do czynienia w czasie mojej pracy.

Organizacja studiów

Przedmiot prowadzony w systemie e-learning często dzielony jest na krótsze jednostki – moduły. Zamiarem Uczelni jest, by moduły e-learningowe odpowiadały rzeczywistym.

Każdy student otrzymuje płytę CD-ROM z materiałami oraz login i hasło, które umożliwiają dostęp do treści dydaktycznych zgromadzonych na płycie, a także do systemu e-learningowego Uczelni. Korzystanie z wykładów nie jest możliwe bez dostępu do internetu. Płyta zawiera kurs, składający się z filmów z nagraniem wykładem, animacji flash, animacji 3D, ilustrujących określone pojęcia oraz krótkich ankiet sprawdzających opinie studentów o zajęciach. Każdy moduł kończy się testem – czas na jego rozwiązanie jest ograniczony. Przeciętnie moduł składa się z dziewięciu wykładów (cały moduł trwa przez około dwa miesiące). Z każdego z nich studenci korzystają raz w tygodniu. Możliwe jest prowadzenie kilku modułów jednocześnie.

Przy tworzeniu modułów, według scenariuszy napisanych przez wykładowców, pracują specjaliści zajmujący się nagrywaniem i składaniem materiału wideo, tworzeniem animacji flash oraz składaniem materiałów w całość (w programach do obróbki kodu html). Za atrakcyjność wizualną tych materiałów Uczelnia uzyskała wyróżnienie – godło „Teraz Polska”.

Organizacja zajęć

W wyznaczonym przez operatora systemu czasie student uruchamia wskazany moduł na płycie CD-ROM. Od

tego momentu rozpoczyna się odliczanie czasu trwania zajęć. Trwają one około godziny, z przerwą na rozwiązanie krótkich zadań. Później jest czas na konsultacje, a na zakończenie student rozwiązuje test, przygotowany jako formularz html lub plik w formacie Excel, Word. Rozwiązany test jest wysyłany do oceny przez wykładowcę. Po zrealizowaniu wszystkich wykładów studenci zaliczają dany moduł. Podstawą zaliczenia jest internetowy sprawdzian oraz egzamin odbywający się w Uczelni. W trakcie zajęć, oprócz możliwości uczestniczenia w wirtualnych konsultacjach, studenci korzystają z poczty elektronicznej, a także mają dostęp do internetowej bazy artykułów naukowych EBSCO.

System e-learningowy zastosowany w Uczelni wykorzystuje zalety kształcenia synchronicznego. Studenci zobowiązani są do korzystania z wykładów o danej porze i przez określony czas. Poza tym trybem student może wrócić do materiału i testów, które już zrealizował. Ta funkcja została nazwana „warsztatami powtórkowymi”.

Tworzenie modułu

Na początku wykładowca danego modułu przygotowuje scenariusz zajęć. Scenariusz musi być opisany, podzielony na sekwencje, które są filmowane lub z których tworzone są animacje w technice 3D lub 2D (Flash). W praktyce wykładowca zazwyczaj ma inną wizję przedmiotu, niż zespół specjalistów².

Po licznych poprawkach scenariusz trafia do realizacji. Wygląda to tak, że filmuje się ujęcia, grafik komputerowy tworzy krótkie animacje, a następnie montuje się filmy. Po jakimś czasie powstaje baza ujęć i zdjęć. Wykorzystuje się ją również w wielu innych modułach.

System wprowadzony w Wyższej Szkole Zarządzania zakłada, iż prezentacjom komputerowym i wideo towarzyszy głos. Na ogół zorganizowane jest to tak, że wykładowca pojawia się na początku i końcu nagrania, a do pozostałych fragmentów zajęć podkładany jest głos lektora. Jest to konieczne ze względu na lepszą dykcję i umiejętność przyciągnięcia uwagi. Strona audiowizualna sys-

¹ www.wsz-pou.edu.pl

² Przykładowo niektórzy dla ilustracji danego zagadnienia chcieli widzieć wielkie sekwencje podobne do scen batalistycznych z „Krzyżaków”, co musiałyby pociągać za sobą zbyt duże nakłady kosztów oraz czasu pracy zespołu.

temu jest wielkim plusem, choć wymaga to dużych nakładów pracy zespołu tworzącego moduły.

Po powstaniu nagrań są one łączone w całość – lekcje z podkładem głosu lektora, filmami ilustrującymi zagadnienia oraz zadaniami do rozwiązania przez studentów. Dużo problemów sprawiają kwestie techniczne, a także brak możliwości aktualizacji, uzupełniania modułów przez internet. Zawartość merytoryczna opiera się bowiem na płytach CD.

Zalety i wady e-learningu

Przed rozpoczęciem wdrażania systemu e-learningowego, z czym oczywiście wiąże się spore nakłady finansowe, należy rozważyć zalety i wady takiego rozwiązania, porównując je z tradycyjnymi metodami nauczania.

Do zalet e-learningu można zaliczyć:

- Umożliwienie zdobycia wyższego wykształcenia osobom, które ze względu na różne ograniczenia np. koszty dojazdów i utrzymania się w miejscu odbywania się zajęć, nie mogą tego uczynić, bądź jakość nauczania w dostępnych, lokalnych uczelniach jest zbyt niska.
- Względnie niskie koszty funkcjonowania systemu e-learningowego. Po stworzeniu kursu można go wykorzystywać przez wiele lat. Utrzymanie platformy wykorzystującej rozwiązania *open source* jest tanie. Rola wykładowcy może ograniczać się do tzw. konsultacji, sprawdzania testów, śledzenia postępów prac studentów i obecności na egzaminie.

- Łatwość kontroli postępów w nauce. Przy wykorzystaniu specjalnie stworzonych statystyk, można śledzić aktywność studenta na zajęciach oraz porównywać wyniki testów rozwiązywanych przez studentów. Wszystko jest zapisane w formie elektronicznej, a więc dostęp do tej informacji jest szybki i tani.

Natomiast do wad e-learningu można zaliczyć m.in.:

- Stosunkowo wysokie koszty zaprojektowania i budowy systemu.
- Brak bezpośredniego kontaktu studenta z wykładowcą i innymi uczestnikami zajęć.
- Trudności w motywowaniu studentów – trudniej jest osiągnąć poczucie rywalizacji w grupie oraz trudniej jest nakłonić studentów do wymiany opinii.

Podsumowanie

Wprowadzone w Uczelni rozwiązanie, prowadzenia zajęć przez internet w połączeniu z prezentowaniem materiałów dydaktycznych do wykładów na płytach CD, ma wiele zalet, choć nie jest też wolne od wad. Aktualizacja treści dydaktycznych jest znacznie utrudniona. Jednakże dzięki takiemu rozwiązaniu, możliwe jest udostępnienie studentom nagrań wideo i animacji komputerowych, a przy obecnym stanie rozwoju infrastruktury internetowej w Polsce, „ściągnięcie” tych elementów przez internet byłoby dla wielu studentów zbyt kosztowne.

Autor jest absolwentem Politechniki Warszawskiej, na Wydziale EiTI, kierunku informatyka. Zawodowo zajmuje się grafiką komputerową i tworzeniem oprogramowania internetowego. Pracował przy tworzeniu gier komputerowych, prezentacji multimedialnych oraz wyżej opisanego systemu e-learningowego.

e-sgh

Prezentujemy wyniki kolejnej sondy przeprowadzonej w dniach 19 stycznia – 9 lutego 2004 r. (3 tygodnie) na platformie nauczania przez internet e-sgh.pl

Czy w przyszłości chciał(a)byś uczestniczyć w studiach podyplomowych organizowanych przez internet w SGH?

TAK

72.2% - 671 osób

NIE

27.8% - 259 osób

RAZEM 930 GŁOSÓW

Zmierzając ku wirtualnej edukacji

Maria Amata Garito



Specyfika przekazywania wiedzy za pomocą systemu e-learning spowodowała powstanie nowej rzeczywistości. Obecnie zdobywanie wiedzy i umiejętności odbywa się również poza tradycyjnymi strukturami edukacyjnymi – w wirtualnej rzeczywistości – każdy może bowiem korzystać z materiałów szkoleniowych dostarczanych przez innych użytkowników internetu. Proces ten, wspomagany technologiami telekomunikacyjnymi, w konsekwencji prowadzi do wyodrębnienia się wirtualnej społeczności akademickiej i do rozwoju nowego rynku internetowych materiałów edukacyjnych.

Podejmowanie licznych nowych inicjatyw w zakresie zdalnego nauczania powoduje rozwój nowego sektora edukacji, którego pojawienie się świadczy o znaczącym postępie w dziedzinie nauczania na świecie. Główną rolę w dostarczaniu internetowych treści edukacyjnych powinny odgrywać uniwersytety, jako jedyne miejsca, gdzie zarówno są tworzone materiały dydaktyczne, jak i jest przekazywana wiedza. Żeby jednak tak mogło się stać, konieczne jest zainicjowanie dążeń wspierających rozwój nowych modeli organizacyjnych uniwersytetów na szczeblu lokalnym, państwowym i międzynarodowym. A także umożliwienie uczelniom wyższym podjęcia współpracy międzynarodowej oraz stworzenie rzeczywistych i wirtualnych środowisk połączonych w sieci edukacyjne, umożliwiające wymianę wiedzy i współdziałanie poszczególnych instytucji.

Istnieje jednak ryzyko, iż dojdzie do postępującego upadku tradycyjnych struktur edukacyjnych. Będziemy świadkami niekontrolowanego procesu, prowadzącego do powstania społeczeństwa odrzucającego tradycyjne formy nauczania na rzecz metod alternatywnych. Niezbędne umiejętności do korzystania z nowego środowiska edukacyjnego będą definiować organizacje spoza uniwersyteckiego kręgu nauczania oraz producenci oprogramowania.

A zatem najważniejszym pytaniem nie jest obecnie to, czy edukacja powieła nierówności społeczne, czy też nie. Dziś uniwersytety muszą odpowiedzieć sobie, jak zaadaptować swoje struktury do nowego sposobu nauczania i stworzyć w obrębie ogólnoswiatowej ekonomii systemy, które pozwolą przekroczyć bariery zarówno językowe, jak i związane z miejscem i czasem nauki, a także jak rozwinąć zintegrowane procesy edukacyjne. Systemy te powinny uwzględniać rozwój struktur edukacyjnych tak stacjonarnych, jak i internetowych, aby móc zaoferować studentom nie tylko możliwość kształcenia na odległość, lecz także bezpośredni kontakt z nauczycielem. Kształcenie na odległość nie ma stanowić alternatywy dla tradycyjnych uniwersytetów. Ma natomiast oferować im możliwość rozwoju i wprowadzania innowacji poprzez zastosowanie nowoczesnych technologii przeznaczonych

przede wszystkim do przetwarzania i przekazywania wiedzy, jednocześnie pozwalając uczelniom na kontynuowanie działalności badawczej i edukacyjnej.

Projekt Livius

Projekt Livius (Learning in Virtual Integrated University System) jest odpowiedzią na potrzebę wprowadzenia głębokich zmian socjologiczno-kulturowych i znalezienia rozwiązań problemów przedstawionych w „Define tomorrow's education” – planie rozwoju w Europie wirtualnych środowisk edukacyjnych, wykorzystujących nowoczesne technologie. Projekt Livius jest finansowany przez Komisję Europejską, Directorate General Education and Culture, Multimedia for Training, Education and Culture.

Dzięki projektowi Livius zostało stworzone konsorcjum, w skład którego wchodzi kilka najślawniejszych uniwersytetów, uniwersytety wirtualne oraz firmy zajmujące się tworzeniem technologii zdalnego nauczania z wielu krajów europejskich. Wspólnym celem tych wszystkich instytucji jest stworzenie Europejskiego Wirtualnego Uniwersytetu (European Virtual Association of Universities, EVA of U) opartego na komunikacji drogą telewizyjną cyfrową i internecie przez satelitę. Jego celem jest promowanie rozwoju kształcenia na odległość jako narzędzia umożliwiającego współpracę na płaszczyźnie edukacji pomiędzy poszczególnymi członkami EVA of U, z uwzględnieniem specyfiki kulturowej, językowej i organizacyjnej.

Model zaproponowany przez Livius oparty jest na poście, aby celem kształcenia na odległość był rozwój oferty edukacyjnej w oparciu o specyficzne funkcje tradycyjnego uniwersytetu, z uwzględnieniem autonomii danej jednostki naukowej. Jest to zgodne z deklaracjami ministrów edukacji krajów europejskich, złożonymi podczas Kongresu w Sorbonie 25 maja 1998 r. oraz Kongresu w Bolonii 19 czerwca 1999 r. Podkreślają one istotną rolę, jaką odgrywają uczelnie wyższe w rozwoju kultury europejskiej oraz znaczenie budowy europejskiej przestrzeni edukacyjnej, mającej wspierać wymianę i współpracę obywateli wszystkich państw.

Celem projektu Livius jest:

- stworzenie modelu organizacyjnego, dydaktycznego i psycho-pedagogicznego Europejskiego Uniwersytetu Wirtualnego,
- rozwój współpracy pomiędzy partnerami w celu opracowania ścieżek dydaktycznych i wspólnych dyplomów akademickich, zgodnie z deklaracjami z Sorbony i Bolonii,
- przekazywanie wiedzy za pomocą nowoczesnych technologii i innowacyjnych metod nauczania,
- nowe spojrzenie na rolę ucznia i nauczyciela.

Model organizacyjny

Model organizacyjny, na którym jest oparty EVA of U, zaprojektowany został jako konsorcjum tradycyjnych uniwersytetów i firm, zajmujących się technologiami związanymi z kształceniem na odległość, z poszczególnych krajów członkowskich. Został on stworzony, aby opracować nowe psycho-pedagogiczne sposoby rozwoju internetowych treści dydaktycznych oraz wdrażać procesy kształcenia stacjonarnego i na odległość.

Uniwersyteckie konsorcja na szczeblu lokalnym, narodowym i międzynarodowym służą budowaniu systemu zdalnego nauczania opartego na narzędziach i metodach dydaktycznych wypracowanych przez tradycyjne uniwersytety. Pozwalają łączyć miejsce, gdzie w wyniku badań powstają treści dydaktyczne z miejscem ich przekazywania, zapewniając przy tym ich wysoką jakość. Obecnie, mając do dyspozycji wyniki doświadczeń przeprowadzanych przez poszczególne uniwersytety państw członkowskich, Konsorcjum jest w stanie wytypować najlepszych nauczycieli, tematy i zawartość kursów szkoleniowych. Jest to możliwe dzięki porównaniu opinii szerokiego i zróżnicowanego środowiska z opiniami pochodzącymi z jednego uniwersytetu, bądź małych lokalnych lub regionalnych ugrupowań. To w oczywisty sposób ułatwia wybór najdoskonalszych rozwiązań.

EVA of U powstało w oparciu o Konsorcjum NETTUNO (Network per l'Universita Ovunque), działające od ponad 10 lat we Włoszech. Przewidywana struktura prezentuje się następująco.

Centrum Europejskie: koordynuje całą działalność na polu e-learningu; **Centra Narodowe:** we współpracy z Centrum Europejskim gwarantują i koordynują działalność na szczeblu narodowym; **Stowarzyszone Uniwersytety:** zarządzają naborem studentów i przyznawaniem tytułów akademickich uznawanych na szczeblu europejskim; **Centra Produkcyjne:** wytwarzają multimedialne pomoce dydaktyczne, rozpowszechniane następnie drogą telewizji satelitarnej i internetu przez satelitę; **Centra Technologiczne:** dostarczają technologie szkoleniowe takie jak telewizja cyfrowa, połączenia z internetem przez satelitę. Oferują one studentom następujące usługi: korzystanie z multimedialnych narzędzi komputerowych: wideokonferencje, ćwiczenia, wykłady, egzaminy, zdalne zajęcia, archiwizowanie treści dydaktycznych.

Opracowanie wspólnego dyplomu

Organizacja dydaktyczna systemu jest nadzorowana przez Komitet Naukowo-Dydaktyczny, w skład którego wchodzi nauczyciele z różnych państw europejskich, eksperci specjalizujący się w systemach kształcenia na odległość (także z już istniejących uniwersytetów wirtualnych) oraz przedstawiciele świata gospodarczego. Zadaniem Komitetu jest opracowanie wspólnego dyplomu i programu kształcenia „Europejskich Inżynierów”. Należy do niego również wybranie wśród najlepszych nauczycieli autorów wykładów oraz materiałów multimedialnych, które następnie zostaną umieszczone na platformie edukacyjnej w internecie, a także będą rozpowszechniane drogą satelitarną. Nauczyciele będą też odpowiadać za wdrożenie metod uczenia się poprzez wykłady drogą internetowo-telewizyjną.

Analiza dyplomów przyznawanych przez różne uniwersytety zaangażowane w projekt Livius ukazała znaczące

różnice pomiędzy programami kształcenia w dziedzinie inżynierii informatycznej i telekomunikacyjnej na szczeblu krajowym i europejskim. Pomimo początkowych trudności, ekspertom związanym z projektem Livius udało się, w fazie pilotażowej, stworzyć wspólny dyplom w tych dziedzinach we współpracy z Uniwersytetem Cambridge, INSA w Tuluzie, Uniwersytetem w Barcelonie, Politechniką w Atenach, Politechniką w Torino i Wydziałem Inżynieryjnym na Uniwersytecie w Rzymie „La Sapienza”. Powstał też model organizacyjny studium – zakładający trzyletnie studia kończące się uzyskaniem dyplomu i dwa lata na specjalizację. Uzyskano również zgodę wszystkich partnerów ECTS (European System of Credits Transfer).

Model psycho-pedagogiczny

Model opracowany dla EVA of U jest modelem mieszanym – dzięki użyciu nowoczesnych technologii, udoskonalających systemy stosowane przez tradycyjne uniwersytety. Kształcenie na odległość, oparte na tradycyjnych funkcjach uniwersytetu jako instytucji akademickiej, pozwala studentom z odległych regionów Europy wybrać to samo studium, otrzymać wsparcie od tych samych nauczycieli oraz uzyskać ten sam dyplom, jaki otrzymują studenci stacjonarni.

Kadra wykładowców będzie dzieliła swój czas między studentów stacjonarnych i uczących się w systemie kształcenia na odległość. Model psycho-pedagogiczny oferuje elastyczny sposób nauki, a jednocześnie eliminuje poczucie izolacji od pozostałych użytkowników systemu. Zapewnia sposób kształcenia niezależny od czasu i odległości, ale oferujący zarazem wiele możliwości interaktywnej nauki; zawiera ćwiczenia, które student wykonuje sam, jak i nowoczesne technologie umożliwiające mu współpracę z innymi uczestnikami kursu, zarówno stacjonarnie, jak i na odległość, w sposób synchroniczny i asynchroniczny. Dzięki temu sale wykładowe nie są już jedynym miejscem zdobywania wiedzy. Teraz student może sam zorganizować sobie swoje własne środowisko uczenia się – wszędzie tam, gdzie znajduje się odpowiednie wyposażenie techniczne.

Pomoce naukowe wykorzystywane w kształceniu na odległość:

- wykłady (wirtualne klasy na cyfrowych kanałach oraz przez internet drogą satelitarną);
- praktyczne ćwiczenia przez internet oraz w wirtualnych laboratoriach;
- wykłady poprzez czaty audio i wideo, forum i wideokonferencje.

Tradycyjne pomoce naukowe:

Bezpośrednie spotkania wykładowcy ze studentami, seminaria, ćwiczenia zapewniane przez uniwersyteckie centra technologiczne, testy kontrolne i egzaminy.

Technologie przygotowane dla Projektu

Projekt Livius zakłada stworzenie sieci między wszystkimi uniwersytetami i instytucjami, opierającej się zarówno na przekazie drogą telewizji satelitarnej i interaktywnej, jak i internetu. Internet stanowi elastyczną platformę dydaktyczną pozwalającą na swobodne wyrażanie opinii, prezentację pomysłów i przekazywanie informacji. Zachęca również uczestników do współpracy, stymuluje dzielenie się doświadczeniami w czasie wirtualnych wykładów oraz wspólne uczenie się.

Nowa rola studenta i nauczyciela

Model dydaktyczny EVA of U ma na celu „odświeżenie” metodologii dydaktyki i stworzenie nowego profilu nauczyciela uniwersyteckiego.

Dawna funkcja nauczyciela, polegająca wyłącznie na przekazywaniu wiedzy/informacji musi ulec zmianie. Nauczyciel powinien porzucić rolę „mędrca” i przyjąć postawę przewodnika, który projektuje scenariusze lekcji i współpracuje ze studentami, aby stworzyć drogę uczenia się łączącą różne formy kształcenia.

Nauczyciel powinien umieć posługiwać się nowoczesnymi technologiami i wykorzystywać je do przekazywania wiedzy.

Nowy styl nauczania, zakładający, że nauczyciel „nosi szatę Sokratesa” i staje się przewodnikiem, powoduje pojawienie się na pedagogicznej scenie nowego ucznia. Student znajduje się w centrum systemu i może kierować swoim procesem uczenia się.

Tradycyjna rola studenta polegająca na biernym przyswajaniu wiedzy i byciu wyłącznie obserwatorem „występu” nauczyciela, ulega zmianie. Staje się on obecnie aktywnym konstruktorem procesu kształcenia.

Która filozofia?

Model EVA of U, stworzony w ramach projektu Livius, bazuje na nowoczesnych technologiach, udziale kadry akademickiej z najlepszych europejskich uniwersytetów i dzięki temu może stać się nie tylko niezbędnym narzędziem rozwoju rynku e-learningu, ale także z powodzeniem może uplasować się wysoko na międzynarodowym rynku e-edukacji. Może też osiągnąć znaczącą pozycję w kształtowaniu europejskiej polityki edukacyjnej.

Sieci edukacyjne, łączące najlepsze europejskie uniwersytety, mogą zaferować każdemu otwarty system kształcenia i wykłady największych autorytetów w różnych dziedzinach nauki.

Dzięki EVA of U możliwe będzie zbudowanie wirtualnego modelu uniwersytetu, który w swoim charakterze przypominać będzie średniowieczną uczelnię.

Na uniwersytetach średniowiecznych dyplomy były wspólne, studenci nie musieli wiązać się z jednym ośrodkiem, mogli uczęszczać na kursy we wszystkich istniejących uczelniach. Aby móc uczestniczyć w wykładach swoich profesorów, podróżowali z jednego miejsca na drugie, pieszo lub konno – na kurs prawa na Uniwersytecie w Bolonii lub na kurs teologii na Uniwersytecie w Paryżu. Także wykładowcy podróżowali z miejsca na miejsce. Najlepsi byli zapraszani przez uniwersytety, ponieważ ich obecność dodawała uczelni prestiżu i przyciągała tłumy studentów i młodzieży z całej Europy.

Nowe technologie umożliwiły łatwe dzielenie się pomysłami i, poza rzeczywistym, także wirtualne „prze-

mieszczanie się” profesorów i studentów. Wirtualna uczelnia, umożliwiająca kontakt między profesorami i studentami z różnych krajów europejskich, może stanowić szybką i właściwą odpowiedź na potrzeby międzynarodowego szkolnictwa wyższego. Jest ona związana z koniecznością zapewnienia możliwości zdobywania umiejętności wymaganych przez nowy rynek pracy oraz potrzebą tworzenia produktów niezbędnych nowoczesnej gospodarce.

Ponieważ zawartość kursów internetowych oraz sposoby jej dostarczania są zapewniane i kontrolowane przez międzynarodową kadrę nauczycielską, użytkownicy otrzymują gwarancję jakości produktu, tym bardziej, że dostawcy są łatwi do zidentyfikowania. Jest to także wyzwanie rzucone konkurencji na światowym rynku edukacyjnym. Uniwersytet oparty na współpracy najlepszych tradycyjnych uniwersytetów europejskich z pewnością wygra wyścig i stanie się absolutnym protagoniście na nowym froncie e-Gospodarki i nowego rynku wiedzy.

Dzisiaj uniwersytety wirtualne mogą odpowiedzieć na zapotrzebowanie nowego rynku edukacyjnego – wyeksponować swój znak jakości, dać użytkownikowi gwarancję, pomóc przekształcić tradycyjne uniwersytety z odizolowanego, monotonnego systemu podzielonego na klasy i przedmioty, nastawionego na przekazywanie wiedzy, w otwarty system, mogący się aktualizować i integrować wszystkie informacje dostępne w internecie oraz mający możliwość tworzenia obszarów wymiany wiedzy.

Oczywiście wspólna przestrzeń edukacyjna nie powinna być jednorodna ani jednostajna, nie powinniśmy się jednoczyć, aby klonować systemy edukacyjne i szkoleniowe, ale żeby zapewnić nową równowagę pomiędzy jednością i różnorodnością (wartości, tradycji, kultur i języków). Dziś uczelnie powinny angażować się w rozwój interaktywności i współpracy w przestrzeniach wirtualnych oraz podtrzymanie komunikacji między pokoleniem młodych i starszych. Powinny działać bez granic, aby tworzyć zarówno nową wiedzę, jak i nowe wartości.

Partnerzy projektu LIVIUS

NETTUNO – Network per l'Universita Ovunque – Włochy; Cambridge Universities – Wielka Brytania; CNED Centre National pour l'Enseignement à Distance – Francja; Université Franco-Italienne – Francja; Institut National des Science Appliquées de Toulouse – Francja; Eutelsat – Francja; Groupe CYBEL – Strategy and Knowledge Management – Francja; Giunti Ricerca – Włochy; Getronics – Włochy; Universitat Oberta de Catalunya – Hiszpania; Universitat de Barcelona – Hiszpania; National technical university of Athens (NTUA) – Grecja; National Centre for Scientific Research NCSR „Democritos” – Grecja

Autorka jest profesorem na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Rzymskiego. Jej zainteresowania oscylują wokół technologii uczenia i nauczania. Jest liderem Projektu unifikacji systemów distance learning w południowej Europie (Mediterranean Network for Unified Distance Learning), a także dyrektorem generalnym telewizji Rai NETTUNO Sat 1 i Rai NETTUNO Sat 2 – włoskich kanałów telewizyjnych realizujących projekt kształcenia na odległość. Jest również ekspertem kilku programów Unii Europejskiej realizowanych w latach 90. Odznaczona tytułem „Ufficiale al Merito” przez Prezydenta Włoch Carlo Azeglio Ciampi. Autorka ponad 30 książek i blisko 40 artykułów naukowych.

Wdrażanie systemu zdalnego nauczania jako proces wprowadzania zmian w uczelni



Ingrid Schönwald

Zdalne nauczanie w szkołach wyższych – kierunek rozwoju

W ciągu ostatnich lat przeznaczono niemałe środki na badania dotyczące możliwości wykorzystania zdalnego nauczania w szkolnictwie wyższym. Istnieje szereg inicjatyw europejskich (takich jak plan działania eEurope 2005), funkcjonują liczne programy krajowe (np. Wirtualny Kampus w Szwajcarii), nie należy też zapominać o wielu indywidualnych zespołach projektowych działających w obrębie uniwersytetów.

Jednakże patrząc na efekty tych inwestycji, trudno dostrzec dobrze prosperujący rynek zdalnego nauczania. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Twente (B. Collis, 2002) oraz Uniwersytecie w Lugano (B. Lepori, 2003) ujawniły, że wprowadzenie systemu zdalnego nauczania zatrzymało się na etapie projektowym i nie zmieniło jak dotąd w fundamentalny sposób metod nauczania w europejskim szkolnictwie wyższym. Istnieją bardzo wartościowe projekty poświęcone kształceniu na odległość, ale również mnóstwo nieudanych, rozpoczętych z ogromnym entuzjazmem, lecz porzuconych, gdy tylko kończyły się fundusze. Nadzieje i oczekiwania związane z wirtualnymi uniwersytetami zastąpiło sceptyczne podejście „poczekamy – zobaczymy”.

Czy kształcenie na odległość wywoła tylko chwilowe zamieszanie i zostanie wkrótce zastąpione przez nowy trend w pedagogice, czy stanie się może katalizatorem przemian zachodzących w nauczaniu uniwersyteckim?

Według 5 kryteriów rozpowszechniania innowacji dr P. L. Rogers¹, kształcenie na odległość ma tylko niewielką szansę, aby przetrwać: „Względne zalety, niezbyt oczywiste i niełatwe do spostrzeżenia korzyści, brak zgodności z istniejącymi strukturami i wartościami, złożoność, trudności w eksperymentowaniu z e-learningiem, trudności w przedstawieniu korzyści płynących z użytkowania tego systemu.” (S. Seufert, 2003).

Chociaż nadmierne w przeszłości oczekiwania wobec kształcenia na odległość obecnie są rozpatrywane bar-

ziej realistycznie, wciąż są zwolennicy, przekonani, że metoda ta może być wykorzystana do fundamentalnych zmian w sposobie nauczania w szkolnictwie wyższym (W. Bates, 2000). Nadal pozostaje jednak pytanie: co spowoduje te zmiany?

Podstawy zarządzania zmianami

W oparciu o ankietę, przeprowadzoną wśród 25 ekspertów w dziedzinie kształcenia na odległość z krajów niemieckojęzycznych, S. Seufert i D. Euler wyznaczyli 5 elementów, od których zależy wdrażanie zdalnego nauczania (S. Seufert i D. Euler, 2003):



Rysunek 1. Elementy, od których zależy pomyślne wdrożenie zdalnego nauczania.

Te pięć elementów tworzy strukturę, na której mogą opierać się procesy zmian w systemie nauczania. Rozważając strategiczny kierunek tego procesu należy wziąć pod uwagę dwa podejścia: „odgórne” i „oddolne”. Obecnie w większości szwajcarskich i niemieckich uniwersytetów przeważa metoda „oddolna”. Innowacje w nauczaniu są wspierane przez odpowiednie fundusze, w nadziei, że projekty te będą rozwiązaniem modelowym i będą stanowiły źródło inspiracji dla innych pracowni-

¹ Por. <http://patriciarogers3.efoliomn2.com>, 15.01.2004 r.

ków. Niestety rozpowszechnienie podejścia „odgórniego” nie jest zbyt szerokie, ponieważ współczesną organizację uczelni charakteryzuje silna autonomia katedr i wydziałów (M. Kerres, 2001). Aby wykorzystać wszystkie możliwości, jakie daje szkolnictwu wyższemu zdalne nauczanie, muszą zostać dokonane fundamentalne zmiany, mające na celu stworzenie środowiska, które będzie wspierało rozpowszechnianie i trwałość innowacji związanych z edukacją.



Rysunek 2. Model metody wprowadzania zmiany systemu nauczania na uniwersytetach

Kompletny proces zmiany systemu nauczania nie może odbywać się jednostopniowo, w ciągu krótkiego czasu, ale rozwija w kilku fazach. Poniższe przemyślenia mają na celu przedstawienie specyficznych celów i wyzwań związanych z tym procesem.

a) Ustalenie strategicznego celu

„Aby zmiany w obrębie instytucji były efektywne, muszą być wprowadzane od góry, w oparciu o wizję, jaka ma być nowa organizacja” (S. Brown, 2002). E-learning nie jest wartością samą w sobie. Kluczowe pytanie, które musi sobie zadać instytucja to: „Dlaczego potrzebujemy systemu zdalnego nauczania?”. B. Collis (2002) przeanalizował najczęstsze cele polityki ICT w instytucjach szkolnictwa wyższego. W ich zakres wchodziły aspekty pedagogiczne (np. wspieranie samodzielnego i wspólnego uczenia się), ekonomiczne (np. wzrost efektywności, zwiększanie przychodów instytucji), biznesowe (np. zwiększenie konkurencyjności, poprawa statusu i reputacji instytucji) oraz organizacyjne (np. zwiększanie elastyczności). Ważnym aspektem tej fazy jest dostosowanie rozwoju systemu nauczania zdalnego do rozwoju uniwersytetu jako całości. Z wyłonieniem celu strategicznego powinno łączyć się porozumienie, co do realizacji następnych etapów procesu.

b) Analiza potrzeb

Nie istnieje jeden, najlepszy z praktycznego punktu widzenia, sposób wdrażania zmian. Ważnym warunkiem realizacji celu strategicznego jest znajomość specyficznych dla danej instytucji warunków, koniecznych do wprowadzenia tych zmian. Pięć wyżej wymienionych elementów może posłużyć do sformułowania pytań niezbędnych do przeprowadzenia analizy potrzeb dla konkretnej sytuacji. Jest to kluczowa, a zarazem bardzo delikatna faza,

ponieważ analiza dostarcza ważnych informacji, ale również zwiększa oczekiwania i obawy zarówno kadry, jak i studentów. Oto kilka przykładowych pytań, na które należy odpowiedzieć w tej fazie.

Uczenie się i nauczanie:

- jaki jest przeważający paradygmat nauczania?
- jak jest zaplanowany rozwój kadry w zakresie podnoszenia kompetencji pedagogicznych?
- jak wyglądają procesy dotyczące zarządzania jakością nauczania?

...i jak musi się to zmienić, aby wspierać cele strategiczne?

Kultura:

- jakie jest znaczenie nauczania w porównaniu ze znaczeniem prowadzenia badań w obrębie instytucji?
- jakie są doświadczenia, motywacja, nastroje i oczekiwania głównych uczestników (np. profesorów, studentów, dziekanów, dyrekcji) związane z kształceniem na odległość?
- które osoby mogą być osobami potencjalnie odpowiedzialnymi za wprowadzenie zmian w obrębie instytucji?
- jaka panuje kultura komunikowania się wewnątrz organizacji?

...i jak musi się to zmienić, aby wspierać cele strategiczne?

Technologia:

- jaka infrastruktura informatyczna jest aktualnie przeznaczona do zastosowania w kształceniu na odległość?
- w jakim stopniu uczestnicy (np. kadra, studenci) są zaznajomieni z technologią?
- jakie struktury wsparcia technicznego są w posiadaniu instytucji?

...i jak musi się to zmienić, aby wspierać cele strategiczne?

Organizacja:

- jakie jest wsparcie infrastrukturalne dla nauczania?
- jaki jest system motywacyjny stosowany w dziedzinie nauczania i badań?
- jakie czynniki wpływają na podejmowanie decyzji dotyczących kariery zawodowej?
- jak jest zorganizowana współpraca w obrębie wydziałów i pomiędzy nimi?
- jakie istnieją nieformalne powiązania?

...i jak musi się to zmienić, aby wspierać cele strategiczne?

Strategia i zarządzanie:

- jaka jest misja uczelni?
- jaka jest polityka finansowania projektów?
- jakie są regulacje prawne dotyczące materiałów dydaktycznych?
- jak ustalany jest budżet?

...i jak musi się to zmienić, aby wspierać cele strategiczne?

c) Planowanie i projektowanie

Dogłębna znajomość specyfiki środowiska, w którym ma nastąpić wdrożenie systemu zdalnego nauczania, stanowi podstawę do zaplanowania tego procesu. Do czynników krytycznych, obok rozplanowania technicznego, finansowego i organizacyjnego, należy też czynnik ludzki. Rozwiązania innowacyjne zostaną zaakceptowane tylko wtedy, jeśli kluczowi uczestnicy będą odpowiednio umotywowani i przygotowani do działania w nowym środowisku. Motywacja i umiejętności muszą być wspierane na poziomie indywidualnym, wydziałowym i kierowniczym (P. Ford, 1996). Kluczowi uczestnicy muszą być zaangażowani w fazę planowania, aby zapobiec późniejszemu syndromowi „odrzućcia obcego projektu”.

Oto kilka punktów, które należy rozważyć w tej fazie:

Uczenie się i nauczanie:

- przygotowanie programu rozwoju jednostki organizacyjnej np. warsztaty, certyfikaty,
- zintegrowanie nowych metod edukacyjnych w obrębie programu nauczania,
- ustanowienie lub zaadaptowanie sposobu zarządzania jakością, w celu nagradzania projektów dobrze sprawdzających się w praktyce oraz, aby zapewnić ciągły proces ulepszania oferty nauczania.

Kultura:

- ustanowienie liderów projektu, zaangażowanie osób odpowiedzialnych za zmianę systemu oraz znalezienie sponsorów,
- stworzenie planu komunikacji dla grupy docelowej, biorąc pod uwagę różne sposoby porozumiewania się i zapewniając komunikację zwrotną, tym samym zwiększając zaangażowanie uczestników w proces nauczania,
- popieranie wymiany informacji naukowej, np. organizowanie warsztatów dotyczących projektowania lekcji,
- stworzenie systemu motywacyjnego dla innowacyjnego środowiska nauczania.

Organizacja:

- powołanie centralnej jednostki, która będzie czuwała nad wdrażaniem poszczególnych projektów oraz nad zapewnieniem wysokiej jakości kształcenia,
- stworzenie regulacji prawnych, szczególnie dotyczących praw autorskich do materiałów dydaktycznych tworzonych dla potrzeb nauczania zdalnego,
- ulepszenie procesu nagradzania i promowania najlepszych nauczycieli, aby zwiększyć motywację kadry nauczycielskiej do doskonalenia swoich umiejętności.

Technologia:

- budowanie architektury technicznej, np. wybór centralnego systemu zarządzania szkoleniami (LMS), wsparcie dla narzędzi tworzenia stron, zapewnie-

nie stanowisk pracy z dostępem do sieci dla kadry i studentów.

Strategia i zarządzanie:

- ustalenie budżetu, np. w części dotyczącej wykorzystania funduszy w projektach,
- nawiązanie współpracy zewnętrznej, m.in. z innymi uniwersytetami, firmami, dostawcami systemów kształcenia na odległość.

d) Wdrożenie i udoskonalanie

Pomyślnie dokonanie trwałych zmian, związanych z zdalnym nauczaniem w danym środowisku jest największym wyzwaniem związanym z implementacją tego systemu. (M. E. Boyce, 2003). Dobrą podstawę daje dogłębne rozplanowanie procesu wdrażania. Ważnym aspektem fazy wdrażania jest uwzględnianie oczekiwań uczestników. Kadra akademicka, która po raz pierwszy uczestniczy w nauczaniu online jest często zawiedziona, że kurs nie odbywał się zgodnie z ich wyobrażeniami. Studenci zazwyczaj doceniają elastyczność, którą oferuje im zdalne nauczanie. Jednak zmiana z pasywnego sposobu uczenia się w anonimowych ogromnych salach wykładowych na samodzielną naukę w środowisku wirtualnym nie zawsze bywa doceniana przez studentów. Zasadniczym elementem systemu są narzędzia stymulujące konstruktywne i samodzielne organizowanie procesu uczenia się, co może kolidować z tradycyjnymi oczekiwaniami studentów, aby mówiono im, jakie zagadnienia muszą przygotować na egzamin.

Ważnym aspektem fazy wdrażania jest także rozpoznanie elementów systemu nieakceptowanych przez uczestników i pomoc w rozwiązywaniu tego typu problemów (Ch. Brake, 2000). Wdrożenie systemu kształcenia na odległość przynosi zmiany, które nie zawsze są dobrze widziane przez poszczególnych uczestników lub grupę w obrębie instytucji. Często problemy związane z użytkowaniem systemu nie są wyrażane otwarcie, są ukrywane pod postacią innych argumentów (K. Doppler, 2002). Otwarta i szczerza komunikacja, jak i solidne zarządzanie grupą uczestników są niezbędnymi czynnikami do osiągnięcia sukcesu w tej fazie.

**Studium przypadku:
wdrażanie systemu zdalnego
nauczania na Uniwersytecie St. Gallen**

W Uniwersytecie St. Gallen system zdalnego nauczania został włączony jako zasadnicza część do programów studiów stacjonarnych.

Uniwersytet St. Gallen jest uczelnią ekonomiczną, gdzie studiuje około 5 tysięcy osób. Cieszy się dobrą renomą i sławą. Posiada akredytację AACSB i EQUIS. Od semestru zimowego 2001/2002 Uczelnia wprowadziła całkowicie nowy system nauczania, który nadaje tytuły zgodnie z Deklaracją Bolońską (licencjat, magister). Kluczowym elementem przeprowadzanej reformy jest przeznaczenie 25% czasu nauki na niezależne studia, wspierane przez nowe technologie edukacyjne (D. Euler i K. Wil-



Universität St. Gallen

bers, 2002). Częścią tej obszernej reformy było włączenie systemu zdalnego nauczania przy użyciu strategicznego podejścia „odgórnego”.

Na Uniwersytecie w St. Gallen zdecydowano się na zastosowanie platformy StudyNet, opartej na technologii Lotus LearningSpace, dla całego uniwersytetu. Centrum usług informatycznych regularnie organizuje warsztaty dla kadry nauczycielskiej, dotyczące zagadnień technicznych związanych z użytkowaniem platformy. Przy realizacji złożonych produkcji multimedialnych Uniwersytet współpracuje z IBM Learning Solutions.

Wsparcie dydaktyczne w postaci treningów indywidualnych i konsultacji dotyczących projektów zapewnia Instytut Nauczania Biznesu i Zarządzania Edukacją (the Institute of Business Education and Educational Management) pod kierownictwem prof. D. Eulera. Zdalne nauczanie jest finansowane z funduszy przeznaczonych na reformę edukacyjną, jednakże istnieje też dodatkowy budżet przeznaczony na wspieranie produkcji medialnych.

Zebrania rad wydziałów oraz gazeta uniwersytecka są środkami komunikacji używanymi w celu zwiększenia akceptacji dla reformy. Aby wspierać przepływ wie-

dzy pomiędzy wydziałami, regularnie organizowane są sesje, mające na celu wymianę doświadczeń i dyskusje na temat różnych metod projektowych. Świadczą one o ogólnie wysokim poziomie akceptacji i motywacji wśród członków wydziału, ujawniają zarówno korzyści, jak i wady w indywidualnych sposobach realizacji projektu, ukazują nowe wyzwania oraz zachęcają do wprowadzania dalszych ulepszeń (D. Euler i K. Wilbers, 2003).

Perspektywy

System kształcenia na odległość nie jest systemem działającym samodzielnie. Mimo rozpoznania możliwości zdalnego nauczania jako katalizatora wielu innowacji w dziedzinie edukacji, obecne podejście „oddolne” stosowane przez wiele uniwersytetów nie pozwala na ich pełne wykorzystanie (M. Kerres, 2002). Trwała implementacja zdalnego nauczania wymaga określonego procesu zmian, który powinien obejmować aspekty strategiczne, dydaktyczne, organizacyjne, ekonomiczne i kulturalne w obrębie uniwersytetu – w przeciwnym razie zdalne nauczanie pozostanie tylko dobrym dodatkiem w procesie nauczania.

Bibliografia

W. Bates, *Managing technological change*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

M. E. Boyce, *Organizational Learning is Essential to Achieving and Sustaining Change in Higher Education*, Innovative Higher Education, Vol. 28, nr 2, 2003.

Ch. Brake, *Politikfeld Multimedia: multimediale Lehre im Netz der Restriktionen*, Münster: Waxmann, 2000.

S. Brown, The University. In H. H. Adelsberger, B. Collis, Jan M. Pawlowski (Ed.), *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (S. 577-598), Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Hong Kong; London; Milan; Paris; Tokyo: Springer, 2002.

B. Collis, M. van der Wende, *Models of Technology and Change in Higher Education*, Retrieved 15.11.2003, from <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/ictrapport.pdf>

K. Doppler, *Unternehmenswandel gegen Widerstände. Change-Management mit den Menschen*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2002.

D. Euler, K. Wilbers, *Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten*, IWP-HSG,

Hochschuldidaktische Schriften, Band 1. St.Gallen, 2002.

D. Euler, K. Wilbers, *E-Learning an Hochschulen: An Beispielen Lernen*, IWP-HSG,

Hochschuldidaktische Schriften, Band 5. St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 2003.

P. Ford, *Managing change in higher education a learning environment architecture*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996.

M. Kerres, *Zur (In) Kompatibilität von mediengestützter Lehre und Hochschulstrukturen*. In E. Wagner (Ed.), *Virtueller Campus Szenarien, Strategien, Studium. Medien in der Wissenschaft 14* (s. 293-302). Münster München [w]: Waxmann.

M. Kerres, *Medien und Hochschule. Strategien zur Erneuerung der Hochschullehre*. In L. J. Issing (Ed.), *Studieren mit Multimedia und Internet Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub?* (s. 57-70). Münster München [w]: Waxmann, 2002.

B. Lepori, Succi, Chiara, *eLearning in Higher Education. 2nd report of the Educational Management in the Swiss Virtual Campus Mandate (EDUM)*, 2003.

S. Seufert, *Shaping Innovations: eLearning as a catalyst for a new culture in learning and teaching?* Paper presented at the ICNEE 2003 in Luzern, CH, 2003.

S. Seufert, D. Euler, *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. SCIL-Arbeitsbericht*, St. Gallen, 2003.

Autorka jest asystentką w Szwajcarskim Centrum Innowacji w Nauczaniu (Swiss Centre for Innovations in Learning-SCIL) w St. Gallen. W swoich badaniach koncentruje się na zagadnieniach związanych z rozwojem organizacyjnym oraz zarządzaniem projektami.

Studiowała matematykę, zarządzanie biznesem i geografię na Uniwersytecie w Erlangen-Nuremberg. Po studiach pracowała w niemieckich szkołach wyższych jako nauczyciel. W latach 1999-2000 była konsultantem do spraw biznesu dla Accenture (do 1999 roku znanej jako Andersen Consulting) i specjalizowała się w Zmianie Kadry Zarządzającej oraz Wydajności Zasobów Ludzkich. Doświadczenie w zakresie usług konsultingowych zdobywała pracując dla Siemens, Vodafone, German Postbank i T-Online. Jest też członkiem kadry wykładowców wydziału Centrum Edukacji Profesjonalnej w St. Charles (the Center for Professional Education, St. Charles).

Netd@ys Europe – inicjatywa Komisji Europejskiej

1. Co to jest inicjatywa Netd@ys?

Program Netd@ys jest inicjatywą Komisji Europejskiej, realizowaną przez Dyрекcję ds. Edukacji i Kultury. Głównym celem inicjatywy Netd@ys jest promowanie kreatywnego zastosowania nowych technologii w codziennej praktyce nauczania. Program Netd@ys organizowany jest od 1997 r. i ma na celu promocję zastosowania nowych mediów, szczególnie internetu w obszarze edukacji i kultury oraz dostarczenie uczestnikom szerokich możliwości wymiany informacji w różnych zakresach tematycznych. W programie Netd@ys uczestniczy młodzież z całego świata, dzięki czemu stanowi on twórcze forum dla wymiany informacji o swoim środowisku, regionie, kraju. Szczegółowe informacje o programie znajdują się na stronie internetowej: <http://www.netdayseurope.org>.

Wielu młodych ludzi imponuje umiejętnościami z zakresu ICT, które z powodzeniem może zaprezentować w projektach Netd@ys, a jednocześnie podzielić się swoją wiedzą z innymi. Program Netd@ys posiada walory edukacyjne, jest formą praktycznego zastosowania internetu w edukacji. Inicjatywa Netd@ys stanowi wyzwanie dla nauczycieli i uczniów. Pozwala na wykorzystanie internetu do opracowywania i promowania materiałów dydaktycznych oraz daje możliwość wymiany doświadczeń. Sprzyja także rozwojowi kreatywności, umiejętności wyszukiwania informacji, nawiązywania kontaktów oraz prezentacji własnych osiągnięć na forum międzynarodowym. Wszystkie te aktywności wspierają rozwój samokształcącego się społeczeństwa opartego na wiedzy, którego budowa jest wyzwaniem współczesności.

2. Jakie są kluczowe cele Netd@ys?

Początkowo celem Netd@ys było zwiększenie świadomości, związanej z możliwościami zastosowania nowych mediów – technik dźwiękowych, audiowizualnych – w edukacji oraz jako środka do zdobywania wiedzy. Netd@ys dzisiaj to działania na rzecz jakości treści edukacyjnych oraz promowanie technologii online w uczeniu i nauczaniu z jednej strony, z drugiej zaś promowanie partnerstwa między różnymi organizacjami. Projekt Netd@ys daje możliwość wymiany doświadczeń w edukacji i kulturze w zakresie zastosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Program Netd@ys preferuje wykorzystywanie takich środków prezentacji jak: muzyka, film, fotografia, wideo, umożliwiają one bowiem przełamywanie barier językowych.

3. Jaka jest organizacja Netd@ys?

Inicjatywa Netd@ys jest otwarta dla krajów z całego świata. W poszczególnych krajach program jest firmowany przez ministerstwa odpowiedzialne za edukację i kulturę. W roku 2003 kraje kandydujące do Unii Europejskiej zostały również poproszone o wyznaczenie narodowych korespondentów Netd@ys. Program Netd@ys Europe jest otwarty dla wszystkich organizacji, chcących promować korzyści używania nowych technologii jako dobrego narzędzia do tworzenia wysokich jakościowo materiałów edukacyjnych.

W ramach Netd@ys zgłaszane są indywidualne projekty, które rejestruje się na stronie Netd@ys: <http://www.netdayseurope.org>. Inicjatorami projektów mogą być szkoły, koła

naukowe, międzyszkolne kluby, centra młodzieżowe, muzea, biblioteki, uniwersytety, teatry, kina. Temat projektu, który jest realizowany w ramach w programie Netd@ys, każdego roku koncentruje się na innym problemie.

Netd@ys 2003 to **dialóg pomiędzy kulturami**. Corocznie również ogłaszany jest tydzień Netdays, zwykle odbywa się on w listopadzie. Podczas tego tygodnia prezentowane są wszystkie zgłoszone projekty, chociaż realizacja danego projektu może odbywać się w dowolnym czasie w ciągu roku.

Przewodnią myślą programu Netd@ys w 2003 r. był **dialóg**. Temat ten jest szczególnie istotny dla zrozumienia kultury i tradycji różnych środowisk. Dzięki temu umożliwiała skuteczną walkę z uprzedzeniami i dyskryminacją. Dialog pomiędzy kulturami ujęty jest w trzech hasłach:

- odkryj (discover it),
- zrozum (understand it),
- doceni (appreciate it).

4. Jakie są korzyści z uczestnictwa w Netd@ys?

- promocja projektu na poziomie europejskim, światowym,
- otrzymanie certyfikatu z Komisji Europejskiej za zgłoszony projekt,
- możliwość uczenia się od innych,
- promocja środowiska, szkoły regionu, kraju,
- wzbogacenie wiedzy o innych kulturach,
- możliwość wspólnej pracy i wymiany doświadczeń.

5. Jaka jest rola Komisji Europejskiej?

Komisja Europejska jest generalnym koordynatorem programu Netd@ys, jej główna rola polega na:

- dostarczeniu platformy dla międzynarodowej współpracy,
- stymulowaniu partnerstwa pomiędzy krajami, organizacjami,
- promowaniu programu Netd@ys na poziomie międzynarodowym.

Komisję Europejską wspiera grupa narodowych koordynatorów w poszczególnych krajach.

6. Jaka jest rola narodowych koordynatorów?

Narodowi korespondenci, których lista znajduje się na stronie internetowej Netd@ys <http://www.netdayseurope.org> zajmują się między innymi:

- organizacją i promocją narodowych programów Netd@ys,
- informowaniem opinii publicznej o programie Netd@ys,
- wspieranie pozyskiwania funduszy od potencjalnych partnerów,
- nawiązywaniem kontaktów z innymi krajami.

Serdecznie zapraszam do uczestnictwa w programie Netd@ys oraz nawiązywania międzynarodowej współpracy i wymiany doświadczeń w zastosowaniach nowych technologii w edukacji.

Narodowym Korespondentem w Polsce jest:
Lidia Nejkauf, Główny Specjalista
MENiS, Wydział Informatyzacji
e-mail: lidia.nejkauf@menis.gov.pl