

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

wersja drukowana
internetowego
czasopisma
e-mentor.edu.pl

ISSN 1731-6758



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

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

3 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

4 Współczesne spojrzenie na kulturę organizacji

Andrzej K. Koźmiński, Dariusz Jemielniak, Dominika Latusek

15 *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*

– recenzja

Stanisław Maciol

18 Podejście do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia

Paweł Wyróżbski

27 Proces Boloński – co nowego po Leuven? Relacja z konferencji

Proces Boloński a strategie rozwoju szkół wyższych

Ewa Chmielecka, Marta Taras

30 *Cyberslacking – internet w pracy nie tylko do pracy*

Magdalena Szpunar

35 Czy wystarczy nam odpowiedzialne zarządzanie?

– recenzja

Piotr Bołtuć

37 Wirtualna inteligencja emocjonalna

Agata Opolska, Adam Karbowski, Michał Cichoński

e-edukacja w kraju

44 Komunikacja wizualna w materiałach dydaktycznych

Mateusz Leszkowicz

48 E-moderowanie kluczem do sukcesu

– 5-etapowy model kształcenia Gilly Salmon

Agnieszka Oklińska

55 Otwartość w e-learningu

Adam Pietrzykowski

zarządzanie wiedzą

59 Wirtualna sieć małych przedsiębiorstw innowacyjnych

Justyna Patalas-Maliszewska

kształcenie ustawiczne

68 E-edukacja seniorów jako element budowy społeczeństwa informacyjnego

Lukasz Tomczyk

73 37. Konferencja EUCEN – relacja z Leuven

Zbigniew Wiśniewski

felieton

75 Ile jest wart pomysł na e-biznes

– kiedy jeszcze tego nie wiemy, a kiedy wiemy na pewno

Grzegorz Myśliwiec, Paweł Garczyński

e-biznes

79 Perspektywy rozwoju telepracy w Polsce – raport z badań

Monika Pawłowska

86 Wykorzystanie technologii ICT w Polsce

– w świetle badań Światowego Forum Ekonomicznego

Adam Stecyk

e-edukacja na świecie

91 Virtual Seminars: Creating New Opportunities for Universities

Bieke Schreurs, Sally Reynolds, Kamakshi Rajagopal

e-mentor

dwumiesięcznik

wersja drukowana

internetowego czasopisma

e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

al. Niepodległości 162

02-554 Warszawa

&

Fundacja Promocji i Akredytacji

Kierunków Ekonomicznych

al. Niepodległości 162

02-554 Warszawa

ISSN: 1731-6758

siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa

Centrum Rozwoju

Edukacji Niestacjonarnej

al. Niepodległości 162/150

02-554 Warszawa

tel. (22) 564 97 23

fax. (22) 646 61 42

e-mail:

redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

prof. Kazimierz Kloc - przewodniczący

dr Maria Aluchna

prof. Piotr Bołtuć

prof. Jan Goliński

dr Jan Kruszewski

dr Stanisław Maciol

dr Krzysztof Piech

prof. Marek Rocki

prof. Maria Romanowska

dr Maria Zając

dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

redaktorzy:

mgr Beata Mierzejewska, mgr Dariusz

Nojszewski, dr Remigiusz Orzechowski,

mgr Joanna Tabor

redakcja językowa:

mgr Marta Taras, Paulina Mróz

tłumaczenia: Magdalena Kołacz

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego.*

Artykuły naukowe podlegają recenzji.

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

z dużą satysfakcją przekazuję na Państwa ręce szczególne, gdyż już 30. wydanie naszego dwumiesięcznika. Trzydzieści numerów pisma to efekt współpracy, prowadzonej od października 2003 roku, zarówno z ekspertami, jak i przedstawicielami środowiska, których intencją jest dzielenie się swoimi doświadczeniami. Jest to już ponad 350-osobowy zespół, do którego z każdym numerem dołączają nowi autorzy. Chciałbym serdecznie im podziękować, jak również zachęcić wszystkich do udziału w tworzeniu kolejnych numerów pisma.

Niezwykle miło jest mi polecić wybrane artykuły bieżącego wydania. Numer rozpoczynamy od kompleksowej prezentacji problematyki kultury organizacyjnej – artykuł otwierający został przygotowany przez prof. Andrzeja K. Koźmińskiego wraz z zespołem. Zachęcam również do lektury wnikliwej recenzji publikacji zatytułowanej *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, która bardzo udanie wprowadza Czytelnika w zagadnienia szeroko opisywane w samej książce. Prezentację problematyki kształcenia i szkolnictwa wyższego w tym wydaniu uzupełniają opracowania nt. Procesu Bolońskiego oraz Krajowych Ram Kwalifikacji. Dużo miejsca poświęcamy programom i formom kształcenia. Niemniej jednak nie zabrakło tematów podejmujących zagadnienia technologiczne i organizacyjne, zarówno na płaszczyźnie działań w obszarze edukacji, jak i biznesu. Na zakończenie rekomenduję również lekturę opracowania nt. alfabetyzacji wizualnej czyli komunikacji wizualnej oraz tworzenia struktur informacyjnych w multimedialnych materiałach dydaktycznych.

Chciałbym również gorąco zachęcić do sięgnięcia po wydaną właśnie publikację pt. *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju* (dostępna również w wersji PDF na stronie e-edukacja.net), nawiązującą do zagadnień omawianych podczas V ogólnopolskiej konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (organizowanej co roku przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych wraz z Akademią Ekonomiczną w Katowicach, Uniwersytetami Ekonomicznymi w Krakowie, Poznaniu i we Wrocławiu oraz Szkołą Główną Handlową w Warszawie). To środowiskowe spotkanie, które odbyło się 13 listopada 2008 roku w murach Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu (wówczas jeszcze Akademii Ekonomicznej), zgromadziło ponad 230 osób szczególnie zainteresowanych tematyką e-learningu – zarówno spośród społeczności akademickiej, jak i placówek oświatowych, administracji publicznej oraz instytucji gospodarczych.

Jest to również dobry moment, aby ogłosić, iż kolejna konferencja e-edukacja.net zostanie zorganizowana 19 listopada br., a jej gospodarzem będzie tym razem Akademia Ekonomiczna w Katowicach. Namawiam wszystkich do rezerwacji terminu, jak i przemyśleń w zakresie propozycji tematów wystąpień.

Czytelnikom „e-mentora” życzę wszystkiego dobrego na letni czas i okres urlopów, jak również entuzjazmu w nowym roku akademickim.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

„Rzeczpospolita”: Pacjenci będą mogli uczyć się przez internet

Dzieci leczone w Uniwersyteckim Szpitalu Dziecięcym w Krakowie-Prokocimiu będą mogły pogłębiać swą wiedzę w systemie nauczania internetowego (e-learning). Porozumienie w sprawie innowacyjnego projektu podpisali szefowie szpitala, Akademii Górniczo-Hutniczej i spółki ArcelorMittal Poland S.A.

Interaktywnie.com: Audiobooki zdobywają rynek

Audiobooki zdobywają coraz większą popularność, również i w Polsce. Wydawcy zaczynają dostrzegać je jako atrakcyjny rynek, decydując się na nagrywanie mówionych wersji swoich publikacji. Nie traktują przy tym książek audio jako konkurencji dla tradycyjnych, papierowych wydań.

Media2: E-przewodnik po cyfrowych prawach konsumenta

Komisja Europejska uruchomiła przewodnik internetowy *eYouGuide*, który zawiera praktyczne rady dotyczące tzw. „cyfrowych praw”, jakie gwarantuje europejskim konsumentom prawo unijne. Nowy projekt ma zapewnić większe bezpieczeństwo korzystania z nowoczesnych usług.

NGO.pl: Konkurs grantowy IBM – nauka języka angielskiego online

IBM Polska rozpoczyna przyjmowanie aplikacji do III edycji programu *Reading Companion*. Wybranych projektodawcom IBM udostępni program do nauki języka angielskiego online dla dzieci i dorosłych, oparty na nowoczesnej technologii rozpoznawania głosu. W konkursie startować mogą szkoły i organizacje pozarządowe. Zgłoszenia będą rozpatrywane na bieżąco i przyjmowane do 30 czerwca 2009 roku.

Webby Awards 2009 – najlepsze strony świata

To już 13. edycja największego konkursu stron na świecie. W ramach *Webby Awards* przyznano nagrody m.in. w kategorii *Edukacja*. W tej dziedzinie jury wybrało stronę Smarthistory (<http://smarthistory.org>), natomiast nagroda internautów przypadła portalowi Edutopia (<http://www.edutopia.org>), prowadzonemu przez the George Lucas Educational Foundation. W kategorii *WWW uczelni wyższych* wygrała strona uniwersytetu stanowego na Florydzie (<http://fsu.campusdailyguide.com>). W kategorii *Nauka* triumfował serwis Cassini Mission, natomiast internauci wybrali blog magazynu „Wired”.

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

wioska.net

Współczesne spojrzenie na kulturę organizacji¹



**Andrzej K.
Koźmiński**



**Dariusz
Jemielniak**



**Dominika
Latusek**

Niniejsze opracowanie ma charakter przeglądowy i przybliża problematykę kultury organizacji w teorii organizacji i zarządzania. Opisuje różne podejścia do tematyki kultury, realne implikacje wpływu kultury na zarządzanie, a także oddziaływanie różnych subkultur na organizacje. Przedstawia także podstawowe problemy związane z etnocentryzmem i stereotypizacją kulturową w zarządzaniu, a także odnosi się do możliwości zmiany kulturowej. Artykuł podsumowuje również praktyczne zalecenia, wynikające ze współczesnej wiedzy na temat kultury organizacji, a skierowane do profesjonalistów.

Kultura organizacji – wprowadzenie

Intuicyjnie zgadzamy się z opinią, że kultura organizacji jest jednym z jej szczególnie cennych zasobów i może stanowić ważne źródło przewagi konkurencyjnej. Wiadomo na przykład, że w organizacjach usługowych (takich jak restauracje, hotele czy linie lotnicze) grzeczność, uprzejmość i spontaniczna chęć pomocy klientowi decydują w niemałej mierze o sukcesie. W firmach wysokiej technologii liczy się innowacyjność, a w organizacjach profesjonalnych (takich jak szpitale czy firmy prawnicze) bezwzględne przestrzeganie tzw. „reguł sztuki”. Tego typu charakterystyki wiąże się właśnie z kulturą organizacyjną.

Dodatkowo, we współczesnym świecie wielokulturowość staje się zwyczajnym elementem życia każdej organizacji. Ludzie coraz częściej decydują się na podejmowanie pracy za granicą. W dużych, międzynarodowych firmach powszechna jest sytuacja, że przez pewien okres jest się delegowanym do wykonywania obowiązków w innym kraju. Polskie firmy stają się częścią międzynarodowych koncernów bądź też same kupują przedsiębiorstwa zagraniczne. Wszystkie takie zjawiska stanowią bardzo konkretne wyzwania dla zarządzania. W jaki sposób skoordynować pracę ludzi różnych narodowości, religii, obyczajów? Jak skoordynować pracę zakładów znajdujących się w różnych regionach i sprawić, by stanowiły jedną całość? Jak kształtować kariery międzynarodowych menedżerów?

Jak zarządzać innymi oddziałami przedsiębiorstwa? To tylko niektóre z pytań, jakie muszą sobie zadać współcześni menedżerowie. Warto zauważyć, że problemy te występują nie tylko w kontekście międzynarodowym. Nietrudno przecież dostrzec, jak wiele dzieli osoby pochodzące np. ze Śląska od tych z Kaszub, Dolnoślązaków od Wielkopolan, a mieszkańców Pomorza od tych z Małopolski, mimo że wszyscy należą do jednego narodu. Kiedy uświadomimy sobie, ile różnic kulturowych występuje w naszym środowisku i w jak dużym stopniu decydują one o naszym zachowaniu, nietrudno zrozumieć, dlaczego temat kultury organizacji i zarządzania międzykulturowego cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem naukowców i praktyków.

Kultura organizacyjna jest zasobem, który nie tylko trudno jednoznacznie zdefiniować, ale także niełatwo jest przypisać mu z dostateczną pewnością zarówno określone skutki, jak i uwarunkowania. Trudno na przykład jednoznacznie zdecydować, w jakiej mierze konkretne zachowania członków organizacji wynikają z kultury, a w jakiej z przestrzegania reguł formalnych. Wśród specjalistów od dawna toczy się, dotąd nierozstrzygnięty, spór dotyczący kwestii, w jakiej mierze kultura jest naturalnym tworem ewolucji społeczności ludzkich, a w jakiej można ją świadomie „projektować” i „konstruować” w procesie zarządzania. Praktyka zarządzania wymaga jednak zarówno uświadomienia sobie wpływu kultury na działanie organizacji, jak i umiejętności posługiwania się nią w celu osiągnięcia celów, do których świadomie zmierzamy.

Różne rozumienia kultury

Samo pojęcie kultury organizacyjnej jest wieloaspektowe i obejmuje kilka kategorii zjawisk:

- Po pierwsze, kultura oznacza wartości cenione w organizacji, do których jej członkowie i pracownicy dążą indywidualnie i zbiorowo. W organizacjach komercyjnych taką wartością jest z reguły nadwyżka ekonomiczna. Jeżeli jednak ma być ona utrzymywana przez dłuższy

¹ Niniejsze opracowanie częściowo opiera się na fragmencie rozdziału podręcznika: A.K. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Współczesne spojrzenie na kulturę organizacji

czas, to konieczna jest realizacja innych wartości, jak np. zadowolenie klientów, wysoka reputacja, uprzywilejowany dostęp do różnego typu rzadkich zasobów (np. surowce, wykwalifikowani pracownicy czy kontrakty rządowe). Wartości dotyczą także sposobu funkcjonowania, stosunków międzyludzkich, przestrzegania formalnych procedur itp. W zależności od wyznawanych i realizowanych wartości istnieją na przykład organizacje, których klimat określić można jako mniej lub bardziej przyjazny.

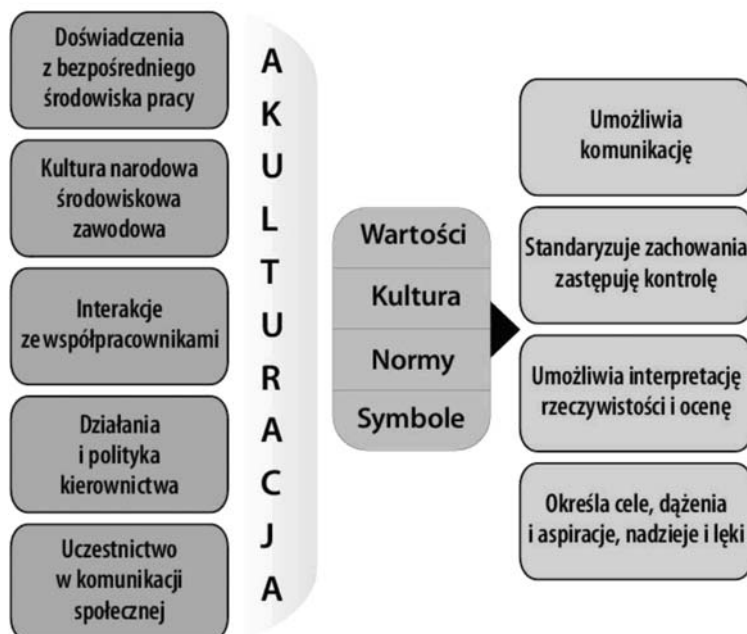
- Po drugie, ważnym elementem kultury są normy i wzorce, czyli gotowe schematy zachowań, które członkowie (pracownicy) organizacji stosują w określonych sytuacjach. Przykładem mogą być chociażby sposoby reagowania na takie sytuacje, jak np. reklamacja nabywcy, propozycja korupcyjna ze strony dostawcy, konflikt między pracownikami itd. Organizacja, która dysponuje bogatym repertuarem takich norm i wzorców, przyswojonych przez uczestników i dotyczących wielu typowych sytuacji, reaguje szybko i w taki sam sposób.
- Po trzecie, kultura wyraża się w symbolach, które podkreślają poczucie wspólnoty oraz stanowią zrozumiałą dla wszystkich reprezentację zarówno wartości, jak również norm i wzorców. Symbole są najczęściej tworzone celowo, z myślą o budowaniu wspólnoty. Jest to bardzo długa tradycja: wystarczy przypomnieć tarcze herbowe rodów rycerskich.

Symbole mogą być materialne i niematerialne. Materialne symbole to na przykład logo firmy, barwy firmowe, wzornictwo i liternictwo stosowane

w ogłoszeniach i dokumentach, wystrój wnętrz, stroje organizacyjne itd. Symbole niematerialne to „folklor organizacyjny”: legendy, mity, pamięć ważnych wydarzeń (w przekazie ustnym lub niekiedy bardziej formalnym), hymny, pieśni, doroczne rytuały (jak np. uroczysta inauguracja roku akademickiego w uczelniach).

Specyfika kultury stanowi swego rodzaju „osobowość organizacji”. Tym silniejsza jest ta osobowość, im bardziej oryginalna kultura, im silniej jest przestrzegana i im większa jest grupa jej „nosicieli”, w proporcji do pozostałych członków organizacji. Tak pojmowana kultura zakorzenia się w psychice członków organizacji. Proces ten bywa określany mianem akulturacji lub socjalizacji i polega na wpojeniu kultury jednostce przez grupę. Dokonuje się to poprzez nagrody i kary, którymi grupa dysponuje w stosunku do jednostki. Wśród nagród najważniejsze są: dobrowolnie świadczona współpraca i pomoc w podejmowanych przez jednostkę działaniach, uznanie, prestiż, popularność i wszelkiego rodzaju spontaniczne, honorowe wyróżnienia. Kary to przede wszystkim brak nagród, ale także bardziej aktywne działania podejmowane przeciwko „nieszfornej” jednostce: sabotowanie podejmowanych przez nią działań, zła opinia, uwłaczające plotki, niski prestiż i ogólnie brak poparcia przez grupę, w skrajnych przypadkach zaś izolacja i ostracyzm, czyli usunięcie z grupy. Nagrody spotykają tych członków organizacji, którzy demonstrują zachowania, poglądy, postawy i upodobania zgodne z obowiązującą normą kulturową. Kary zaś przeznaczone są dla tych, którzy nie przejawiają przynależności do kulturowej wspólnoty. W ten sposób kultura rozprzestrzenia się i umacnia.

Rysunek 1. Proces akulturacji w organizacji



Źródło: opracowanie własne

Tak pojmowana presja środowiskowa jest potężnym instrumentem nacisku na jednostkę. Dobitnie świadczą o tym chociażby działania gangów młodzieżowych i innych grup rówieśniczych, które skutecznie wpajają swoim członkom np. kult przemocy i wrogość wobec prawa czy wzajemną lojalność. Równie silne jest unifikujące oddziaływanie potężnych organizacji (np. korporacji międzynarodowych) na swoich dorosłych członków. Już na pierwszy rzut oka widać podobieństwo stroju, sposobu zachowania, doboru rozrywek i sposobu spędzania wolnego czasu, języka czy też stosowanych skrótów myślowych.

Akultura jest sterowana jest sygnałami z otoczenia, które dochodzą do jednostki. Najważniejsze ich rodzaje to:

- doświadczenia z bezpośredniego środowiska pracy, zwłaszcza sygnały pochodzące od kolegów, od których najczęściej zależy w życiu jednostki więcej niż od przełożonych;
- kultura szerszych społeczności, w których jednostka uczestniczy: narodowa, środowiskowa, zawodowa;
- działania i polityka kierownictwa organizacji, które z reguły narzuca uczestnikom swoje własne wzorce, starając się, by uchodziły one za nieformalne (np. spotkania integracyjne, pikniki firmowe, zawody sportowe, czy „kółka jakości”);
- uczestnictwo w komunikacji społecznej, która przynosi ze sobą nowe trendy, mody i wzorce.

W ten sposób organizacja staje się swego rodzaju „mieszanką konformizmów”. Jest to z pewnością wdzięczne pole do żartów, ale nieuchronnie nasuwa się poważne pytanie, czemu to służy, tzn. jaka jest funkcja kultury organizacyjnej. Bliskie prawdzie jest stwierdzenie, że to kultura w największym stopniu określa tożsamość organizacji, jej „osobowość” i specyfikę.

Kultura w praktyce organizacji

Co to oznacza w kategoriach operacyjnych, czyli jak kultura przekłada się na funkcjonowanie organizacji?

- Kultura umożliwia szybką, sprawną i jednoznaczną komunikację pomiędzy uczestnikami organizacji: sprawia, że dobrze się rozumieją. Zawiera bowiem swoisty kod językowy, czyli uwarunkowane sytuacyjnie skróty, metafory, symbole, hasła. Widać to w zespołach działających pod presją, takich jak np. ratownicy górniczy, chirurdzy czy załogi samolotów.
- Kultura standaryzuje zachowania ludzkie, zwiększając przewidywalność i zastępując doraźną kontrolę. Wiadomo na przykład, jak zachować się w konkretnej sytuacji kelner w restauracji o określonej kategorii, jak pielęgniarka lub lekarz dyżurny w szpitalu czy profesor uczelni akademickiej. Organizacje wysoko oceniane

przez otoczenie (np. znane restauracje, renomowane kliniki czy sławne uczelnie) charakteryzują się wysokim stopniem kulturowo narzuconej standaryzacji i przewidywalności zachowań, podczas gdy organizacje o niestabilizowanej i niskiej pozycji charakteryzują się tymi cechami w znacznie mniejszym stopniu (mówiąc potocznie: można się tam spodziewać wszystkiego).

- Dzięki wspólnej kulturze uczestnicy organizacji podobnie interpretują i oceniają otaczającą ich rzeczywistość i zachodzące w niej zmiany. Na przykład w firmach, w których wartością jest wysoka ocena jakości ich produktu przez użytkownika, reklamacja zgłoszona przez klienta inicjuje możliwie jak najszybsze i najbardziej skuteczne działania naprawcze oraz poszukiwanie przyczyny problemu. Taka sama reklamacja w organizacji nastawionej na krótkoterminową minimalizację kosztów inicjuje poszukiwanie sposobów uniknięcia odpowiedzialności za problem i konieczności ponoszenia jakichkolwiek kosztów.
- Wspólnota kulturowa uwspólnia aspiracje, cele, dążenia, nadzieje i lęki uczestników organizacji. Na przykład w organizacjach, w których poniża się godność szeregowych pracowników („inni czekają za bramą na twoje miejsce”), dominuje lęk przed pogorszeniem stosunków i utratą pracy oraz dążenie do „utrzymania się” za wszelką cenę. Z kolei tam, gdzie podejście do pracownika jest zindywidualizowane i opiera się na założeniu, że kapitał ludzki i intelektualny jest cennym zasobem, uczestnicy dążą do podnoszenia kwalifikacji i „wykazywania się” osiągnięciami.

Organizacje, które nie są wewnętrznie zróżnicowane pod względem kulturowym, nazywamy monokulturami. Współcześnie trudno jest wyobrazić sobie organizację, która miałaby charakter monokulturowy. Ci, którzy ją tworzą (pracownicy, menedżerowie), są przecież członkami różnych kultur i przenoszą swoją tożsamość społeczną oraz wcześniejsze doświadczenia do organizacji, a z nich przecież budowana jest wspólna kultura. Do instytucji, które kształtują tożsamość na długo przed podjęciem pracy zawodowej, można zaliczyć m.in. kościół, szkołę, rodzinę, wspólnotę lokalną czy inne organizacje (np. grupy hobbyistyczne, harcerstwo, kluby sportowe).

W organizacji kultura wyznacza zazwyczaj sposób życia – mówi o tym, co członkowie mają wspólnego, czym się między sobą dzielą². Jednak wspólne wzorce nie pociągają za sobą identycznych doświadczeń i wyobrażeń wszystkich uczestników organizacji – każdy coś wnosi do wspólnych wzorców kulturowych, które składają się na organizację. Właśnie z tego powodu niemal o wszystkich organizacjach można powiedzieć, że są wielokulturowe³, ponieważ na ich kulturę składają się kultury wielu zbiorowości, w których

² M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

³ A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

uczestniczyli i uczestniczą członkowie organizacji. Można jeszcze znaleźć, choć niezwykle rzadko, takie organizacje, których uczestnicy przynosiliby ze sobą niemal identyczne doświadczenia (mógłby to być na przykład mały zakład szewski przechodzący z ojca na syna lub ekipa górników „od zawsze” mieszkających w rejonie kopalni, w której zawód górnika przechodził na kolejne pokolenia w rodzinie). Takie organizacje stają się jednak reliktem przeszłości, a orientacja w zagadnieniach zarządzania międzykulturowego podstawową kompetencją każdego menedżera.

Większość organizacji osadzona jest w kulturze narodowej, nawet jeżeli działają one w skali globalnej. W tym sensie Coca Cola jest firmą amerykańską, Siemens niemiecką, a Toyota japońską. Prawdziwie wielonarodowych organizacji jest stosunkowo niewiele. W biznesie można wymienić na przykład Unilever czy Nestle, w sferze społecznej i kulturalnej głównie organizacje międzynarodowe, takie jak: ONZ, UNESCO czy WTO. Niekiedy elementów składowych do swojej „mieszanki”, jaką jest kultura organizacyjna, dostarczają także kultury regionalne, które zawierają w sobie takie elementy, jak np. popołudniowa sjesta na południu Włoch, uroczystości barbórkowe na Śląsku czy prawosławne święta na Białostocczyźnie. W społeczeństwach bardzo rozwarstwionych, o wyraźnie zaakcentowanej strukturze klasowej czy kastowej (np. Indie, Wielka Brytania czy Francja), kultury organizacyjne zawierają w sobie elementy takiej stratyfikacji (np. oddzielne miejsca parkingowe, windy i stołówki dla naczelnego kierownictwa, specyficzne formy i kanały komunikowania się między szczeblami hierarchii). We współczesnych organizacjach problemem kulturowym staje się współpraca i wzajemne relacje kobiet i mężczyzn, czyli tzw. płęć społeczna (inaczej *gender*, czyli zespół ról i norm przypisywanych płciom). Kultury organizacyjne zawierają w sobie elementy regulujące te kwestie, takie jak na przykład: zwyczajowo przyjęte normy dotyczące dopuszczalnych i niedopuszczalnych form „flirtów” czy żartów, rezerwowanie określonych stanowisk dla mężczyzn lub kobiet, czy też specyficzne sposoby komunikowania się.

Ważne elementy kultur organizacyjnych pochodzą z kultur profesjonalnych uczestników organizacji. Wiadomo, że kultury niektórych środowisk zawodowych, np. lekarzy, prawników, inżynierów, policjantów czy zawodowych kierowców ciężarówek są silne i specyficzne. Często prowadzi to do nieporozumień, a nawet konfliktów pomiędzy różnymi grupami zawodowymi. Są one bardzo prawdopodobne, jeżeli jedna z nich odgrywa dominującą lub szczególnie ważną rolę w organizacji. Tak bywa na przykład w szpitalach, gdzie lekarze z trudem akceptują działania menedżerów i finansistów lub w firmach transportowych, gdzie piloci, kierowcy czy maszyniści kolejowi z powodzeniem wymuszają na pozostałych uczestnikach organizacji korzystne dla siebie rozwiązania.

Ważnym elementem konstytuującym kulturę organizacji jest jej historia. Historia zawiera bowiem w sobie wartości, wzorce i symbole, które w przeszłości przynosiły sukces (lub przynajmniej kojarzyły się z sukcesem)

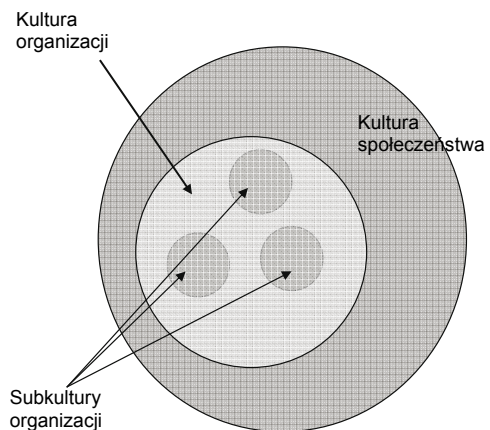
– zarówno całej organizacji, jak też jednostkom i grupom społecznym. Na tej zasadzie w sprywatyzowanych firmach państwowych nadal trwają takie odziedziczone po przeszłości elementy kultury organizacyjnej, jak: skłonność do wysokiej formalizacji i działań rytualnych, tradycyjnie duża rola przedstawicieli załogi, skłonność do „socjalnego zatrudnienia” kosztem wyniku finansowego. Przypuszczenie, że zmiany kulturowe da się „zadekretować” i szybko przeprowadzić, jest oczywiście iluzją, której ulegają jedynie niedoświadczeni lub bardzo jednostronnie myślący menedżerowie. Wpływu historii właściwie nigdy nie da się całkowicie przezwyciężyć.

Subkultury

Subkultury poszczególnych jednostek organizacyjnych i nawet niewielkich zespołów wytwarzają się głównie w większych organizacjach. Łatwo to zauważyć, przyglądając się na przykład dowolnej szkole wyższej. Nawet jeśli nie prowadzi ona wymiany międzynarodowej, międzykulturowość od razu jest widoczna, jeśli weźmie się pod uwagę na przykład poszczególne grupy wchodzących w skład uczelni. Pracownicy administracyjni, pracownicy naukowci i studenci tworzą jakby odrębne grupy: inaczej pracują (np. pracownicy administracji mają obowiązek być w pracy od godziny 8 do 17, a nikt nie oczekuje tego od wykładowców czy studentów), mają inne zwyczaje (np. wspólne posiłki, świętowanie urodzin czy imienin w katedrach czy działach), inaczej się ubierają i rozmawiają ze sobą (zwykle studenci ubierają się i wyrażają się bardziej swobodnie niż wykładowcy). O tego typu różnicach, które mogą występować w organizacjach jednolitych pod względem narodowościowym, mówi koncepcja subkultur w organizacjach.

W organizacjach istnieją zwykle różne typy subkultur. Można wyróżnić je np. na podstawie przynależności do grupy zawodowej – wówczas mówi się na przykład o subkulturze prawników, finansistów

Rysunek 2. Poziomy analizy z punktu widzenia pojęcia kultury organizacji



Źródło: M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 229

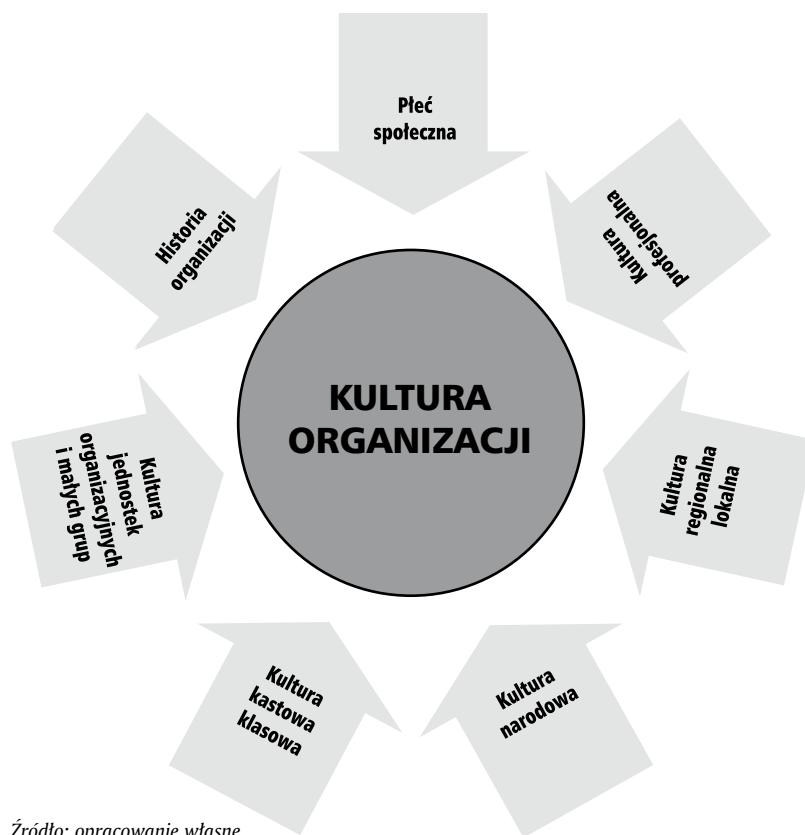
czy informatyków. Gdyby przyjrzeć się im dokładniej, to widać, że grupy te, mimo częstych przypadków wspólnej pracy w jednej firmie, mają swój specyficzny język, inny styl pracy czy nawet ubrania. Mogą one mieć również swoje stowarzyszenia i samorządy, które określają zasady pełnienia zawodu niezależnie od organizacji (np. korporacje prawnicze, stowarzyszenia księgowych). Subkultury mogą także często zderzać się ze sobą w codziennej pracy firmy, gdy na przykład szeregowi pracownicy nie są w stanie zrozumieć języka, którym posługują się informatycy albo gdy wymagania systematyczności i dokładności działu księgowości kłócą się z kreatywnym i w dużym stopniu dowolnym, nieregularnym sposobem pracy kolegów działu reklamy.

Subkultury powstają w wyniku dwóch procesów: po pierwsze, jak mówią psychologowie, osoby, które są podobne (np. mające podobne zainteresowania, uzdolnienia, doświadczenia), przyciągają się wzajemnie. Po drugie, powstanie subkultury jest bardziej prawdopodobne, gdy ludzie często wchodzić ze sobą w interakcje – w tym sensie można podjąć próbę sterowania procesem powstawania subkultur poprzez sprzyjanie wzajemnym kontaktom konkretnych grup, np. poprzez zadania wykonywane w zespołach, rozmieszczenie biur w sąsiedztwie albo wręcz likwidację osobnych pomieszczeń na rzecz otwartych przestrzeni (*open space*), w których rozlokowane są tzw. „boksy” do pracy, czy też poprzez celowe umieszczenie wspólnych miejsc, w których pracownicy mimowolnie będą się spotykać, np. kuchnia, palarnia, pokój z kserokopiarką⁴.

Zatem, jak wynika z koncepcji subkultur, zarządzanie międzykulturowe może odbywać się na wielu poziomach, zarówno w przypadku wielonarodowej organizacji, która działa w więcej niż jednym kraju, jak również w codziennych sytuacjach, podczas komunikowania się z przedstawicielami innych grup, choćby podczas spotkań handlowych czy negocjacji. Do każdej z tych sytuacji można zastosować jeden z trzech modeli zarządzania międzykulturowego⁵:

- Pierwszy to dominacja kulturowa polegająca na narzuceniu partnerom własnego stylu zarządzania. Istnienie innych kultur jest lekceważone, inne style zarządzania są krytykowane i dyskryminowane. Partnerzy muszą dostosować się do wymogów dominującej kultury. Dominacja może przejawiać się w polityce personalnej (gdy stanowiska obsadzane są przez ludzi pochodzących z kultury dominującej), strukturach organizacyjnych, języku i sposobie komunikowania się. Jest to najbardziej agresywna, ale też najłatwiejsza w zastosowaniu strategia, która nie wymaga szczególnego wysiłku ze strony zarządzających. Niesie ona jednak ze sobą poważne ryzyko – opór ze strony pracowników reprezentujących zdominowaną kulturę, konflikty i ich niskie zaangażowanie w wykonywaną pracę.
- Drugi model to współistnienie kulturowe. Polega on na poszukiwaniu rozwiązań możliwych do zaakceptowania dla wszystkich współpracujących stron. Partnerzy starają się unikać konfliktów oraz szukać płaszczyzny porozumienia, współpracują ze sobą na tyle,

Rysunek 3. Wpływ kultur zewnętrznych na kulturę organizacji



Źródło: opracowanie własne

⁴ M.J. Hatch, dz. cyt.

⁵ N. Adler, *Cultural synergy: The management of cross-cultural organizations*, [w:] G. Aniszewska (red.), *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, PWE, Warszawa 2007; A.K. Koźmiński, *Zarządzanie międzynarodowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999; M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, PWE, Warszawa 1994.

na ile jest to konieczne i tak rzadko, jak jest to możliwe, zachowując swoją odrębność. W strategii współistnienia kulturowego ważną rolę odgrywają tzw. łącznicy, czyli osoby komunikujące się równie łatwo w obu kulturach, np. Niemcy polskiego pochodzenia w firmach niemieckich inwestujących w Polsce. Strategia współistnienia kulturowego skupia się na szukaniu podobieństw i unikaniu obszarów, w których kultury różnią się od siebie. Tym samym jest to bezpieczny model unikania konfliktów, jednak nie daje on możliwości wykorzystania wszystkich szans, jakie niesie ze sobą wielokulturowość organizacji.

- Trzeci model to współpraca kulturowa. Organizacje, w których realizowany jest ten model, wykształcają nowy, własny styl zarządzania, powstający z twórczego połączenia kultur uczestników. Są to organizacje, w których wysoko ceni się otwartość na nowości, tolerancję i kreatywność. Wielokulturowość jest tutaj postrzegana jako szansa dla organizacji. Współpraca kulturowa opiera się na założeniu, że w wyniku spotkania kultur mogą powstawać nowe, cenne wartości. Strategia współpracy kulturowej wymaga dobrego przygotowania menedżerów i dużej „kompetencji międzykulturowej”, która oznacza szeroką wiedzę na temat kultury partnerów oraz wrażliwość i tolerancję wobec odmiennych zachowań i wartości. Jest to jednocześnie model pozwalający najlepiej wykorzystać szanse, jakie stwarza istnienie wielu kultur w organizacji.

Porozumiewanie się w środowisku międzykulturowym może być utrudnione przez różnego rodzaju przeszkody, czyli tzw. bariery komunikacyjne. Menedżerowie międzynarodowi powinni mieć szczególną świadomość ich istnienia i w miarę możliwości starać się je eliminować bądź też minimalizować ich wpływ na funkcjonowanie organizacji. Do takich przeszkód, mających swoje źródło w kulturze, należą: etnocentryzm, uprzedzenia i stereotypy. Ponadto istnieją przeszkody wynikające z odmiennych praktyk komunikacyjnych i języka, które są dużo łatwiejsze do zauważenia i wyeliminowania – takie jak niepewność, zakładanie podobieństw zamiast różnic, niewerbalne mylne interpretacje⁶.

Etnocentryzm w kulturze organizacji

Etnocentryzm jest postawą polegającą na traktowaniu własnej grupy jako najlepszej, wyznaczającej standardy, umieszczonej w centrum. Może prowadzić

do nietolerancji i szowinizmu. Etnocentryzm przejawia się w dyskryminowaniu poszczególnych grup społecznych, postrzeganiu własnego zachowania jako jedynego właściwego, uznawaniu własnej grupy za nadrzędną, a innych za słabe, nieuczciwe i będące źródłem problemów. Warto pamiętać, że w praktyce zarządzania menedżer etnocentryczny nie uważa, że jest dominujący – sądzi raczej, że jest on jedyną osobą w firmie pracującą „właściwie”, wyznającą „słuszne” wartości, mającą za zadanie wychować i nauczyć swoich podwładnych „jedynie słusznych rozwiązań”⁷. Widzi on rzeczywistość tylko przez pryzmat własnych przekonań, zatem może nawet być nieświadomy istnienia różnic kulturowych.

Uprzedzenia można określić jako trzymanie się z góry przyjętych wyobrażeń, nawet gdy informacje płynące z otoczenia przeczą takim wyobrażeniom. Jest to opinia na temat jednostki bądź grupy ukształtowana na podstawie pogłosek lub wyobrażonych cech, a nie bezpośrednich dowodów – dlatego uprzedzenia są bardzo odporne na zmiany. Grupą narodową, będącą wielokrotnie obiektem uprzedzeń, byli Żydzi, pełniący często rolę tych „odpowiedzialnych za całe zło”, na których zrzuca się winę za wszelkie niepowodzenia. Uprzedzenia w zasadzie uniemożliwiają porozumiewanie się w organizacji wielokulturowej – menedżer kierujący się nimi w relacjach ze swoimi partnerami będzie trwał przy swoich przekonaniach, nawet gdy partnerzy swoim zachowaniem dowiodą ich nieprawdziwości. Niezależnie od tego, co zrobią partnerzy, nie są w stanie zmienić oni nastawienia osoby uprzedzonej.

Stereotypy są ściśle związane z uprzedzeniami – najczęściej postawy te występują wspólnie, choć istnieją sytuacje, w których dana osoba nie żywi uprzedzeń w stosunku do konkretnej jednostki czy grupy, znając stereotypy na jej temat. Stereotypy to szablony, wyobrażenia upraszczające i fałszujące rzeczywistość. Mogą mieć charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny. Odnosi się je zwykle do innych kultur – przy czym brak kontaktu z daną kulturą wcale nie przeszkadza w przypisywaniu jej określonych cech. Stereotypy służą ludziom jako punkty odniesienia, wzmacniając więź pomiędzy członkami społeczności i podkreślając poczucie odrębności⁸. W praktyce zarządzania osoby kierujące się stereotypami zwykle ponoszą porażkę w komunikacji – ludzie często okazują się inni niż wskazywałby stereotyp dotyczący ich narodowości (np. punktualny Niemiec, flegmatyczny Anglik, chłodny Szwed) czy grupy zawodowej, do której należą (np. dokładny księgowy, skorumpowany polityk, nieuczciwy biznesmen).

⁶ J. Mikułowski-Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa: wprowadzenie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999; M. Ryniejska-Kiełdanowicz, *Różnice kulturowe w działaniach public relations*, [w:] M. Ratajczak (red.), *Pomiędzy kulturami – szkice z komunikacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.

⁷ M. Kostera, *The modern crusade: Missionaries of management come to Eastern Europe*, „Management Learning” 1995, nr 26/3.

⁸ M. Ryniejska-Kiełdanowicz, dz. cyt.

Zmiana kulturowa

Kultura organizacyjna charakteryzuje się wysokim poziomem inercji, czyli zmienia się wolno i bardzo trudno jest dostosować ją do nowej sytuacji i planów kierownictwa. Zarówno jednostki ludzkie, jak i środowiska (grupy) rzadko, niechętnie i powoli zmieniają wyznawane przez siebie wartości. Kulturowo określone normy, wzorce i rytuały przestrzegane są instynktownie, bez udziału świadomości. Człowiek jest emocjonalnie przywiązany do symboli i trudno jest wyobrazić sobie świadomą ich zamianę. Przebudowa kultury możliwa jest więc tylko w pewnym zakresie i musi dokonać się stopniowo. Częste są sytuacje, gdy kultura organizacyjna, a przynajmniej niektóre jej elementy, okazują się dysfunkcjonalne w stosunku do wymogów utrzymania i poprawy przewagi konkurencyjnej w konkretnej sytuacji. Pojawia się więc potrzeba świadomego przekształcenia kultury organizacyjnej.

Zmiany kultury organizacji mogą być wywołane zarówno przez przekształcenia organizacyjne, jak również przez zmiany formalnego kierownictwa i faktycznego przywództwa. Trudno jest jednak oddzielić takie świadome oddziaływanie od spontanicznych i autonomicznych procesów społecznych prowadzących do zmian kulturowych.

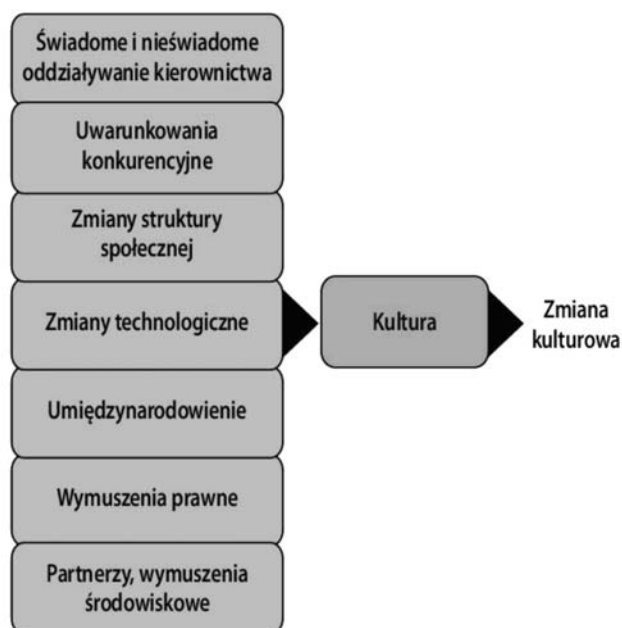
Logika zmian kulturowych polega ogólnie właśnie na tym, że świadome zamierzenia (które często przynoszą skutki odmienne od zamierzonych) splatają się w jedno z niekontrolowanymi procesami społecznymi. Wśród czynników, które wpływają na zmiany elementów kultury (czyli wartości, norm i wzorców oraz symboli) najważniejsze są następujące:

- Zmiany kulturowe są często wymuszane przez zmieniające się warunki konkurencji, a zwłaszcza działania konkurentów. Na przykład japońscy producenci samochodów wymusili na pozostałych radykalne zmiany kulturowe, wynikające z uznania jakości i satysfakcji nabywców za naczelną wartość.
- Zmiany technologiczne często prowadzą do zmian kulturowych. Na przykład telefonia komórkowa zasadniczo zmieniła relacje z nabywcami operatorów sieci stacjonarnych, zmuszając ich do większej elastyczności i dostosowania oferty do zróżnicowanych potrzeb nabywców. Satysfakcja nabywców stała się więc wartością.
- Wymuszenia prawne, nawet jeśli początkowo przyjmowane są z oporami i pod rygorem sankcji, w dłuższym okresie prowadzą do zmian kulturowych, a zwłaszcza do pojawienia się nowych norm i wzorców. Przykładów dostarczają chociażby skutki ustawodawstwa dotyczącego dyskryminacji mniejszości, praw pracowniczych, ochrony danych osobowych czy ochrony środowiska naturalnego.

- Źródłem kulturotwórczych wymuszeń bywają także partnerzy oraz tzw. „grupy rówieśnicze”, działające w tej samej branży i wspólnie stosujące pewne standardy. Na przykład w przemyśle współpraca z partnerami, którzy stosują systemy zarządzania jakością (jak np. ISO), wymusza zastosowanie takich samych systemów wraz z ich spontanicznie stosowanymi (czyli kulturowo usankcjonowanymi) normami i wzorcami.
- Ważnym źródłem zmian kulturowych w organizacjach jest umiędzynarodowienie. Organizacje przejawiają naturalną tendencję do naśladowania tych, którzy odnoszą największe sukcesy. I tak na przykład w przemyśle pojawiają się rozwiązania japońskie, jak chociażby „koła jakości” czy „zero zapasów”, a w handlu amerykańskie – wyprzedaże, promocje, dyskonty.
- Kultura organizacyjna zmienia się pod wpływem zmian szerszej struktury społecznej, w której funkcjonuje organizacja. Na przykład w krajach znanych z wysokiego etosu pracy, takich jak Japonia czy Niemcy, obserwuje się ostatnio załamanie się tradycyjnych wzorców pod wpływem odmłodzenia siły roboczej, wzrostu poziomu zamożności i rozpowszechnienia wzorców „konsumpcyjnego stylu życia”. Oczywiście w różnym stopniu dotyczy to poszczególnych organizacji.

Na tle tych wszystkich czynników, które działają w znacznej mierze w sposób niekontrolowany, pojawiają się świadome działania kierownictwa zmierzające do zmian kultury organizacyjnej. Działania te dotyczą wszystkich trzech kategorii elementów kultury: wartości, norm i wzorców oraz symboli. Najbardziej widoczne są działania na symbolach. Polegają

Rysunek 4. Zmiana kulturowa



Źródło: opracowanie własne

one na zmianach barw, wzornictwa, logotypów, haseł promocyjnych, na wprowadzaniu nowych zwyczajów (np. wyjazdy integracyjne, warsztaty dyskusyjne), nowej etykiety, czy też nowych wymagań w zakresie stroju. Aby jednak takie zewnętrzne zmiany prowadziły do zamierzonych efektów, muszą one rzeczywiście symbolizować coś istotnego i być odbierane zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz organizacji. Konieczne jest więc, po pierwsze, wyspecyfikowanie wartości, które leżą u podłoża zmian. Trzeba wyjaśnić, dlaczego coś nowego staje się dla organizacji ważne. Na przykład bank, który zamierza intensyfikować bankowość detaliczną, powinien otwarcie powiedzieć swoim klientom detalicznym: „Chcemy wam służyć i zarabiać na tym, dlatego ważne jest, żebyście byli zadowoleni. Chcemy wiedzieć, jakich usług wam potrzeba i dostarczyć je wam po godziwej cenie, niższej niż nasi konkurenci. Dlatego wasze zadowolenie jest wartością dla nas i chcemy to podkreślić”. Po drugie, nowe normy i wzorce powinny w czytelny sposób umożliwiać realizację wartości. Na przykład klienci powinni mieć zwiększone możliwości kontaktowania się ze swoim bankiem, a skargi i reklamacje muszą być rozpatrywane w przejrzysty sposób. Temu celowi służą przede wszystkim reguły formalne, które po pewnym czasie mogą przekształcić się we wzorce kulturowe. Szczególnie istotne jest, by „nosiicielami” i „strażnikami” nowych elementów kultury organizacyjnej stała się możliwie liczna grupa menedżerów średniego szczebla i szeregowych pracowników, przekonanych o tym, że zmiana kulturowa jest niezbędna. Najważniejsze jest jednak pełne zaangażowanie naczelnego kierownictwa, które powinno własnym przykładem symbolizować nowe elementy kultury.

Wskazówki praktyczne

Menedżerowie muszą przede wszystkim jak najlepiej rozumieć kulturę organizacji. Wymaga to spędzenia w niej pewnego czasu. Jeśli osoby te są rekrutowane z zewnątrz, przynajmniej na początku swojej misji mogą mieć trudności ze zrozumieniem kulturowej specyfiki, kierowanego przez siebie, skomplikowanego organizmu społecznego. Z tego powodu koncentrują swoje działania na najwyższym szczeblu zarządzania, wychodząc ze słusznego w znacznej mierze założenia, że kultury najwyższego szczebla dużych firm są do siebie bardzo podobne. W tradycyjnych firmach japońskich, które najsprawniej posługują się kulturą w procesie zarządzania, dominuje rekrutacja wewnętrzna, a młodzi, świeżo zatrudnieni pracownicy, prosto po studiach, spędzają kilka pierwszych lat w firmie, poznając od wewnątrz najważniejsze jej pionery i działy. Taką praktykę trzeba jednak dzisiaj uznać za archaiczną i z pewnością nie może być ona normą. Skomplikowane sieci powiązań między organizacjami i coraz szybciej zmieniające się warunki i wymogi konkurencji, a także ruchliwość społeczna charakterystyczna dla „społeczeństwa otwartego”, sprawiają, że na różnych szczeblach zarządzania coraz częściej pojawiają się osoby rekrutowane z zewnątrz.

Chcąc poznać i zrozumieć kulturę organizacji, menedżer powinien sam dla siebie wypełnić swoisty „kwestionariusz” złożony z kilku kluczowych pytań:

- Jakie są najważniejsze subkultury w organizacji? Z reguły jest ich kilka i podziały są wyraźne. Na przykład w przypadku linii lotniczych są to: personel latający, obsługa naziemna i administracja, a w szpitalach: lekarze, pielęgniarki, obsługa, administracja.
- Jakie są podstawowe przyczyny odrzucania przez jedne grupy elementów kultury innych? Często chodzi o odmiennosc, a nawet sprzeczność interesów ekonomicznych, różny status społeczny, odmiennosc wykształcenia, płeć, wiek i inne czynniki. Trzeba podjąć próbę oceny relatywnej siły ich oddziaływania.
- Czy, dlaczego i w jakiej formie różnice kulturowe stają się przyczyną złego współdziałania wewnątrz organizacji i konfliktów? Warto zwrócić uwagę, że „zimna wojna” – czyli wzajemne sabotowanie działań, „podchody”, „kopanie dołek” itd. – może okazać się bardziej szkodliwa niż otwarty konflikt.
- Jakie elementy kultury są wspólne dla całej organizacji: wartości, wzorce, symbole? Zdarzają się organizacje, gdzie takich wspólnych wartości po prostu nie ma, nawet na poziomie deklaracyjnym. Wszyscy realizują po prostu swoje partykularne interesy indywidualne i grupowe. Kiedy taka sytuacja obejmuje także kierownictwo, organizacji grozi rozpad i „parcelacja” na odrębne grupy interesów, czyli „oddzielne księstwa”.
- Czy cała społeczność wyznaje choć jedną wspólną wartość? Taka społeczność może powstać na gruncie wspólnych interesów (przede wszystkim ekonomicznych), ale nie bez znaczenia są także elementy emocjonalne, takie jak chociażby zajądła quasi sportowa rywalizacja pomiędzy PepsiCo a Coca-Colą, Caterpillarem i Komatsu czy Uniwersytetem Warszawskim i Jagiellońskim. Ważne może się także okazać poczucie wspólnego losu, takie jak np. w firmach wielonarodowych więź narodowa pracowników filii przeciwstawiających się w pewnych sprawach zagranicznej centrali.

Diagnoza kultury organizacyjnej wymaga uważnej obserwacji uczestniczącej i wielu rozmów. Menedżer, który wchodzi do organizacji z misją dokonania zmian i realizacji ambitnych zadań, musi poświęcić najpierw nieco czasu na poznanie kultury organizacyjnej. Wymaga to socjotechnicznych umiejętności „wniknięcia” w różne społeczności. Kulturę organizacji, którą się zarządza, trzeba nie tylko znać, ale także i „czuć”. Dlatego nic nie zastąpi osobistego kontaktu i doświadczenia – zarządzania przez „wałęsanie się” po firmie. Konsultanci i doradcy mogą tu odegrać jedynie rolę pomocniczą.

Każda analiza powinna się opierać zarówno na zbadaniu artefaktów kulturowych (fizycznych, behawioralnych i językowych), jak i wpływających na nie norm i wartości, a także podstawowych założeń.

Artefakty fizyczne to wszystkie przedmioty materialne. Natomiast za artefakty behawioralne uważa się wszelkie zachowania w organizacji, jak np. podawanie ręki. Wreszcie, w każdej organizacji są obecne pewne artefakty językowe, czyli konkretne zwroty i wyrażenia, specyficzne dla tej właśnie organizacji – przykładem artefaktu językowego może być choćby fredrowskie „mocium panie”.

Dla każdego artefaktu można znaleźć pewną rolę funkcjonalną. Nie zawsze jest ona jednak najistotniejsza. Przykładowo, rozpatrywanym artefaktem fizycznym może być krzesło. Bez wątplenia pełni ono rolę funkcjonalną – przebywając wiele godzin w pracy, łatwiej jest siedzieć na nim niż na podłodze. Często jednak rodzaj krzesła, jego cena, miejsce usytuowania, użyta tapicerka itd. mają jednocześnie ogromne znaczenie symboliczne. Skórzany fotel pani prezes nie jest tylko wygodnym siedzeniem – ma również podkreślać status jego właścicielki. Im większa różnica między fotelem pani prezes, a krzesłem przeznaczonym dla gościa w gabinecie, tym bardziej ów gość podświadomie odczuwa wysoki status odwiedzanej.

Wszelkie artefakty można zatem podzielić na:

- przede wszystkim funkcjonalne,
- przede wszystkim symboliczne.

Należy pamiętać, że te ostatnie bardzo często przedstawiane są jako pierwsze. Uczestnicy organizacji często sami będą zaprzeczać interpretacjom – np. pani prezes powie, że fotel jest, jaki jest, bo ona ma akurat chory kręgosłup albo że to po prostu przypadkowa spuścizna po poprzedniku. Ponadto dla dowolnego artefaktu przeprowadzić można bardzo wiele interpretacji. Przykładowo, artefakt behawioralny, jakim jest przepuszczanie kobiet w drzwiach, który występuje w wielu organizacjach w Polsce (można powiedzieć, że jest elementem kultury organizacyjnej, zaszczepionym z kultury narodowej), można rozumieć jako formę okazywania szacunku. Ta interpretacja może się jednak spotkać z krytyką – skoro niektóre kobiety nie życzą sobie być przepuszczane w drzwiach, może w istocie symbolicznym znaczeniem tego rytuału jest wskazanie inności, stygmatyzacja, zaznaczenie, że kobieta nie jest równa mężczyźnie.

Czasami artefaktem symbolicznym może być także nieobecność danego przedmiotu – jeżeli w wielu szkołach państwowych w salach lekcyjnych obok godła wisi krzyż, a w szkole prywatnej krzyża nie ma, może to być symbol – choć jego odczytanie naturalnie przysporzy trudności (ateizm, niezależność instytucji świeckiej od kościelnej, podkreślenie różnicy między szkołami państwowymi a prywatnymi, wyraz szacunku wobec osób innego niż katolickie wyznania, wskazanie, że w edukacji wszyscy jesteśmy sobie równi, niezależnie od wyznania?).

Jak widać, nawet drobne artefakty mogą otwierać pole interpretacjom symbolicznym. Wielość możliwych interpretacji symbolicznych artefaktów bierze się z tego, że choć są łatwe do zauważenia w danej kulturze, wynikają z głębszych i trudnych do zaobserwowania podstaw danej kultury. Dlatego czasem mówi się o kulturze organizacyjnej jako o „górze lodowej”

– na pierwszy rzut oka widać zaledwie 1/7 całości – w postaci wystającego czubka, podczas gdy najistotniejszy fundament znajduje się poniżej. Artefakty biorą się bowiem bezpośrednio z norm i wartości danej kultury.

Przez normy i wartości rozumie się to, co dana społeczność uważa za właściwe i normalne, a także to, co uznaje za cenne. Normy i wartości społeczności trudno jest rozpoznać na pierwszy rzut oka. Najłatwiej zrozumieć je, gdy są naruszane. Przykładowo, we współczesnym społeczeństwie polskim w większości organizacji mężczyzna przychodzący do pracy w widocznym makijażu wywoła konsternację. Wynikać ona będzie z naruszenia normy, jaką jest odróżnianie kobiet od mężczyzn za pomocą stroju, kosmetyków, sposobu poruszania się, głosu. Dopiero naruszenie tej normy pokaże nam, że w wielu organizacjach akcentowanie różnic między płciami odgrywa duże znaczenie, jest silnie przestrzegana normą. Norma ta, rzecz jasna, nie będzie miała zastosowania względem niektórych profesji – jest powszechnie przyjęte za „normalne”, że dziennikarz telewizyjny z racji wykonywanego zawodu ma prawo być upudrowany, nawet gdy opuści już studio. Podobnie, za normalne w większości organizacji uważa się, że kobiety noszą spódnice, sukienki lub spodnie, ale w przypadku mężczyzn akceptowalne są jedynie te ostatnie. Tu także istnieją wyjątki – księża noszą sutanny, co jest powszechnie akceptowane.

Normy i wartości biorą się z (jeszcze trudniejszych do analizy) fundamentalnych założeń co do natury człowieka. Te bardzo trudno odkryć, nie żyjąc przez długi czas w danej kulturze – dlatego właśnie badania antropologiczne często mają charakter długotrwały i polegają na spędzaniu wielu lat w określonej społeczności.

Przykładem fundamentalnego założenia co do natury człowieka może być stwierdzenie, że pracuje się, aby lepiej żyć, a nie żyje się, aby lepiej pracować. Z takiego założenia bezpośrednio wynikać może norma, zgodnie z którą w pracy należy się jak najmniej wysilać – kto się przepracowuje, zyskuje etykietkę „pupilka” i traktowany jest z pogardą, póki się nie poprawi. Artefaktem wynikającym z takiej normy może być np. zamykanie kawiarni na pół godziny przed rzeczywistym czasem zamknięcia – kelnerka chce bowiem o podanym czasie wyjść z posprzątanego lokalu, a nie obsłużyć jak najwięcej klientów.

Kultura dla jej członków jest „środowiskiem naturalnym” – nie zauważają jej. Dopiero w momencie konfliktu kultur lub znaczącej przemiany założeń kulturowych mogą się one, wraz z normami, wartościami i artefaktami, stać widoczne. Także dlatego analiza kultury, choć może być przeprowadzana przez zewnętrznego konsultanta, musi opierać się na dogłębnym zrozumieniu jej członków (tylko oni wiedzą, jakie znaczenie jest nadawane elementom kultury, dla osób z zewnątrz ma ona charakter nieprzejrzysty).

Tak pojmowana diagnoza powinna stać się podstawą ostrożnego oddziaływania na kulturę i działania poprzez kulturę organizacyjną. Punktem wyjścia zawsze jest budowanie poczucia wspólnoty. Chodzi

o wytworzenie przekonania, że wszystkich członków organizacji łączy wspólny los i interesy. Wówczas można budować wartości, misje i cele. Muszą one logicznie wynikać ze wspólnego dążenia do przetrwania i sukcesu – chodzi o uzasadnienie ich instrumentalnej wartości. Jeżeli na przykład stanie się jasne, że bank musi rozwinąć usługi detaliczne, by przetrwać, to satysfakcja klientów i dobre relacje z nimi są logicznie uzasadnione jako wartości, które powinny być realizowane przez całą organizację. Oznacza to, że również takie działy pomocnicze, jak np. księgowość czy dział prawny lub ochrona, powinny podporządkować swoje działanie wygodzie i satysfakcji klientów detalicznych, załatwiających swoje „małe sprawy” i transakcje o niewielkiej wartości.

Przekonanie, że jest to ważne, powinno doprowadzić do utrwalenia się kulturowych norm i wzorców działania, sprzyjających realizacji tych właśnie wartości. Zanim jednak tak się stanie, narzucenie zasad formalnych (przepisów wewnętrznych), zmierzających w tym właśnie kierunku, powinno zostać przyjęte ze zrozumieniem i wdrożone przy spontanicznym wsparciu. Symbole powinny uzewnętrznić nowe wartości i otwarcie na klienta detalicznego. Może to znaleźć swoje odzwierciedlenie w nowej, cieplej kolorystyce, tematyce (rodzinną) i wzornictwie reklam (przyjazne, optymistyczne), w rozbudowie sieci placówek i odpowiednim przyjaznym ich wystroju, a także w nowej etykietce kontaktów z klientami, w sposobie ubioru i zachowania personelu (schłodnym, eleganckim, ale wolnym od sztywnej sztamperki) oraz w organizowaniu różnego rodzaju wydarzeń, takich jak: konkursy, spotkania, pikniki, koncerty, losowania nagród itp.

W ten sposób nowe elementy kultury organizacyjnej nakładają się na już istniejące i stopniowo wypierają je lub przekształcają. Jest to optymistyczny scenariusz przeprowadzonej z sukcesem, zamierzonej zmiany kulturowej. Można jednak wyobrazić sobie niepowodzenie, które może wynikać z tego, że nowe elementy kultury pozostaną jedynie na powierzchni, podczas gdy pod spodem przetrwa stara kultura arogancji, nieufności i niechęci wobec małego detalicznego klienta. Co zrobić, by ustrzec się przed takim niepowodzeniem, które nie jest bynajmniej czymś wyjątkowym?

- Po pierwsze, na stanowiskach bezpośredniego kontaktu z klientami należy obsadzić odpowiednio przeszkolone i umotywowane młode osoby, które nie zdążyły „nasiąknąć” starymi nawykami i starą kulturą organizacyjną. Niezbędna jest więc przynajmniej częściowa wymiana kadr, zwłaszcza w tzw. „punktach krytycznych”, bezpośrednio związanych z realizacją wartości.
- Po drugie, pracownicy powinni uczestniczyć w całej serii spotkań dyskusyjnych i warsztatów, stwarzających im możliwość aktywnego uczestnictwa w tworzeniu i utrwalaniu elementów nowej kultury, a przede wszystkim należy przekonać ich, że będzie ona lepiej służyła wszystkim.

- Po trzecie wreszcie, organizacja powinna zdobyć się na zorganizowanie serii intensywnych szkoleń, które powinny uczyć działania zgodnie z nowymi wartościami oraz normami i wzorcami zachowań. Powinno to dotyczyć nie tylko osób bezpośrednio stykających się z klientami, ale całego personelu.

Wszystkie te działania nie gwarantują pełnego sukcesu. Wystarczy przypadkowy czynnik zakłócający (jak np. emocjonalny konflikt osobisty lub grupowy), by zmiana kulturowa zakończyła się niepowodzeniem. Dlatego menedżerowie podejmujący takie przedsięwzięcia muszą odznaczać się umiejętnością wychwytywania i rozumienia ludzkich nastrojów i emocji oraz oddziaływania na nie. Takiej wrażliwości i sprawności socjotechnicznej nabiera się z czasem.

Podsumowanie

Zarządzanie w środowisku międzykulturowym jest wyzwaniem dla menedżerów, ale też ogromną szansą dla współczesnych organizacji. Wymaga ono jednak specyficznych kompetencji – nie tylko wiedzy dotyczącej języka czy zwyczajów innej kultury, ale też bardziej subtelnych umiejętności, opartych na emocjach: tolerancji, otwartości i akceptacji. Jak twierdzi G. Hofstede⁹, komunikacji międzykulturowej można się nauczyć, a podstawą takiego procesu uczenia się jest przede wszystkim uświadomienie sobie, że każdy człowiek jest w inny sposób „zaprogramowany umysłowo”, bo w inny sposób został wychowany.

Bibliografia

- N. Adler, *Cultural synergy: The management of cross-cultural organizations*, [w:] G. Aniszewska (red.), *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, PWE, Warszawa 2007.
- M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- G. Hofstede, *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Sage, Beverly Hills 1980.
- D. Jemielniak, *Kultura – odkrywana czy konstruowana?*, „Master of Business Administration” 2002, nr 2 (55).
- M. Kostera, *Antropologia Organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- M. Kostera, *The modern crusade: Missionaries of management come to Eastern Europe*, „Management Learning” 1995, nr 26/3.
- M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, PWE, Warszawa 1994.
- A.K. Koźmiński, *Koniec świata menedżerów*, WAiP, Warszawa 2008.
- A.K. Koźmiński, *Zarządzanie międzynarodowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- J. Mikułowski-Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa: wprowadzenie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999.
- W. Misiak, *Narodowe cechy kultury organizacyjnej w biznesie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.

⁹ G. Hofstede, *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Sage, Beverly Hills 1980.

M. Ryniejska-Kiełdanowicz, *Różnice kulturowe w działaniach public relations*, [w:] M. Ratajczak (red.), *Pomiędzy kulturami – szkice z komunikacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.

E. Schein, *Organizational culture and leadership. A dynamic view*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1985.

Cz. Sikorski, *Kultura organizacyjna*, C.H. Beck, Warszawa 2006.

Ł. Sułkowski, *Kulturowa zmienność organizacji*, PWE, Warszawa 2002.

Andrzej K. Koźmiński jest profesorem nauk ekonomicznych specjalności organizacja i zarządzanie. Opublikował ponad 300 prac naukowych. Jest Rektorem Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie i kierownikiem Katedry Zarządzania. *Visiting professor* w wielu renomowanych uczelniach zagranicznych. Jego zainteresowania koncentrują się wokół teorii organizacji i zarządzania oraz zarządzania międzynarodowego.

Dariusz Jemielniak jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. *Visiting scholar* m.in. na Cornell University, Harvard University i University of California, Berkeley. Stypendysta FNP, Fulbrighta, Collegium Invisibile, Fundacji Kościuszkowskiej.

Dominika Latusek jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. Zajmuje się zagadnieniami związanymi z zaufaniem wewnątrz oraz pomiędzy organizacjami, a także komunikacją w organizacjach. W latach 2007/08 była stypendystką Fundacji Fulbrighta na Uniwersytecie Stanforda w USA.

POLECAMY

Przyszłość polskiej gospodarki
po światowym kryzysie
21–23 września 2009 r.,
SGH–SGGW–UW, Warszawa



Celem XV Konferencji Naukowej Młodych Ekonomistów jest wymiana poglądów i prezentacja wyników badań na temat rozwoju polskiej gospodarki i jej perspektywy w kontekście aktualnego kryzysu finansowego na świecie. Postawione pytania problemowe dotyczą m.in. światowych rynków finansowych, przyszłości interwencjonizmu, integracji europejskiej oraz konkurencyjności Polski. Organizatorzy podzielili zakres tematyczny konferencji na trzy obszary: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. W pierwszej części dokonane zostanie podsumowanie dwudziestu lat transformacji i omówione historyczne kryzysy oraz cykle koniunkturalne. W obszarze „teraźniejszość” znalazły się: *Teoria ekonomii wobec kryzysu; Polityka gospodarcza wobec kryzysu; Banki i rynki finansowe w okresie kryzysu; Przedsiębiorstwa (w tym MSP) wobec kryzysu; Rynek pracy i gospodarstwa domowe*. Trzecia część poświęcona jest dyskusji nt. przyszłości gospodarki światowej i rynków finansowych, transformacji w kierunku gospodarki opartej na wiedzy oraz kalkulacji zysków i strat obecności Polski w strefie euro.

Więcej informacji na stronie: www.konferencja.edu.pl

POLECAMY

Grażyna Gierszewska
Maria Romanowska
Analiza strategiczna przedsiębiorstwa
Polskie Wydawnictwo
Ekonomiczne
Warszawa 2009



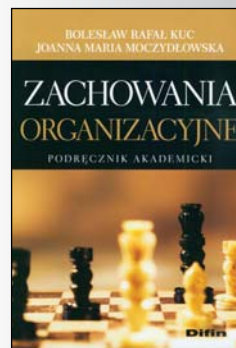
Ukazało się IV wydanie *Analizy strategicznej przedsiębiorstwa* – podręcznika popularnego zarówno w gronie studentów, jak również wśród menedżerów.

W nowym wydaniu uwzględniono zmiany, które zaszły w obszarze zarządzania i w rozwoju teorii oraz zaktualizowano przykłady. Książka zawiera omówienie 19 metod analizy strategicznej, w tym: rodowodu danej metody, sposobu posługiwania się nią i jej użyteczności; dokonano w niej również oceny każdej z metod. Autorki podzieliły metody na trzy grupy (każda z grup została opisana w odrębnym rozdziale): metody analizy otoczenia przedsiębiorstwa, metody analizy wnętrza przedsiębiorstwa oraz metody zintegrowane, które pozwalają na analizę przedsiębiorstwa na tle otoczenia.

Polecamy nowe wydanie książki specjalistom i menedżerom zajmującym się analizą strategiczną, a także wykładowcom i studentom kierunków ekonomicznych.

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

Bolesław Rafał Kuc
Joanna Maria
Moczydłowska
Zachowania organizacyjne.
Podręcznik akademicki
Difin, Warszawa 2009



Publikacja zawiera syntezę wiedzy z obszaru zachowań organizacyjnych. Została podzielona na trzy części. W pierwszej autorzy skupiają się na jednostce, zakładając, że poznanie siebie daje możliwość efektywniejszego działania w organizacji i zrozumienia własnej roli w społeczeństwie. Część druga poświęcona jest grupom. Omówione w niej zostały w szczególności zagadnienia związane z komunikowaniem się w grupie, sytuacjami konfliktowymi oraz reakcją na zmiany. Ostatnia część publikacji traktuje o organizacjach, a szerzej o społeczeństwie. Rozważane są m.in.: władza w organizacjach, kultura w dobie wielokulturowości oraz etyka zachowań organizacyjnych. Książkę polecamy studentom psychologii, socjologii oraz nauk o zarządzaniu, osobom kierującym zespołami, a także wszystkim zainteresowanym doskonaleniem swoich umiejętności współpracy w grupie.

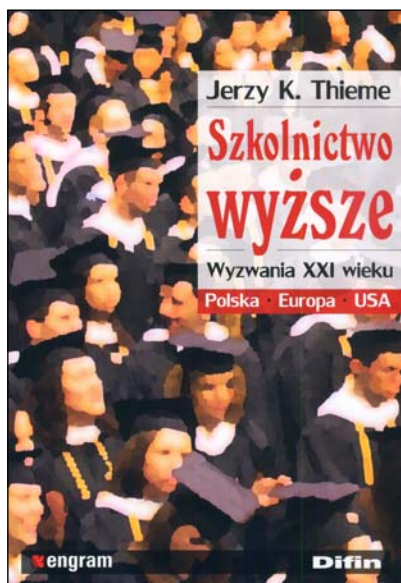
Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.difin.pl>

Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA¹ – recenzja

Stanisław Macioł

Osiągnięcie sukcesu w procesie budowania gospodarki innowacyjnej i konkurencyjnej, określanej mianem gospodarki opartej na wiedzy, zależy m.in. od sprawności funkcjonowania systemu nauki i szkolnictwa wyższego oraz jakości kształcenia i badań. Te kwestie znalazły swój wyraz m.in. w komunikacie Komisji Europejskiej z lutego 2003 roku pt. *Rola uniwersytetów w Europie Wiedzy*² oraz w komunikacie Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego z maja 2006 roku – pt. *Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe, innowacje*³. W tym drugim dokumencie wymieniono dziewięć obszarów – zadań, od których zależy unowocześnienie europejskich szkół wyższych i wykorzystanie ich ogromnego potencjału. Należy do nich: zniesienie barier wokół uniwersytetów w Europie, zapewnienie prawdziwej autonomii i rozliczalności uniwersytetów, dostarczanie bodźców dla ustrukturyzowanych partnerstw ze środowiskiem biznesu, dbanie o właściwe połączenie kwalifikacji i umiejętności dla rynku pracy, zmniejszenie braków w finansowaniu i zwiększenie skuteczności finansowania w dziedzinie kształcenia i badań, zwiększenie interdyscyplinarności i transdyscyplinarności, aktywowanie wiedzy poprzez współdziałanie ze społeczeństwem, nagradzanie doskonałości na najwyższym szczeblu, sprawienie, aby Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego i Europejska Przerzestra Badawcza stały się bardziej zauważalne i atrakcyjne w świecie.

Problemy, z jakimi borykają się europejskie uniwersytety, dotyczą również polskich uczelni. Z dostępnych opracowań i analiz sytuacji w szkolnictwie wyższym oraz na rynku pracy (w gospodarce) wynika konieczność systemowego, kompleksowego podejścia zarówno do reformy nauki, jak i edukacji. Z analiz oraz dyskusji środowiskowych, m.in. na VIII Kongresie Ekonomistów Polskich w 2007 roku, wynika, że polskie szkoły wyższe



powinny aktywniej dążyć do poprawy swojej pozycji, zwiększyć atrakcyjność i użyteczność programów kształcenia i badań, podnieść ich jakość, wdrożyć profesjonalne metody zarządzania oraz być bardziej autonomiczne i zdecydowanie lepiej dofinansowane.

W ten szeroki zakres uwarunkowań rozwojowych, rozważań i prac nad reformą szkolnictwa wyższego – w wymiarze globalnym, regionalnym i krajowym – bardzo dobrze wpisuje się książka Jerzego K. Thieme. Jak pisze autor na samym jej początku: *Jest to książka o konieczności i sposobach naprawy polskiego szkolnictwa wyższego, wynikających z analizy porównawczej systemów w Europie, w USA i w Polsce*. W tym kontekście nawet pobieżna lektura wszystkich siedmiu części tej publi-

kacji pozwala w pełni zgodzić się z cytowaną opinią.

W części pierwszej książki J.K. Thieme przedstawia obraz światowego szkolnictwa wyższego m.in. poprzez pryzmat najważniejszych rankingów uniwersyteckich, wskazując jednocześnie na kryzys europejskich uniwersytetów oraz wyraźne oznaki zapaści intelektualnej Polski. O tym ostatnim świadczą ma lista kilkunastu szczególnie niepokojących wskaźników⁴, które autor wybrał ze statystyk opublikowanych w latach 2007–2008. Dotyczą one m.in. bardzo niskiej pozycji Polski w Europie pod względem całkowitego kapitału intelektualnego, innowacyjności, liczby patentów, liczby cytowań polskich naukowców, stopnia dostosowania edukacji do potrzeb rynku pracy czy też bardzo odległego miejsca najlepszych polskich uniwersytetów w rankingach światowych.

Część druga pracy zawiera analizę kilku funkcjonujących w świecie modeli szkolnictwa wyższego oraz precyzuje następujące pojęcia: polityka edukacyjna, model, system i ustrój tegoż szkolnictwa. Opierając się na opisie klasycznego modelu organizacyjnego szkolnictwa wyższego B.R. Clarka (1983)⁵, w postaci tzw. trójkąta

¹ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.

² *The role of the universities in the Europe of knowledge*, Communication from the Commission of the European Communities, Bruksela, 05.02.2003; COM (2003) 58, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:EN:PDF>, [25.05.2009].

³ Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*, COM (2006) 208: komunikat w języku polskim znajduje się na stronie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PL:PDF>, [25.05.2009].

⁴ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe...*, dz. cyt., s. 38–41.

⁵ Tamże, s. 47–50.

wpływów (jego wierzchołkami są: władza państwowa, oligarchia akademicka i rynek), J.K. Thieme przedstawia bliżej trzy modele szkolnictwa: z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi (francuski, sowiecki), rynkowy (angloamerykański lub ogólniej anglosaski) oraz model z dużą rolą oligarchii akademickiej (humboldtowski lub germański). Autor prezentuje też model V.F. Voughta (1989)⁶ – oparty na sposobach sprawowania zewnętrznego nadzoru nad uczelniami (bezpośredniej kontroli państwa, jak w Europie kontynentalnej lub pośredniego nadzoru, jak w Ameryce i Anglii) oraz model D. Brauna i F-X. Merriena (1999)⁷ – wynikający z relacji między trzema podstawowymi czynnikami, tj. siłą (dużą, małą) bezpośredniego nakazowo-materialnego oddziaływania państwa na szkoły wyższe, sposobami pośredniego prawno-proceduralnego oddziaływania państwa (ściśła, luźna regulacja prawna) oraz politycznie preferowanym systemem wartości wyższego wykształcenia (charakter kulturowy, usługowy). Na tle przytoczonych opisów modeli, powstałych z różnych kombinacji powyższych czynników, jak i m.in. wcześniej analizowanych rankingów najlepszych uczelni, trudno polemizować ze stwierdzeniem autora, że *modele bardziej efektywne mają cechy rynkowe, a mniej efektywne – cechy biurokratyczne*⁸.

W drugiej części publikacji istotne jest wykorzystanie pojęcia ładu akademickiego (*academic governance* lub *university governance*) jako narzędzia w analizie modelu szkolnictwa wyższego różnych krajów. Autora interesuje zewnętrzny ład akademicki – obejmujący narodowy lub regionalny wpływ i nadzór nad uczelniami, czyli zasady działania systemu szkolnictwa wyższego, jak i wewnętrzny ład akademicki – uczelniane regulacje i rozwiązania organizacyjne, czyli ustrój uczelni. Ta część pracy zawiera również poglądy kilku wybitnych ekonomistów na temat wpływu wykształcenia i wiedzy na wzrost gospodarczy, opisy wybranych form edukacji transgranicznej oraz wyjaśnienia pojęcia dobra prywatnego i publicznego w kontekście wykształcenia wyższego.

Z perspektywy Stanów Zjednoczonych, w których wykształcenie wyższe było i jest traktowane jako dobro prywatne, J.K. Thieme jednoznacznie stwierdza: *Nie ma żadnego powodu, aby studia traktować jako dobro publiczne i żeby wszyscy podatnicy pokrywali całość kosztów wykształcenia nielicznych wybranych i uprzywilejowanych osobników*⁹. W obecnej sytuacji politycznej Polski trudno jednak sobie wyobrazić, aby rządzący zechcieli podjąć – bardzo niepopularną społecznie, choć merytorycznie zasadną – decyzję o wprowadzeniu chociażby częściowej odpłatności za studia stacjonarne w uczelniach publicznych,

np. za studia na drugim kierunku. Pozostaje w związku z tym do rozwiązania problem zakresu publicznego finansowania społecznego modelu funkcjonowania polskich uczelni.

Część trzecia książki poświęcona jest europejskiemu szkolnictwu wyższemu, w tym zwłaszcza opisowi działań reformatorskich podejmowanych przez kraje uczestniczące w realizacji Procesu Bolońskiego. Autor dostrzega pozytywne elementy tego procesu odnoszące się głównie do stworzenia warunków dla mobilności studentów i umiędzynarodowienia uczelni oraz porównywalności wykształcenia. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że europejskie szkolnictwo wyższe wymaga jednak bardziej zdecydowanych reform, które powinny dotyczyć modelu organizacyjnego szkolnictwa, autonomii uczelni, ich finansowania, dostępności studiów oraz konkurencji.

W części czwartej J.K. Thieme analizuje amerykańskie szkolnictwo wyższe, które jest mu szczególnie bliskie, m.in. z racji kilkuletniego prowadzenia zajęć na tamtejszych uniwersytetach, jak i pracy w instytucjach finansowych i gospodarczych. Wyraża fascynację autora systemem szkolnictwa wyższego w USA w dużej mierze uzasadniona jest sukcesami amerykańskich uniwersytetów (m.in. zdecydowanie przewodzą i dominują liczebnie na listach rankingowych najlepszych uczelni na świecie¹⁰, zatrudniają 70 proc. wszystkich noblistów, przyciągają najlepszych na świecie kandydatów na studia), ich wewnętrzną organizacją i metodami zarządzania oraz funkcjonowaniem na zasadach rynkowej konkurencji, przy minimalnej ingerencji rządowej. Należy zauważyć, że jakkolwiek liczba uczelni i studentów w Europie i w USA jest porównywalna, to szkolnictwo amerykańskie jest bardziej różnorodne i zróżnicowane jakościowo. Przykładowo w 2005 roku wśród 4278 szkół wyższych (ponadmaturalnych) były 2584 uczelnie dwuletnie (ich ukończenie pozwala wejść na III rok studiów licencjackich, które w Stanach Zjednoczonych trwają cztery lata i kończą się tytułem *bachelor*) i 1684 uczelnie czteroletnie lub dłuższe (w tym uniwersytety prowadzące dydaktykę i badania naukowe), a w 2007 roku na studiach licencjackich kształciło się 15,6 mln studentów, na magisterskich – 2,6 mln¹¹. W Stanach Zjednoczonych uczelnie są instytucjami stanowymi lub prywatnymi, z wyjątkiem uczelni wojskowych, które podlegają rządowi federalnemu. Najwyższą władzą w uczelni stanowej jest rada zarządzająca (powiernicza), mianowana przez władze stanowe z chwilą nadania uczelni licencji i statutu, a za funkcjonowanie uczelni odpowiada jej prezydent (rektor). Zadania rady zarządzającej, prezydenta, rektora ds. akademickich, dziekana, senatu

⁶ Tamże, s. 50–51.

⁷ Tamże, s. 51–59.

⁸ Tamże, s. 59.

⁹ Tamże, s. 72.

¹⁰ W najnowszym rankingu *Shanghai Jiao Tong University World Ranking 2008 – Top 500 World Universities* w pierwszej dziesiątce znalazło się 8 uniwersytetów amerykańskich i tylko 2 z Europy: University of Cambridge (4. miejsce) i University of Oxford (10. miejsce); kolejny na tej liście nieamerykański uniwersytet zajmuje dopiero 19. miejsce i jest nim The University of Tokyo. W tym rankingu Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski zajmują miejsca w czwartej setce, natomiast wśród uczelni europejskich plasują się one na miejscach 125–168. Źródło: <http://www.arwu.org/rank2008/EN2008.htm>, [25.05.2009].

¹¹ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe...*, dz. cyt., s. 152.

i innych grup, w tym studentów, w zarządzaniu uczelnią są szczegółowo opisane przez autora w podrozdziale 4.2 – dotyczącym ładu akademickiego. Interującym fragmentem tej części publikacji jest prezentacja dwóch istotnych problemów szkolnictwa amerykańskiego, tj. dyskusji wokół systemu dożywotniego zatrudnienia pracowników akademickich (*tenure*) oraz zasad oceny jakości wykształcenia (proponując odejście od kryterium w postaci wysokości i jakości nakładów na wykształcenie na rzecz oceny wyników kształcenia).

Trzy kolejne części poświęcone są szkolnictwu wyższemu w Polsce. Pierwsza z nich (część piąta) zawiera opis systemu tego szkolnictwa po 1990 roku oraz jego analizę w kategoriach zewnętrznego i wewnętrznego ładu akademickiego, w kontekście ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* – z lipca 2005 roku. W kolejnych podrozdziałach można znaleźć krytyczne opinie autora dotyczące: finansowania uczelni (niedoskonałość algorytmu podziału dotacji), programów nauczania (niska jakość i niedostosowanie do wymagań rynku pracy), kontroli jakości kształcenia (redefinicja zadań Państwowej Komisji Akredytacyjnej), ścieżki kariery naukowej (zbyt długa) oraz regulacji prawnych w dziedzinie szkolnictwa wyższego (nadmiar i zbytnia szczegółowość). Opinie te poparte są przykładami środowiskowych ocen szkolnictwa wyższego oraz wynikami raportu *Autodiagnoza polskiego środowiska naukowego* z listopada 2007 roku.

Część szósta zawiera przegląd propozycji naprawy polskiego systemu szkolnictwa wyższego, sformułowanych przez: środowisko akademickie, Instytut Badań nad Gospodarką, Bank Światowy, OECD, a także resort nauki i szkolnictwa wyższego¹².

Końcowa, wnioskowa część pracy zawiera uwagi autora na temat wizji przyszłości kraju, priorytetów w polityce edukacyjnej (według J.K. Thieme powinno ich być pięć: zróżnicowanie i konkurencja, umiędzynarodowienie uczelni i nauki, pogodzenie aspektu kulturowego i usługowego wyższego wykształcenia, odpowiedzialność państwa za jakość wyższego wykształcenia, poprawa sytuacji finansowej uczelni) oraz postulowanego modelu szkolnictwa wyższego.

Recenzowana publikacja ma cztery szczególnie istotne zalety, którymi są: aktualność tematyki, liczne międzynarodowe porównania, wieloaspektowa diagnoza szkolnictwa (choć bez sfery badań naukowych) oraz zestaw propozycji zmian w polskim szkolnictwie wyższym.

Autor, ekonomista i pracownik akademicki z doświadczeniem w zarządzaniu polską uczelnią niepubliczną, znający realia uczelni amerykańskich oraz gospodarki, zdecydowanie opowiada się za konkurencją. Główne źródło problemów polskiego i europejskiego szkolnictwa wyższego dostrzega właśnie w jej braku. Jeśli konkurencja nie będzie obowiązywała w całym systemie szkolnictwa, jak również wewnątrz uczelni, to nie będzie możliwości przyciągnięcia do Polski (i Europy) najlepszych profesorów i opracowania najwyższej ja-

kości programów kształcenia¹³. Należy dodać, że autor w szkolnictwie wyższym USA upatruje wzorzec dla Europy, ale nie wszystko da się przenieść lub zaadaptować. Można wykorzystać część metod zarządzania, próbować wiązać ład akademicki z ładem korporacyjnym, zwiększać odpowiedzialność uczelni za jakość kształcenia (tu np. wskazane byłoby odejście od państwowych dyplomów na rzecz dyplomów firmowanych przez uczelnie, przynajmniej te najlepsze), tworzyć centra doskonałości oraz stwarzać warunki dla konkurencyjności, ale trudno sobie wyobrazić, aby kraje europejskie przeszły na czteroletnie studia licencjackie, skoro niedawno w *Deklaracji Bolońskiej* przyjęły 3-letni wymiar tych studiów, a także w pełni urynkowały swoje systemy edukacji wyższej (względny społeczny).

Autor jest zdecydowanym zwolennikiem angażowania na stanowiska rektorów polskich uczelni specjalistów od zarządzania. Jego zdaniem rektorzy wybierani na kilka lat spośród profesorów nie mają wystarczającej wiedzy i kompetencji do zarządzania dużym uniwersytetem¹⁴. Przyjmując, że kompetencje są wypadkową kwalifikacji i doświadczenia zawodowego, ta opinia wydaje się być dla znacznej części obecnych rektorów krzywdząca, gdyż nie uwzględnia samodzielnego zdobywania kompetencji wyznaczonych standardami zawodowymi, doświadczenia oraz tzw. otoczenia społeczno-politycznego i organizacyjno-prawnego, w jakim funkcjonują polskie uczelnie. W szczególności nie uwzględnia kompetencji wynikających z ustaw i uprawnień, jakie formalnie posiadają rektorzy uczelni publicznych.

Podsumowując, recenzowana książka zawiera szereg interesujących propozycji konkretnych zmian w polskim szkolnictwie wyższym i jakkolwiek niektóre z nich nie są nowe, to zostały tu usystematyzowane i jednoznacznie sformułowane (np. priorytety w polityce edukacyjnej). Pewnym mankamentem pracy jest zbyt skromny wykaz bibliograficzny opracowań i nazwisk polskich naukowców. Ponadto „przejrzystość” prezentacji jest niekiedy zakłócana powtarzaniem twierdzeń i opinii, które znajdują się w obszernym tekście wprowadzającym „Od Autora”. Z drugiej jednak strony niektórzy czytelnicy są zadowoleni, gdy znajdują we wprowadzeniu do książki (streszczeniu) i niekiedy w podsumowaniu ogólne reasumpcje z danego rozdziału tematycznego.

Książka ta inspiruje do samodzielnego i zespołowego myślenia o polskiej edukacji i jakości kształcenia na tle europejskich i światowych trendów w organizacji oraz funkcjonowaniu systemów szkolnictwa wyższego. Jest ona godna polecenia wszystkim osobom i instytucjom odpowiedzialnym za reformę szkolnictwa wyższego i przyszły poziom wykształcenia Polaków, a także szerszemu gronu czytelników, w tym rodzicom potencjalnych kandydatów na studia. Może i powinna być ona przydatna każdemu, kto konstruktywnie podejrze do planowania przyszłości i będzie poszukiwał społecznej akceptacji dla niezbędnych nowych rozwiązań ustrojowych w dziedzinie szkolnictwa wyższego.

¹² Projekt założeń reformy z kwietnia 2008 roku.

¹³ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe...* dz. cyt., s. 376.

¹⁴ Tamże, s. 375.



Podejście do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia

Paweł Wyróżewski

Proces integracji europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego, toczący się w ramach Procesu Bolońskiego, ma na celu zapewnienie swobodnego przemieszczania się pracowników w obszarze Unii, przy zachowaniu wzajemnej uznawalności wykształcenia i porównywalności efektów kształcenia. Efekt ten ma zostać osiągnięty dzięki wprowadzeniu Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji. Zastosowanie powyższego podejścia pozwoli nie tylko na porównywalność efektów kształcenia na poziomie międzynarodowym, ale także wewnętrznym: krajowym i regionalnym.

Jednym z fundamentalnych wyzwań Procesu Bolońskiego jest konieczność udoskonalenia tradycyjnych metod opisu kwalifikacji i ich ram, tak aby odpowiadały one założonym celom (mobilności pracowników i uznawalności dyplomów). Zgodnie z przyjętym modelem wszystkie moduły i programy nauczania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*) powinny być opisane z punktu widzenia efektów kształcenia¹. W związku z tym wprowadzenie nowego systemu wiąże się z zasadniczą zmianą filozofii kształcenia na tę stojącą za rozwojem naukowym i zawodowym młodych ludzi.

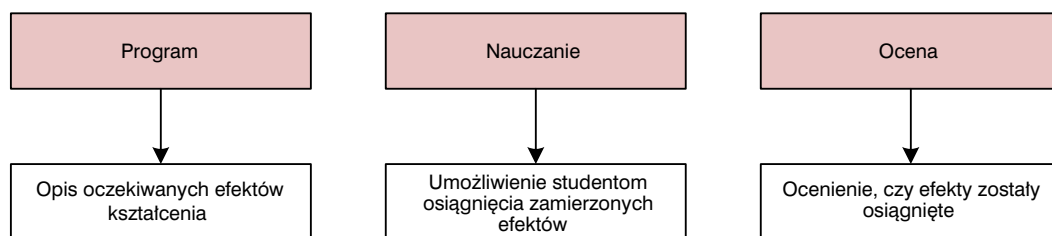
Niniejsze opracowanie ma na celu omówienie powyższych zmian oraz zaprezentowanie, propagowanego w założeniach Procesu Bolońskiego, podejścia – opartego na efektach kształcenia w planowaniu i realizacji programów nauczania na poziomie akademickim.

Podejście zorientowane na wykładowcę

Tradycyjne podejście do nauczania za punkt wyjścia obiera treść merytoryczną zajęć. Treść ta planowana jest przez prowadzącego, który określa jej zawartość, sposoby realizacji oraz metody oceny stopnia, w jakim wiedza ta została przyswojona. Opis zajęć koncentruje się wokół programu realizowanego wykładu. Model ten określa się mianem podejścia zorientowanego na wykładowcę (*teacher-oriented approach*). Jego myśl przewodnią można scharakteryzować pytaniem zadanym studentowi na zakończeniu kursu: *Co zrobiłeś, aby otrzymać dyplom?*².

Charakterystyczną cechą podejścia tradycyjnego jest relatywnie wysoka autonomiczność i samodzielność kształcenia. Stąd też z punktu widzenia systemu edukacji jako całości, w celu zachowania jego spójności i porównywalności, wprowadzane są wspólne regulacje

Rysunek 1. Podejście zorientowane na wykładowcę



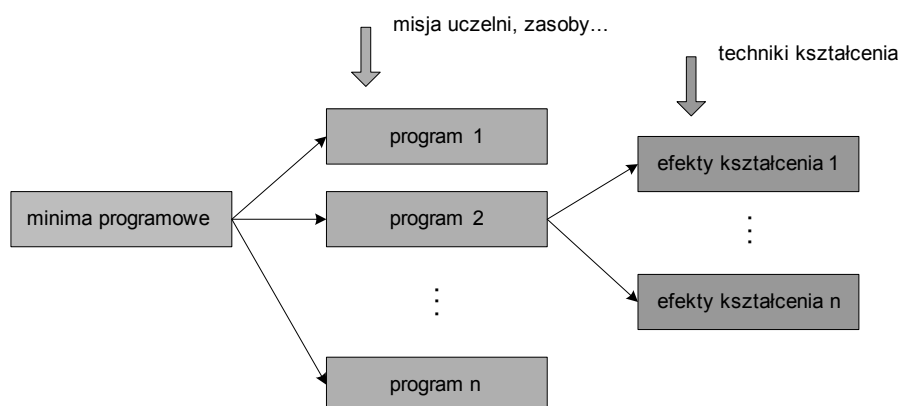
Źródło: opracowanie własne na podstawie prezentacji: D. Baume, *Outcomes-based approaches to teaching, learning & curriculum*, Hong-Kong Polytechnic University, 2005, <http://edc.polyu.edu.hk>, [28.05.2009]

¹ D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan, *Implementing Bologna in your institution. Using learning outcomes and competences*, BH 1 02 06 12, s. 1, www.bologna-handbook.com, [28.05.2009].

² L. Purser, *Report on Council of Europe Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process*, [w:] S. Bergan (red.), *Recognition Issues in the Bologna Process*, <http://book.coe.int>, [28.05.2009].

Podejście do tworzenia programów nauczania...

Rysunek 2. Schemat tradycyjnej metodyki opracowywania programów studiów



Źródło: A. Kraśniewski, *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006, s. 23, www.nauka.gov.pl, [28.05.2009]

w postaci wymagań programowych, określanych jako minimum programowe oraz liczby godzin odbywanych zajęć. W efekcie stosowanie podejścia tradycyjnego daje dość trudne do porównywania i wzajemnego uznania efekty kształcenia, co wynika wprost z różnych treści programów studiów, jak również różnych technik nauczania, potencjału i możliwości uczelni.

Tradycyjne podejście do nauczania, chociaż trwale zakorzenione w systemach edukacyjnych, wobec procesów narastającej internacjonalizacji okazało się mało elastyczne i nieprzystające do wymagań współczesnego świata, zintegrowanych globalnie gospodarek oraz mobilnych studentów i absolwentów, chcących swobodnie poruszać się po otwartym rynku pracy. Diagnoza zaistniałej sytuacji oraz zagrożenie niekonkurencyjnością i skostnieniem systemu edukacji w Europie legły u fundamentów głównych założeń Procesu Bolońskiego.

Proces Boloński i postulaty zmiany podejścia do nauczania

Proces Boloński został zapoczątkowany 19 czerwca 1999 r. w Bolonii (Włochy) przez Ministrów Edukacji 29 krajów europejskich. Jego celem była poprawa efektywności i wydajności systemu kształcenia wyższego w Europie, co w konsekwencji miało doprowadzić do:

- stworzenia warunków ułatwiających mobilność obywateli,
- dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, czyli podniesienia stopnia zatrudnialności absolwentów,
- podniesienia atrakcyjności i poprawy pozycji konkurencyjnej systemu szkolnictwa wyższego w Europie³.

Zwieńczeniem Procesu Bolońskiego, w zamyśle jego inicjatorów, ma być powstanie w 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*, EHEA). Istotny jest też fakt, że Proces Boloński powstał przy współpracy i aktywnym zaangażowaniu środowiska akademickiego, nie należy go więc utożsamiać z zewnętrznymi naciskami, narzucaniem programów lub standaryzacją systemów kształcenia wyższego w krajach europejskich.

Proces Boloński obejmuje wiele inicjatyw i zmian w systemach kształcenia – m.in.:

- wprowadzanie przejrzystych i porównywalnych systemów stopni oraz suplementu do dyplomu,
- przyjęcie systemu opartego na dwóch lub trzech poziomach kształcenia,
- powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (ECTS, *European Credit Transfer System*),
- promocję mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego,
- promocję współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego,
- promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań,
- promocję kształcenia przez całe życie⁴.

Działania te podlegają ocenie i modyfikacjom podczas kolejnych spotkań i konferencji Ministrów Edukacji krajów przystępujących do wdrożenia Procesu Bolońskiego. Konferencje te odbywają się od 1999 r. – w dwuletnich odstępach (Praga 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, Londyn 2007, Leuven 2009).

³ A. Kraśniewski, *Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006, s. 3, www.nauka.gov.pl, [28.05.2009].

⁴ Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, www.nauka.gov.pl, [28.05.2009].

W celu osiągnięcia zamierzonych celów długookresowych, tj. podniesienia mobilności obywateli, dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz wzajemnego uznawania zdobytych kwalifikacji i dyplomów, Proces Boloński stawia za cel zwiększenie czytelności oraz porównywalności stopni i rezultatów edukacji. Efekt ten został już częściowo osiągnięty przez wprowadzenie od lat 90. ubiegłego wieku suplementu do dyplomów oraz realizację projektu *Europass*, czyli wyposażenie absolwenta w pakiet dokumentów pozwalających na swobodne poruszanie się po wspólnym rynku UE⁵. Jednakże zasadniczym narzędziem docelowego systemu edukacji w Europie są Europejskie Ramy Kwalifikacji oraz odpowiadające im ramy krajowe, opracowywane przez kraje członkowskie EOSW⁶. W myśl założeń tego systemu każdy dyplom powinien znajdować nie tylko odniesienie do stosownego poziomu ESK i NSK, ale także być opisany m.in. poprzez efekty kształcenia, czyli zakres wiedzy, umiejętności i postaw demonstrowanych przez absolwenta. Wymóg odpowiedniego opisu dyplomów narzuca wszystkim instytucjom edukacyjnym obowiązek dostosowania się do systemu bolońskiego opartego na efektach kształcenia.

Podejście oparte na efektach kształcenia

Korzenie podejścia opartego na efektach kształcenia (*Outcome-Based Approach*, OBA) sięgają lat 60. i 70. XX wieku, kiedy to w USA pojawiły się prace na temat celów zachowawczych (*behavioural objectives*). Jednym z promotorów tego nurtu był Robert Mager, który zaproponował bardzo szczegółowy

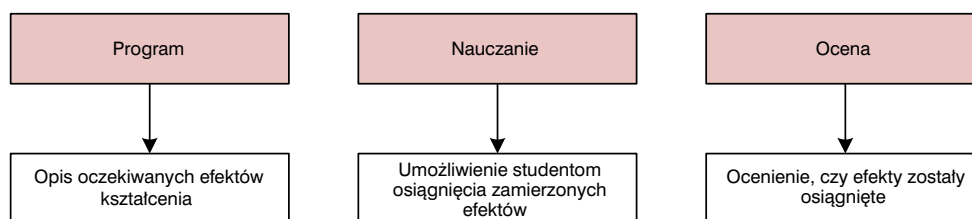
opis oczekiwanych, obserwowalnych efektów, aby następnie na ich podstawie określać docelowy proces nauczania oraz metody oceny. Prąd ten był następnie dynamicznie rozwijany w latach 80. i 90., m.in. przez W.G. Spady'ego⁷ i L. Brady'ego⁸. Obecnie podejście oparte na efektach kształcenia jest stosowane lub rekomendowane w wielu krajach świata, szczególnie w Stanach Zjednoczonych oraz Wielkiej Brytanii⁹, jak również: Australii, Nowej Zelandii czy Republice Południowej Afryki¹⁰.

Podejście oparte na efektach kształcenia w swojej istocie zakłada zupełnie odmienną filozofię nauczania niż podejście tradycyjne. O ile to drugie za punkt centralny uznaje nauczyciela, o tyle podejście OBA koncentruje swoją uwagę na studentie (*student-oriented approach*). W myśl OBA punktem wyjścia w nauczaniu są oczekiwane rezultaty, czyli umiejętności, jakie student uzyska w efekcie procesu kształcenia. Nazywane są one efektami kształcenia i, zgodnie z definicją ECTS, wyrażane są w postaci kompetencji, na które składają się umiejętności, wiedza oraz postawy demonstrowane po zakończonym procesie nauczania¹¹.

Efekty kształcenia są niezwykle istotnym elementem tworzącym programy nauczania, ponieważ:

- definiują typ i zakres nauczania oczekiwanego przez studentów,
- dostarczają obiektywnego narzędzia oceny procesu uczenia się we wszystkich jego fazach (przed zajęciami, w ich trakcie, po zakończeniu),
- w klarowny sposób określają oczekiwania w stosunku do uczestników zajęć,
- w klarowny sposób określają kompetencje absolwentów, pomocne ich przyszłym pracodawcom,

Rysunek 3. Podejście zorientowane na efekty kształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie prezentacji: D. Baume, *Outcomes-based approaches to teaching, learning & curriculum*, Hong Kong Polytechnic University, 2005, <http://edc.polyu.edu.hk>, [28.05.2009]

⁵ Więcej o projekcie *Europass* można znaleźć na stronie: www.europass.org.pl, [28.05.2009].

⁶ Rekomendacja Parlamentu UE z 23 kwietnia 2008 r. podaje opis Europejskich Ram Kwalifikacji dla całej edukacji, począwszy od I poziomu edukacji obowiązkowej do studiów doktoranckich (8-poziomowej).

⁷ W.G. Spady, *Outcome-based instructional management: a sociological perspective*, „Australian Journal of Education” 1982, nr 26 (2), s. 123.

⁸ L. Brady, *Outcome based education: resurrecting the objectives debate*, „New Education” 1994, nr 16 (2), s. 69–75.

⁹ R. Dearing, *The National Committee of Inquiry into Higher Education*, Secretaries of State for Education and Employment, Walia, Szkocja i Irlandia Północna 1997, <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>, [28.05.2009].

¹⁰ D. Kennedy, Á. Hyland, N. Ryan, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, s. 3, www.bologna.msmt.cz, [28.05.2009].

¹¹ *ECTS User's Guide*, Directorate-General for Education and Culture, Bruksela 2004, s. 11.

Podejście do tworzenia programów nauczania...

- definiują samodzielne i spójne komponenty kształcenia, które mogą następnie podlegać realizacji w postaci zróżnicowanych form uczenia się,
- pomagają wykładowcy w procesie organizacji i realizacji programu nauczania¹².

Model nauczania zgodny z OBA zakłada, że program tworzony jest z perspektywy pożądanych efektów kształcenia. Proces nauczania ma na celu pomoc studentom w uzyskaniu zdefiniowanych efektów, zaś ocena ma za zadanie sprawdzić, czy oczekiwane efekty zostały w rzeczywistości osiągnięte.

Podejście OBA pozostawia realizatorom swobodę w doborze metod nauczania, dzięki czemu możliwe jest bardziej elastyczne podejście do nauczania, integracja form podawczych, samodzielna nauka, różnorodne formy aktywnego nauczania, jak również wykorzystania wiedzy wyniesionej z praktyki, pracy i własnych doświadczeń studentów.

Efekty kształcenia powinny być formułowane w czasie przyszłym i zawierać informację na temat tego, co będzie wiedział uczestnik zajęć po ich zakończeniu, co będzie potrafił i jakie postawy będzie demonstrował. Ze względu na ich istotną rolę informacyjną należy zadbać, aby były one opisane prostym, jednoznacznym i zrozumiałym dla studentów i innych zainteresowanych stron językiem. Organizacje stosujące podejście oparte na efektach kształcenia dbają o to, aby w opisach efektów nie stosować słów i zwrotów mogących zaburzyć powyższe zasady. Wymienia się wśród nich sformułowania, takie jak: „student zrozumie...”, „student będzie wiedział...”, „student pozna...”, „student nauczy się...”¹³ itp.

W przygotowaniu opisów efektów kształcenia pomocne są tzw. taksonomie efektów kształcenia. Wśród nich najbardziej rozpowszechniona jest taksonomia stworzona w 1956 roku przez Amerykanina, Benjamina Blooma. Zawiera ona określenia opisujące efekty kształcenia – podzielone na trzy dziedziny: poznawczą (*cognitive domain*), psychoruchową (*psychomotor domain*) oraz emocjonalną (*affective domain*). W każdej z dziedzin występuje od pięciu do siedmiu poziomów procesów o wzrastającej złożoności uzyskanych efektów. Do tychże procesów Bloom przyporządkował odpowiadające im określenia, opisujące daną kategorię efektów kształcenia.

Wyszczególnione w opisie programów efekty kształcenia powinny odnosić się do istotnych, pożądanych rezultatów. British Columbia Institute of Technology zaleca, by każde istotne zagadnienie programu zajęć posiadało od jednego do trzech efektów kształcenia, natomiast 45-minutowa jednostka zajęć – między pięcioma a dwunastoma szczegółowymi rezultatami¹⁴. UCE Birmingham rekomenduje od czterech do ośmiu efektów dla pojedynczego modułu i do dwudziestu efektów dla całego programu¹⁵. Trudno jest wskazać konkretną liczbę efektów kształcenia dla pojedynczych zajęć, modułu lub kursu. Zbyt duża liczba powoduje, iż przekazanie się zbyt szczegółowe, zaś zbyt mała nie przekazuje dostatecznej informacji o oczekiwanych rezultatach. Twórcy programów powinni w tym zakresie odwołać się do własnej oceny sytuacji. W tabeli 2 przedstawiono fragmenty projektu opisu programu studiów z wykorzystaniem efektów kształcenia, przygotowanego przez pracowników Katedry Zarządzania Projektami SGH.

Tabela 1. Struktura taksonomii B. Blooma

Dziedzina poznawcza	Dziedzina psychoruchowa	Dziedzina emocjonalna
1. Wiedza (<i>knowledge</i>)	1. Postrzeganie (<i>perception</i>)	1. Odbieranie (<i>receiving</i>)
2. Rozumienie (<i>comprehension</i>)	2. Przygotowanie (<i>set</i>)	2. Reagowanie (<i>responding</i>)
3. Zastosowanie (<i>application</i>)	3. Odtwarzanie (<i>guided response</i>)	3. Wartościowanie (<i>valuing</i>)
4. Analiza (<i>analysis</i>)	4. Wykonywanie (<i>mechanism</i>)	4. Systematyzacja wartości (<i>organization</i>)
5. Synteza (<i>synthesis</i>)	5. Biegłość w sytuacjach typowych (<i>complete overt response</i>)	5. Internalizacja (<i>internalizing</i>)
6. Ocenianie (<i>evaluation</i>)	6. Działanie w sytuacjach nietypowych (<i>adaptation</i>)	
	7. Tworzenie nowych wzorców (<i>organization</i>)	

Źródło: D. Kennedy, Á. Hyland, N. Ryan, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, www.bologna.msmt.cz, s. 5–7, na podstawie: B.S. Bloom (red.), *Taxonomy of Educational Objectives*, 1956

¹² *Writing Learning Outcomes*, British Columbia Institute of Technology, Burnaby, British Columbia, Kanada, s. 2.

¹³ D. Kennedy, *Using Learning outcomes for curriculum development and evaluation*, University College Cork 2007, www.erasmus.org.pl, [28.05.2009].

¹⁴ *Writing Learning Outcomes*, dz.cyt., s. 3.

¹⁵ *Guide to learning outcomes*, UCE Birmingham, Staff and Student Development Department, s. 3, www.pedagogy.ir, [28.05.2009].

Tabela 2. Projekt opisu specjalności: Zarządzanie projektami, z wykorzystaniem efektów kształcenia (wybór)

Specjalność: Zarządzanie projektami	
W rezultacie ukończenia specjalności Zarządzanie projektami student zdobędzie kompetencje w zakresie inicjowania, definiowania, planowania, organizowania i sterowania realizacją projektu – w stopniu umożliwiającym mu świadomą i aktywną pracę w charakterze członka zespołu projektowego, asystenta kierownika projektu, lidera podzespołu projektowego i/lub kierownika projektu o niskim stopniu złożoności.	
W rezultacie ukończenia specjalności Zarządzanie projektami student uzyska następujące kompetencje szczegółowe:	
Efekty kształcenia w zakresie wiedzy	Student będzie w stanie m.in.: 1. opisać miejsce i rolę zarządzania projektami w zarządzaniu organizacją, 2. scharakteryzować typowe formuły realizacyjne projektów (formy organizacji projektowej), 3. opisać procesy zarządzania projektami, wskazać problemy związane z ich realizacją oraz zaproponować ich rozwiązania oparte na najlepszych praktykach, 4. uporządkować i objaśnić przekrojowe zagadnienia zarządzania projektami.
Efekty kształcenia w zakresie umiejętności	Student będzie potrafił m.in.: 1. formułować i rozwiązywać typowe problemy zarządzania projektami; 2. zainicjować, zdefiniować, zaplanować, zorganizować wykonawstwo i sterować realizacją projektu o małym i średnim poziomie złożoności (w tym projektu europejskiego), a w szczególności: a. przygotować propozycję inicjatywy projektu, b. opracować definicję projektu, jego celów, założeń i wymagań, c. opracować plan realizacji projektu (struktura zadaniowa, plan przebiegu projektu w czasie, budżet projektu, inne plany szczegółowe), d. zorganizować i efektywnie kierować pracą typowego zespołu projektowego, e. posługiwać się narzędziami monitorowania i kontroli przebiegu projektu.
Efekty kształcenia w zakresie postaw	Student nabędzie właściwe postawy, m.in.: 1. zrozumienie specyfiki i odmienności podejścia projektowego w stosunku do innych aktywności w organizacji, 2. otwartość i chęć aktywnego uczestnictwa w środowisku projektu, 3. zdolność do przewodzenia i kierowania zespołem projektowym.

Źródło: materiały niepublikowane, Katedra Zarządzania Projektami, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Systemowe zastosowanie podejścia opartego na efektach kształcenia

Systemowe zastosowanie OBA w szkolnictwie wyższym było przedmiotem pilotażowego projektu, finansowanego ze środków Komisji Europejskiej w ramach programu Sokrates – TUNING *Educational Structures in Europe* (w skrócie TUNING)¹⁶. Termin *tuning* (dostosowanie, harmonizacja) nie został wybrany przypadkowo, gdyż w znakomity sposób oddaje zamierzenia Procesu Bolońskiego, jak i samego projektu, których celem jest *harmonizacja struktur kształcenia i programów z zachowaniem różnorodności i autonomii*¹⁷. Projekt TUNING był realizowany w trzech fazach, w latach: 2000–2003, 2003–2004 oraz 2005–2006. Jednym z głównych jego rezultatów było opracowanie metodyki mającej ułatwić zrozumienie programów nauczania oraz zapewnić ich porównywalność, w tym modelu do tworzenia, wprowadzania i realizacji programów studiów¹⁸.

Zgodnie z modelem, rekomendowanymi przez badaczy programu TUNING krokami postępowania są:

- spełnienie warunków podstawowych:
 - określenie potrzeb społecznych dotyczących programu – na szczeblu regionalnym, krajowym, europejskim – w porozumieniu z zainteresowanymi stronami, tj. pracodawcami, przedstawicielami zawodów, organizacjami branżowymi,
 - ocena atrakcyjności programu z akademickiego punktu widzenia,
 - ocena programu z punktu widzenia dostępnych zasobów;
- zdefiniowanie profilu zawodowego absolwenta programu;
- opracowanie opisu celów programu oraz efektów kształcenia, jakie należy osiągnąć;
- określenie kompetencji ogólnych i przedmiotowych do osiągnięcia w ramach programu;
- przełożenie na program nauczania: treści (tematy) i struktura (moduły i punkty zaliczeniowe);

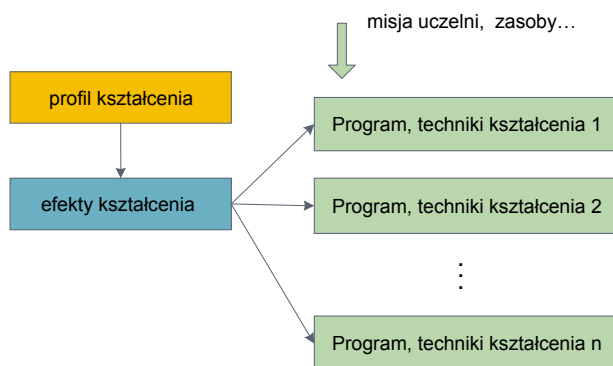
¹⁶ Więcej o projekcie TUNING można znaleźć na stronie: <http://tuning.unideusto.org>, [28.05.2009].

¹⁷ TUNING. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wprowadzenie do projektu*, Sokrates-Tempus, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008, s. 8.

¹⁸ Tamże, s. 9.

Podejście do tworzenia programów nauczania...

Rysunek 4. Schemat metodyki opracowywania programów studiów opartych na efektach kształcenia (według projektu TUNING)



Źródło: A. Krasiewicz, *Proces boloński...*, dz.cyt., s. 23

- opracowanie form kształcenia i aktywności potrzebnych do osiągnięcia oczekiwanych efektów kształcenia;
- wybór metodologii nauczania i uczenia się (metody, techniki i formaty) oraz metod oceny;
- opracowanie systemu oceny dla celów stałego podnoszenia jakości¹⁹.

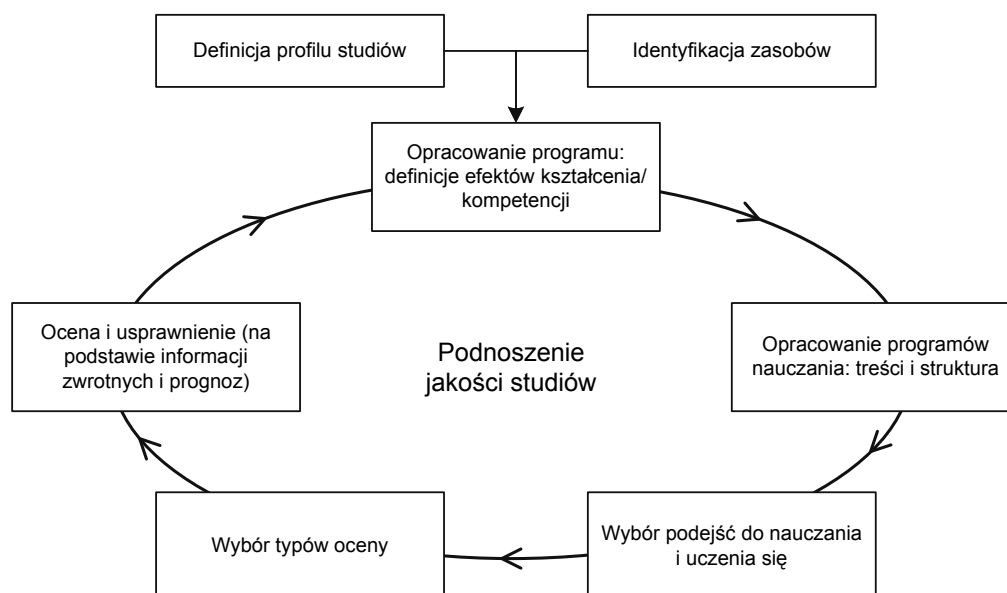
Schematyczny model postępowania przedstawia rysunek 4.

Ważną cechą podejścia opartego na efektach kształcenia jest jego skalowalność. Zastosowanie efektów kształcenia pozwala na dokonanie opisu treści nauczania na dowolnym poziomie kształcenia. Opis ten

może dotyczyć obszaru umiejętności, wiedzy i postaw, jakie uzyskują: absolwenci uczelni na jednym z trzech poziomów nauczania, absolwenci danego kierunku studiów, studenci, którzy zakończyli wybraną specjalność, moduł lub ścieżkę studiów. OBA jest także wykorzystywane do opisu pojedynczego kursu (cyklu zajęć), jak również poszczególnych jednostek zajęciowych.

Zasadniczą zmianę filozofii kształcenia zgodnego z OBA obrazuje możliwość udzielenia jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, które często stawiane jest przez pracodawców absolwentom różnego typu form kształcenia: *Skoro uzyskałeś dyplom (poświęciłeś na to swój czas i pieniądze), to co właściwie potrafiisz?*

Rysunek 5. Cykl dynamicznego rozwoju jakości według projektu TUNING



Źródło: TUNING. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wprowadzenie do projektu, Sokrates-Tempus, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2008*, s. 10

¹⁹ Tamże, s. 9–10.

Warto w tym miejscu zauważyć, że pytanie to jest bardzo bliskie realiom funkcjonowania absolwentów na rynku pracy. Pracodawca chętnie zatrudni absolwenta z dyplomem, o ile tylko ten będzie w stanie pokazać swoją przydatność w miejscu pracy. Pracodawca nie będzie zainteresowany treścią programu nauczania, liczbą zdobytych punktów ECTS, godzin wykładów i ćwiczeń, ale osiągniętymi efektami kształcenia i możliwością ich wykorzystania podczas wykonywania zadań przez pracownika. Informacja o odbyciu 15-godzinnego kursu rachunkowości mówi o wiele mniej niż stwierdzenie, iż student po jego ukończeniu potrafi na przykład: czytać ze zrozumieniem, analizować i samodzielnie opracowywać bilans i rachunek zysków i strat.

Podejście OBA jest również bardzo atrakcyjne dla potencjalnych kandydatów do uczelni wyższych i aplikantów na programy nauczania. Osoba pragnąca podjąć wysiłek studiowania oczekuje, że proces edukacji pozwoli osiągnąć jej konkretne rezultaty, które to z kolei przełożą się na poprawę jej statusu materialnego, perspektywy dalszego rozwoju zawodowego itp. Opracowanie programów nauczania opartych na OBA umożliwi klarowną komunikację, ponieważ w jednoznaczny sposób opisują one, jaką wiedzę, umiejętności i postawy uzyska student w rezultacie

ukończenia programu nauczania. Znajomość efektów pozwoli na świadome i racjonalne ukierunkowanie swojego rozwoju naukowo-praktycznego z uwzględnieniem uwarunkowań perspektyw rynku pracy.

Powyższe zalety OBA, zarówno z perspektywy pracodawców, jak i kandydatów na studia, w bezpośredni sposób wskazują na konieczność aktywnego zaangażowania wszystkich stron w proces współpracy przy tworzeniu programów nauczania. Jest to także postulat bardzo silnie podkreślany przez Ekspertów Bolońskich – w pracach wdrożeniowych systemu w polskim szkolnictwie wyższym²⁰. Brak równowagi pomiędzy sferą administracji, środowiskiem akademickim oraz rynkiem może doprowadzić do dominacji interesów jednej, najbardziej aktywnej ze stron, co wprost i w negatywny sposób może zaważyć na skuteczności wdrożenia oraz efektywności późniejszego funkcjonowania systemu jako całości.

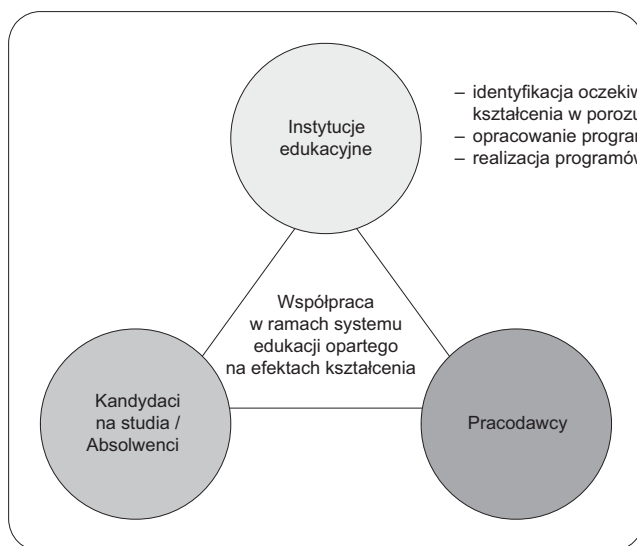
Z punktu widzenia środowiska akademickiego można także dostrzec wiele korzyści związanych z wdrożeniem OBA. Po pierwsze, zastosowanie OBA umożliwi silniejsze powiązanie programów uczelni wyższych z praktyką gospodarczą oraz oczekiwaniami firm i organizacji w stosunku do absolwentów różnorodnych form kształcenia. Po drugie, OBA jest skutecznym narzędziem, pozwalającym na ocenę

Rysunek 6. Model współpracy pomiędzy uczestnikami systemu kształcenia wyższego opartego na efektach kształcenia

Regulatorzy

Proces Boloński
Instytucje Unii Europejskiej
i instytucje krajowe właściwe dla obszaru szkolnictwa wyższego

- tworzenie ramowych regulacji i zasad współpracy w ramach triady
- zapewnienie efektywnego działania systemu i równowagi pomiędzy elementami systemu
- promocja i popularyzacja systemu



- identyfikacja oczekiwanych efektów kształcenia w porozumieniu z pracodawcami
- opracowanie programów nauczania
- realizacja programów nauczania

- dokonują wyboru programów studiów na podstawie profili zawodowych / efektów kształcenia oferowanych przez uczelnie z uwzględnieniem możliwości późniejszego znalezienia zatrudnienia
- podlegają procesowi kształcenia
- jako zatrudnieni absolwenci, postępują się uzyskanymi efektami kształcenia, realizują cele i zadania zlecone przez pracodawców

- wskazanie i konsultowanie z instytucjami edukacyjnymi oczekiwanych wymagań wobec absolwentów
- udzielanie informacji zwrotnych nt. oceny pracy i potencjału zatrudnionych absolwentów
- współudział w procesie kształcenia poprzez umożliwienie transferu *know-how* do instytucji edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne

²⁰ E. Chmielecka, *Struktura kwalifikacji: nowe wyzwanie dla środowiska akademickiego*, Seminarium bolońskie, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2008.

i weryfikację realizowanych programów nauczania z perspektywy ich rzeczywistych efektów i tworzonej dla studenta wartości dodanej, jak również pojawiających się powtórzeń oraz luk w programach. Po trzecie, nakreślenie celu działania w postaci opisu docelowej sylwetki absolwenta otwiera pole do stosowania różnorodnych metod uzyskiwania pożądanych efektów kształcenia. Różnorodność ta może dotyczyć zarówno formy (wykłady, konwersatoria, ćwiczenia, projekty badawcze), podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia (dydaktyka na uczelni, staże, praktyki, wymiany, kursy zewnętrzne, uznanie doświadczenia zawodowego i inne), jak również zwiększenia wymiaru pracy własnej studentów (w zakresie uzyskania efektów dotyczących czystej wiedzy).

Dużą zaletą systemu opartego na OBA jest także klarowność procesu oceny postępów edukacji studentów. Lista oczekiwanych efektów kształcenia jest jednocześnie listą wymagań, których spełnienie konieczne jest do zaliczenia programu i uzyskania dyplomu. W gestii wykładowcy pozostaje dobór metod oceny odzwierciedlających specyfikę efektów kształcenia z zakresu poznanej wiedzy, zdobytych umiejętności i demonstrowanych postaw.

OBA podlega także krytyce. Najważniejszym zarzutem, często podnoszonym przez środowiska niechętne temu podejściu, jest stwierdzenie, iż OBA zabija „akademickość” uczelni, nadając procesowi kształcenia wyższego charakter mechaniczny, wąski i odhumanizowany, przekształcając uczelnię wyższą w szkołę zawodową. Argument ten może w pewnych skrajnych przypadkach być prawdziwy, jednakże jednocześnie trzeba wyraźnie podkreślić, iż opisy efektów kształcenia powinny obejmować wszystkie trzy grupy efektów, tj. wiedzę, umiejętności i postawy. Zachowanie w programach nauczania odpowiednich proporcji pomiędzy efektami „twardymi” a „miękkimi”, jak również umożliwienie holistycznego, humanistycznego rozwoju studenta, należy do zadań osób i ciał bezpośrednio odpowiedzialnych za kształtowanie projektów programów. Samo podejście oparte na efektach kształcenia jest w tym względzie wyłącznie narzędziem opisu i pozostaje neutralne.

Pewną niedogodnością stosowania OBA jest także przyjęcie odpowiedniego poziomu szczegółowości sformułowania efektów kształcenia oraz ich umiejętna agregacja na kolejnych poziomach programów nauczania. Zbyt ogólne, zdawkowe sformułowania będą utrudniały dotarcie do sedna oczekiwanych efektów, pozostawiając kluczowe informacje w sferze dociekań i domysłów. Niejednoznaczne opisy efektów znacznie utrudniają także ocenę ich osiągnięcia. Z drugiej zaś strony przyjęcie zbyt szczegółowego poziomu i drobiazgowych opisów przyczyni się do znacznego wzrostu pracochłonności i czasochłonności opracowywania programów. Aspekt czytelności takich programów dla zainteresowanych stron ma również znaczną wagę. Jak zostało przedstawione, problem ten nie doczekał się jednoznacznego rozwiązania i wymaga od osób wdrażających OBA przyjęcia indywidualnych rozwiązań.

Podsumowanie

Polska, będąc członkiem Unii Europejskiej, ma liczne, wynikające z tego faktu, zobowiązania. Jednym z nich jest dostosowanie systemu szkolnictwa wyższego do wytycznych Procesu Bolońskiego. Dużo zostało już zrobione, lecz znaczna część pracy pozostaje jeszcze przed nami. Wdrożenie w Polsce podejścia opartego na efektach kształcenia i będącego osią nowego, zharmonizowanego systemu stanowi bardzo duże wyzwanie, zarówno z punktu widzenia regulatorów i administracji, jak również środowiska akademickiego. Wyzwanie to należy jednak traktować jako szansę, a nie zagrożenie, gdyż jego realizacja daje szerokie możliwości poprawy jakości i dalszego doskonalenia procesów nauczania w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce, a powodzenie zdecydowanie o pozycji polskiej edukacji w Europie na następne dekady.

Bibliografia

- D. Baume, *Outcomes-based approaches to teaching, learning & curriculum*, Hong Kong Polytechnic University, 2005, <http://edc.polyu.edu.hk>.
- L. Brady, *Outcome based education: resurrecting the objectives debate*, „New Education” 1994, nr 16 (2).
- E. Chmielecka, *Europejskie ramy kwalifikacji* (cz. 1), „Forum Akademickie” 2009, nr 1.
- E. Chmielecka, *Struktura kwalifikacji: nowe wyzwanie dla środowiska akademickiego*, Seminarium bolońskie, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2008.
- R. Dearing, *The National Committee of Inquiry into Higher Education*, Secretaries of State for Education and Employment, Walia, Szkocja, Irlandia Północna 1997, <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>.
- ECTS User's Guide*, Directorate-General for Education and Culture, Bruksela 2004.
- Europass, www.europass.org.pl.
- D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan, *Implementing Bologna in your institution. Using learning outcomes and competences*, www.bologna-handbook.com.
- D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, www.bologna.msmt.cz.
- D. Kennedy, *Using Learning outcomes for curriculum development and evaluation*, University College Cork, 2007, www.erasmus.org.pl.
- A. Kraśniewski, *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006, www.nauka.gov.pl.
- L. Purser, *Report on Council of Europe Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process*, [w:] S. Bergan (red.), *Recognition Issues in the Bologna Process*, <http://book.coe.int>.
- W.G. Spady, *Outcome-based instructional management: a sociological perspective*, „Australian Journal of Education” 1982, nr 26 (2).
- B.S. Bloom (red.), *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay Company, Nowy Jork 1956.
- TUNING. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wprowadzenie do projektu*, Sokrates-Tempus, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008.

POLECAMY

Otwórz książkę

Serwis *Otwórz książkę* to cyfrowa kolekcja współczesnych książek naukowych udostępnionych publicznie przez autorów – polskich naukowców. Obecnie katalog zawiera kilkanaście pozycji z zakresu kulturoznawstwa, socjologii i zarządzania, jednak sukcesywnie będzie on uzupełniany o kolejne publikacje.

Projekt prowadzony jest przez Interdyscyplinarne Centrum Modelowania w Uniwersytecie Warszawskim (ICM UW), w ramach programów: *Creative Commons Polska* oraz *Biblioteka Wirtualna Nauki* i współfinansowany ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego. Więcej informacji na stronie: <http://otworzksiazke.pl>



Smart History

Smart History to multimedialny podręcznik online z dziedziny historii sztuki. Na stronie można podziwiać ponad 200 dzieł wraz z opisami, dostępnych jest również niemal 160 filmów wideo z wykładami. Istnieje możliwość przeglądania ich ze względu na okresy historyczne (np. renesans, barok, oświecenie), styl (np. impresjonizm, symbolizm) lub też wyszukiwać prace konkretnego artysty.

Serwis został uznany za najlepszą stronę internetową w kategorii: *Edukacja* w ramach 13. edycji konkursu na najlepsze strony internetowe na świecie *Webby Awards 2009*. Witryna notuje około 50 tys. wizyt miesięcznie.

Więcej informacji na stronie: <http://smarthistory.org>

Wired Science – News for Your Neurons

Wired Science to blog amerykańskiego magazynu „Wired” zawierający informacje nt. najnowszych ciekawostek naukowych. Newsy podzielone są na kategorie tematyczne. Dostępne są również tagi ułatwiające ich wyszukiwanie. Istnieje możliwość komentowania wiadomości.

Serwis uzyskał nagrodę internautów w kategorii: *Nauka*, w ramach 13. edycji konkursu na najlepsze strony internetowe na świecie *Webby Awards 2009*.

Więcej informacji na stronie:

<http://www.wired.com/wiredscience>



Cassini Equinox Mission

Strona poświęcona jest misji statku kosmicznego Cassini-Huygens, prowadzonej w ramach międzynarodowej współpracy trzech agencji kosmicznych. Pojazd został stworzony w laboratorium NASA, Europejskiej Agencji Kosmicznej oraz Włoskiej Agencji Kosmicznej. 17 krajów przyczyniło się do wystrzelenia statku, a ponad 250 naukowców na całym świecie śledzi dane, które dzięki niemu docierają na Ziemię.

Serwis został uznany za najlepszą stronę internetową w kategorii: *Nauka*, w ramach 13. edycji konkursu na najlepsze strony internetowe na świecie *Webby Awards 2009*. Więcej informacji na stronie: <http://saturn.jpl.nasa.gov>

Proces Boloński – co nowego po Leuven?

Relacja z konferencji

Proces Boloński a strategie rozwoju szkół wyższych¹

Ewa Chmielecka, Marta Taras



W dniu 14 maja w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie odbyła się konferencja *Proces Boloński a strategie rozwoju szkół wyższych*, kolejna z serii *środowiskowych spotkań poświęconych Procesowi Bolońskiemu i standardom kształcenia w uczelniach wyższych, a organizowanych przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych*.

Otwarcie konferencji poprzedzone zostało wręczeniem certyfikatów akredytacyjnych FPAKE, które tym razem otrzymały następujące szkoły i kierunki studiów: ekonomia oraz finanse i rachunkowość na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, ekonomia na Wydziale Ekonomii Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, finanse i rachunkowość na Wydziale Finansów i Zarządzania Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu oraz zarządzanie, Metody Ilościowe w Ekonomii i Systemy Informacyjne, stosunki międzynarodowe, finanse i rachunkowość SGH.

Konferencja podzielona została na dwie części: *Proces Boloński po 10 latach: wyzwania dla szkolnictwa wyższego oraz Jak budować strategie rozwoju szkoły wyższej? Projekty i doświadczenia*. Sesja pierwsza odwoływała się do strategicznej roli, jaką Proces Boloński odgrywa w europejskim i światowym systemie szkolnictwa wyższego, zaś sesja druga do prób budowy strategii rozwoju dla wybranych polskich uczelni (lub ich jednostek) – działań podejmowanych w celu sprostania wymogom współczesności. Te dwie tematyki wyraźnie pokazują, czego brak – zarówno w programie konferencji, jak i w polskim systemie szkolnictwa wyższego – aby zachować ciągłość oraz logikę rozważań i działań. Otóż brak jest strategii rozwoju tego systemu na poziomie krajowym, która pozwoliłaby na przeniesienie międzynarodowych

celów strategicznych na poziom uczelni – poprzez wskazanie tendencji i priorytetów rozwojowych w skali polskiego systemu. Brak jest także krajowej strategii uczenia się przez całe życie (*Life Long Learning*), która zdefiniowałaby zadania stojące przed szkołami wyższymi w kontekście budowy społeczeństwa wiedzy. Tej dotkliwej luki nie zapełniły sensowną treścią kolejne rządy – pozostaje więc mieć nadzieję, że stanie się to w nieodległej przyszłości.

W sesji pierwszej konferencji referaty wygłosili: dr Tomasz Saryusz-Wolski (Ekspert Boloński, członek Bologna Follow-up Group) – omawiając komunikat ministrów edukacji wyższej z konferencji w Leuven, prof. Ewa Chmielecka (SGH, Ekspert Boloński) – skupiając się na zmianach, jakie spowoduje wprowadzenie polskich Krajowych Ram Kwalifikacji oraz prof. Mieczysław Socha (PKA) i prof. Marek Wąsowicz (UKA), którzy omówili nowe wyzwania związane z procesami zapewniania jakości. Część ta stanowiła refleksję dotyczącą podsumowania dekady działania Procesu – budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, związanych z nim planów na przyszłość oraz wdrażania strategii bolońskiej w Polsce, z próbą krytycznej oceny efektów tej adaptacji i wyzwań, jakie stawia przed szkołami.

Dr Tomasz Saryusz-Wolski, omawiając komunikat z Leuven oraz towarzyszący mu dokument *Bologna Policy Forum 2009*, zwrócił szczególną uwagę na następujące jego aspekty:

- kształcenie jako podstawowy element misji szkoły wyższej – w szczególności jako ważny czynnik w systemie uczenia się przez całe życie, w tym jego związki z rynkiem pracy oraz zaspokajaniem potrzeb społeczeństwa rozwiniętej demokracji;

¹ Skrócona wersja relacji ukaże się w czerwcowym wydaniu „Gazety SGH”.

- szkolnictwo wyższe jako element systemów powstawania i wdrażania wiedzy – zwłaszcza w kontekście budowy społeczeństwa wiedzy;
- szkolnictwo wyższe jako element budowy zjednoczonej Europy – szczególnie w kontekście „przepływów” studentów i kadr akademickich;
- szkolnictwo wyższe jako system wyrównywania szans społecznych – w szczególności w kontekście zapewniania równego dostępu do studiów i równych szans na ich ukończenie.

Warto dodać, że komunikat z Leuven bardzo wyraźnie podkreśla konieczność zróżnicowania uczelni, programów oraz profilów i form kształcenia, odejście od sprowadzania zadań dydaktycznych uczelni do postaci studiów skutkujących tradycyjnymi dyplomami – uczelnie, chcąc przyczynić się do budowy społeczeństwa wiedzy, powinny oferować także inne formy i cykle studiowania, sprzyjające (oczywiście na poziomie stosownym dla studiów wyższych) zaspokojeniu potrzeb społecznych dla uczenia się przez całe życie. W komunikacie podkreśla się również odpowiedzialność uczelni za rozwój społeczny i gospodarczy w Europie i kraju, co wskazuje, że dwie zwalczające się idee: uniwersytetu przedsiębiorczego i uniwersytetu badawczego znalazły kompromis w postaci uniwersytetu, który ani nie jest więżą z kości słoniowej, izolowaną od wpływów społecznych, ani też nie jest instytucją w pełni podległą swym interesariuszom – klientom. Ma to być uniwersytet podejmujący również odpowiedzialność za otoczenie społeczne, a nie tylko względem niego – uznaje się to za misję, która przystoi godności tej instytucji.

Jeśli chodzi o aspekty związane z funkcjami dydaktycznymi uczelni, warto podkreślić dobitne stwierdzenia w punkcie 13. i 14. Komunikatu, w których na uniwersytet nakłada się zadanie nakierowania działań dydaktycznych na studenta (*student centred learning*), tak aby umożliwić mu formowanie własnej ścieżki uczenia się. Może być ono oferowane w zróżnicowanych profilach zapewniających mu uzyskanie i utrzymanie pracy: jako ogólne przygotowanie do podjęcia zatrudnienia, uzupełniane o wiedzę specjalistyczną w dalszych fazach kształcenia bądź wprost nakierowane na przygotowanie do konkretnego zawodu lub miejsca pracy. To ważne stwierdzenie w obliczu wciąż pokutującej w Polsce opinii, że kształcenie na I stopniu studiów ma być zorientowane „zawodowo” (w sensie *vocational*). Z kolei w punkcie 15. podkreśla się, że społeczeństwo wiedzy wymaga kształcenia coraz większej liczby osób posiadających kompetencje badawcze, co oznacza potrzebę uruchamiania takich profili na wszystkich stopniach kształcenia oraz rozwoju studiów doktoranckich.

Prof. Ewa Chmielecka przypomniała podstawowe cele strategiczne Procesu, jak stworzenie EOSW oraz podniesienie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego. Towarzyszą im cele dydaktyczne, m.in.: przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy, przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społec-

zeństwie, także europejskim, rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej (społeczeństwo i gospodarka wiedzy) oraz rozwój osobowy kształconych. Narzędzia Procesu (trójstopniowość, system ECTS, akredytacja europejska) mają sens tylko wówczas, gdy ich wdrażanie posłuży realizacji celów zasadniczych. Prawidłowe wdrożenie wymaga uzyskania równowagi pomiędzy trzema czynnikami sprawczymi Procesu: administracją, środowiskiem akademickim oraz rynkiem.

Najnowszym narzędziem, stanowiącym istotne wyzwanie i dla EOSW, i dla krajów bolońskich, są Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Są one odpowiedzią na problem związany z możliwością pogodzenia wymogu różnorodności programów kształcenia z koniecznością porównywalności dyplomów (innych świadectw) oraz przenoszenia i kumulacji dokonań osób uczących się, w kontekście LLL. Prace nad bolońskimi ramami kwalifikacji zapoczątkował Komunikat z Bergen z 2005 roku, natomiast prace nad ramami dla całej edukacji europejskiej podlegają rekomendacji Parlamentu Europejskiego z 2008 roku. W Polsce od 2006 roku działa Grupa Robocza MNiSW, która pierwsze założenia do budowy ram dla szkolnictwa wyższego przedłożyła Ministerstwu w roku ubiegłym. Zostały one wzięte pod uwagę w projektach reform przygotowywanych przez MNiSW. Według metodologii ram kwalifikacji został przygotowany projekt reguł kształcenia dla studiów III stopnia – wiele środowisk akademickich w Polsce (np. SGH) zaczyna samorzutnie przystosowywać do nich swoje opisy programów studiów, dostosowują się także do nich agencje akredytujące, zobowiązane do tego przez European Standards and Guidelines for Quality Assurance. Najważniejsze zmiany, jakie ramy kwalifikacji wniosą do organizacji procesu kształcenia w Polsce, to: wprowadzenie tzw. generycznego opisu poziomów studiów w miejsce obecnie obowiązujących standardów kształcenia, wprowadzenie powszechnego opisu programów (*curriculum* i *syllabus*) w terminach efektów kształcenia, silniejsze nakierowanie programów na potrzeby studenta i potrzeby społeczne, mniejszy nacisk na sposób uzyskania efektów kształcenia – umożliwienie walidacji efektów wynikających z kształcenia pozaformalnego, rozszerzenie zasad kumulacji i przenoszenia efektów w perspektywie LLL, zmiana modelu oceny jakości. Największą zmianą będzie niewątpliwie zniesienie centralnej listy kierunków studiów i towarzyszących im ramowych treści kształcenia. W ministerialnych założeniach reformy (z 12 marca br., w p. 6.9.) czytamy: *Uczelnie o statusie uniwersytetu [...] będą mogły samodzielnie określić kierunki prowadzonych studiów. Programy będą wyłączone z obowiązkowego standardu kształcenia określonego rozporządzeniem Ministra. Warunkiem tego będzie zdefiniowanie efektów kształcenia zgodnie z ogólnymi zasadami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji [...].* Stworzenie tych nowych narzędzi opisu studiów oraz przygotowanie środowiska akademickiego do ich użycia zajmie sporo czasu – można się spodziewać, że w roku akademickim 2009–2010 rozpoczną się powszechne konsultacje dotyczące tych

zmian. Tylko środowisko akademickie może nadać znaczenia „pustym” deskryptorom poziomów, odnieść je do dziedziny (dyscypliny) wiedzy – niemożliwe są interpretacje „zewnętrzne”.

Wprowadzenie ram pociąga za sobą wiele zmian i działań. Potrzebne są innowacje w prawie, budowa tzw. Krajowego Punktu Koordynacyjnego (ramy obejmują obszar kompetencji wielu resortów) oraz rozwiązanie długiej listy problemów, między innymi: sposobu określania minimów kadrowych i algorytmów finansowania, wprowadzenie wspomnianego opisu i budowy programów na podstawie deskryptorów efektów, rozważenie rodzajów i zróżnicowania dyplomów, np. odróżnienia tych dyplomów magisterskich, które zostały uzyskane po ukończeniu obydwu stopni na tym samym kierunku (*consecutive diploma*) i na różnych kierunkach, nowy model akredytacji i wiele innych.

Zmiany w systemie akredytacji i działalności Polskiej Komisji Akredytacyjnej oraz warunki, jakie powinien spełniać rynek edukacyjny, omówił prof. Mieczysław Socha (sekretarz PKA). Zwrócił on uwagę, że edukacja akademicka nie jest kolejnym towarem na rynku – jest dobrem, o którego jakości i znaczeniu dowiadujemy się niejednokrotnie pod koniec życia. Jakość tego dobra zależy od tego, jak zachowa się absolwent po ukończeniu uczelni. Nie można generować wysokiej jakości edukacji bez współpracy z konsumentem, który nie ma pełnej informacji o kupowanym przez siebie „produkcie”. To jest podstawa m.in. wprowadzenia narzędzi oceny i doskonalenia jakości – w tym akredytacji. Dobry rynek edukacyjny charakteryzuje m.in.: swoboda wejścia nowych podmiotów i stanowienia cen, czesne jako źródło finansowania uczelni, łatwy dostęp do informacji o uczelniach oraz ich ofercie dydaktycznej, mobilność studentów i kadry akademickiej – zły rynek to przeciwieństwo tej charakterystyki. Zadaniem systemu akredytacyjnego jest likwidowanie symptomów złego rynku. Każdy jego uczestnik powinien mieć dostęp do informacji o jakości kształcenia – efekty kształcenia muszą być porównywalne (patrz: ramy kwalifikacji), a system i sam proces akredytacji powinny być przejrzyste.

Jeśli chodzi o działalność PKA, to proponowane kierunki zmian w akredytacji sprowadzają się głównie do: ochrony interesu publicznego w warunkach rosnącej różnorodności szkolnictwa wyższego, wzmocnienia roli PKA w systemie szkolnictwa wyższego (m.in. dzięki zmianom w strukturze Komisji, nowemu systemowi odwoławczemu, zwiększeniu przejrzystości zasad funkcjonowania PKA, zajęciu miejsca w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego). Te działania związane są także z zobowiązaniami wynikającymi z członkostwa PKA w europejskim rejestrze instytucji zapewniania jakości.

Prof. Marek Wąsowicz (przewodniczący UKA) sformułował najważniejsze problemy dotyczące budowy systemu oceny jakości kształcenia, zaczynając od pytania, czy nie zagraża nam stworzenie w Europie dyktatury instytucji akredytacyjnych. Przypomnił, że zgodnie z ESG główna odpowiedzialność za jakość

kształcenia spoczywa na uczelniach, które powinny budować kulturę zapewniania jakości – tymczasem zabiegają o akredytację. Drugie omawiane zagadnienie dotyczyło standardów akredytacji dostosowanych do ram kwalifikacji, zaś trzecie skokowego wzrostu zadań komisji akredytacyjnych (ponieważ ramy kwalifikacji wymagają oceny jakości wszystkich form kształcenia). Komisje muszą się liczyć z koniecznością ocen na wniosek zainteresowanego – a nowy model akredytacji budowany jest w Polsce, bez strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Prof. Wąsowicz zwrócił również uwagę na niebezpieczeństwo polegające na tym, że uczelnie mogą traktować instytucje akredytacyjne jedynie jako organy kontrolne, bez motywacji do podnoszenia jakości. Aktywność szkół wyższych wobec procesu akredytacyjnego będzie ograniczała się wówczas do zaspokajania oczekiwań agencji i realizowania kryteriów oceny. Istotnym problemem w tym kontekście wydaje się zinstytucjonalizowany charakter PKA, która działa jak urząd i może zdegenerować cały system zapewniania jakości. Proces akredytacji należy „uspołecznić”, tzn. kultura jakości kształcenia musi wynikać głównie z woli środowiska (z którego inicjatywy powstały pierwsze w Polsce agencje akredytacyjne). Prof. M. Wąsowicz swoje wystąpienie zakończył pytaniem, jaka jest odpowiedzialność państwa za system zapewniania jakości kształcenia w uczelniach wyższych. Czy rola organów władzy sprowadza się jedynie do finansowania komisji kontrolnych, czy jest ona znacznie szersza? Czy obszar działań akredytacyjnych powinien być zmonopolizowany przez jedną agencję, czy też powinno być ich wiele?

W odpowiedzi na pytanie o zakres odpowiedzialności państwa za utrzymywanie jakości kształcenia prof. Mieczysław Socha wyraźnie zaznaczył, że to uczelnie powinny odpowiadać za jakość kształcenia, a nie rząd czy komisje. Żadna komisja nie może też przyjąć za główne zadanie wzbogacania jakości kształcenia, dlatego że dochodzi wówczas do konfliktu interesów: z jednej strony ma ona coś konstruować – pomagać uczelniom budować standardy kształcenia, a z drugiej je oceniać. W kwestii „uspołecznienia” procesu akredytacji prelegent odpowiedział, że jeśli standardy, którymi będziemy się posługiwać, będą akceptowane przez środowisko, to proces ten ma sens. Jeśli zaś chodzi o wielość agencji, M. Socha zarysował tło europejskie (a także Stany Zjednoczone), gdzie generalnie dąży się do istnienia jednej agencji, gdyż ich zbyt duża liczba na rynku rodzi niebezpieczeństwo pewnych patologicznych zjawisk, jak choćby ryzyko dumpingu.

W drugiej sesji konferencji wystąpił prof. Cezary Suszyński (SGH) z referatem *Strategia rozwoju szkoły wyższej – między środowiskową dyskusją a rzeczywistym wdrożeniem*. Kolejni prelegenci: Emil Panek (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu), Jarosław Witkowski i Anna Baraniecka (Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu) oraz Janusz Stacewicz (SGH) przedstawili strategię rozwoju w ich rodzimych uczelniach. Ta część konferencji będzie, w wybranych fragmentach, przedstawiana w następnych wydaniach „e-mentora”.



Cyberslacking – internet w pracy nie tylko do pracy

Magdalena Szpunar

Jeszcze do niedawna internet w firmie był postrzegany wyłącznie jako narzędzie usprawniające wiele procesów, szczególnie komunikacyjnych, czy ułatwiające zdobywanie informacji. Szybko jednakże dostrzeżono, że choć wspomaga on funkcjonowanie przedsiębiorstw, może również stać się źródłem obniżającym efektywność pracy, wprowadzając atrakcyjne możliwości spędzania czasu pracy, w sposób pozazawodowy, nieuczciwy wobec pracodawcy. Zjawisko polegające na wykorzystaniu internetu w pracy do celów prywatnych określa się mianem „cyberslackingu”, „cyberbumelanctwa” czy „cyberpróżniactwa”.

Czym jest cyberslacking? – rozważania definicyjne

Według W.H. Friedmana *cyberslacking* to odwiedzanie stron pornograficznych, witryn informacyjnych, zakupy, planowanie form spędzania czasu wolnego czy granie w godzinach pracy, przy użyciu firmowego sprzętu¹. Natomiast W. Block wskazuje, że *cyberslacking* obejmuje również poszukiwanie nowej pracy, porównywanie zarobków i warunków pracy innych, wykonywanie prywatnych zleceń w godzinach pracy, a także komunikację ze znajomymi². Według niektórych badań 10–20 proc. czasu spędzanego w pracy w internecie nie ma związku z wykonywaniem obowiązków służbowych³. Czy z takimi praktykami mamy do czynienia po raz pierwszy? Zdecydowanie nie, już w epoce przedinternetowej wiele osób znajdowało setki sposobów, by unikać pracy, symulować zaangażowanie, wymigiwać się od obowiązków. *Cyberslacking* wprowadził formy „migania się” od pracy w obszar nowych technologii. Pozornie niewinny kwadrans spędzony na pogawędce z koleżanką okazuje się być godziną. Pracownicy miewają kłopoty z rozsądnym korzystaniem z internetu w pracy, czasem mniej lub bardziej świadomie nie dostrzegając, jak wiele czasu marnują na surfowaniu po

sieci. Dodatkowo tę formę aktywności w pracy łatwo racjonalizować, bo przecież niemal każdą czynność wykonywaną w internecie można określić jako przydatną i niezbędną w pracy. Warto jeszcze podkreślić, że korzystanie z internetu jest czynnością, która nie dezorganizuje pracy innych, jak chociażby prywatne rozmowy telefoniczne czy plotki. Taka forma unikania pracy nie budzi również sprzeciwu współpracowników, którzy są przekonani, że kolega czy koleżanka pracuje tak samo efektywnie jak oni.

Cyberslacking – zjawisko naganne czy akceptowalne?

Istotnym elementem w opisie *cyberslackingu*, jest określenie stosunku osób pracujących zawodowo do tego zjawiska. W roku 2008 firma Gemius przeprowadziła badania na ten temat, wykazując, że zdecydowana większość polskich internautów nie postrzega korzystania z internetu w godzinach pracy jako czegoś niestosownego. Aż 74 proc. badanych uważało, że korzystanie z internetu w pracy nie jest czymś nagannym, jeśli nie przeszkadza w obowiązkach służbowych, a im młodszy wiek osoby badanej, tym większe było przyzwolenie na tego typu praktyki. Co drugi respondent twierdził, że korzystanie z internetu w pracy jest konieczne – jako chwila odpoczynku (57 proc.) i normalne, gdyż wszyscy, którzy mają taką możliwość, korzystają w ten sposób z internetu (50 proc.). Jedyne co trzeci internauta uważał, że tego typu zachowanie jest nieuczciwe w stosunku do pracodawcy (31 proc.), a co czwarty, że jest niewłaściwe i nie powinno się korzystać z internetu w godzinach pracy (24 proc.). Co piąty badany przez Gemius sądził, że takie praktyki zawsze negatywnie wpływają na jakość wykonywanych obowiązków (20 proc.)⁴. Warto podkreślić, że wykorzystanie internetu w pracy jest

¹ W.H. Friedman, *Is the Answer to Internet Addiction Internet Interdiction?*, [w:] H.M. Chung (red.), *Proceedings of the 2000 Americas Conference on Information Systems*, 2000, s. 152.

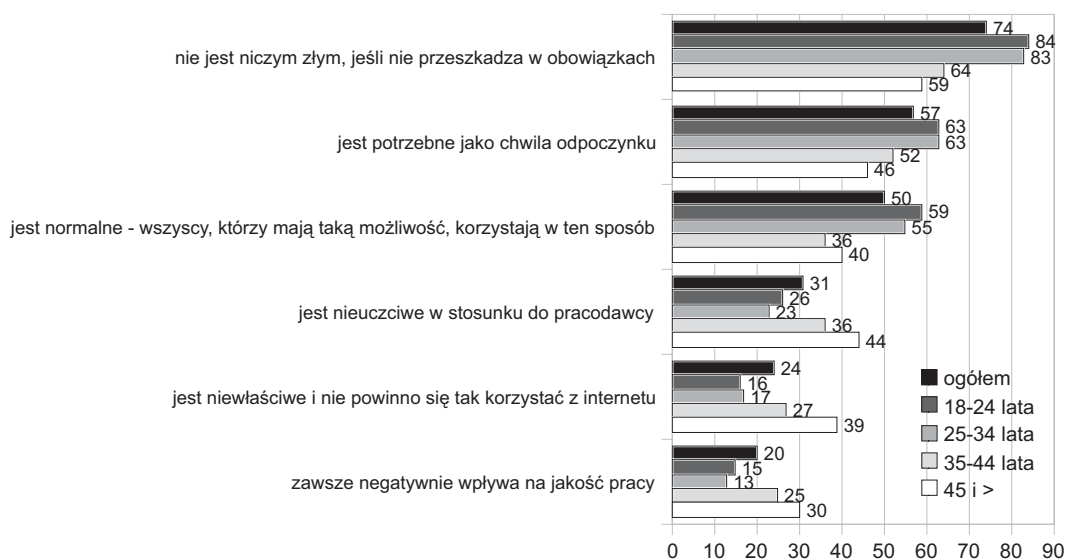
² W. Block, *Cyberslacking, Business Ethics and Managerial Economics*, „Journal of Business Ethics”, 2001/33, s. 225.

³ S. Olsen, L.M. Bowman, *Office surfers may face wipeout*, <http://news.cnet.com/2100-1023-981877.html>, [25.02.2009].

⁴ S. Szmalec, *Cyberslacking po polsku*, Gemius, http://www.gemius.pl/pl/archiwum_prasowe/2008-01-24/01_06.05.2009.

Cyberslacking – internet w pracy, nie tylko do pracy

Rysunek 1. Opinie pełnoletnich internautów na temat korzystania z internetu w pracy (w godzinach pracy), według wieku respondentów [N=3823]



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: S. Szmalec, *Cyberslacking po polsku*, http://www.gemius.pl/pl/archiwum_prasowe/2008-01-24/01_06.05.2009

częściej negatywnie postrzegane przez osoby powyżej 45. roku życia niż przez osoby młode, w przedziale wiekowym: 18–24 lata. Odwrotna relacja dotyczy deklaracji, gdzie korzystanie z internetu w pracy nie jest postrzegane jako negatywne, a wręcz jako naturalne i konieczne, czy też jako pewna forma relaksu. Pozytywne oceny odnoszące się do tej kwestii dominują u osób poniżej 34. roku życia.

Zdecydowana większość badanych (93 proc.) przyznaje, że posługuje się internetem w pracy w celach prywatnych. Najczęściej internauci wykorzystują to medium do odbierania poczty elektro-

nicznej (79 proc.) lub przeglądając strony internetowe (73 proc.). Co trzecia osoba w czasie pracy korzysta z komunikatorów (36 proc.) i robi zakupy za pośrednictwem internetu (33 proc.). Co czwarty respondent deklaruje, że w czasie pracy zdarzyło mu się słuchać radia (24 proc.) lub uczestniczyć w forum dyskusyjnym (23 proc.). Co piąty przyznaje, że zdarzyło mu się w pracy oglądać filmy czy klipy wideo (18 proc.), a 13 proc. deklaruje, że grało w gry przez internet lub ściągało pliki (muzyczne bądź filmowe). Jedynie 9 proc. badanych przyznaje, że w pracy zdarzyło się im korzystać ze stron portali społecznościowych,

Rysunek 2. Czynności wykonywane w internecie w trakcie pracy, w celach prywatnych [N=1326]



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: S. Szmalec, dz. cyt.

a 5 proc. z czatów. Zaledwie 7 proc. internautów odpowiedziało, że nie korzysta w celach prywatnych z internetu w pracy⁵.

Wykorzystanie internetu w pracy – w celach prywatnych

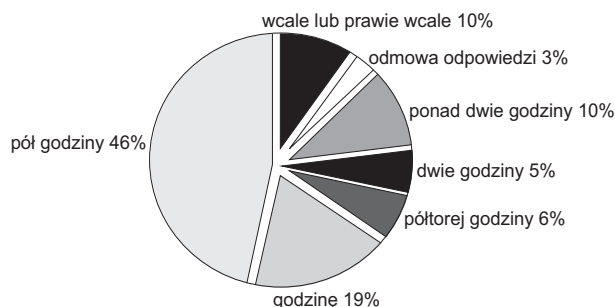
Okazuje się, że wbrew pozorom ilość czasu spędzaniego w internecie w trakcie pracy – w celach innych niż zawodowe – nie jest wcale duża. Niemal co drugi badany przyznaje, że spędza w sieci do pół godziny dziennie w celach prywatnych (46 proc.), co piąty – godzinę (19 proc.), a co dziesiąty wcale lub prawie wcale, również, co dziesiąta osoba w celach prywatnych korzysta z sieci ponad dwie godziny⁶. Jan M. Zając dokonał przeglądu badań (głównie prowadzonych na rynku amerykańskim) dotyczących zjawiska nadużywania internetu w pracy. Choć metodologia przyjęta przez badaczy znacznie się różniła, stosowano odmienne metody i techniki badawcze (wywiady telefoniczne, ankiety internetowe), średnio czas ten wyniósł od trzech do prawie pięciu godzin tygodniowo. Autor wskazuje jednakże na wyniki badań, w których czas korzystania z internetu w celach pozazawodowych wynosi nawet około 10 godzin w tygodniu, co stanowi 25 proc. ogólnego czasu pracy⁷. Natomiast B. Oswald i F. Elliot-Howard twierdzą, że *cyberslacking* powoduje każdego roku stratę wynoszącą 54 miliony dolarów i spadek produktywności o 30–40 procent⁸.

Większość firm w Polsce negatywnie ocenia wykorzystanie internetu w godzinach pracy do celów prywatnych i stara się te praktyki ograniczać. Z badań

wykonanych przez IDG na grupie ponad 210 polskich firm sektora MSP wynika, że 80 proc. firm ogranicza swoim pracownikom dostęp do internetu. Najczęściej wykorzystuje się blokady Peer-2-Peer (65 proc.), blokady konkretnych stron WWW (55 proc.) oraz portów do gier (50 proc.). Rzadziej pracodawcy decydują się na blokady komunikatorów internetowych (35 proc.), *streaming* mediów (27 proc.) oraz blokowanie dostępu do poczty elektronicznej (18 proc.). Najrzadziej blokowany jest dostęp do przeglądarek internetowych (10 proc.)⁹. Nie wydaje się jednak, by restrykcyjna polityka, ograniczająca dostęp do internetu (częściowo lub całkowicie), mogła pozytywnie wpływać na efektywność pracy i zwiększanie morale w zespole. Zastosowanie programów monitorujących lub blokujących dostęp do tego medium wielu osobom kojarzy się pejoratywnie, jako forma inwigilacji, utarty prywatności przez pracownika. Wiele osób jest przekonanych, że blokowanie dostępu do niektórych stron nie ogranicza się jedynie do tego typu praktyk, a pracodawcy filtrują nawet prywatną pocztę pracownika. Czasem wystarczy jedynie poinformować pracowników, że korzystanie z internetu w celach prywatnych nie jest w firmie dobrze widziane i tego typu zachowania nie będą aprobowane. Aż 65 proc. osób pracujących zawodowo w Stanach Zjednoczonych wyraża zgodę na monitorowanie sposobów korzystania z internetu w pracy, ale jednocześnie 95 proc. przyznaje, że pracownik powinien być o tym wcześniej poinformowany¹⁰.

Oczywiście miejsce pracy powinno zostać miejscem pracy, a nie sposobem załatwiania prywatnych spraw czy rozrywką opłacaną przez pracodawcę. Jednakże trudno wymagać od pracownika pracy na „pełnych obrotach” przez osiem godzin dziennie. Czasem pozornie negatywne działania wcale takimi być nie muszą. Komunikatory na przykład służą nierzadko pracownikom do wymiany informacji z pracownikami innych działów, a nie tylko do plotek z kolegami i koleżankami. Oczywiście różne formy ucieczki stymulować może praca, w której pracownik dysponuje zbyt dużą ilością czasu i nie wie, jak go zagospodarować. Internet w tym przypadku jest jedną z najłatwiejszych i wymagających najmniejszej aktywności rozrywek. Dobrze, gdy praca jest tak zorganizowana, że pracownik, nie ma czasu na nudę. Wydaje się jednakże, że nie tylko zbyt mała liczba obowiązków, ale

Rysunek 3. Wykorzystanie internetu w godzinach pracy do celów prywatnych – deklarowana liczba godzin dziennie [N=1326]



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: S. Szmalec, dz. cyt.

⁵ S. Szmalec, dz. cyt.

⁶ Tamże.

⁷ J.M. Zając, *Nadużywanie internetu w pracy*, [w:] D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Spółeczna przestrzeń Internetu*, Academica SWPS, Warszawa 2006, s. 224–225.

⁸ B. Oswald, F. Elliot-Howard, *Cyberslacking – legal and ethncal issues facing IT managers*, http://www.iacis.org/iis2003_iis/PDFfiles/OswaltElliott-Howard.pdf, [25.02.2009].

⁹ *80 proc. firm w Polsce ogranicza dostęp do internetu*, http://technologie.gazeta.pl/technologie/1,81010,5819218,80_proc_firm_w_Polsce_ogranicza_dostep_do_internetu.html, [19.02.2009].

¹⁰ B. Oswald, F. Elliot-Howard, *Cyberslacking...*, dz. cyt.

także ich nadmiar, może powodować ucieczkę do internetu. Przeciążony pracownik, a najczęściej dotyczy to pracowników umysłowych i specjalistów, którzy spędzają przed monitorem osiem godzin lub więcej, musi chociaż chwilę w jakiś sposób odpocząć. Oczywiście najlepszym sposobem byłoby oderwanie się od monitora, by pozwolić odpocząć zmęczonym oczom, ale pracownicy wybierają z reguły najłatwiejsze formy relaksu, do których należy chociażby surfowanie po sieci czy rozmowy z innymi online. Jednocześnie warto powiedzieć, że naruszenie czasu pracy nie jest w wielu przypadkach działaniem wykonywanym z premedytacją. Czasem kilka chwil wytchnienia zamienia się w niekontrolowane godziny.

Prywatne zlecenia w godzinach pracy

Zdecydowanie bardziej nagannym procederem jest wykonywanie prywatnych zleceń w godzinach pracy. W przypadku pracowników fizycznych wychwycenie tego typu praktyk jest raczej łatwe, jednakże sytuacja komplikuje się wśród osób wykonujących czynności umysłowe i pracujących z komputerem. Czasem nawet panuje milczące przyzwolenie bezpośrednich przełożonych na wykonywanie w pracy tzw. fuch na sprzęcie firmowym. Jeden z internautów pisze wprost: *Jeden z moich dawnych szefów uznawał np., że zachowywać się jak człowiek, to znaczy, pozwalać podwładnym w czasie pracy robić fuchy, korzystając z narzędzi i materiałów pracodawcy*¹¹. Analizując fora internetowe, można zauważyć, że relatywnie często zjawisko to dotyczy programistów czy grafików komputerowych: *[...] efekty pracy grafika są widoczne, efekty pracy muzyka są słyszalne, efekty pracy designera możesz przeczytać, ale na efekty pracy programisty musisz często czekać wiele tygodni, a nawet miesięcy! Dlatego tak ważne jest, aby na czele projektu stała osoba potrafiąca skontrolować prace programistów, zanim jej efekty staną się widoczne dla innych członków zespołu. Już pomijam sytuacje patologiczne, gdy programiści nadużywają zaufania szefostwa, pisząc w godzinach pracy programy zaliczeniowe na uczelnie, bądź fuchy dla innych firm*¹². Podobnie działają serwisanci: *Nikt tutaj nie wspominał, co serwisanci robią w tych „8” godzinach. Bo mnie się zdarzało, że odwalają własne fuchy. Od 10 lat, jak prowadzę serwis, tylko na początku miałem dobrych ludzi. Ostatnie 5 lat to co drugi serwisant odwał fuchy na mój koszt*¹³. Czasem pracownicy wykorzystują w tym celu również szkolenia firmowe: *[...] w mojej rodzimej firmie skierowano mnie na szkolenie SEP, żebym mógł się zajmować układami pomiarowymi, przy okazji troszeczkę polapałem roboty jako elektryk i mam nieźle płatne fuchy*¹⁴. Autorzy wykonujący własne prace w godzinach

pracy na sprzęcie pracodawcy nie widzą w tego typu działaniach niczego złego, usprawiedliwiając takie praktyki niską płacą. Hipotezę o tym, że informatycy mogą pracować nieefektywnie, potwierdzają wyniki sondażu przeprowadzonego przez serwis Slashdot.org. W sondażu oddano ponad 27 tysięcy głosów, z których wynika, że 40 proc. czytelników serwisu (a stanowią go głównie pracownicy IT) poświęca na pracę 4 godziny dziennie. Przepisowe 8 godzin dziennie pracuje jedynie 16 proc. ankietowanych. 19 proc. internautów przyznało, że pracuje łącznie 3–4 godziny, 10 proc. – 1–2 godziny, a tyle samo stwierdziło, że nie pracuje w ogóle. Co czwarty respondent (24 proc.) przyznał, że wykonywanie codziennych obowiązków zajmuje mu 5–6 godzin. Wśród ankietowanych znalazły się również osoby, które stwierdziły, że pracują ponad 8 godzin (17 proc.)¹⁵.

Chociaż danych zebranych przez serwis Slashdot nie można uznać za reprezentatywne, potwierdzają one hipotezę, że spora część czasu jest przez pracowników marnowana. Mimo że nie dysponujemy danymi, które pozwalają stwierdzić, że w tym przypadku mamy do czynienia z *cyberslackingiem*, to z dużym prawdopodobieństwem możemy stwierdzić, że to właśnie pracownicy działów IT wybierają internet jako formę wymigiwania się od pracy. Z pewnością stwierdzono, że 40 proc. pracowników IT pracuje jedynie przez połowę czasu, byłoby dla przedstawicieli tej sporej i niezwykle zróżnicowanej grupy krzywdzące. Rzeczywiście bywa tak, że np. administratorzy poświęcają na swoją pracę 2–3 godziny dziennie, ale przecież zdarza się, że w przypadku awarii muszą oni zostawać po godzinach, by przywrócić sprawność funkcjonowania sieci. Jednocześnie nie wydaje się, by akurat informatycy należeli do najintensywniej „migających się” od pracy. Prawdopodobnie zbliżona liczba godzin efektywnej pracy dotyczy urzędników lub innych osób pracujących w tzw. budżetówce. Pewność zatrudnienia powoduje, że w wielu przypadkach wykonują swoją pracę minimalistycznie, a bez wyraźnych wskazówek od przełożonych potrafią wymigiwać się od pracy cały dzień.

W internecie istnieją witryny, które przekonują, że *cyberslacking* nie jest wcale zjawiskiem nagannym. Informują one, jak radzić sobie w sytuacji, gdy szef nagle zjawia się przed naszym monitorem, na którym niekoniecznie wykonujemy działania związane z pracą. Strona www.ishouldbeworking.com – przeznaczona dla „cyberslackerów” – uczy, jak szybko zastąpić kompromitującą grę poważnym zestawieniem statystycznym. Internauci radzą również, jak pozbyć się blokady internetu w pracy, nie pozostawiając w sieci żadnych śladów.

¹¹ Duszpasterskie Forum Ewangelickie, <http://www.forum.starebielsko.org/forum.php?p=readTopic&nr=389&page=12>, [24.02.2009].

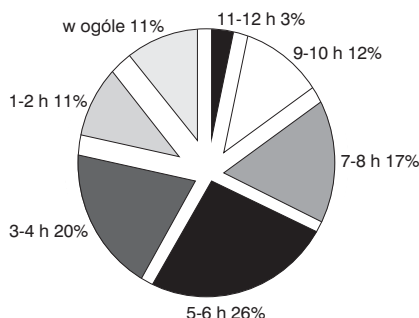
¹² Forum dyskusyjne, <http://www.max3d.pl/forum/archive/index.php/t-10701.html>, [24.02.2009].

¹³ Forum Branży HVACR, http://www.wentylacja.com.pl/forum_2004/wypowiedzi.asp?idg=7&idw=14114, [24.02.2009].

¹⁴ PurePC.pl – Forum Dyskusyjne, <http://forum.purepc.pl/lofiversion/index.php?t220186-950.html>, [24.02.2009].

¹⁵ Slashdot, <http://slashdot.org/pollBooth.pl?qid=1719&aid=-1>, [27.02.2009].

Rysunek 4. Liczba godzin poświęconych na pracę w ciągu dnia wśród użytkowników serwisu Slashdot.org [N=27373]



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: <http://slashdot.org/pollBooth.pl?qid=1719&aid=-1>, [27.02.2009]

Wydaje się, że zamiast wprowadzania surowych restrykcji istotniejsze jest racjonalne podejście pracodawcy do korzystania z zasobów sieci przez jego pracownika. Blokowanie dostępu do wielu stron pracownicy

mogą odbierać jako zbyt ograniczające i frustrujące. Wydaje się, że w związku z coraz większym dostępem do internetu w Polsce (w marcu 2008 roku niemal co druga osoba deklarowała dostęp do sieci¹⁶, a według Internet World Stats odsetek penetracji internetu w Polsce w marcu 2009 przekroczył magiczną barierę 50 proc., osiągając pułap 52 proc.¹⁷), i korzystaniem z tego medium głównie w środowisku domowym, pokusa surfowania po sieci w pracy jest o wiele mniejsza niż kilka lat temu. O ile w 2004 roku różnica w dostępie do internetu w domu i w pracy wynosiła jedynie 6 punktów procentowych na korzyść domu, o tyle w 2007 roku różnica ta wynosiła już 19 punktów procentowych (33 proc. dostęp w domu, a 14 proc. dostęp w pracy¹⁸). Wydaje się zatem, że medium to przestało być już ciekawostką wartą poświęcenia jej każdej wolnej chwili, a także czasu przeznaczanego na pracę.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem socjologii, pracuje jako adiunkt na Wydziale Humanistycznym Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Jest autorką 60 publikacji z zakresu socjologii internetu i nowych mediów oraz współautorką Systemu Zarządzania Badaniami eBadania.pl, umożliwiającego bezpłatne realizowanie badań sondażowych w internecie.

¹⁶ M. Wenzel, *Polacy w Sieci*, Komunikat CBOS, BS/58/2008.

¹⁷ Dane z: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm#europe>, [22.04.2009].

¹⁸ W. Tkaczyk (red.), *Spółczesność informacyjna w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2004–2007*, GUS, Warszawa, 2008, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_NTS_wykorzystanie_tech_infor-telekom_2008.pdf, [06.01.2009].

POLECAMY

2nd International Workshop on Social and Personal Computing for Web-Supported Learning Communities (SPeL 2009), 15–18 września 2009 r., Mediolan, Włochy

W ramach konferencji *The 2009 IEEE/WIC/ACM International Joint Conferences: Web Intelligence (WI'09)*, *Intelligent Agent Technology (IAT'09)* odbędą się drugie międzynarodowe warsztaty poświęcone społecznościom uczącym się przez internet. Tematyka konferencji obejmuje w szczególności wyzwania związane z zagadnieniem *Web Intelligence* (inteligencji sieciowej). Omawiane będą nowe trendy i inicjatywy w zakresie planowania, rozwoju, wdrażania i ewaluacji inteligentnych środowisk nauczania. Więcej informacji na stronie: http://software.ucv.ro/~popescu_elvira/spel2009/

EC-TEL 2009 – Fourth European Conference on Technology Enhanced Learning „Learning in the Synergy of Multiple Disciplines”, 29 września–2 października 2009 r., Nicea, Francja

Czwarta międzynarodowa konferencja *EC-TEL* poświęcona jest nauczaniu wspieranemu technologiami, a w szczególności zmianom, które następują w obszarze edukacji: nauczanie formalne uzupełniane jest nieformalnym, tworzenie społeczności uczących się zaciera granice między uczeniem a nauczycielem, uczenie w szkołach współlistnieje z nauczaniem w miejscu pracy. Cztery główne zakresy tematyczne konferencji to: *Nowe technologie dla e-learningu*; *Aspekty pedagogiczne e-edukacji*; *Indywidualne, społeczne i organizacyjne procesy uczenia się*; *Uwarunkowania nauczania*. Organizatorzy zapraszają do uczestnictwa osoby zajmujące się kształceniem na odległość, modelami nauczania, wdrożeniami projektów edukacyjnych. Więcej informacji na stronie: <http://www.ectel09.org/>

The 15th Annual Sloan-C International Conference on Online Learning, 28–30 października 2009 r., Orlando, FL, USA

Piętnasta międzynarodowa konferencja *Sloan-C* poświęcona jest możliwościom rozwoju kształcenia na odległość – *The Power of Online Learning: Opportunities for Tomorrow*. Obszary tematyczne obejmują m.in.: blended learning, zagadnienia różnorodności, międzynarodowe projekty e-learningowe, otwarte zasoby edukacyjne, sieci społeczne. Organizatorzy zapraszają na spotkanie w szczególności metodyków nauczania online, osoby zajmujące się e-learningiem, szkoleniowców, administratorów. W ubiegłorocznej konferencji wzięło udział ponad 1100 delegatów i wygłoszono 180 prezentacji. Więcej informacji na stronie: <http://www.sloanconsortium.org/aln>

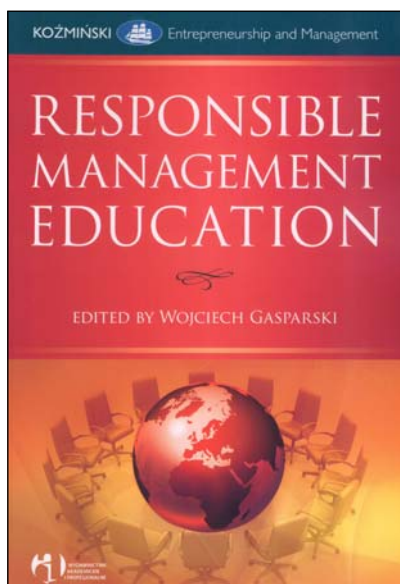
Czy wystarczy nam odpowiedzialne zarządzanie? – recenzja

Piotr Bołtuć

Publikacja¹ *Responsible Management Education* odzwierciedla wizję nowej etyki korporacyjnej, rozwiniętej przez *Global Compact* i inne pokrewne organizacje albo – spoglądając na nią przewrotnie – być może jest to odgłos idealizmu dochodzący z epoki sprzed wielkiego kryzysu.

Książkę otwierają opracowania M. Escudero, A. Darskiej, S. Piccarda i T. Krężelewskiego. M. Escudero przedstawia krótko zasady odpowiedzialnej edukacji menedżerskiej (PRME), rozwinięte w ramach programu *Global Compact*, którym kieruje. A. Darska przedstawia *Millennium Development Goals*, sformułowane przez ONZ, i umiejscawia je w szerszej perspektywie inicjatyw zmierzających do wzrostu społecznej odpowiedzialności korporacji. S. Piccard prezentuje z kolei dorobek, kierowanej przez niego, Europejskiej Akademii Biznesu i Społeczeństwa (EABIS) w zakresie szerzenia odpowiedzialności menedżerskiej. T. Krężelewski referuje siedem zasad wypracowanych dla biznesu przez Okrągły Stół CEAUX (któremu przewodniczy), a są nimi: zasada odpowiedzialności sięgającej poza akcjonariuszy – do wszystkich osób związanych w jakiejś mierze z danym biznesem (*beyond stockholders towards stakeholders*), zasada społeczno-ekonomicznego wpływu biznesu, zmierzającego ku innowacji, sprawiedliwości i światowej wspólnoty, zachowanie biznesu wykraczające poza tekst praw, a w stronę „ducha zaufania”, szacunek dla reguł, wsparcie wieloogniskowego handlu, szacunek dla środowiska naturalnego, unikanie niedopuszczalnych działań. Pierwszą część książki kończy wypowiedź A. Koźmińskiego, który podkreśla rolę decyzji średniej kadry kierowniczej w gospodarce oraz znaczenie edukacji menedżerskiej w kształtowaniu postaw. Przypadek ENRON pokazuje, że drapieżny kapitalizm należy do przeżytków, a w jego miejsce niezbędne jest tworzenie nowej gospodarki, w większym stopniu opartej na zaufaniu.

Odwołując się do P. Druckera, Wojciech Gasparski podkreśla znaczenie wiedzy w nowoczesnej gospodarce – wynika stąd rola efektywnego kształcenia, a także osoby ludzkiej jako aktywnego podmiotowego nośnika wiedzy. Autor porównuje zasady *Global Compact* z tymi przedstawionymi przez Okrągły Stół CEAUX, a następnie odwołuje się do sytuacji w Polsce, podkreślając, jak wiele



jest do zrobienia w tej kwestii. Według niego w świadomości Polaków nadal funkcjonuje obraz biznesu jako działalności zgoła niemoralnej. Jednakże proces globalizacji wymusza dostosowanie się do światowych zasad prowadzenia biznesu. Gasparski odnosi się do wielu polskich inicjatyw propagujących etyczne postawy w biznesie, po części pokazując, iż stanowią one dobrą inwestycję w zaufanie i kapitał społeczny korporacji. Artykuł zamyka cytatem z pracy Kuneya: *Wszystkiego, co musisz wiedzieć, aby uniknąć następnej sytuacji w rodzaju Enronu, nauczyłeś się w przedszkolu*. J. Sójka podkreśla braki tzw. racjonalizmu moralnego, pochodzącego przynajmniej od Kanta poglądu, iż wiedza o tym, co jest moralnie wskazane, gwarantuje postępowanie zgodne z zasadami

tej wiedzy. Zatem edukacja na temat odpowiedzialności moralnej (sama przez się) nie może spowodować, że studenci będą postępować moralnie. Autor zwraca też uwagę na konieczność krytycznego dystansu wobec mód (*fads*) pojawiających się często w zarządzaniu. Natomiast B. Rok przedstawia rozwój zainteresowania społeczną odpowiedzialnością korporacji. Sądzi on, że istnieje synergia między podejściem prospołecznym, poszanowaniem dla środowiska naturalnego a efektami produkcji w dłuższej skali czasowej. Wskazuje również wpływ edukacji biznesowej na rozwój odpowiedzialnego stylu zarządzania. Inny autor – J. Cieślak – zwraca uwagę, że problemy etyczne, często tolerowane w małych przedsiębiorstwach, mają tendencję do wpisywania się na stałe w „życie” firmy, gdy uzyskuje ona średnie lub duże rozmiary. Wyciąga wśród nich m.in.: uchybienia podatkowe, wykazywanie zawyżonych kosztów prowadzenia działalności gospodarczej, zmuszanie pracowników do funkcjonowania w ramach samozatrudnienia i inne naruszenia prawa pracy, w tym dyskryminację kobiet, opóźnienia w płaceniu należności i pensji, używanie nielegalnego oprogramowania, a także łapownictwo. Autor przekazuje interesujący zarys strategii zwalczania tego rodzaju problemów w fazie wzrostu firmy. Natomiast J. Reichel i A. Rudnicka zwracają uwagę na fakt, że w Polsce większość menedżerów, zwłaszcza właścicieli firm, nie ukończyła studiów wyższych, załączając ciekawe dane². Wyciągają z tego radykalny wniosek, że odpowiedzialnego prowadzenia biznesu należałoby uczyć najpóźniej w szkole średniej.

¹ W. Gasparski (red.), *Responsible Management Education*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

² Tamże, s. 76.

Jeden z bardziej interesujących, pod względem filozoficznym, artykułów, odwołujący się do refleksji A. MacIntyre i C. Taylora w zakresie społecznego ugruntowania norm moralnych, prezentuje J. Filek. Autorka podejmuje kwestię szczególnej roli nauczyciela-mistrza w kształtowaniu postaw ucznia. Krytykuje wizję wykładowcy jedynie jako „przekaznika” wiedzy, łącząc tym samym swoje stanowisko ze średniowieczną tradycją *artes liberales*, uczących mądrego i godnego życia w oparciu o kształcenie humanistyczne. R. Stocki proponuje zasady zarządzania opartego na totalnym uczestnictwie, a więc sytuację, w której pracownik jest w pełni włączony w działania firmy i głęboko się z nią identyfikuje. Autor mówi wręcz o ontologii totalnego uczestnictwa i argumentuje, że edukacja powinna opierać się na tych zasadach. Prezentuje kilka eksperymentów w zakresie wprowadzenia takiego modelu nauczania, jakie miały miejsce na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz powody, dla których nie doprowadziły one do pełnego sukcesu. A. Lewicka-Strzałecka zwraca uwagę na badania z zakresu psychologii moralnej, które wykazują, że możliwe jest przekształcanie postaw moralnych w procesie edukacyjnym, zwłaszcza poprzez wpływanie na postrzeganie moralne. A zatem edukacja etyczna powinna pomagać studentom w dostrzeganiu kwestii moralnych – autorka pokazuje na przykład, jak można osiągnąć taki wpływ na moralną ocenę wiwisekcji. T. Dołęgowski prezentuje korzenie etyki biznesu, często uważanej za część ekonomii instytucjonalnej, teorii wyboru społecznego, ekonomii politycznej, teorii kapitału społecznego. Autor pokazuje źródła współczesnej ekonomii w pracach utylitarystów, takich jak A. Smith, z czego wynika dążenie do maksymalizacji funkcji użyteczności, zwykle utożsamianej zyskiem. Dołęgowski wskazuje na nauczanie Jana Pawła II – zarządzanie oparte o wartości duchowe i etykę solidarności jako alternatywę do takiego podejścia. Autor zwraca jednak uwagę, że

nadmierne moralizatorstwo, brak wiedzy biznesowej i niezrozumienie złożoności działalności gospodarczej przez moralistów osłabia rolę etyki w biznesie. D. Bąk zwraca uwagę na rolę kodów etycznych i potrzebę ich nauczania w ramach edukacji menedżerskiej, zwłaszcza w środowisku, w którym odnotowuje się niski poziom etyki biznesu. Natomiast w środowisku, w którym mamy doczynienia z wysokim poziomem etyki biznesu, o ukształtowanych zrębach profesjonalnego etosu, właściwsze od sztywnych kodów jest szersze kształtowanie postaw pro-etycznych. A. Stanek przedstawia analizę porównawczą nauczania etyki menedżerskiej w różnych krakowskich uczelniach, wyciągając wnioski o szerszym znaczeniu dla nauczania tej tematyki. Natomiast A. Blikle prezentuje tematykę warszawskich spotkań poświęconych *total quality management*. Nestor polskiej nauki o zarządzaniu, W. Kieżun, podejmuje próbę określenia tzw. „typu idealnego”, czyli skutecznego menedżera, zwracając uwagę na związek efektywności zarządzania z aspektem etycznym. Według zasad prakseologii, efektywny menedżer wie i rozumie wiele, nie podlega wahaniom emocjonalnym, a jego wygląd zewnętrzny budzi szacunek otoczenia. Niestety, autor eksponuje również stan zdrowia fizycznego i psychicznego, oczekując, by menedżer był osobą bez żadnej chronicznej choroby, a nawet niepalącą. Nie odnosi się niestety do trendu dominującego dzisiaj w etyce stosowanej, zmierzającego do afirmowania osób niepełnosprawnych. Powszechnie uważa się, że osoby niepełnosprawne mogą zajmować wszelkie stanowiska w państwie i biznesie, zaś próby ich wykluczania są nielegalne i przeważnie odrzucane jako niedopuszczalne moralnie.

Antologia *Responsible Management Education* stanowi wartościowy zbiór prac z zakresu etyki menedżerskiej. Prezentuje ona teksty autorów przynajmniej trzech pokoleń oraz wiele sposobów podejścia do etyki biznesu i odpowiedzialności korporacyjnej.

POLECAMY

5th eINDIA 2009
4–6 sierpnia 2009 r.
Greater Noida, Uttar Pradesh, Indie

Konferencja eINDIA 2009 poświęcona będzie czterem głównym zagadnieniom, omawianym w ramach odrębnych spotkań:

- *egov India* – tematyka e-administracji,
- *digital learning India* – zastosowanie ICT w edukacji,
- *eHealth India* – zagadnienia informatyzacji służby zdrowia,
- *Indian Telecentre Forum* – obszar kiosków informacyjnych i gospodarki opartej na wiedzy.

Więcej informacji na stronie:
<http://www.eindia.net.in>

Wirtualna inteligencja emocjonalna



Agata
Opolska



Adam
Karbowski



Michał
Cichoński

Zaskakująco mało prac naukowych poświęcono wirtualnej inteligencji emocjonalnej, która odgrywa niezwykle istotną rolę w procesie międzyludzkiej komunikacji za pomocą technologii informacyjnych oraz komunikacyjnych. Niniejsze opracowanie stanowi próbę wypełnienia tej luki badawczej.

Opracowanie rozpoczyna się wstępnym przeglądem literatury na temat pojęcia „inteligencja emocjonalna”, a także powstałych wokół niego kontrowersji. W dalszej części opisano procesy nasilającej się wirtualizacji w zarządzaniu przedsiębiorstwem. W końcu zaproponowano model inteligencji emocjonalnej, który uwzględni czynniki osobowościowe, decydujące w dużej mierze o sukcesie przedsięwzięcia realizowanego w środowisku wirtualnym.

Inteligencja emocjonalna

Pojęcie „inteligencja emocjonalna” (EQ) wzbudziło w ostatnich latach duże zainteresowanie. Pojawiło się nie tylko w literaturze naukowej, ale również w poczytnych magazynach, poradnikach i prasie codziennej, a sławę zawdzięcza znanej publikacji D. Golemana pt. *Inteligencja emocjonalna*¹. Podstawą popularności EQ jest wzrastające zapotrzebowanie na odnalezienie trafniejszych predyktorów sukcesu zawodowego i osiągnięć życiowych, innych niż zdolności „akademickie”. Inteligencja emocjonalna, traktowana jako rodzaj mądrości, jest „uzupełnieniem” wysokiego ilorazu inteligencji. Można skłonić się do stwierdzenia, że na sukces życiowy składa się współpraca serca i głowy². Ważne jest, aby zintegrować somatyczno-emocjonalny język ciała i umieć z nim współgrać. Współpraca ta jest niezwykle ważna.

Zasugerowano, że inteligencja emocjonalna, obok innych predyspozycji indywidualnych, może pozwolić

przewidzieć zachowanie człowieka³. Nawet jeśli inteligencja emocjonalna i związane z nią kompetencje społeczno-emocjonalne nie stanowią, same przez się, wyznacznika sukcesów życiowych, to z pewnością rozumienie samego siebie, trafne odczytywanie własnych stanów emocjonalnych oraz umiejętności samoregulacyjne ułatwiają człowiekowi mobilizowanie się do pracy i zwalczanie napotykanego trudności⁴. Inteligencja emocjonalna obejmuje zdolności znacząco różne od tych, które składają się na tradycyjnie rozumianą inteligencję poznawczą. Istotny jest jednak fakt, że obie są ze sobą powiązane.

Nie powstała dotychczas jednoznaczna definicja inteligencji emocjonalnej, jednakże badacze są zgodni co do tego, że emocje, które od narodzin towarzyszą naszemu życiu, służą jako system alarmowy wszelkich zmian zachodzących w jednostce i jej otoczeniu, kształtują i wspomagają myślenie, kierując uwagę na to, co ważne i pomagają lepiej zrozumieć to, co się w nas dzieje. Emocje są ważnym i nieodłącznym elementem doświadczenia indywidualnego każdego człowieka, a właściwie rozumiane i wykorzystywane, zdaniem Golemana, pozwalają jednostce kierować własnym życiem⁵.

Poprzez inteligencję emocjonalną najczęściej rozumie się zbiór zdolności warunkujących trafne wykorzystywanie emocji przy rozwiązywaniu problemów, głównie społecznych. Jest to złożona całość zachowań, umiejętności, wierzeń i wartości, umożliwiających skuteczne realizowanie własnej wizji i misji⁶. Inaczej rzecz ujmując, jest to ogół zdolności warunkujących efektywność przetwarzania informacji. Powszechnie inteligencja emocjonalna utożsamiana jest ze zbiorem dyspozycji, obejmującym: zdolności, motywację i wytrwałość w dążeniu do celu pomimo

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

² S. Konrad, C. Hendl, *Inteligencja emocjonalna*, Videograf II, Katowice 2005.

³ A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.

⁴ A. Jaworowska, A. Matczak, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.

⁵ T. Maruszewski, E. Ściagała, *Emocje – aleksytmia – poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.

⁶ P. Merlevede, D. Bridoux, R. Vandamme, *Rozwój inteligencji emocjonalnej. 7 kroków do wewnętrznej przemiany*, Helion, Gliwice 2008.

niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odraczania ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom „upośledzającym” zdolność myślenia i empatię. Zdaniem Golemana, ten zbiór cech jest w większym stopniu odpowiedzialny za powodzenie człowieka, zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym, niż iloraz inteligencji. Inteligencja emocjonalna ułatwia radzenie sobie ze stresem, osiągnięcie wytyczonych celów, sprzyja odczuwaniu satysfakcji z życia.

Inteligencja emocjonalna stanowi więc szereg pozapoznawczych kompetencji i umiejętności, które umożliwiają radzenie sobie z wymaganiami stawianymi przez otoczenie. Jak już wspomniano, pojęcie „inteligencja emocjonalna” zawdzięcza swoją popularność Golemanowi, choć nie jest on, wbrew powszechnemu przekonaniu, jego autorem. Twórcami tego terminu są: P. Salovey i J.D. Mayer⁷. Opisali oni inteligencję emocjonalną jako umiejętność kontrolowania własnych i cudzych emocji, ich rozumienia i rozróżniania. Do umiejętności związanych z tym pojęciem zaliczyli: zdolność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ekspresji emocjonalnej oraz skutecznego wykorzystywania uczuć w rozwiązywaniu problemów. Goleman poszerzył ten zestaw cech, uznając ludzi wytrwałych w dążeniu do celu, opornych na frustrację i stres, empatycznych i sprawnie podejmujących decyzje za obdarzonych tym rodzajem inteligencji⁸. P. Salovey i J.D. Mayer, twierdzą, że jedynie „dostęp” do emocji i zainteresowanie się nimi mogą spowodować nauczenie się czegoś o nich. Inteligencja emocjonalna przejawia się nie tylko w codziennym życiu, ale także w sytuacjach kryzysowych, takich jak na przykład zwolnienie z pracy, żałoba czy rozwód⁹.

Na koniec należy zauważyć, że zdobywanie wiedzy o emocjach zaczyna się w dzieciństwie i trwa przez całe życie¹⁰. Istotny zatem wydaje się fakt, iż inteligencja emocjonalna jest zdolnością, której można się nauczyć.

Inteligencja emocjonalna i wirtualna a praktyka *virtual management*

Inteligencja emocjonalna odgrywa ważną rolę w działalności gospodarczej i funkcjonowaniu firm, ponieważ ten rodzaj inteligencji jest odpowiedzial-

ny za wszelkie interakcje, w jakie wchodzi między sobą pracownicy. W pełni uzasadnione jest więc stwierdzenie, że inteligencja ta warunkuje stosunki społeczne między zatrudnionymi, a ponadto jest ważną zmienną w dziedzinie zarządzania przedsiębiorstwem. Dlatego zostanie przedstawiony jeden ze współczesnych trendów w dziedzinie zarządzania, jakim jest *virtual management*, ściśle powiązany z inteligencją emocjonalną oraz wirtualną inteligencją emocjonalną.

Źródłem zmian w tradycyjnym modelu zarządzania jest postęp technologiczny, przede wszystkim w dziedzinie informatyki. Pojawienie się internetu, a wraz z nim usług sieciowych (strony WWW, komunikacja *instant messaging*, poczta elektroniczna, sklepy i usługi działające online), zrewolucjonizowało sposób, w jaki biznes może być prowadzony. Przed przedsiębiorcami otworzyły się zupełnie nowe możliwości, jednak te nowe uwarunkowania spowodowały jednocześnie, że dotychczasowe metody zarządzania wymagają rewizji. Konieczność ta wynika z charakteru współczesnych rynków – niezwykle złożonych i dynamicznych, o bardzo silnej konkurencji, zglobalizowanych i połączonych. *Virtual management* lepiej odpowiada wyzwaniom współczesności, cechującej się skokowymi zmianami i niezwykle silną konkurencją¹¹. Inaczej mówiąc, zmiany te zaszły z powodu wykształcenia się gospodarki opartej na wiedzy, która powstała dzięki postępowi technologicznemu. To wiedza jest teraz źródłem przewagi konkurencyjnej.

Firmy przeniosły (i nadal przenoszą) część (a niekiedy całość¹²) swoich operacji do świata wirtualnego. To w znaczny sposób zmieniło sposób ich funkcjonowania. Pojawiły się także nowe problemy. W takim świecie coraz większą rolę odgrywają struktury wirtualne, będące rezultatem postępu w dziedzinie technologii informatycznych. Funkcjonują też takie pojęcia, jak: wirtualne biuro, wirtualny zespół czy nawet wirtualna firma¹³. Na gruncie teoretycznym nowe podejście w zarządzaniu wspierają nauki zajmujące się złożonością (np. teoria chaosu), które umożliwiają zupełnie nowe spojrzenie na kwestie ekonomiczne oraz społeczne¹⁴.

Samą organizację wirtualną charakteryzuje łączenie kompetencji (ludzi bądź jednostek biznesowych) na określony czas, aby wykonać konkretne zadanie.

⁷ J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Rebis, Poznań 1999.

⁸ D. Goleman, dz. cyt.

⁹ G. Bharwaney, *Twoje emocjonalne ja. Jak podnieść swoje EQ*, Helion, Gliwice 2008.

¹⁰ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

¹¹ J.J. Murphy, *Virtual Management – A New Business Organization Paradigm*, <http://www.calumcobburn.co.uk/articles/virtual-management/>, [20.04.2009].

¹² Przedsiębiorstwa działające wyłącznie w internecie, niemające nawet stałej siedziby, od dawna nie są już niczym nadzwyczajnym, ale należy mieć na uwadze, że biznes wkraczał do sieci stopniowo. W niektórych przypadkach internet z narzędzia wspomagającego stał się w końcu tym jedynym. Również same rynki przeszły długą ewolucję. Niektóre z nich (np. finansowe) są skomputeryzowane prawie całkowicie. Przykładowo warszawska Giełda Papierów Wartościowych jest rynkiem prowadzonym wyłącznie za pomocą systemów elektronicznych.

¹³ J.J. Murphy, dz. cyt.

¹⁴ Tamże.

Kiedy cel zostanie zrealizowany, powiązania te „ustają” i są zastępowane przez inne¹⁵.

Pojawił się także nowy rodzaj firm, dla których granice czy odległości są nieistotne – dzięki technologiom telekomunikacyjnym ich działalność uległa globalizacji. Klasyczne jednostki organizacyjne są zastępowane przez zespoły zorientowane na cel, a działalność firmy zorganizowana jest wokół procesów. Jednymi z podstawowych cech takich firm są: nacisk na pracę zespołową, opieranie się na technologiach komunikacyjnych (wirtualnych), elastyczność. Jednostki biznesowe stają się coraz bardziej niezależne – podobnie jak pracownicy, którzy stają się zespołem powoływanym tylko do wykonania określonego zadania. Wśród technologii wykorzystywanych przez opisywane przedsiębiorstwa znajdują się m.in.: telekonferencje, teleszkolenia, poczta głosowa, intranet, oprogramowanie zorientowane na pracę w grupach. Firmy stosują także nowe formy organizacyjne, jak np. pracę na odległość (*telework* i *telecommuting*)¹⁶. Jest to jedna z najważniejszych cech tych organizacji – przestrzeń pracy staje się niejako wirtualna, przestaje być synonimem fizycznego miejsca.

Telecommuting to forma pracy wykonywanej w domu. Niezbędne do jej wykonywania wyposażenie jest dostarczane przez pracodawcę. Takie rozwiązanie pozwala oszczędzić czas na dojazdach do pracy (*commuting*) – stąd jego nazwa. Drugą formą jest telepraca (*telework*), w której obowiązki mogą być wykonywane w miejscu innym niż siedziba firmy i jednocześnie odpowiednio wyposażonym. W obu przypadkach kluczowe jest oczywiście istnienie odpowiednich łączy telekomunikacyjnych, zapewniających kontakt z przedsiębiorstwem¹⁷.

Rola biura w modelu wirtualnego zarządzania zmieniła się do tego stopnia, że jeśli pracownik chce z niego skorzystać, musi najpierw zarezerwować sobie miejsce, jak np. w firmie Accenture¹⁸. W takich przedsiębiorstwach szeroko stosowane są formy pracy na odległość, pojawiają się też zupełnie nowe problemy, jak np. zagadnienie synchronizacji pracy osób znajdujących się w różnych strefach czasowych. Takie wirtualne biuro może się mieścić wszędzie. Pracownik do wykonywania pracy potrzebuje bowiem niezbędnego narzędzia (laptop z dostępem do internetu), a nie konkretnego miejsca. Może on więc pracować w domu, siedzibie firmy, pociągu, kawiarni, hotelu albo gdziekolwiek indziej. Musi mieć tylko zapewnio-

ny dostęp do łączy komunikacyjnych. W ten sposób tradycyjna więź między pracownikiem a pracodawcą, jaką była stała siedziba, uległa zerwaniu. Zamiast niej pojawia się nowa, charakterystyczna cecha pracy – mobilność. Dlatego wiele hoteli wyposaża swoje pokoje już nie tylko w samo łącze internetowe, ale nawet kompletny zestaw komputerowy z drukarką¹⁹.

Jeśli chodzi o zespoły wirtualne, to należy podkreślić, że ich powstanie jest powiązane z występowaniem zewnętrznych uwarunkowań, takich jak: wzrost znaczenia komunikacji wewnątrz organizacji, globalizacja oraz wykształcenie się gospodarki opartej na wiedzy²⁰. Wardell przedstawia osiem zasad zarządzania zespołami wirtualnymi²¹:

- położenie większego nacisku na dobór członków zespołu oraz zarządzanie nimi,
- precyzyjne wyznaczenie jasnego celu zespołu,
- precyzyjne zdefiniowanie kategorii będących przedmiotem działania zespołu,
- położenie nacisku na komunikację, nie dopuszczenie do izolacji członków zespołu,
- pozyskanie do współpracy osób z zewnątrz, które mogą wspomóc zespół,
- wynagradzanie zarówno indywidualnie, jak i w odniesieniu do sukcesu projektu,
- stałe nadzorowanie zespołu pod względem ewentualnych konfliktów i zapobieganie im,
- uczenie się na błędach – wyciąganie wniosków na przyszłość.

Wirtualne formy zarządzania nie ograniczają się bynajmniej do relacji pomiędzy pracodawcą a pracownikiem czy pomiędzy samymi pracownikami. Równie dobrze mogą zostać wykorzystane w utrzymaniu relacji firmy z otoczeniem zewnętrznym, np. z inwestorami. Przedsiębiorstwo może wówczas przygotować prezentacje (w tym filmowe) online, mające na celu zachęcenie inwestorów do kupowania akcji. Prezentacje tego typu są doskonałą metodą na dotarcie do szerokiej grupy odbiorców, a ponadto – ich „nadawcami” mogą być prezesi firm czy ich zarządy²².

Model wirtualnego zarządzania charakteryzuje się wysoką elastycznością i możliwością szerokiego zastosowania. Może być użyty w różnego typu organizacjach, w tym nawet takich, jak np. stowarzyszenia naukowe (gdzie zresztą doskonale się sprawdza). Również w tym wypadku zastosowanie technik informacyjnych oraz outsourcingu ma podstawowe znaczenie²³. Istnieją również inne, niezwykle

¹⁵ M. G. Harvey, J. Palmer, C. Speier, *Virtual Management of Global Marketing Relationships*, „Journal of World Business”, 1998, nr 33 (3), s. 263–276.

¹⁶ J.J. Murphy, dz. cyt.

¹⁷ C. Spence, *The Great Office Can Be Virtually Everywhere*, „Fairfield County Business Journal”, 19.10.1998, t. 37, nr 42, s. 17.

¹⁸ J. Marquez, *Connecting a Virtual Workforce*, „Workforce Management”, 22.09.2008, t. 87, nr 15, s. 1.

¹⁹ C. Spence, dz. cyt.

²⁰ J.J. Murphy, dz. cyt.

²¹ Ch. Wardell, *The Art of Managing Virtual Teams: Eight Key Lessons*, „Harvard Management Update”, listopad 1998, s. 4–5.

²² A.B. Emrich, *The Virtual Storyteller*, „Grand Rapids Business Journal”, 19 czerwca 2006, s. 3, 12.

²³ Np. casus Association for Laboratory Automation; zob. L.C. Chandler, *Virtual Staffing, Actual Success*, „Associations Now”, wrzesień 2008, s. 32–35.

nowatorskie zastosowania nowego podejścia, jak konstrukcja matematycznych modeli i symulacji komputerowych, mających na celu przewidywanie zachowań konsumentów czy efektów decyzji kierownictwa przedsiębiorstwa²⁴.

Dodajmy, że outsourcing wiąże się z rozpatrywaniem modelem zarządzania w podwójny sposób. Oprócz tego, że jest jednym z podstawowych rozwiązań, może być także w całości przeprowadzony online, czyli z zastosowaniem metody charakterystycznej dla zarządzania wirtualnego. Istnieją przedsiębiorstwa tworzące platformy internetowe z gotowymi rozwiązaniami dla określonych branż. Przykładem może być platforma zarządzająca nieruchomościami²⁵.

Opisywany model zarządzania niesie ze sobą również nowe problemy i zagrożenia²⁶. Dla firm duże znaczenie ma potencjalne osłabienie więzi ze swoimi pracownikami, co wymaga podjęcia szczególnych starań w tym zakresie (np. krzewienia kultury korporacyjnej, zapewnienia pracownikom większej stabilności poprzez przypisywanie ich do wieloletnich zespołów i projektów). Trzeba ponadto mieć na uwadze fakt, że wprowadzanie zmian w firmach opartych na modelu wirtualnym jest utrudnione. Zagrożeniem może też być niedostateczny kontakt pracowników z szefostwem firmy. Poczucie przynależności jest bowiem niezwykle istotne z punktu widzenia ograniczenia rotacji kadr i zatrzymania utalentowanych pracowników²⁷. Wyzwaniem dla zarządzających jest także problem dystansu między pracownikami oraz rzadziej występujące kontakty „twarzą w twarz”²⁸. Do tego dochodzą problemy natury technicznej, jak wspomniana już synchronizacja między strefami czasowymi. Przedsiębiorstwa szukają odpowiednich rozwiązań, np. wprowadzając komunikatory sieciowe dla pracowników czy firmowe portale społecznościowe, a także poprzez odpowiednią taktykę rekrutacyjną i planowanie karier oraz szkolenia menedżerów z zakresu zarządzania wirtualnego²⁹.

Wszystkie te uwarunkowania powodują, że pracownicy są w coraz większym stopniu „zanurzeni” w świecie wirtualnym. Coraz częściej wchodzi w interakcje z innymi ludźmi wyłącznie poprzez nowoczesne środki komunikacji. Wobec tego doskonale

widać, że wirtualna inteligencja emocjonalna ma tak samo duże znaczenie, jak inteligencja emocjonalna w przypadku kontaktów „twarzą w twarz”.

Wirtualna inteligencja emocjonalna

Efektywne zarządzanie projektem wirtualnym wymaga skutecznego rozwiązania problemów, jakie może nieść ze sobą ta specyficzna forma współpracy. M. Workman, W. Kahnweiler i W. Bommer³⁰ wskazują na trzy źródła potencjalnych trudności w pracy zespołów wirtualnych. Po pierwsze, zespoły takie skazane są na permanentną niepewność i niedobór informacji. Po drugie, praca wirtualna wiąże się ze znacznym ograniczeniem nieformalnych interakcji pomiędzy uczestnikami projektu. Ma to swoje bezpośrednie przełożenie na dynamikę i intensywność grupowych procesów uczenia się w wyniku modelowania społecznego³¹.

Permanentna niepewność

Komunikacja wirtualna narażona jest na znaczną utratę informacji, w porównaniu z komunikacją bezpośrednią. Przykładowo łączy telefoniczne są w stanie przesyłać jedynie około 37 proc. częstotliwości dźwięku emitowanego przez ludzki głos³². Z tego powodu użytkownicy telefonii tradycyjnej bądź internetowej mogą doświadczać niemałych trudności we właściwym interpretowaniu subtelnych emocji zawartych w komunikacie³³.

Opóźnienia czasowe, związane z przesyłaniem informacji za pomocą nowych technologii, mogą skutkować licznymi nieporozumieniami pomiędzy uczestnikami komunikacji³⁴. Wydaje się zatem, że obecne technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT) nie są w stanie przekazać całego bogactwa komunikatów nadawanych przez człowieka. Teza ta dotyczy zwłaszcza komunikatów niewerbalnych.

W konsekwencji projekt wirtualny stanowi stosunkowo ubogie w informacje środowisko pracy. Dlatego też uczestnicy takiego przedsięwzięcia mogą doznawać stanu utrzymującej się niepewności. Można zatem wysnuć hipotezę, że osoby o wysokiej poznawczej i emocjonalnej tolerancji niepewności są szczególnie predysponowane do pracy przy projekcie wirtualnym. Wyzwaniem pozostaje skonstruowanie

²⁴ Zob. J.A. Byrne, *Virtual Management*, „BusinessWeek”, 21.09.1998, nr 3596, s. 80–82.

²⁵ C. Miller, *Virtual Management*, „Facilities Design & Management”, luty 2008, t. 20, nr 2, s. 44.

²⁶ J.J. Murphy, dz. cyt.

²⁷ J. Marquez, dz. cyt.

²⁸ C. Spence, dz. cyt.

²⁹ J. Marquez, dz. cyt.

³⁰ M. Workman, W. Kahnweiler, W. Bommer, *The Effects of Cognitive Style and Media Richness on Commitment to Telework and Virtual Teams*, „Journal of Vocational Behavior” 2003, nr 63, s. 199–219.

³¹ A. Bandura, *Social Foundations for Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Nowy Jork 1986.

³² H. Carr, C. Snyder, *The Management of Telecommunications*, Irwin, Boston 1997.

³³ S. Raghuram, *Knowledge Creation in the Telework Context*, „International Journal of Technology Management” 1996, nr 11, s. 859–870.

³⁴ S. Fussell, I. Benimoff, *Social and Cognitive Processes in Interpersonal Communication: Implications for Advanced Telecommunications Technologies*, „Human Factors” 1995, nr 37, s. 228–250.

odpowiedniego narzędzia pomiarowego (w sensie psychologii różnic indywidualnych) dla postulowanej tu dyspozycji osobowościowej.

Ograniczenie nieformalnych interakcji społecznych

Ta cecha pracy wirtualnej stała się przedmiotem licznych badań. Bogata literatura empiryczna³⁵ zgodnie podaje, że praca wirtualna nie sprzyja powstawaniu nieformalnych interakcji pomiędzy uczestnikami projektu. Według U. Konrada i R. Schmooka³⁶ obiektywna redukcja kontaktów koleżeńskich przyczynia się do ukształtowania subiektywnego poczucia izolacji i alienacji wśród członków zespołu projektowego. Taki stan psychiczny może wywierać negatywny wpływ na poziom motywacji w zespole, a w konsekwencji zagrozić efektywnej realizacji przedsięwzięcia. Wydaje się zatem, że w projekt wirtualny powinny być zaangażowane osoby o rozwiniętych zdolnościach do samoregulacji, w tym zwłaszcza do samokontroli i samomotywacji. Walter Reckless taką konstelację dyspozycji osobowościowych nazywa „wewnątrzsterownością”³⁷. W związku z powyższym można sformułować hipotezę, że osoby „wewnątrzsterowne” są szczególnie predysponowane do pracy przy projekcie wirtualnym.

Marginalizacja modelowania społecznego

Modelowanie społeczne to uczenie się poprzez obserwację. Odgrywa ono szczególną rolę w procesach grupowych. Ludzie, przyglądając się zachowaniom innych, przyswajają sobie wiedzę o otoczeniu społecznym, uczą się norm i wartości przyjętych w pewnej zbiorowości, w końcu nabywają ważne sprawności komunikacyjne³⁸. W wyniku modelowania społecznego tworzy się spoiwość grupy (*group cohesion*), która uważana jest za jedną ze zmiennych decydujących o sukcesie realizowanego przedsięwzięcia zespołowego³⁹.

Należy jednak zauważyć, że działanie modelowania społecznego możliwe jest, gdy członkowie grupy mogą swobodnie się obserwować. W warunkach projektu wirtualnego wymóg ten nie jest spełniony. Oznacza to, że uczestnicy takiego przedsięwzięcia mogą pozostać jedynie luźną zbiorowością, a w konsekwencji wolniej tworzyć wzajemne zaufanie, które

jest kluczowe dla procesu intensywnej wymiany informacji. Nerozwieszony problem zaufania, z prawdopodobieństwem granicznym z pewnością, zagrozi osiągnięciu projektowych celów. Zaufanie stanowi przecież korzeń sprawnego funkcjonowania organizacji wirtualnej⁴⁰.

Trzeba tu także pamiętać, że ludzie różnią się między sobą natężeniem orientacji kooperacyjnej (gotowości do współpracy). W rezultacie w różnym tempie tworzą oni więzi oparte na zaufaniu. Wydaje się zatem, że rozproszone projekty wirtualne powinny składać się z osób o wyraźnie wyostrej orientacji na współpracę. Osoby takie dynamizują proces intensywnej wymiany wiedzy w eksploracyjnej fazie przedsięwzięcia biznesowego⁴¹, w związku z czym są szczególnie predysponowane do pracy przy projekcie wirtualnym.

Trójskładnikowy model wirtualnej inteligencji emocjonalnej

Zaskakująco mało prac naukowych poświęcono wirtualnej inteligencji emocjonalnej, która odgrywa niezwykle istotną rolę w procesie międzyludzkiej komunikacji za pomocą technologii ICT. Istniejące definicje wirtualnej inteligencji emocjonalnej niewiele mówią o jej strukturze. Określają ją jedynie funkcjonalnie. Twórca pojęcia wirtualnej inteligencji emocjonalnej, Rossi de Mio, twierdzi, że dzięki niej zespoły wirtualne świadome są emocji oraz zdolne są do ich regulowania zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz osoby. Regulacja ta zachodzi poprzez kanały wirtualne i w wirtualnej przestrzeni⁴².

Zdaniem autorów niniejszego opracowania podobne ujęcia są niewystarczające. Powinny one zostać wzbogacone o elementy strukturalne, w tym przede wszystkim o korelaty osobowościowe tej formy inteligencji. W związku z tym chcieliby oni zaproponować inne, strukturalne rozumienie wirtualnej inteligencji emocjonalnej. Odpowiedni model konceptualny przedstawia rysunek 1.

Zdaniem autorów wirtualna inteligencja emocjonalna to zdolność do poznawczej i emocjonalnej adaptacji do warunków międzyludzkiej współpracy w środowisku sieci. Osobowościowymi korelatami (podmiotowymi cechami towarzyszącymi) tej formy

³⁵ N. Ellison, *Social Impacts – New perspectives on Telework*, „Social Science Computer Review” 1999, nr 17, s. 338–356; M. Fritz, S. Narasimhan, H. Rhee, *The Impact of Remote Work on Informal Organizational Communication*, „Telecommuting Proceedings” 1996, s. 1–20.

³⁶ U. Konrad, R. Schmook, *Telework: Stress and Strain in a Longitudinal Study*, „Zeitschrift Fur Arbeits – Und Organisationspsychologie” 1999, nr 43, s. 142–150.

³⁷ H. Sęk, J. Brzeziński, W. Domachowski, S. Kowalik, W. Poznaniak, *Społeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

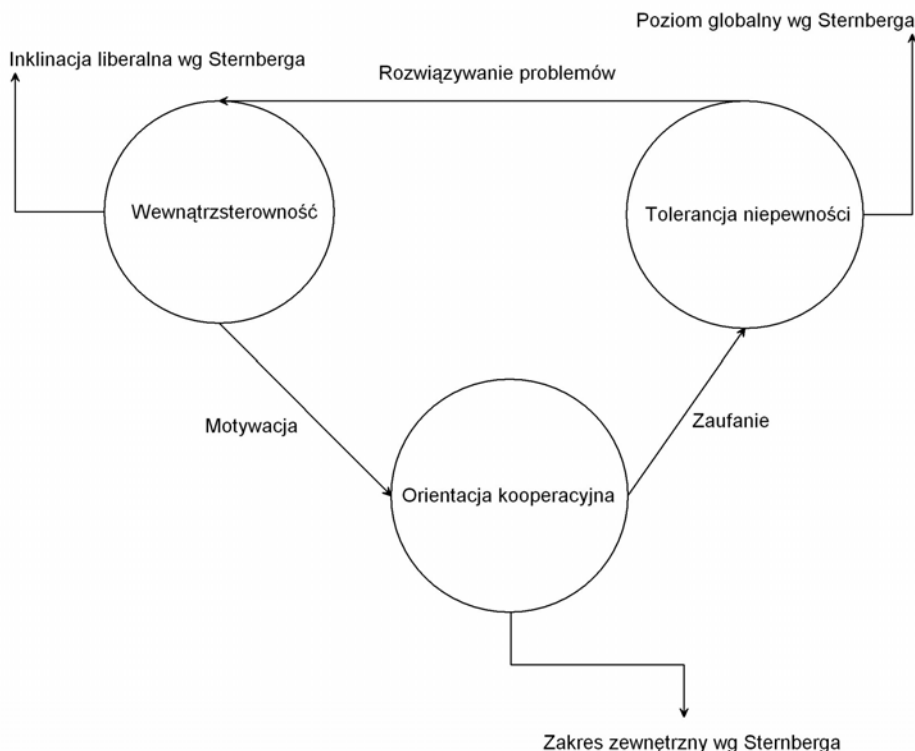
³⁸ J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Kofta (red.), *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

³⁹ R. Rossi de Mio, *On Defining Virtual Emotional Intelligence*, [w:] materiały z konferencji ECIS, Gdańsk, 06.06.2002, s. 1124–1133.

⁴⁰ W. Grudzewski, I. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa 2007; S. Harryson, *Know-who Based Entrepreneurship: From Knowledge Creation to Business Implementation*, Edward Elgar, Cheltenham 2006.

⁴¹ S. Harryson, dz. cyt.

⁴² R. Rossi de Mio, dz. cyt., s. 1129.

Rysunek 1. Model konceptualny wirtualnej inteligencji emocjonalnej

Źródło: opracowanie własne

inteligencji są: poznawcza i emocjonalna tolerancja niepewności⁴³, „wewnętrzsterowność”⁴⁴ oraz orientacja kooperacyjna⁴⁵.

Zarysowana tu koncepcja może być interpretowana z perspektywy teorii stylów poznawczych R. Sternberga⁴⁶. Zauważmy, że tolerancja niepewności jest podstawowym składnikiem globalnego stylu myślenia (opisanego przez owego badacza). Człowiek preferujący globalny poziom rozwiązywania problemów dobrze radzi sobie w sytuacjach nieokreślonych, wieloznacznych, a więc ubogich w informacje. Twórczo przekształca i kategoryzuje dostępne mu dane, często dochodząc do oryginalnych i niestandardowych rozwiązań. W przeciwieństwie do „globalistów”, osoby o „nastawieniu lokalnym” wymagają spójnej i pełnej informacji, która obfituje w wiele szczegółów.

Sternberg wprowadza także wymiar konserwatywnej lub liberalnej inklinacji poznawczej. „Konserwatyści” preferują zatem wzorce dane z zewnątrz, wolą dostosowywać się do panujących procedur, zasad czy struktur. „Liberałowie” natomiast tworzą nowe struktury, nie dostosowując się biernie do środowiska, w którym działają, lecz pomysłowo je modyfikując. Ich kreatywność oraz poszukiwanie nowości wynikają z silnej wewnętrznej motywacji wzrostowej.

Trzecim i ostatnim wymiarem postulowanym przez Sternberga jest „zakres”. Osoba o „zakresie zewnętrznym” preferuje konsultacje z innymi, wspólne rozwiązywanie problemów. Chętnie dzieli się ze współpracownikami swoją wiedzą oraz wątpliwościami. Jest otwarta na uwagi innych oraz ciekawa ich zdania. Wydaje się więc, że osoby przejawiające taki styl poznawczy prędzej nawiązują relacje oparte na zaufaniu. Osoby o „zakresie wewnętrznym” uznają natomiast współpracę z innymi jako czynnik, który jedynie zakłóca proces podejmowania decyzji, a także utrudnia osiągnięcie zamierzonego celu.

Podsumowanie oraz dalsze pytania badawcze

Niniejsza praca wzbogaca literaturę z zakresu zarządzania wiedzą oraz zarządzania projektami o pojęcie strukturalnego modelu wirtualnej inteligencji emocjonalnej. Zdaniem autorów, ta forma inteligencji pozwala pokonać wiele trudności związanych z realizacją przedsięwzięcia w środowisku wirtualnym.

Opracowanie to ma charakter teoretyczny. Wymaga uzupełnienia o odpowiednie narzędzia pomiarowe, które pozwoliłyby diagnozować ludzkie predyspozycje do pracy przy projekcie wirtualnym.

⁴³ M. Workman, W. Kahnweiler, W. Bommer, dz. cyt.

⁴⁴ H. Sęk, J. Brzeziński, W. Domachowski, S. Kowalik, W. Poznaniak, dz. cyt.

⁴⁵ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.

⁴⁶ R.J. Sternberg, *Thinking Styles*, Cambridge University Press, Nowy Jork 1997.

Bibliografia

- A. Bandura, *Social foundations for thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Nowy Jork 1986.
- G. Bharwaney, *Twoje emocjonalne ja. Jak podnieść swoje EQ*, Helion, Gliwice 2008.
- J.A. Byrne, *Virtual Management*, „BusinessWeek”, 21.09.1998, nr 3596.
- H. Carr, C. Snyder, *The Management of Telecommunications*, Irwin, Boston 1997.
- L.C. Chandler, *Virtual Staffing, Actual Success*, „Associations Now”, wrzesień 2008.
- N. Ellison, *Social Impacts – New Perspectives on Telework*, „Social Science Computer Review” 1999, nr 17.
- A.B. Emrich, *The Virtual Storyteller*, „Grand Rapids Business Journal”, 19 czerwca 2006.
- M. Fritz, S. Narasimhan, H. Rhee, *The Impact of Remote Work on Informal Organizational Communication*, „Telecommuting Proceedings” 1996.
- S. Fussell, I. Benimoff, *Social and Cognitive Processes in Interpersonal Communication: Implications for Advanced Telecommunications Technologies*, „Human Factors” 1995, nr 37.
- D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- W. Grudzewski, I. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa 2007.
- S. Harryson, *Know-who Based Entrepreneurship: From Knowledge Creation to Business Implementation*, Edward Elgar, Cheltenham 2006.
- M.G. Harvey, J. Palmer, C. Speier, *Virtual Management of Global Marketing Relationships*, „Journal of World Business” 1998, nr 33 (3).
- A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.
- A. Jaworowska, A. Matczak, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.
- S. Konrad, C. Hendl, *Inteligencja emocjonalna*, Videograf II, Katowice 2005.
- U. Konradt, R. Schmook, *Telework: Stress and Strain in a Longitudinal Study*, „Zeitschrift Für Arbeits – Und Organisationspsychologie” 1999, nr 43.
- J. Kowalczyńska, J. Radzicki, M. Kofta (red.), *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- J. Marquez, *Connecting a Virtual Workforce*, „Workforce Management”, 22.09.2008, t. 87, nr 15.
- T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- T. Maruszewski, E. Ściagała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.
- T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- A. Matczak, J. Piekarska, E. Studniarek, *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze SIE-T. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.
- J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Rebis, Poznań 1999.
- P. Merlevede, D. Bridoux, R. Vandamme, *Rozwój inteligencji emocjonalnej. 7 kroków do wewnętrznej przemiany*, Helion, Gliwice 2008.
- C. Miller, *Virtual Management*, „Facilities Design & Management”, t. 20, nr 2, luty 2008.
- S. Raghuram, *Knowledge Creation in the Telework Context*, „International Journal of Technology Management” 1996, nr 11.
- J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.
- R. Rossi de Mio, *On Defining Virtual Emotional Intelligence*, [w:] materiały z konferencji ECIS, Gdańsk, 6 czerwca 2002.
- H. Sęk, J. Brzeziński, W. Domachowski, S. Kowalik, W. Poznaniak, *Społeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- C. Spence, *The Great Office Can Be Virtually Everywhere*, „Fairfield County Business Journal”, 19.10.1998, t. 37, nr 42.
- R.J. Sternberg, *Thinking Styles*, Cambridge University Press, Nowy Jork 1997.
- Ch. Wardell, *The Art of Managing Virtual Teams: Eight Key Lessons*, „Harvard Management Update”, listopad 1998.
- M. Workman, W. Kahnweiler, W. Bommer, *The Effects of Cognitive Style and Media Richness on Commitment to Telework and Virtual Teams*, „Journal of Vocational Behavior” 2003, nr 63.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Agata Opolska jest absolwentką Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (specjalizacja w zakresie wspierania rozwoju osobowości), a obecnie doktorantką Kolegium Zarządzania i Finansów Szkoły Głównej Handlowej. Jej zainteresowania koncentrują się głównie na psychologii różnic indywidualnych w zarządzaniu zasobami ludzkimi.

Adam Karbowski jest doktorantem w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Ukończył Metody Ilościowe w Ekonomii i Systemy Informacyjne. Specjalizuje się w metodach analizy decyzji. Jego zainteresowania naukowe obejmują teorię decyzji, ekonomię behawioralną oraz problematykę przedsiębiorczości i innowacji. Obecnie prowadzi ćwiczenia z podstaw ekonomii dla studentów pierwszego roku SGH.

Michał Cichocki jest doktorantem w Kolegium Gospodarki Światowej Szkoły Głównej Handlowej. Ukończył dwa kierunki studiów na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego (stosunki międzynarodowe oraz ekonomię). W kręgu jego zainteresowań mieszczą się finanse (zwłaszcza międzynarodowe) oraz zagadnienia związane z gospodarowaniem kapitałem ludzkim.



Komunikacja wizualna w materiałach dydaktycznych

Mateusz Leszkowicz

Celem opracowania jest omówienie elementów składowych języka informacji wizualnej, m.in.: hierarchii i tworzenia struktur informacyjnych, użycia koloru, kontrastu i kroju pisma, ze względu na specyfikę mediów elektronicznych. Analiza ta ma na celu przedstawienie skutecznych sposobów komunikacji wizualnej w e-materiałach dydaktycznych. Autor odnosi się do takich dziedzin nauki, jak architektura informacji i projektowanie graficzne oraz prezentuje dobre przykłady tzw. infografiki jako sposobu wyjaśniania procesów i zjawisk w sposób wizualny.

Zjawiskiem socjologicznym, edukacyjnym, kulturowym, technologicznym i ekonomicznym, wynikającym z rozwoju nowych technologii informacyjnych, jest radykalna zmiana w sposobie czytania i pisania. Monitor i środowisko elektroniczne wypierają tradycyjne formy: książkę oraz kartkę papieru jako pierwotne środowisko czytelnicze¹. Według G. Kressa alfabetyzacja, jako umiejętność konstruowania tekstu oraz jego odczytania, nie jest już wystarczającą umiejętnością człowieka w społeczeństwie informacyjnym. Nowe media wymagają posługiwania się obrazami jako równoległymi i równoważnymi kodami, obok umiejętności tradycyjnego pisania i czytania. Umiejętność ta wiąże się z pojęciem *visual literacy*², rozumianym jako alfabetyzacja wizualna, czyli poprawne stosowanie języka komunikacji wizualnej.

Gunther Kress uważa również, iż badania wielu typów mediów, takich jak: gazety codzienne, komiksy, magazyny, strony internetowe, oraz tekstów edukacyjnych (np. podręczniki) potwierdzają przewagę elementów graficznych nad tekstem tradycyjnym. Ale nie tylko massmedia zmieniają swój charakter – zauważalna jest różnica w edytorskiej formie dokumentów wydawanych przez korporacje, uczelnie wyższe, instytucje rządowe itp. Publikacje te posiadają często bardzo nowoczesny układ typograficzny czy stylistykę graficzną, zawierają wymyślne kroje pisma. Fakty te są przejawem wypierania kultury języka przez kulturę obrazu³.

Dostępność i łatwość używania aplikacji graficznych i prezentacyjnych oraz wykorzystanie ich dla

potrzeb tworzenia materiałów do publikacji online sprawia, iż nauczyciel akademicki staje przed zadaniami, jakie jeszcze 15–20 lat temu przypadały w udziale zamkniętym i wyspecjalizowanym grupom zawodowym: grafikom, redaktorom technicznym, fotoedytorom czy projektantom grafiki użytkowej.

Większość dydaktyków w lepszy lub gorszy sposób radzi sobie z tymi wyzwaniami, tworząc kursy online, opracowując dane, wykresy, publikując zdjęcia, redagując broszury, przygotowując prezentacje w programie MS PowerPoint czy ilustracje zamieszczane na stronach internetowych. Wydaje się jednak, że pewien obszar demokracji mediów elektronicznych i łatwość stania się wydawcą nie idzie w parze z dobrą znajomością reguł, jakimi kieruje się sfera komunikacji wizualnej.

Aspekt komunikowania się przez obrazy (bez względu na to, czy są one traktowane jako ilustracje, czy tylko jako zakładki i nagłówki w strukturze kursu online) wiąże się z intensywnym rozwojem nowych dziedzin wiedzy, takich jak: architektura informacji, funkcjonalność (*usability*), projektowanie interaktywne i graficzne. Dają one odpowiedź na pytanie, jak przygotować informację w celu szybszego jej odszukania oraz łatwiejszego odczytania. Można powiedzieć, że projektowanie wizualnej informacji to balansowanie pomiędzy estetyką, technologią, kontekstem oraz interakcją twórcy i odbiorcy.

Jak projektować informację wizualną?

Mimo rewolucji cyfrowej łatwo zauważyć, że od czasów Gutenberga niezmiennie pozostają podstawowe elementy składowe informacji wizualnej: obraz (rozumiany jako: ilustracja, fotografia, rysunek czy symbol) oraz tekst jako ciąg wyrazów. Wzajemne ustalenie relacji pomiędzy tymi składnikami powoduje strukturalizację informacji⁴, a w konsekwencji wpływa na sposób jej odczytania. Dla potrzeb edukacyjnych szczególnie ważne jest utworzenie mniejszych jednostek informacyjnych i nadanie im pewnej struktury, wykraczającej poza wiersze tekstu.

¹ G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, Routledge, Nowy Jork 2007, s. 65.

² N. Frey, D. Fisher, *Teaching Visual Literacy*, Corwin Press 2008, s. 3

³ G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading Images. The grammar of visual design*, Routledge, Nowy Jork 2008, s. 15.

⁴ G. Kress, *Literacy...*, dz. cyt., s. 35–37.

Komunikacja wizualna w materiałach dydaktycznych

Przykładem widocznej zmiany w formach komunikowania wizualnego jest tzw. infografika – traktowana jako połączenie tradycyjnej ilustracji z tekstem liniowym. Jej celem jest wyjaśnianie zjawisk, danych statystycznych lub skomplikowanych pojęć – poprzez odwołanie się do logicznego myślenia odbiorcy i jego pamięci wizualnej, która jest zazwyczaj lepsza niż pamięć werbalna. Celem twórców tak zwizualizowanej informacji jest zwiększenie stopnia jej odczytania. Elementem wyróżniającym dobrą infografikę jest brak nacechowania emocjonalnego – w przeciwieństwie do grafiki użytkowej, np. plakatów, reklam prasowych, które odnoszą się do uczuć lub przeżyć odbiorców.

Infografika nie jest zjawiskiem nowym. Pewnie jej formy zamieszczane są od setek lat w licznych publikacjach drukowanych, takich jak: mapy, rysunki, wykresy, schematy. Rozwój mediów elektronicznych oraz zmiana sposobów komunikowania się spowodowały powstanie nowego, bardziej zaawansowanego wizualnie środka wyrazu, łączącego w sobie cechy informacyjne zarówno tekstu, jak i obrazu. Prawdopodobnie nie mniejsze znaczenie w rozwoju tej dziedziny miały także zaawansowane aplikacje graficzne 2D i 3D.

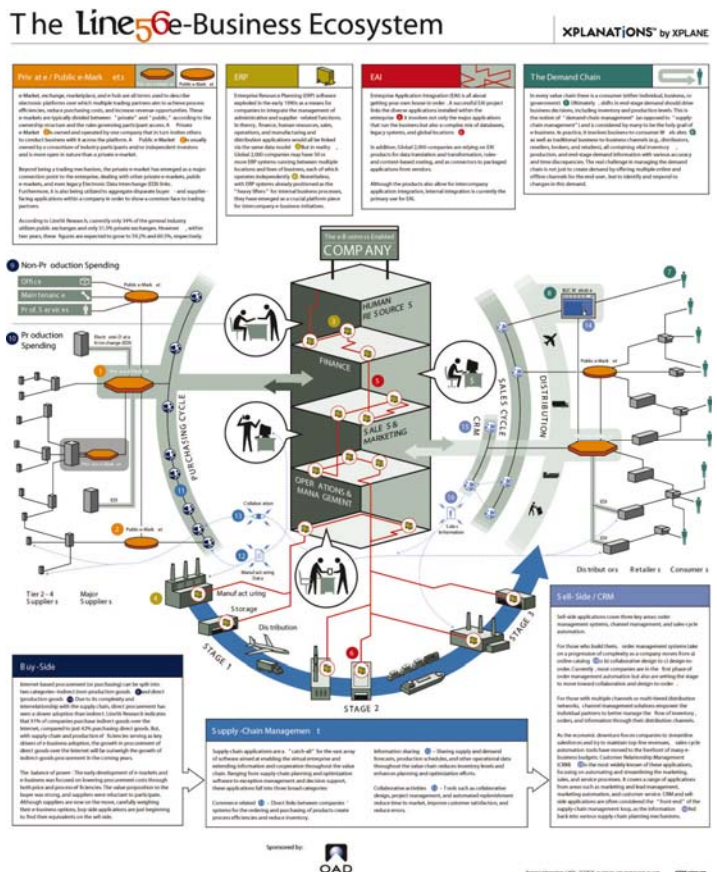
Strukturalizowanie i wizualna hierarchia

Projektowanie informacji to proces nadawania wizualnego porządku określonym treściom komunikatu oraz ustalenie hierarchii ważności poszczególnych składników. W dobrze opracowanych projektach graficznych znajdziemy zazwyczaj element, który jest sygnałem do rozpoczęcia procesu czytania – punktem startu, a następnie kieruje wzrok odbiorcy na mniejsze jednostki informacyjne. Najlepszym tego przykładem są portale internetowe, gdzie kolumny tekstu, śródtytuły, lity, ikony, ilustracje, infografika oraz zdjęcia wyznaczają nawigację wzrokową. Jej badanie, jak i rozpoznanie preferencji wzrokowych odbiorców, jest integralną częścią projektowania aplikacji internetowych. Dla celów analizy ruchów oka stosuje się urządzenia służące do *eye trackingu*, które pozwalają określić np. ścieżki podążania wzroku czy kolejność odczytywania informacji.

Podstawową strukturę infografiki na przykładzie przedstawionym na rysunku 1 wyznaczają ramki tekstowe oraz ich zróżnicowana kolorystyka, która jest

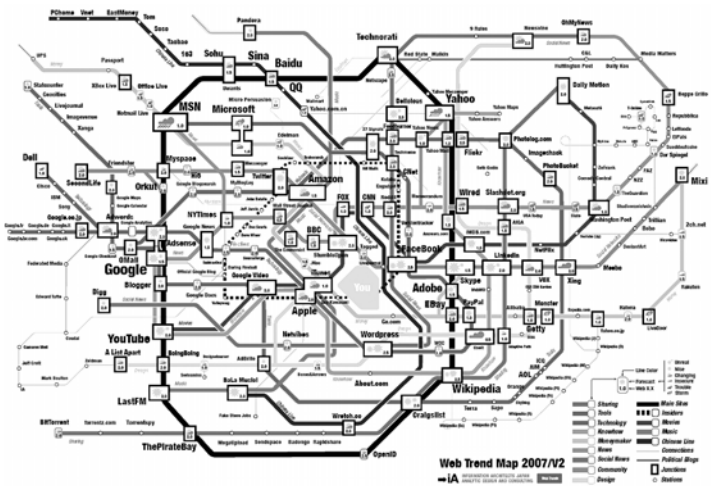
powiązana z elementami centralnego schematu. Rysunek 1a jest przykładem jeszcze innego sposobu wizualizacji abstrakcyjnych pojęć. Jego konstrukcja odnosi się do uprzednich doświadczeń i struktur, które już zaistniały w umyśle odbiorcy. Uwzględnienie zależności zjawisk w internecie jest wizualnym

Rysunek 1. Przykład infografiki

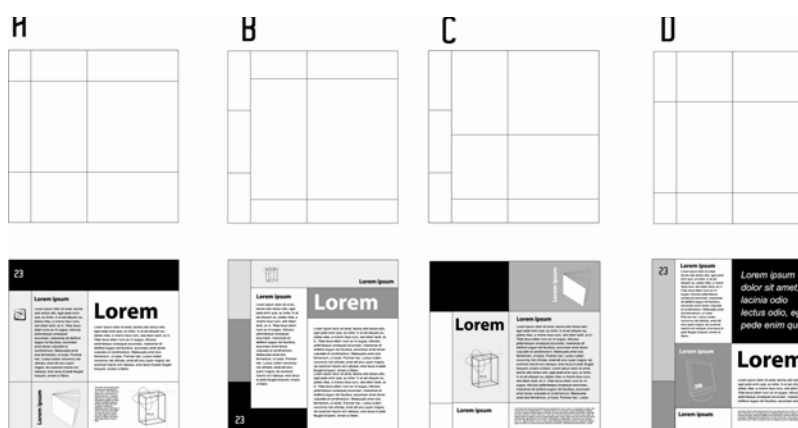


Źródło: <http://www.xplane.com/#/publications>, [10.11.2008]

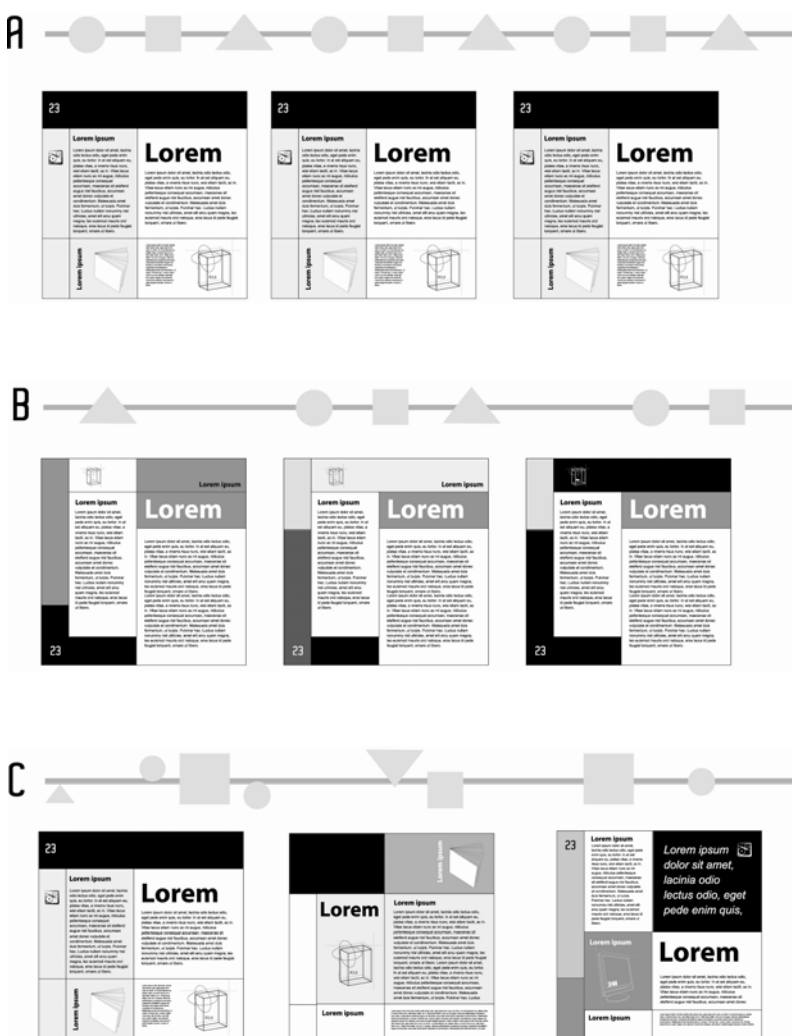
Rysunek 1a. Przykład infografiki



Źródło: <http://informationarchitects.jp/ia-trendmap-2007v2>, [10.11.2008]

Rysunek 2. Siatka modułowa wraz z projektem

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 3. Różnorodne zastosowanie siatki modułowej i jej wpływ na rytm przekazu

Źródło: opracowanie własne

nawiązaniem do sieci metra, wraz ze stacjami i przecinającymi się liniami, podążającymi w różnych kierunkach.

Innym spotykanym sposobem nadania wizualnej hierarchii jest zastosowanie siatki modułowej projektu, zaprezentowanej na rysunku 2. Jest to wyznaczenie na płaszczyznach poziomych i pionowych określonego sposobu ustawienia składników informacyjnych. Taki rodzaj strukturalizacji występuje np. w portalach internetowych, jak również w tradycyjnych materiałach drukowanych.

Poszczególne poziome lub pionowe moduły stwarzają wizualną spójność obiektów graficznych – zarówno tekstów, jak i ilustracji. Wzajemna relacja, występująca na poszczególnych stronach publikacji, w zależności od kreatywnego posługiwania się siatką, wytwarza określony rytm przekazu, który w wizualny sposób ilustruje rysunek 3.

Układ graficzny na przykładzie zależności (rysunek 3) odczytywany jest przez odbiorcę jako monotony (A), powtarzalny (B) lub harmonijnie planowany, wzmacniający przekaz (C). Formalnym zabiegiem, wpływającym na budowanie hierarchii przekazu wizualnego, jest kontrastowanie poszczególnych elementów względem siebie na poziomie:

- wielkości elementów,
- ich kształtu,
- ich kolorystyki.

Większe elementy wydają się być umieszczone na pierwszym planie, bliżej odbiorcy, zaś mniejsze struktury znajdują swoje miejsce w tle, przez co stają się słabsze wizualnie. Dotyczy to zarówno grafiki, jak i elementów litericznych (rysunek 2). Kolejnym zabiegiem formalnym, łamiącym monotonię powtarzających się kształtów w strukturze projektu graficznego, może być zastosowanie kształtu radykalnie odmiennego.

Kolor jest kluczowym składnikiem w projektowaniu informacji, strukturyzującym informacje w najskuteczniejszy z możliwych sposobów. Wpływa

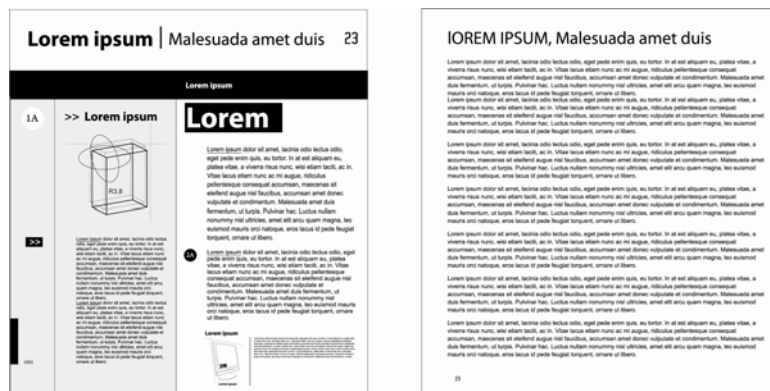
on na szybkość oraz kierunek ich odczytywania. Na rysunku 2, mimo zastosowania odcieni szarości jako elementu różnicującego, można w łatwy sposób odseparować poszczególne informacje.

Tworzenie hierarchii informacji, poprzez nadawanie jej pewnej struktury wizualnej, jest charakterystyczne dla mediów elektronicznych i ich hipertekstowej właściwości. Elementy wizualne stają się w niej zarówno ścieżkami wejściowymi dla podążającego wzroku, jak również nawigacją służącą do wejścia na niższe warstwy tekstu. Należy zauważyć, iż elementy, które mają pozornie charakter tekstu (słów), stają się faktycznie paratekstem i funkcjonują jako komunikat wizualny (obrazowy). Wyznaczają ściśle określone kierunki i sposoby przemieszczania się wzroku odbiorcy.

Krój pisma

Codziennie miliony ludzi otwierają przeglądarki internetowe i czytają dziesiątki tekstów na ekranach monitorów. Powszechność tego sposobu przekazu każe zastanowić się nad jego właściwościami, np. nad łatwością czytania mierzoną czasem, przez który czytelnik jest w stanie skupić się na tekście, nie męcząc się, komfortowo i bez wysiłku. Jedną z konsekwencji publikowania dla potrzeb mediów elektronicznych jest ograniczenie korzystania z małych rozmiarów pism szeryfowych, takich jak popularny Times New Roman. Spowodowane jest to dużo niższą rozdzielczością ekranową względem rozdzielczości druku. Jakże ma to konsekwencje? Małe kroje pisma szeryfowego wpływają na słabą odróżnialność znaków wyświetlanych na ekranie. Wynika to z budowy fizycznej tego kroju pisma. W połowie lat 90. XX wieku projektanci fontów przygotowali na potrzeby publikacji internetowych krój Verdana, jako optymalny do czytania w środowisku elektronicznym. Dalszymi konsekwencjami zaistnienia mediów elektronicznych i ich wpływu na typografię (liternictwo) była zmiana w długości wierszy tekstu. W tradycyjnej typografii przyjmowano, że wiersz optymalnej długości powinien liczyć 60–79 znaków. Nadmiar znaków powoduje utratę kontroli wzrokowej i gubienie odczytywanych wierszy. Czytelnik w środowisku elektronicznym może objąć wzrokiem obszar od 8 do 10 cm. Przy dłuższych wierszach musi wykonać ruch głową. W praktyce oznacza to zalecenie skrócenia wiersza w materiałach online do długości odpowiadającej 40–45 znakom. Powyższe uwagi dotyczące liternictwa są jedynie zasygnalizowa-

Rysunek 4. Wizualne relacje strukturalizacji informacji oraz klasycznego tekstu liniowego



Źródło: opracowanie własne

niem konsekwencji zmian, jakie zachodzą w mediach elektronicznych.

Podsumowanie

Media elektroniczne zmniejszają rolę książki i publikacji papierowych jako dominującego nośnika informacji. W tym samym czasie rewolucja cyfrowa wypiera kulturę języka i liniowość tekstu. Pisanie i czytanie, jako aktywności naturalnie związane z książką i papierem, zmieniają swój charakter i środowisko na korzyść ekranu monitora. Fakt ten ma wpływ na zwiększenie roli komunikowania wizualnego i posługiwania się obrazem jako pełnoprawnym kodem komunikacyjnym, posiadającym własną gramatykę i reguły składniowe.

Bibliografia

- K. Baer, *Information Design Workbook*, Rockport Publishers, Massachusetts 2008.
- B. Bergstrom, *Essentials of visual communication*, Laurence King Publishing, Londyn 2008.
- R. Carter, *Typographic Design: Form and Communication*, John Wiley & Sons Inc, Nowy Jork 1993.
- S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- N. Frey, D. Fisher, *Teaching Visual Literacy*, Corwin Press, 2008.
- G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, Routledge, Nowy Jork 2007.
- G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading Images. The grammar of visual design*, Routledge, Nowy Jork 2008.
- D.A. Lauer, *Design basics*, Harcourt College Publisher, 2000.
- G. Rose, *Visual methodologies. An introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Sage Publications, Londyn 2007.
- N. Wardrip-Fruin, Nick Montfort, *The new media reader*, MIT Press, Massachusetts 2003.
- P. Wildbur, M. Burke, *Information Graphics*, Thames and Hudson, Londyn 1998.

Autor jest pedagogiem, doktorantem na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz stypendystą University of Northern Iowa w zakresie studiów nad komunikacją wizualną. Zajmuje się zastosowaniem technologii informacyjnych w kształceniu nauczycieli.



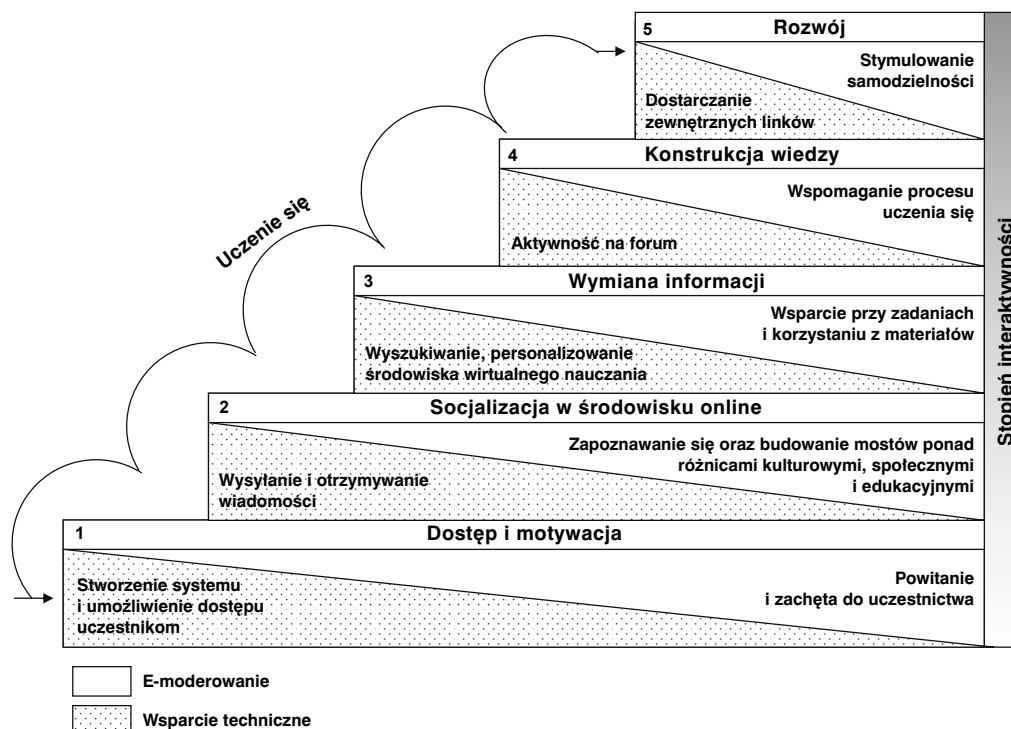
E-moderowanie kluczem do sukcesu – 5-etapowy model kształcenia Gilly Salmon

Agnieszka Oklińska

Autorka artykułu, jako adept e-learningu, poszukuje dróg swojego rozwoju i możliwości kształcenia się w tym obszarze. W związku z faktem, iż w Polsce trudno jest znaleźć szkolenia o tej tematyce, autorka zdecydowała się skorzystać z doświadczenia ekspertów zagranicznych. Wybór padł na „eModeration course”, organizowany przez All Things In Moderation (ATIMOD) Gilly Salmon i Davida Shepherd. Fundamentami ATIMOD są: wieloletnie doświadczenie w moderowaniu oraz stworzony przez G. Salmon 5-etapowy model, który stanowi trzon serii kursów i wykładów.

Dynamicznie zmieniający się rynek potrzeb edukacyjnych, postępująca digitalizacja w społeczeństwie, nowe priorytety na globalnym rynku edukacyjnym, rozwój gospodarki opartej na wiedzy – wszystkie te działania determinują nowe podejście do roli nauczyciela w procesie kształcenia. Kreowanie nowoczesnego modelu edukacji musi przebiegać równoległe do modyfikacji tradycyjnej roli nauczyciela. Konieczne jest „wyposażenie” współczesnego nauczyciela-trenera w nowy, szeroki wachlarz kompetencji informacyjnych, tak aby mógł sprostać wymaganiom *Digital Natives*¹,

Rysunek 1. 5-etapowy model kształcenia Gilly Salmon



Źródło: na podstawie materiałów z eModeration course ATIMOD

¹ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.twitcheed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>, [6.04.2009].

E-moderowanie kluczem do sukcesu – 5-etapowy model...

czyli *native speakers* języka cyfrowego. E-moderator jest nowym typem profesji, łączącym zawód nauczyciela i trenera.

Opisywany kurs został zaplanowany na pięć tygodni (sesji), zgodnie z 5-etapowym modelem G. Salmon. W trakcie każdego tygodnia uczestnicy musieli wykonać około pięć zadań, nazwanych przez organizatorów *e-tivities*².

Etap 1. Dostęp do VLE i motywacja uczestników

Dostęp do wirtualnego środowiska uczenia się (VLE, *Virtual Learning Environment*) oraz umiejętności uczestnika kursu w zakresie poruszania się w tym środowisku to podstawowe warunki rozpoczęcia kursu³. Uczestnictwo w pierwszym etapie kursu wymagało zaangażowania własnej osoby w wirtualnej społeczności. Sprowadziło się to do przeprowadzenia powitalnej „rundy” i – w ramach „przełamywania pierwszych lodów” – zaprezentowania krótkiej informacji o sobie. Ważnym elementem było również wskazanie czynników motywujących do uczestnictwa w kursie online.


E-moderator kursu, David Sheperd, przedstawił jego uczestnikom podstawowe zasady funkcjonowania w środowisku online oraz obowiązującą netykię. Wsparcie ze strony moderatora dało się zauważyć już od samego początku – od pierwszych prób interakcji w środowisku wirtualnym. Ze względu na fakt, iż większość uczestników kursu występuje na co dzień w roli e-nauczyciela, doświadczenie zgoła odmiennej roli, czyli właśnie bycia uczestnikiem

e-kursu, okazało się jednym z podstawowych źródeł motywacji w realizacji zajęć. Kolejnym motywem było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak być dobrym e-moderatorem, nie będąc permanentnie obecnym w e-grupie. W związku z tym integracja uczestników kursu została zdominowana przez pierwszą debatę, poświęconą zarządzaniu czasem e-moderatora oraz jego roli w motywowaniu uczących się. Pierwsze forum kursu zaowocowało ustaleniem podstawowych czynników, które zadecydowały o udziale w *eModeration course*. Były to:


- podwyższanie (nabywanie) kompetencji e-moderatora,
- praktykowanie nowej roli – nie tylko e-moderatora, ale przede wszystkim uczestnika e-kursu,
- analiza dobrej praktyki moderowania – obserwacja D. Sheperda, jego zachowań, reakcji, umiejętności zarządzania czasem, unikania przeładowania treści kursu, umiejętności motywowania uczestników e-kursu,
- nabywanie umiejętności projektowania aktywności w środowisku online (*e-tivities*) i angażowania uczestników procesu kształcenia zdalnego.

Najważniejszym rezultatem pierwszego etapu modelu G. Salmon było – z punktu widzenia autorki – uświadomienie sobie wagi integracji uczestników e-kursu. Uczestnictwo w kursie, w roli osoby uczącej się, przekonało autorkę o potrzebie zaangażowania się moderatora w proces integracji członków grupy. Pierwsze zadanie, mające na celu ich aktywizację, powinno być sformułowane na zasadzie jasnego i personalnego komunikatu, nieodnoszącego się do

Rysunek 2. Wypowiedzi z pierwszego forum *eModeration course*

[last minute arrival](#) - Aga Oklinska - Mon, 23 Feb 2009, 10:52 

Welcome Organizers and participants,
I am really excited about this course. I'm Agnes Oklinska from Poland, I work as a younger eLearning manager at Pedagogy Academy. We have just started to provide e-courses for our students. All researches say that motivation is the key to success...so I expect to find out ways to moderate a course so that the participants keep motivated. I hope I can keep up the course.
Greetings from Poland
Aga

[Welcome Aga](#) - David Shepherd (Course Director) - Mon, 23 Feb 2009, 11:17 

Motivation (by the participant) is a key factor and moderators can certainly encourage participants, and help them over difficulties as they occur.

I hope that you will find ideas in this course that will help you in your teaching.

David

Źródło: opracowanie własne

² *E-tivities* – określenie aktywności (zadania), które odbywa się w środowisku wirtualnym.

³ Minimalne kompetencje, niezbędne do rozpoczęcia *eModeration course*, to:

- umiejętności techniczne – swobodnego czytania z ekranu monitora, połączenia się z internetem, korzystania z forum lub czatu, włączania się do dyskusji, rozpoznawania problemów występujących podczas pracy online;
- umiejętności komunikacyjne – konstruowania zwięzłych komunikatów (postów), zaangażowania się i współpracy w grupie, dostrzegania i zgłaszania problemów, w przypadku ich pojawienia się, brania udziału w dyskusjach;
- umiejętności personalne – samodyscypliny, motywacji do pracy, dzielenia się informacją i wiedzą, chęć nawiązywania i utrzymywania kontaktu z innymi uczestnikami, bycia wrażliwym na trudności, jakie napotykają pozostali uczestnicy grupy; G. Salmon, D. Sheperd, na podstawie materiałów kursu: www.atmiod.com.

treści przedstawianych w dalszych etapach e-kursu. Komunikat ten powinien być tak sformułowany, aby sprzyjał wytworzeniu przyjaznej atmosfery w środowisku online. Jest to zadanie trudne, gdyż powinien on spełniać kilka funkcji: być swego rodzaju kierunkowskazem dla uczestników kursu, przykuwać ich uwagę, inspirować powstanie relacji w grupie.

Nie bez znaczenia dla komunikacji (a co za tym idzie dla relacji pomiędzy uczestnikami) oraz sukcesu kursu pozostają też kompetencje językowe wszystkich zaangażowanych w jego realizację osób. Zbyt często moderatorzy grup dyskusyjnych w przestrzeni wirtualnej, w której komunikacja jest ograniczona, stosują trudną terminologię, a komunikaty na forach są przeładowane zbędnymi informacjami i pozbawione jasno sprecyzowanych wymagań. Powoduje to, że uczestnik e-kursu czuje się zagubiony lub zwyczajnie poddaje się już na samym początku. Jest to jeden z głównych czynników ograniczających efektywność e-kursów. Krótki i konkretny komunikat może zwiększyć efektywność kształcenia zdalnego o wiele bardziej niż długi, określający zbyt wiele zasad. E-moderatorzy ATIMOD radzą, by pierwszy komunikat sformułowany do uczestników rozpoczynających e-kurs był:

- zwięzły,
- klarowny,
- personalny, nienawiązujący do treści dydaktycznych e-kursu, ale zwracający na siebie uwagę e-uczestników.

Ramka 1. Przykład konstrukcji pierwszego komunikatu do uczestników dowolnego kursu online (*Arrival forum eModeration course ATIMOD*)

Tytuł pierwszego komunikatu na forum
to be „e” or not to be „e”

*Drodzy uczestnicy,
jak brzmiałby monolog Shakespeare’a, gdyby żył on
w e-czasach?*

Być „e”... czy nie być „e”? Oto jest pyt@nie!

Cel:

*Zainicjowanie pierwszego e-kontakt i aktywnego udziału
w tworzeniu e-społeczności kursu.*

Zadanie:

*Podaj powód, dla którego wybrałeś(aś) szkolenie online
zamiast tradycyjnego, zamieść odpowiedni post na forum
kursu.*

Interakcje:

*Nie obawiaj się wyrazić swojej opinii i dołączyć do dyskusji
pozostałych uczestników kursu, pod koniec dnia wyślij e-mail
do moderatora na moderator@mail.com, aby zaanonsować
swoje włączenie się do e-społeczności kursu.*

Źródło: opracowanie własne na podstawie kursu ATIMOD

Kolejna konkluzja, jaka nasunęła się po pierwszym tygodniu kursu, dotyczy *e-tivities* – zauważono bowiem bezpośrednią i silną zależność stopnia

zaangażowania i motywacji uczestnika do pracy w wirtualnym środowisku od interpersonalnych kompetencji e-moderatora.

Osoba, która podejmuje się takiej roli, musi charakteryzować się odpowiednimi predyspozycjami interpersonalnymi, o których mowa będzie w dalszej części tekstu. Liczne debaty, które odbyły się w pierwszym tygodniu kursu, umożliwiły rozpoczęcie rozważań nad metodologią procesu angażowania, aktywizowania i wspierania uczestników kształcenia online.

Etap 2. Socjalizacja w środowisku online

Etap ten rozpoczął się szczegółowym przedstawieniem przez e-moderatora zasad współpracy grupowej w środowisku VLE i netykiety oraz zachęceniem uczestników do wymiany opinii, poglądów i doświadczeń w zakresie zarządzania czasem.

Efektywne zarządzanie czasem e-moderatora jest głównym czynnikiem warunkującym efektywność *e-tivities*. Przeładowanie licznymi odwołaniami do źródeł wiedzy, które znajdują się w przestrzeni wirtualnej oraz informacjami, które nie wnoszą nic do treści, może stanowić swoistego rodzaju barierę aktywnego uczestnictwa w e-kursie. Uczącemu się może być w takiej sytuacji trudno trzymać się ustalonego harmonogramu realizacji, co często prowadzi do spadku motywacji i zaangażowania, a ostatecznie do rezygnacji z udziału w kursie.

Zazwyczaj odczuwamy permanentny brak czasu, by realizować nasze zamierzenia – nie tylko te edukacyjne. Zdarza się, iż nieproduktywne wykorzystywanie czasu lub po prostu jego marnotrawienie ma miejsce, gdy uczestnik ma do czynienia ze źle skonstruowaną instrukcją *e-tivities*. Poświęca on wtedy więcej czasu na zrozumienie niejasno sformułowanych instrukcji niż na wykonanie rzeczywistego zadania. Może to powodować zniechęcenie do dalszej pracy w środowisku online. W przypadku, gdy *e-tivities* są zaplanowane w prawidłowy sposób, uwzględniający realne ramy czasowe dla uczestnika, problem ten nie występuje⁴.

Dobre zarządzanie czasem warunkowane jest też czynnikami niezależnymi od e-moderatora i uczestników kursu – problemami technicznymi w obrębie VLE, dlatego e-moderator musi wykazać się elastycznością i cierpliwością. W takiej sytuacji konieczne jest zrezygnowanie przez niego ze ścisłego trzymania się harmonogramu realizacji *e-tivities*, np. wydłużenie terminu wykonania zadania, przy jednoczesnym dbaniu o utrzymanie współpracy w grupie.

David Sheperd skonstruował: *dobre zarządzanie czasem sprowadza się do wyboru forum, na którym e-moderator jest aktywny*⁵. Nie wszystkie wypowiedzi formułowane przez uczestników e-kursu wymagają komentarza. Gdyby bowiem moderator chciał przedstawić swoją opinię czy udzielić wsparcia każdemu

⁴ G. Salmon, D. Sheperd, na podstawie materiałów kursu, www.atimod.com, [31.05.2009].

⁵ D. Sheperd, cytaty z forum *eModeration course*, na podstawie materiałów kursu, www.atimod.com, [31.05.2009].

E-moderowanie kluczem do sukcesu – 5-etapowy model...

e-uczucemu się, na każdym forum, byłoby to trudne do zrealizowania, i – co więcej – niekoniecznie potrzebne e-społeczności. Zapewnienie właściwej integracji i motywowanie e-uczestników w pierwszym etapie modelu G. Salmon sprawi, że będą oni stanowili wsparcie dla samych siebie w kolejnych etapach kursu. Spowoduje to wypracowanie dobrego modelu zarządzania czasem wszystkich osób zaangażowanych w kurs, bez zbędnego angażowania e-moderatora we wszelkie aktywności podejmowane przez uczestników. Można zatem powiedzieć, że efektywne zarządzanie czasem jest sztuką kompromisu pomiędzy zaangażowaniem się e-moderatora a potrzebami kursantów.

Zadania w drugim etapie odnosiły się do opracowywania podsumowań (*summarizing*) wielowątkowych wypowiedzi na forum oraz do czynności nazwanej przez prowadzących kurs „tkaniem wełny” (*weaving*). Znaczenie tego terminu w kontekście e-learningu nie było z początku oczywiste, jednakże wkrótce okazało się, iż określa on kolejny etap, następujący po podsumowaniu. „Tkanie wełny” jest narzędziem, którym moderujący posługuje się w celu ograniczania zbyt długich dyskusji, nieprzynoszących konkretnych wniosków. Polega na wyciąganiu wniosków z dyskusji i kierowaniu jej na nowe tory, wskazywaniu nowych możliwości jej rozwoju i powiązania z kolejnymi zagadnieniami. Zarówno podsumowywanie, jak i „tkanie wełny” wymagają konsolidacji wątków, które pojawiły się w trakcie dyskusji. Wątki te są jak różnokolorowe nitki wełny, z których można utkać gotowy produkt, będący efektem końcowym – czyli nową wiedzę.

Efektom podsumowania jest zazwyczaj zapisany w punktach komunikat, który ułatwia odbiór wiedzy przekazywanej w dyskusji i stanowi punkt wyjściowy do rozwinięcia nowych wątków. Sukces w zakresie efektywności tych narzędzi wynika z prostoty ich struktury i formy. Techniki prowadzenia dyskusji na forum VLE zostały opisane w przewodniku dla uczestników kursu. W tym zakresie zasugerowano stosowanie metody SMART, której nazwa stanowi akronim pochodzący od angielskich słów: *Specific* (specyficzny), *Measurable* (mierzalny), *Activating* (aktywizujący, czyli umożliwiający włączenie się e-uczestników), *Relative* (relatywny – adekwatny do celów i potrzeb e-uczestników) oraz *Timing* (określony ramami czasowymi, tzn. dyskusja nie może trwać w nieskończoność)⁶.

W oparciu o tę metodę można sformułować wskazówki dotyczące efektywnego zarządzania czasem – zarówno dla uczestnika kursu, jak i dla prowadzącego:

- e-uczestnik powinien:
 - nie dopuścić do nagromadzenia się *e-tivities*, realizować je według harmonogramu określonego przez e-moderatora,
 - robić krótkie przerwy w swoim harmonogramie i przeglądać dyskusje, które równolegle toczą się na forach, by czerpać z nich wiedzę i wsparcie;

- e-moderator powinien:
 - sprecyzować priorytety – określić, co jest najważniejsze do zrealizowania w określonym przez niego czasie, który z e-uczestników potrzebuje wsparcia i opinii, które problemy (jeśli się pojawiły) należy rozwiązać w pierwszej kolejności,
 - zaprojektować tygodniowy plan pracy – optymalny harmonogram realizacji *e-tivities*,
 - przypominać e-uczestnikom, jako strażnik harmonogramu, o wcześniej ustalonych ramach czasowych.

Etap 3. Wymiana informacji

Etap trzeci modelu sprowadza się do wdrażania kolejnych *e-tivities*, wymagających większej aktywności od uczestników e-kursu, angażowania ich do pełnej współpracy online, stawiania nowych wyzwań i konstruowania pytań pomocniczych.

Pierwsza debata tego etapu została poświęcona porównaniu doświadczeń uczących się w prowadzeniu kształcenia w formie tradycyjnej i w środowisku online oraz roli moderatora w aspekcie tych dwóch modeli kształcenia. Zwrócono uwagę na zmienioną rolę nauczyciela w środowisku online, w którym – w odróżnieniu od kształcenia tradycyjnego – nie znajduje się on już w centrum procesu kształcenia, bowiem jego miejsce zajął uczący się.

Współpraca w środowisku wirtualnym wymaga zwiększonego wysiłku oraz cierpliwości – zarówno moderatora, jak i uczącego się. Moderujący powinien wspierać rozwój współpracy pomiędzy uczestnikami kursu, ożywiać wirtualną przestrzeń interakcji i czynić ją atrakcyjną, np. poprzez stosowanie różnorodnych obiektów multimedialnych. Bazując na pedagogicznym konstruktywizmie, rolę e-moderatora można sprowadzić do zapewnienia środowiska przyjaznej współpracy oraz wspierania procesu kooperatywnego uczenia się (CSCL). Moderator powinien być doradcą w procesie uczenia się, pomagając uczestnikom kursu w zdobywaniu wiedzy. Rolą e-uczącego się jest natomiast konstruowanie i rekonstruowanie swojej wiedzy poprzez wykorzystywanie różnorodnych źródeł.

W aspekcie społecznym interakcji uczestników środowiska online ingerencja e-moderatora w owe interakcje powinna być bardzo dobrze przemyślana. Jest to związane z podziałem ról, jakie zwykle podejmują uczestnicy w e-grupie. Mogą oni bowiem zarówno pełnić role dynamizujące pracę online – np. dostarczyciela doświadczeń, zapytań, generującego pomysły, zorientowanego na efekt końcowy pracy grupowej, czy też dostarczyciela podsumowań, jak i przyjmować postawę bierną. W przypadku wycofanych, nieangażujących się uczestników moderator, bazując na własnym doświadczeniu i kreatywności, powinien tak rozdzielić zadania, by stopniowo eliminować negatywne, niepożądane postawy członków e-grupy.

⁶ G. Salmon, *Techniki prowadzenia dyskusji*, materiały z *eModeration course ATIMOD*.

Rozważania nad definiowaniem roli e-moderatora doprowadziły do konkluzji, iż nie jest łatwo określić, kiedy powinien on interweniować. Zbyt wczesna ingerencja może spowodować bierność grupy i przyczynić się do jej mniejszej samodzielności w rozwiązywaniu przyszłych problemów. Zbyt późna ingerencja może spowodować brak oczekiwanego sukcesu i w efekcie zniechęcenie do działania. E-moderator ma zatem bardzo odpowiedzialną rolę – powinien pomóc, ale nie wyłączać, pozwolić się uczyć, ale nie dopuszczać do popełniania błędów przez uczestników e-kursu.

Zgodnie z założeniami trzeciego etapu modelu G. Salmon, cel kolejnego *e-tivity* koncentrował się wokół analizy zidentyfikowanych kluczowych umiejętności e-moderatora i mechanizmów jego działania w środowisku online. Analiza ta została przeprowadzona na dwóch płaszczyznach: postępu procesów grupowych i nabywania umiejętności w trakcie trwania kursu.

W stosunku do progresu procesów grupowych sformułowano wnioski, wskazujące na konieczność przeprowadzania przez e-moderatora podsumowania (*summarizing*) oraz wspomnianego „tkania wełny” (*weaving*). Przy zastosowaniu asynchronicznej formy kształcenia i przy dużej liczbie uczestników kursu zachodzi konieczność moderowania dyskusji w taki sposób, by skupić uwagę grupy na najważniejszych wnioskach, uwypuklając główne tezy.

Jeśli zaś chodzi o drugi aspekt – nabywanie umiejętności w trakcie kursu – główny wniosek z przeprowadzonej analizy dotyczył wagi, czy nawet rangi komunikacji w procesie uczenia się. Nabywaniu kompetencji komunikacyjnych uczestnicy poświęcili najwięcej czasu i uwagi, tego problemu przeważnie dotyczyły też wątki dyskusji na forach.

Podsumowanie omawianego etapu modelu G. Salmon stanowi, wypracowany przez grupę, zestaw oczekiwanych predyspozycji i kluczowych kompetencji e-moderatora, który – zdaniem grupy – powinien:

- mieć świadomość swojej roli (uczący się w centrum procesu kształcenia),
- charakteryzować się zaangażowaniem w społeczność uczących się, obiektywizmem, konsekwencją w działaniach oraz cierpliwością,
- być elastycznym i dynamizować metody kształcenia stosowane podczas trwania e-kursu (przewaga grupy metod problemowych nad metodami podającymi),
- mieć świadomość, iż VLE stanowi kanał przekazywania nie tylko informacji i wiedzy, ale także emocji,
- umiejętnie sterować rozwojem i współpracą uczących się w środowisku online,
- systematycznie weryfikować udział uczestników na forach e-kursu i monitorować ich postępy,

Tabela 1. Instrukcja konstrukcji *e-tivity* lub sekwencji *e-tivities* kursu

Nazwa	Nazwa pojedynczego ćwiczenia, aktywności (<i>e-tivity</i>) lub całego e-kursu
Cele	Cele ogólne e-kursu
Etap modelu G. Salmon	Wskazanie, do którego etapu modelu kształcenia G. Salmon się odwołujemy przy konstruowaniu <i>e-tivity</i> lub całego e-kursu
Liczba uczestników	Podanie liczby uczestników
Struktura forum	Przyporządkowanie forum do pojedynczego <i>e-tivity</i> lub do każdej z sekwencji, składających się na kurs, określenie tematyki dyskusji na poszczególnych forach
Harmonogram zadań	Podanie opisu <i>e-tivity</i> lub poszczególnych <i>e-tivities</i> , składających się na sekwencję oraz terminów ich realizacji
Przewidywany czas realizacji ćwiczenia	Ustalenie harmonogramu realizacji <i>e-tivity</i> lub sekwencji <i>e-tivities</i>
Przewidywany czas pracy e-moderatora	Rozplanowanie czasu e-moderatora
Działania podejmowane przez e-moderatora	Przykłady: <ul style="list-style-type: none"> • weryfikacja aktywności uczestników, • zaplanowanie odpowiedzi, jeśli <i>e-tivity</i> okaże się zbyt trudne, • przykładowe podsumowanie pierwszego <i>e-tivity</i>, • sprawdzenie, czy zaistniały problemy ze zrozumieniem instrukcji
Przewidywany czas pracy uczestnika	Rozplanowanie czasu uczestnika, który musi on poświęcić na <i>e-tivity</i> lub cały e-kurs
Działania podejmowane przez uczestnika	Przejrzyste określenie działań i aktywności, jakich oczekujemy od uczestnika podczas realizacji <i>e-tivity</i> lub na każdym etapie e-kursu
Ingerencja e-moderatora w pracę uczestników	Zaplanowanie sposobu, w jaki e-moderator będzie wspierał interakcje e-uczestników
Ewaluacja	Relatywna do założonych celów, sposób w jaki realizacja celów zostanie zmierzona

Źródło: opracowanie własne

E-moderowanie kluczem do sukcesu – 5-etapowy model...

- właściwie zarządzać czasem w zakresie utrzymania kontaktu z e-uczestnikami,
- wspierać e-uczestników, zwłaszcza niepewnych swoich umiejętności, zachęcać ich do aktywności w środowisku online, do udziału w dyskusjach, np. poprzez zadawanie pytań pomocniczych,
- utwierdzać e-uczących się w przekonaniu, że ich udział w dyskusji jest ważny,
- indywidualizować proces kształcenia uczestników e-kursu w aspekcie stylu uczenia się, jaki preferują,
- rozwijać, wzmacniać i podtrzymywać proces kooperatywnego uczenia się e-uczestników,
- w zależności od treści kursu rozwijać i podtrzymywać zdolności krytycznego myślenia e-uczestników,
- przypisywać określone role poszczególnym członkom grupy, szczególnie w przypadku uczestników mniej angażujących się we współpracę.

Efektom końcowym trzeciego etapu jest również instrukcja projektowania *e-tivities* na potrzeby własnych e-kursów. Proces ten powinien rozpocząć się od:

- uświadomienia sobie tego, co chcemy osiągnąć poprzez daną formę aktywności, co wniesie ona do procesu kształcenia, jaką partię wiedzy chcemy przekazać, jak przeprowadzimy zaliczenie i ewaluację *e-tivity*;
- zaprojektowania wprowadzenia do *e-tivity* i stworzenia przejrzystej instrukcji, określenia ilości czasu koniecznego dla zrealizowania *e-tivity* lub sekwencji *e-tivities*;
- zastanowienia się, czy zaprojektowane *e-tivities* są adekwatne do potrzeb e-uczestników;
- wyboru źródeł wiedzy oraz zapewnienia uczestnikom dostępu do nich;

- zaplanowania swojej roli i aktywności w *e-tivity*, częstotliwości kontaktów z e-uczącymi się, ról dla uczestników *e-tivity*,
- zastanowienia się, jakimi umiejętnościami powinien wykazać się e-moderator w trakcie trwania *e-tivity*.

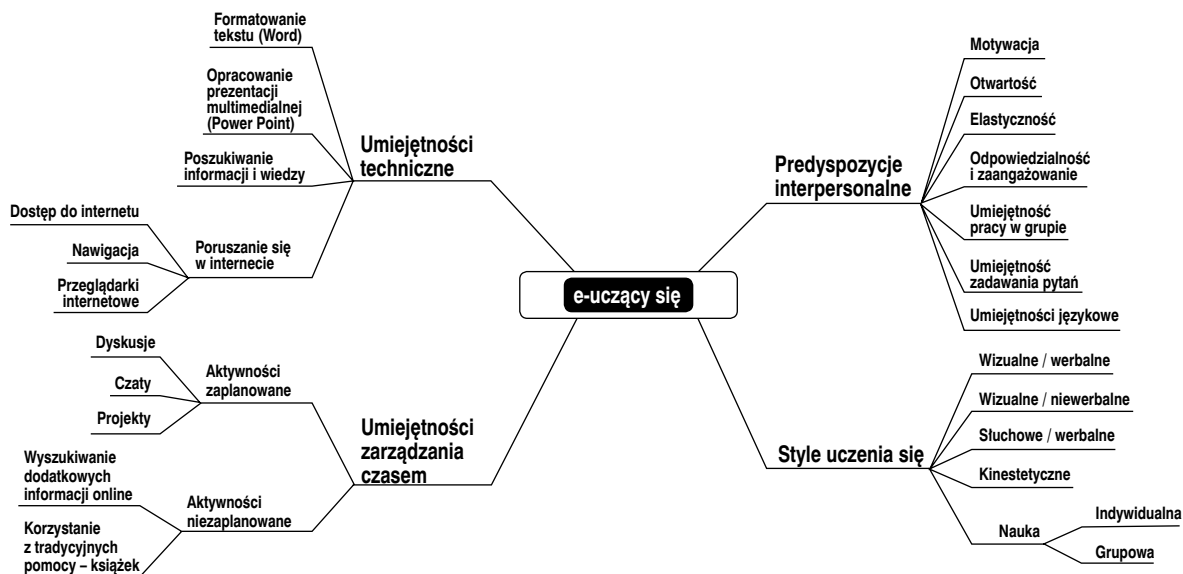
Etap 4. Konstrukcja wiedzy

Etap ten opiera się na wprowadzaniu większej liczby aktywności otwartych, wspomaganie procesu uczenia się, konstruowaniu zagadnień do dalszych rozważań dla e-uczestników, zachęcaniu ich do badania relacji pomiędzy teorią i praktyką pracy w środowisku wirtualnym, w nawiązaniu do własnych doświadczeń.

Ten etap pozostał w opozycji do wcześniejszego etapu modelu G. Salmon, gdyż rozważania poświęcone zostały kompetencjom, jakimi powinien charakteryzować się uczestnik e-kursu. Celem *e-tivities* było zidentyfikowanie tych kompetencji, które są niezbędne do efektywnego uczenia się w środowisku online. Uczestnicy e-kursu wytypowali:

- motywację i samodyscyplinę,
- podstawowe umiejętności w zakresie IT,
- chęć nabywania nowych kompetencji w zakresie IT,
- umiejętność zarządzania swoim czasem i dostosowania się do harmonogramu e-kursu,
- umiejętność komunikowania się w środowisku VLE,
- chęć zaangażowania się we współpracę mającą miejsce w wirtualnej przestrzeni edukacyjnej, umiejętność pracy w grupie,
- bycie otwartym na innych uczestników e-grupy,
- przestrzeganie zasad netykiety,
- branie odpowiedzialności za swoje wypowiedzi na forum.

Rysunek 3. Mapa myśli niezbędnych kompetencji e-uczącego się



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Spiker (jedna z uczestniczek kursu), materiały eModeration course

Konstrukcja wiedzy w zakresie kluczowych kompetencji e-uczącego się doprowadziła uczestników do końcowego zadania, jakim było zaprojektowanie własnego planu rozwoju w zakresie kompetencji e-moderatora.

Etap 5. Rozwój

Ostatnim etapem w modelu G. Salmon jest plan własnego rozwoju. Został on poprzedzony transferem wiedzy i licznych doświadczeń uczestników. Od członków e-grupy wymaga się, by byli odpowiedzialni za własny proces uczenia się i stosowali konstruktywne podejście do niego. Zaproponowany przez G. Salmon model kształcenia w środowisku online stosowany jest w celu identyfikacji typowych aktywności (*e-tivities*), za pomocą których e-moderatorzy mogą wprowadzać uczących się do kolejnych etapów procesu kształcenia w przestrzeni wirtualnej.

Podsumowanie

Autorka uważa doświadczenia zdobyte w wyniku uczestnictwa w *eModeration course* za niezwykle cenne z wielu względów. Przede wszystkim pragmatyzm kursu okazał się dominować w procesie kształcenia jego uczestników. Przewaga aktywnych zadań i nacisk na zdobywanie praktycznych umiejętności e-moderatora przyczyniły się do zwiększonej efektywności tego

kursu. Uczestnicy, konsekwentnie prowadzeni przez poszczególne etapy modelu kształcenia Gilly Salmon, mieli okazję zaznajomić się z nim bardzo dokładnie, a następnie praktykować jego implementację podczas prac grupowych.

Jedynym mankamentem *eModeration course*, jaki można wskazać, jest czas jego trwania. Okazał się zdecydowanie za krótki, by w pełni wykorzystać możliwość kontaktów, współpracy, transferu wiedzy, a także doświadczeń na gruncie międzynarodowym. Stąd naturalnym, kolejnym etapem w procesie kształcenia kompetencji e-moderatora wydało się przeniesienie uczestników kursu do alternatywnej przestrzeni edukacyjnej online, jaką jest wirtualna społeczność jednego z darmowych portali. Proces kooperatywnego uczenia się trwa nadal.

Bibliografia

G. Salmon, *E-moderating*, 2nd edition, Kogan Page, 2004.

Netografia

M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20atives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>.

C. Shepherd, *In serach of perfect e-tutor*, http://fastrakconsulting.co.uk/tactix/Features/perfect_etutor.htm.

Autorka jest absolwentką specjalizacji: edukacja dorosłych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Obecnie przygotowuje się do pisania rozprawy doktorskiej na temat efektywności e-learningu na poziomie szkoły wyższej. Od grudnia 2007 r. jest odpowiedzialna za wdrożenie i koordynację działań związanych z e-learningiem w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi. W obszarze jej zainteresowań znajduje się metodyka e-nauczania oraz system motywacji e-uczącego się.

POLECAMY



Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja, red. Mirosław Filiciak, Grzegorz Ptaszek
Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009

Monografia została wydana w ramach serii *Popkultura i media*. Składa się na nią zbiór artykułów zaprezentowanych podczas konferencji zorganizowanej przez Uniwersytet Warszawski i Szkołę Wyższą Psychologii Społecznej w październiku 2008 r. w Warszawie. Zostały one pogrupowane w czterech częściach tematycznych publikacji. Pierwsza, czyli *Język mediów – język w mediach*, omawia różne aspekty komunikowania się za pośrednictwem mediów elektronicznych. Część druga: *Edukacja medialna – szkoła w dobie mediów cyfrowych* prezentuje rozważania m.in. na temat *edutainment* i roli mediów w szkole. *Semiotyka mediów. Co to wszystko znaczy* – to tytuł trzeciej części poświęconej refleksji nad znaczeniem mediów i przekazów medialnych. Charakterystyka ról poszczególnych użytkowników mediów jest tematem części czwartej: *Nadawca, odbiorca, użytkownik. Kto (współ)tworzy media?*. Książkę zamyka artykuł omawiający pułapki prawne przekazu audiowizualnego, a zamieszczony w części piątej pt. *Konteksty*.

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

Otwartość w e-learningu



Adam Pietrzykowski

Projektując model obsługi e-learningu, trzeba wybrać technologie i standardy będące jego fundamentem. Od nich bowiem zależeć będą możliwości systemu edukacji elektronicznej. W obecnym stanie rozwoju technologii informacyjnych wybór ten w pierwszej kolejności powinien uwzględniać stopień otwartości projektu. Otwarte oprogramowanie, standardy oraz licencje tworzą dziś stabilne środowisko, które pozwala na znacznie więcej niż pojedyncze inicjatywy w tym zakresie. Poniższe opracowanie jest analizą modelowych rozwiązań e-learningowych w kontekście ich „nasylenia” elementami otwartymi.

Wokół ogólnej definicji otwartości

Słowo „otwarty” w kontekście technologii informacyjnych nie różni się zasadniczo od jego intuicyjnego, stosowanego na co dzień rozumienia. Najogólniej mówiąc, oznacza ono jawność i dostępność rozwiązań, do których stosuje się to określenie. Słownikowa definicja podaje, że „otwarty” oznacza: *skierowany do wszystkich, przeznaczony dla wszystkich lub taki, w którym każdy może wziąć udział oraz taki, który jest gotów na przyjęcie nowych idei lub propozycji*¹. Oba znaczenia akcentują pewne istotne aspekty rozumienia tego słowa w kontekście IT. Kolejno będzie to: otwarty dla społeczności oraz otwarty na zmiany.

Społeczność jest trzonem każdej otwartej inicjatywy powstającej w sieci. To grupa osób połączona mniej lub bardziej formalnymi więzami, skupiona wokół pewnej idei. Od dynamiki i sposobu działania grupy oraz stopnia jej zorganizowania² zależy sukces bądź niepowodzenie wprowadzania danej idei do informatycznej praktyki. Z punktu widzenia e-learningu sukces niektórych otwartych idei okazał się niebywale korzystny. Stworzył wręcz możliwość zaistnienia edukacji online, zwłaszcza w mniejszych placówkach edukacyjnych.

Podwaliny systemu – otwarte (wolne) oprogramowanie

Najbardziej znanym i najczęściej stosowanym elementem systemu e-learningowego o otwartym charakterze jest oprogramowanie³. Określane częściej jako oprogramowanie typu open source (otwarte źródło), znane jest przede wszystkim z oferowania nieodpłatnej możliwości wykorzystywania oraz dostosowania do potrzeb użytkownika. Gwarancję takiego stanu rzeczy stanowi, stosowana zazwyczaj, licencja GNU GPL⁴ lub podobne, w zgodzie z którymi owo oprogramowanie jest tworzone. Formuluje ona nie wprost „cztery wolności”, podstawowe prawa przysługujące użytkownikowi względem programu. Są to:

- wolność typu „0” – uruchamiania programu w dowolnym celu,
- wolność typu „1” – analizowania, w jaki sposób program działa oraz dostosowania go do swoich potrzeb (oczywistym warunkiem jest dostęp do kodu źródłowego),
- wolność typu „2” – rozpowszechniania kopii programu bez ograniczeń (np. skopiowanie programu dla przyjaciela),
- wolność typu „3” – wprowadzania ulepszeń i uzupełnień do programu oraz publicznego rozpowszechniania tych ulepszeń (dostęp do kodu źródłowego).

Warto zauważyć, że w przypadku oprogramowania własnościowego (komercyjnego) użytkownik posiada tylko wolność typu „0”, na którą dodatkowo nałożone są różnego rodzaju restrykcje. W praktyce oznacza to bardzo wąski zakres wykorzystywania i dostosowywania zamkniętego oprogramowania.

Dzięki wielu fundacjom, uczelniom wyższym oraz przede wszystkim tysiącom połączonych ideą

¹ Słownik języka polskiego PWN, <http://pwn.pl>, [08.05.2009].

² Klasyczne już rozróżnienie organizacji pracy zespołowej w społeczności programistów można znaleźć w eseju: E. Raymond, *Katedra i bazar*, <http://www.linuxcommunity.pl/node/4>, [08.05.2009].

³ Choć poprawnie powinno się używać określenia „wolne i otwarte oprogramowanie”, z uwagi na pragmatyczną bądź ideologiczną orientację twórców oprogramowania, autor przyjął w tekście formę skrótową: „otwarte oprogramowanie” na oznaczenie obydwu.

⁴ Powszechna Licencja Publiczna GNU, <http://www.gnu.org.pl/text/licencja-gnu.html>, [08.05.2009].

wolontariuszy można uniknąć wspomnianych niedogodności. Otwarte oprogramowanie jest dziś dostępne na każdym etapie wdrażania e-learningu, a więc dla serwera sieciowego (np. GNU/Linux), platformy obsługującej (np. Moodle), zewnętrznych narzędzi do tworzenia treści (np. eXe, OpenOffice) i uatrakcyjniania kursów (np. Wink).

Najważniejszy element, czyli otwarte platformy e-learningowe, są dziś używane przez znaczną liczbę liczących się uczelni. Szacuje się⁵, że 1/3 ze 100 najlepszych uniwersytetów na skalę światową, wśród których wyróżnić można Harvard, Princeton, Yale czy MIT, używa lub rozwija otwartą platformę Sakai. Organizacje, takie jak NATO czy ISO, wybierając platformę ILIAS, również postawiły na otwarte rozwiązania. Z kolei Moodle jest platformą e-learningową najczęściej wybieraną przez ośrodki edukacyjne różnego szczebla.

Nie dziwi zatem fakt, że również UNESCO promuje otwarte rozwiązania w edukacji. W raporcie⁶ społeczności OER z dyskusji nad otwartym oprogramowaniem stwierdza się, że jest ono komplementarne względem idei Otwartych Zasobów Edukacyjnych i stwarza najlepszą szansę na jej rozwój.

Jest zatem bezpłatne, zapewnia „cztery wolności”, jest wspierane przez najlepszych i używane do najszczytniejszych idei.

Otwarte standardy – wspólny mianownik technologii

Wraz z rozwojem technologii i upowszechnianiem się jej wytworów nieunikniona staje się kwestia standaryzacji. Standard bowiem, poprzez wyznaczenie pewnych norm i dyrektyw wytwarzania, gwarantuje te same właściwości wyrobów, a w szerszym kontekście – umożliwia zachowanie technologicznej spójności wytwarzanych dóbr.

Wraz z rewolucją teleinformatyczną pojawiły się nowe standardy dotyczące przesyłu i języka cyfrowych danych w sieci. Dzisiejsze oblicze internetu zostało osiągnięte dzięki otwartym standardom przesyłu (protokołom) oraz otwartym językom danych. Co oznacza jednak otwarty standard i czym różni się od zamkniętego?

Według definicji Komisji Europejskiej z 2004 roku, stworzonej w ramach Europejskich Ram Interoperacyjności⁷, aby standard mógł być uznany za otwarty, musi spełniać łącznie cztery warunki:

- być przyjęty i zarządzany przez niedochodową organizację, a jego rozwój powinien odbywać się w drodze otwartego procesu podejmowania decyzji (konsensusu, większości głosów itp.), w którym mogą uczestniczyć wszyscy zainteresowani;
- być opublikowany, a jego specyfikacja musi być dostępna dla wszystkich zainteresowanych, bezpłatnie lub po kosztach sporządzenia kopii oraz możliwa dla wszystkich do kopiowania, dystrybuowania i używania, również bezpłatnie lub po kosztach operacyjnych;
- wszelkie związane z nim prawa autorskie, patenty i inna własność przemysłowa muszą być nieodwołalnie udostępnione bez opłat;
- nie może być żadnych ograniczeń w jego wykorzystaniu.

Jak widać, zasadniczą cechą otwartego standardu jest całkowita niezależność od wszelkich partykularnych interesów. Brak interesu finansowego – korzyści pieniężnych z tytułu rozwijania standardu oraz jawność jego specyfikacji są gwarantem neutralności technologicznej. Neutralność technologiczna zapewnia równe szanse producentom, jak i odbiorcom oraz eliminuje ograniczenia w wymianie informacji w skali globalnej.

Z kolei standard zamknięty, w większym lub mniejszym stopniu, jest negacją powyższych warunków. Lansowany jest zazwyczaj przez jakąś dużą korporację, dyskryminuje innych twórców, a jego ekspansja prowadzi raczej do rynkowej dominacji, zmuszającej do kupna określonego produktu⁸, a nie do pokoju wspólnego.

W kontekście e-learningu użycie otwartych standardów jest szczególnie istotne z uwagi na udostępnianie treści edukacyjnych. Otwarty standard zapewnia możliwość wielokrotnego wykorzystania (*reusability*), interoperacyjność (*interoperability*) – przenośność treści między aplikacjami (systemami), a także skalowalność (*scalability*) – łączenie pojedynczych treści w większą całość. Zarówno na etapie projektowania kursów, jak i tworzenia materiałów edukacyjnych powinno się zatem uwzględnić użycie otwartych standardów – by móc bez obaw patrzeć w przyszłość.

Otwarte licencje – ku otwartej edukacji

Ostatnim z elementów, nad którym warto się zastanowić, projektując system obsługi e-learningu, jest dostępność kursów dla wszystkich zainteresowanych. Otwartość materiałów z wielu powodów budzi jednak

⁵ A. Pietrzykowski, *WiOO w e-edukacji: Dlaczego warto postawić na wolne/otwarte platformy e-learningowe?*, Ogólnopolska konferencja *WiOO wczoraj, dziś i jutro*, FWiOO, pod patronatem wojewody Wielkopolskiego, Marszałka Województwa Wielkopolskiego oraz Prezydenta Miasta Poznania, Poznań, 24.01.2009.

⁶ UNESCO OER Community, *Report of the discussion on Free and Open Source Software (FOSS) for Open Educational Resources*, http://oerwiki.iiep-unesco.org/images/4/45/FOSS_for_OER_report.pdf, [08.05.2009].

⁷ Komisja Europejska, *European Interoperability Framework for pan-European eGovernment Services version 1.0*, <http://ec.europa.eu/idabc/3761>, [08.05.2009].

⁸ Aby móc poprawnie otworzyć lub zapisać dokument powszechnie stosowanego formatu DOC, wciąż wymagane jest oprogramowanie komercyjne. Darmowe zastępniki nie dają jeszcze pełnej operacyjności otwierania/zapisywania tego formatu, chociaż obsługują go coraz lepiej.

zaniepokojenie wśród polskiej społeczności akademickiej⁹. Można je podsumować stwierdzeniem: „otwarcie jest zła, ponieważ obnaża nas z pozorów”. Również polskie prawo, które wydaje się dalekie od potrzeb w tym zakresie – znacząco utrudnia przeniesienie utworów do domeny publicznej.

Niemniej rosnąca (choć wciąż niewielka) liczba otwartych zasobów edukacyjnych w Polsce oraz wydarzenia, takie jak niedawne konferencje¹⁰ *Otwarte Zasoby Edukacyjne w Polsce* (która – co warto podkreślić – odbyła się w Sejmie RP) czy też *Otwarta Nauka*, stanowią sygnały poprawy sytuacji w tym zakresie.

Warto przypomnieć, że Otwarte Zasoby Edukacyjne (*Open Educational Resources*) to ogólnosiwiatowa społeczność pod patronatem UNESCO, która skupia już setki uczelni wyższych. W raporcie OECD z 2007 roku, zatytułowanym *Giving Knowledge for Free: the emergence of Open Educational Resources*¹¹, oszacowano, że na całym świecie było wtedy dostępnych co najmniej 3000 kursów w ponad 300 uniwersytetach. Od tamtego czasu liczba uniwersytetów w obrębie samego tylko konsorcjum OpenCourseWare (które ma znaczny udział w globalnej ilości udostępnionych zasobów) wzrosła ze 120 do 250. Można zatem zakładać, że liczba kursów jest dzisiaj zdecydowanie wyższa – a wszystko to na otwartych licencjach.

Otwarta licencja umożliwia udostępnianie materiałów na szczególnych zasadach, określonych przez autora. Najczęściej stosowana jest któraś z licencji Creative Commons¹², zestawu dającego największy zakres regulacji między interesem jednostki a dobrem ogółu. Poza nią istnieje liczna grupa licencji specjalistycznych, jak chociażby Free Art Licence – dedykowana dziełom sztuki czy zestaw Open Music Licenses dla utworów muzycznych. Pełen ich przegląd, wraz z dokładną charakterystyką kontekstu użycia, znaleźć można w publikacji holenderskiego badacza Lawrence Lianga, *A Guide To Open Content Licences*¹³.

Z uwagi na rosnącą liczbę dostępnych zasobów na całym świecie oraz fakt udostępnienia ich na otwartych licencjach mamy do czynienia z nową sytuacją w edukacji. Skorzystać mogą na niej zwłaszcza nauczyciele i wykładowcy. Nic nie stoi bowiem na przeszkodzie, aby z baz wiedzy najlepszych uczelni świata wybrać coś dla siebie, poddać intelektualnej i językowej edycji, a następnie wykorzystać we własnej pracy dydaktycznej.

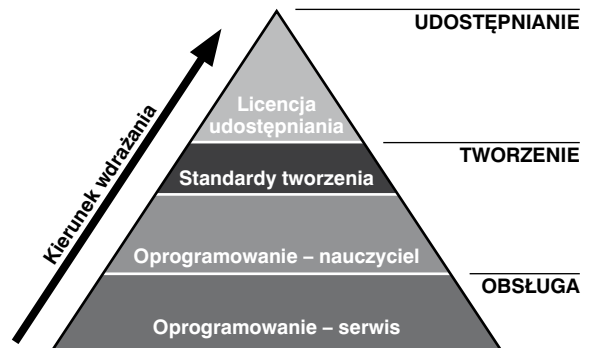
Takie postępowanie zakłada jednak niepisaną zasadę wzajemności: „daję, abys dawał” (*do ut des*), zatem warunkiem etycznym jest tu otwartość, także ze strony biorcy, do której oczywiście nie można nikogo zmuszać.

Komponenty otwartego modelu

Znając elementy otwartego ekosystemu, możemy dokładniej sprecyzować komponenty hipotetycznego modelu systemu e-learningowego. Stosując kryterium ważkości odniesionej do pełnionej funkcji, można stworzyć piramidę strukturalną (rysunek 2), w której mamy do czynienia z:

- oprogramowaniem serwera, np. GNU/Linux, FreeBSD, Open Solaris,
- platformą e-learningową, np. Moodle, ILIAS, Sakai, OLAT,
- oprogramowaniem na potrzeby platformy, jak: Apache, PHP, JAVA, MySQL, PostgreSQL,
- zewnętrznymi narzędziami produkcji treści, np. eXe (SCORM), OpenOffice, Wink,
- otwartymi standardami kursu – SCORM oraz standardami plików – HTML, OpenDocument, PDF,
- otwartymi licencjami, np. Creative Commons by-nc-sa, wer.2.5 pl.

Rysunek 1. Elementy otwartego środowiska według stopnia ważkości



Źródło: opracowanie własne

Typologia otwartych modeli

Ze względu na zawartość otwartych komponentów w systemie e-learningowym oraz piramidalny model ich ważkości scharakteryzować można następujące modele:

- model 0 – wykorzystuje wyłącznie zamknięte, płatne technologie, korzysta z zamkniętych standardów, nie udostępnia zawartości,
- model 1 – w małym stopniu korzysta z rozwiązań otwartych,

⁹ R. Gajewski, *Otwarte Zasoby Edukacyjne – kto się boi e-?, „e-mentor” 2008, nr 3 (25), http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=25&id=554, [09.05.2009],*

¹⁰ Relacja z konferencji na stronie: Koalicja Otwartej Edukacji, <http://koed.org.pl/>, [09.05.2009],

¹¹ OECD, *Giving knowledge for free: the emergence of Open Educational Resources*, Paryż 2007, www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?SF1=DI&CID=&LANG=EN&ST1=5L4S6TNG3F9X, [09.05.2009].

¹² Creative Commons, <http://creativecommons.pl/polskie-licencje-cc/>, [09.05.2009].

¹³ L. Liang, *A Guide To Open Content Licences*, Rotterdam 2004, http://pzwart.wdka.hro.nl/mdr/research/liang/open_content_guide, [09.05.2009].

- model 2 – zachowuje równowagę między liczbą komponentów otwartych a zamkniętych,
- model 3 – w dużym stopniu korzysta z elementów otwartych,
- model 4 – wzorcowy model dla e-learningu z otwartymi zasobami, opiera się całkowicie na otwartych rozwiązaniach, treści edukacyjne są ogólnodostępne.

Podsumowanie

Otwartość w e-learningu, zwłaszcza akademickim, jest dziś kwestią o kluczowym znaczeniu.

Dotyczy bowiem nie tylko technologii obsługi, składowania i wytwarzania, ale również dzielenia się posiadaną wiedzą. Otwarte oprogramowanie i standardy sprzyjają temu zadaniu, stwarzając przyjazne środowisko działania. Decydując się na otwartość (model 4), która jest podstawą uczestnictwa w formującej się właśnie globalnej społeczności akademickiej, można uniknąć wykluczenia cyfrowego z tej społeczności. Jednocześnie misja publicznych instytucji edukacyjnych wymaga od nich zaangażowania w udostępnianie zasobów. Tym bardziej, że twórcza społeczność amatorów zapełnia cyberprzeźrenie wiedzą o wątpliwej jakości¹⁴. W tym względzie potrzebna jest swoista równowaga, którą zapewnić mogą właśnie otwarte zasoby, by internet był, jak sugeruje tytuł niedawno wydanej książki Justyny Hofmokl, nowym dobrem, nie zaś wspólnym szaleństwem.

Bibliografia

- R. Gajewski, *Otwarte Zasoby Edukacyjne – kto się boi e-2*, „e-mentor”, 2008, nr 3 (25).
- J. Hofmokl, *Internet jako nowe dobro wspólne*, WAIP, Warszawa 2009.
- A. Keen, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, WAIP, Warszawa 2007.
- L. Liang, *A Guide To Open Content Licences*, Rotterdam 2004.
- OECD, *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*, Paryż 2007.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest doktorantem w Pracowni Komunikacji Multimedialnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Współpracuje z Fundacją Wolnego i Otwartego Oprogramowania. Tłumacz platformy Moodle na język polski. Twórca projektu *Otwarte Akademickie Zasoby Edukacyjne* – OAZE.

¹⁴ A. Keen, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, WAIP, Warszawa 2007.

POLECAMY

e-Learning Asia Conference 2009
3–4 września 2009 r., Seul, Korea Południowa



Temat przewodni konferencji to transformacja nauczania za pomocą technologii – *Transform Learning with Technology – (Innovation, Leadership, Business & Technology)*. Spotkanie odbywa się pod patronatem trzech ministerstw, w tym Ministerstwa Edukacji, Nauki i Technologii. Program obejmuje zagadnienia innowacji i *edutainment*, najlepszych praktyk w e-learningu, przywództwa, kształcenia ustawicznego i szkolnictwa wyższego oraz współpracy w Azji. Więcej informacji na stronie: <http://www.elearningasia.net/eng/main.htm>

2009 International Conference on Distance Education and Open Learning (DEOL 2009)
9–11 października 2009 r., Singapur

Name	About DEOL 2009	Notice Board
Committee	The 2009 International Conference on Distance Education and Open Learning (DEOL 2009) will be held in Singapore during October 9-11, 2009. The aim objective of DEOL 2009 is to provide a platform for researchers, engineers, academicians as well as industrial professionals from all over the world to present their research results and development activities in Distance Education and Open Learning. This conference provides opportunities for the delegates to exchange new ideas and application experiences face to face, to establish business or research relations and to find global partners for future collaboration.	2009-03-22 DEOL 2009 proceeding will be published by World Academic Press, and all papers in the proceeding will be indexed by Thomson ISI (ISTP), IACSIT Database, British Library, Nielsen.
Call for papers		2009-03-20 DEOL 2009 will be held in Singapore during October 9-11, 2009. The submission system is open now.
Keywords		Paper Submission
Accepted Papers		<ul style="list-style-type: none"> E-mail: deol@wip-163.com Online Submission
Registration		Important Dates
Issue		<ul style="list-style-type: none"> Submission Deadline: 25 May 2009 Author Notification: 20 June 2009
Travel		
Site		
Accommodation		
Contact Information	Submitted conference papers will be reviewed by technical committees of the Conference. All accepted papers will be published in the conference proceeding, which is also the volume 43 of the <i>IACSIT Social Publications</i> . As usual, the proceeding will also be submitted to the major indexing service, such as Thomson ISI (ISTP), IACSIT Database, British Library, Nielsen for indexing. Selected papers will be published in the <i>International Journal of Computer, Theory and Engineering (IJCTE)</i> .	

Celem konferencji jest stworzenie forum dla wymiany podglądów i doświadczeń w zakresie kształcenia na odległość. Organizatorzy proponują sześć głównych obszarów tematycznych: *Open & E-learning technological issues; Distance Education and ethics; Organization and management; Evaluation and standards; Open & E-learning domain applications; Open & E-learning curriculum issues*. Konferencja adresowana jest do badaczy, inżynierów, wykładowców, a także przedsiębiorców zainteresowanych tematyką. Więcej informacji na stronie: <http://www.iacsit.org/deol/index.htm>

Wirtualna sieć małych przedsiębiorstw innowacyjnych



Justyna Patalas-Maliszewska

Jednym z warunków uzyskania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa na rynku jest wdrożenie innowacji. Aby małe przedsiębiorstwa mogły tworzyć i wdrażać innowacje, konieczne jest ich funkcjonowanie w zorganizowanej sieci. W artykule zaprezentowano wirtualną sieć innowacyjnych małych przedsiębiorstw branży informatycznej jako przykład rozwiązania problemu poszukiwania systemu wspierającego wdrażanie innowacji.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się szereg definicji pojęcia „innowacja”, odnoszących ją m.in. do jakiegoś dobra, usługi lub pomysłu, który jest postrzegany jako nowy. Pomysł może istnieć od dawna, ale stanowi innowację dla osoby, która postrzega go jako nowy¹. Innowacją jest również wszystko, co jest postrzegane przez człowieka jako nowe, niezależnie od obiektywnej nowości danej rzeczy czy idei². Według P.F. Druckera, źródłem innowacji jest obserwacja procesów rynkowych, a wdrażanie innowacji pozwala przedsiębiorstwu uzyskać przewagę konkurencyjną na rynku³.

Dla małych przedsiębiorstw (za małe przedsiębiorstwo uważa się takie, które spełnia jednocześnie trzy warunki: zatrudnia mniej niż 50 pracowników, ma roczne obroty nieprzekraczające 7 mln euro lub ogólny bilans roczny nieprzekraczający 5 mln euro⁴) prowadzenie działań mających na celu poszukiwanie i wdrażanie innowacji jest utrudnione ze względu na ograniczone zasoby kapitału, bazy technicznej i technologicznej, wiedzy czy doświadczenia. Z drugiej strony decydującym czynnikiem rozwoju małego przedsiębiorstwa jest tworzenie i dyfuzja innowacji. Zasobem w znacznym stopniu wpływającym na realizację procesu wdrożenia innowacji jest wiedza

i proces zarządzania nią – tj. proces identyfikowania, zdobywania i wykorzystywania wiedzy, mający na celu poprawę pozycji konkurencyjnej organizacji⁵, budowanie dynamicznego środowiska pracy i nauki, które sprzyja stałemu generowaniu, gromadzeniu oraz stosowaniu wiedzy indywidualnej i zbiorowej w celu odkrycia dla firmy nowych wartości⁶. W artykule przyjmuje się, że zarządzanie wiedzą to ściśle zdefiniowany system identyfikowania, generowania, analizowania, adresowania, przetwarzania i wykorzystywania informacji⁷.

Potrzeby małych przedsiębiorstw określono jako poszukiwanie i adaptację rozwiązań innowacyjnych w celu dostosowania się do zmian w otoczeniu oraz uzyskania lub utrzymania przewagi na rynku. Pojedynczej firmie trudno jest zaangażować wszystkie swoje zasoby, aby zbudować lub zaadaptować rozwiązanie innowacyjne⁸. Wydaje się, że jednym z rozwiązań umożliwiających małemu przedsiębiorstwu tworzenie i wdrożenie innowacji będzie ich formalne zorganizowanie w sieć i wynikająca z tego współpraca. Z jednej strony – w wyniku efektu połączenia zasobów wielu współpracujących przedsiębiorstw – istnieje możliwość kreowania i upowszechniania rozwiązań innowacyjnych, z drugiej zaś takie powiązanie umożliwi koncentrację na kluczowych umiejętnościach (kompetencjach) firmy. Jednak jednym z podstawowych ograniczeń tworzenia sieci współpracujących przedsiębiorstw jest ich niska świadomość potrzeby tworzenia kultury przedsiębiorstwa opartej na zaufaniu.

Proponuje się zbudowanie wirtualnej sieci małych przedsiębiorstw innowacyjnych, zarządzanej przez niezależny podmiot gospodarczy. Taka struktura pozwoli na zbudowanie systemu wymiany i aktualizacji

¹ Ph. Kotler, *Marketing*, Gebethner i Ska, Warszawa 1994, s. 322.

² E.M. Rogers, *Diffusion of Innovation*, Collier-Macmillan, Nowy Jork 1962.

³ P.F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość, Praktyka i zasady*, PWE, Warszawa 1992, s. 40–45.

⁴ Ustawa z dnia 19 listopada 1999 r. Prawo działalności gospodarczej (Dz.U. Nr 101, poz. 1178).

⁵ B. Pisany, *Zarządzanie wiedzą w organizacjach gospodarczych*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2001, nr 10.

⁶ C. Evans, *Zarządzanie wiedzą*, PWE, Warszawa 2005, s. 22–25.

⁷ W. Kotarba, *Ochrona wiedzy a kapitał intelektualny organizacji*, PWE, Warszawa 2006, s. 24.

⁸ J. Child, D. Faulkner, *Strategies of cooperation: Managing alliances, networks and joint ventures*, Oxford University Press, Oxford 1998; J.H. Dyer H. Singh, *The relational view: Cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage*, „Academy of Management Review” 1998, t. 23, nr 4, s. 660–679.

ich wiedzy, co w konsekwencji doprowadzi do zmiany struktury organizacyjnej i kultury pojedynczych firm oraz do transferu i wdrożenia w nich rozwiązań innowacyjnych.

Sformułowano następujący problem badawczy: dany jest zbiór małych przedsiębiorstw branży informatycznej, posiadających określone strategiczne zasoby wiedzy: $Z = \{W_{n,m}\}$, gdzie:

$W_{n,m}$ – syntetyczny wskaźnik wiedzy dla n-małego przedsiębiorstwa innowacyjnego dla m-działu funkcjonalnego w tym przedsiębiorstwie, łączący następujące mierniki:

- Wo – wiedza ogólna n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- Wz – wiedza specjalistyczna n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- Uz – umiejętności personelu n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- D – doświadczenie personelu n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- Pt – patenty n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- K – klienci n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- O – osobowość pracowników n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- E – nieobecności personelu n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,
- W – wynagrodzenie personelu n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym,

$n, m \in N$.

Z drugiej strony istnieją rozwiązania innowacyjne i pomysły innowacyjne. Poszukuje się struktury powiązań zasobów strategicznych małych przedsiębiorstw, która umożliwi opracowanie i wdrożenie rozwiązania innowacyjnego. Czy sformalizowana współpraca małych przedsiębiorstw pozwoli osiągnąć pojedynczemu przedsiębiorstwu wymierne korzyści, takich jak: podniesienie poziomu produktywności, kreatywności, zaangażowania i zadowolenia z pracy pracowników, poprawę wyników finansowych przedsiębiorstwa?

Według J.A. Byrne'a: *podstawowym kryterium uznania zasobu za strategiczny jest trudność jego naśladowania*. Strategiczny zasób wiedzy $W_{n,m}$ dla n-małego przedsiębiorstwa, dla m-działu funkcjonalnego przyjmuje się jako: $W_{n,m} = f(Wo, Wz, Uz, D, Pt, K, O, E, W)$, gdzie $n, m \in N$ oraz:

- Wo – wiedza ogólna n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki testu z wiedzy ogólnej pracowników). Test wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik testu, 5 – bardzo dobry wynik testu;
- Wz – wiedza specjalistyczna n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki testu z wiedzy specjalistycznej pracowników). Test wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik testu, 5 – bardzo dobry wynik testu;

- Uz – umiejętności pracowników n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki kwestionariusza przeprowadzonego wśród pracowników). Kwestionariusz ankiety wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik, 5 – bardzo dobry wynik;
- D – doświadczenie pracowników n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki kwestionariusza przeprowadzonego wśród pracowników). Kwestionariusz ankiety wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik, 5 – bardzo dobry wynik;
- Pt – patenty n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki kwestionariusza przeprowadzonego wśród pracowników). Kwestionariusz ankiety wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik, 5 – bardzo dobry wynik;
- K – klienci n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki kwestionariusza przeprowadzonego wśród pracowników). Kwestionariusz ankiety wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik, 5 – bardzo dobry wynik;
- O – osobowość pracowników n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki kwestionariusza przeprowadzonego wśród pracowników). Kwestionariusz ankiety wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik, 5 – bardzo dobry wynik;
- E – nieobecności w pracy pracowników n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki kwestionariusza przeprowadzonego wśród pracowników). Kwestionariusz ankiety wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik, 5 – bardzo dobry wynik;
- W – wynagrodzenie pracowników n-małego przedsiębiorstwa w m-dziale funkcjonalnym (wyniki kwestionariusza przeprowadzonego wśród pracowników). Kwestionariusz ankiety wypełnia każdy pracownik w m-dziale n-przedsiębiorstwa. System ewaluacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 – negatywny wynik, 5 – bardzo dobry wynik.

W celu uzyskania wartości zasobów strategicznych wiedzy $W_{n,m}$ dla n-przedsiębiorstwa, dla m-działu funkcjonalnego określono funkcję użyteczności personelu dla i-pracownika:

$$P_i = f_1(Wo) + f_2(Wz) + f_3(Uz) + f_4(D) + f_5(Pt) + f_6(K) + f_7(O) + f_8(E) + f_9(W),$$

gdzie: $i \in N$ oraz

Wirtualna sieć małych przedsiębiorstw innowacyjnych

- $f_1(Wo)$ – funkcja wiedzy ogólnej i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: $Wo \in R, A \subset R, 1 \leq f_1(Wo) \leq 5$, dla $\forall Wo \in A$;
- $f_2(Wz)$ – funkcja wiedzy profesjonalnej i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: $Wz \in R, A \subset R, 1 \leq f_2(Wz) \leq 5$, dla $\forall Wz \in A$;
- $f_3(Uz)$ – funkcja umiejętności i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: $Uz \in R, A \subset R, 1 \leq f_3(Uz) \leq 5$, dla $\forall Uz \in A$;
- $f_4(D)$ – funkcja doświadczenia i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: D – syntetyczny wskaźnik łączący mierniki di:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^3 di}{3}$$

gdzie: d1 – lata pracy, d2 – wiek pracownika, d3 – liczba zrealizowanych projektów, $A \subset R, 1 \leq f_4(D) \leq 5$, dla $\forall D \in A$;

- $f_5(Pt)$ – funkcja patentów i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: Pt – syntetyczny wskaźnik łączący mierniki ei:

$$Pt = \frac{\sum_{i=1}^4 ei}{4}$$

gdzie e1 – liczba patentów, e2 – wartość patentów, e3 – wartość praw autorskich, e4 – liczba projektów oczekujących na opatentowanie, $A \subset R, 1 \leq f_5(Pt) \leq 5$, dla $\forall Pt \in A$;

- $f_6(K)$ – funkcja klientów i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: K – syntetyczny wskaźnik łączący mierniki ki:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^3 ki}{3}$$

gdzie: k1 – liczba klientów, k2 – liczba stałych klientów, k3 – liczba transakcji, $A \subset R, 1 \leq f_6(K) \leq 5$, dla $\forall K \in A$;

- $f_7(O)$ – funkcja osobowości i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: $O = i(S)$ lub $j(CH)$ lub $o(M)$ lub $p(F)$, gdzie osobowość i-pracownika: $S \subset R, i(S) = 0$ lub $i(S) = 1; CH \subset R, j(CH) = 0$ lub $j(CH) = 1; M \subset R, o(M) = 0$ lub $o(M) = 1; F \subset R, p(F) = 0$ lub $p(F) = 1$ i $A \subset R$ oraz $1 \leq f_7(O) \leq 5$, dla $\forall O \in A$;

- $f_8(E)$ – funkcja nieobecności i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie: E – syntetyczny wskaźnik łączący mierniki gi:

$$E = \frac{\sum_{i=1}^2 gi}{2}$$

gdzie g1 – liczba godzin nieobecności pracownika średniomiesięcznie, g2 – liczba dni urlopowych pracownika średniomiesięcznie, $A \subset R$, oraz $1 \leq f_8(E) \leq 5$, dla $\forall E \in A$;

- $f_9(W)$ – funkcja wynagrodzenia i-pracownika w n-małym przedsiębiorstwie w m-dziale funkcjonalnym, ograniczona na zbiorze A, gdzie W – syntetyczny wskaźnik łączący mierniki hi:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^2 hi}{2}$$

gdzie h1 – wartość wynagrodzenia średniomiesięcznie brutto, h2 – wartość wynagrodzenia pozapłacowego średniomiesięcznie brutto, $A \subset R$, oraz $1 \leq f_9(W) \leq 5$, dla $\forall W \in A$.

Zatem wartość strategicznego zasobu wiedzy $W_{n,m}$ dla n-małego przedsiębiorstwa dla m-działu funkcjonalnego przyjmuje się jako:

$$W_{n,m} = (Wo, Wz, Uz, D, Pt, K, O, E, W) = \sum_{i \in N} P_i/i$$

gdzie: n, m, i $\in N$ oraz P_i – wartość funkcji użyteczności personelu dla i-pracownika n-małego przedsiębiorstwa m-działu funkcjonalnego.

W dalszej części artykułu zaprezentowano koncepcję bazy danych zasobów strategicznych wiedzy małych przedsiębiorstw, która umożliwi opracowanie i wdrożenie rozwiązania innowacyjnego.

Małe przedsiębiorstwa innowacyjne

Na podstawie wyników badań⁹ określono, że zadaniem polityki innowacji jest stosowanie właściwych metod analizy innowacji oraz podejmowanie decyzji w zakresie innowacyjności, która to *powinna się dzisiaj stać główną siłą kreatywną każdej organizacji, wpisaną na trwałe w jej system zarządzania i kulturę*¹⁰. W literaturze przedmiotu znajduje się charakterystykę przedsiębiorstwa innowacyjnego, określanego jako takie, *które posiada wysokie kompetencje, zdolność do upowszechnienia i tworzenia innowacji, stosuje politykę działania zorientowaną na klienta, posiada odpowiednie informacje i elastyczność działania w zmieniającym się otoczeniu*¹¹.

⁹ Innovation tomorrow. Innovation Policy study, DG Enterprise, Innovation directorate EUR report 17502, 2002.

¹⁰ A. Pomykałski, Zarządzanie innowacjami, PWN, Warszawa–Łódź 2001, s. 18–19.

¹¹ A. Sosnowska, S. Łobejko, A. Kłopotek, Zarządzanie firmą innowacyjną, Difin, Warszawa 2000, s. 11.

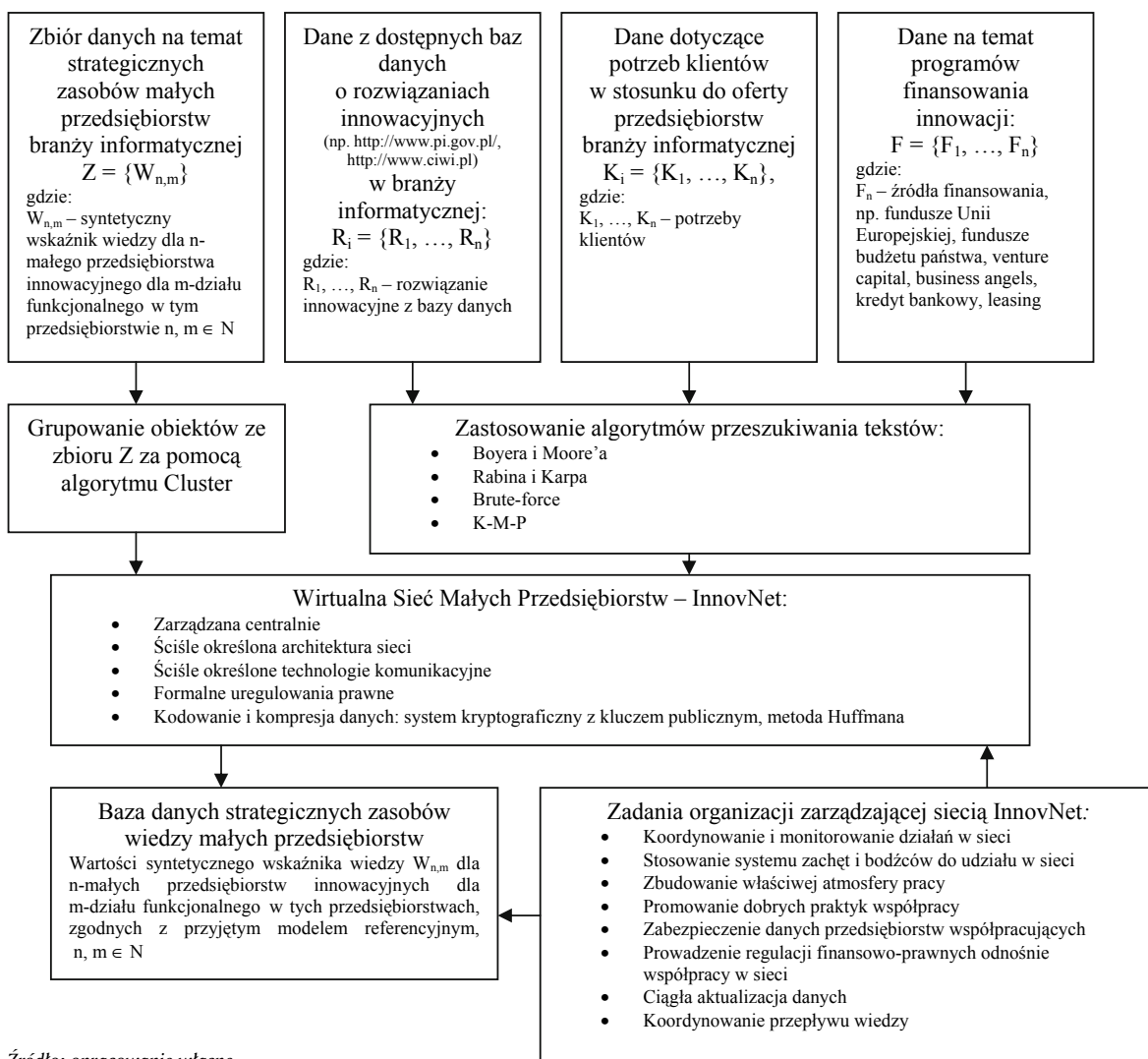
Wzmocnieniu pozycji konkurencyjnej przedsiębiorstwa sektora MŚP służy niewątpliwie innowacyjność firm¹². Można założyć, że proces budowania innowacyjnego przedsiębiorstwa sektora MŚP powinien opierać się na ciągłym monitorowaniu zmian zachodzących w otoczeniu dalszym i bliższym przedsiębiorstwa (wśród podmiotów konkurencyjnych, klientów, dostawców, w makrootoczeniu).

Autorka przyjmuje, że aby n-male przedsiębiorstwo mogło być innowacyjne, musi dysponować wystarczającymi strategicznymi zasobami wiedzy: $W_{n,m}$, $n, m \in N$. Bardzo często jednak małe przedsiębiorstwa nie posiadają w swojej strukturze kompetencji i zasobów koniecznych do zbudowania innowacyjnej firmy. Dlatego proponuje się im nawiązanie współpracy z innymi podmiotami w celu zwiększenia szybkości działania i reagowania na rynek, co pozwoli lepiej zaspokoić

pojawiające się na nim potrzeby i doprowadzić do wytworzenia innowacji. Istotnym elementem takiej współpracy jest świadomość korzyści dzielenia się wiedzą z innymi przedsiębiorstwami, jednak niewątpliwą trudnością tego rozwiązania jest brak wiedzy na temat potencjalnych partnerów, wzajemna nieufność oraz brak miejsc, czasu i okazji do podejmowania działalności opartej na partnerstwie biznesowym.

Rozwiązaniem określonego we wstępie problemu badawczego jest zbudowanie wirtualnej sieci małych przedsiębiorstw branży informatycznej. Zostanie stworzona wirtualna platforma informacji o potrzebach rynku i zasobach strategicznych wiedzy konkurentów oraz o dostępnych rozwiązaniach innowacyjnych na rynku w tej branży. Wymiana wiedzy między przedsiębiorstwami za pomocą portalu internetowego umożliwi kreowanie i wdrażanie innowacji (rysunek 1).

Rysunek 1. Koncepcja wirtualnej sieci małych przedsiębiorstw



Źródło: opracowanie własne

¹² J. Patalas, S. Kłos, *Knowledge management in SME in the Lubuskie province*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2007.

Wirtualna sieć małych przedsiębiorstw innowacyjnych

Niedostateczna wewnętrzna zdolność małej firmy do kreowania innowacji skłania jej zarząd do poszukiwania w otoczeniu zasobów wiedzy, finansowych, technicznych. Rozwój zdolności absorpcji i zastosowania wiedzy wytworzonej poza firmą stają się kluczowe dla rozwoju małych firm innowacyjnych¹³. Innowacyjna firma powinna posiadać system zarządzania zorganizowany zgodnie z zasadami *systematycznej innowacji, wymagający śledzenia wszystkich dostępnych źródeł innowacji*¹⁴. Wirtualna sieć małych przedsiębiorstw może stać się zewnętrznym źródłem innowacji, technologii i doradztwa dla firmy. Portal internetowy będzie pełnił rolę stymulującą w procesie innowacyjnym w branży informatycznej – pozwoli na połączenie wiedzy różnych podmiotów gospodarczych, co ułatwi zbudowanie i wdrożenie rozwiązania innowacyjnego. Z drugiej strony sieć umożliwi diagnozowanie potrzeb klientów w stosunku do oferty przedsiębiorstw branży informatycznej oraz pozwoli na uzyskanie pomocy dotyczącej zewnętrznych źródeł finansowania projektów innowacyjnych. Podmiot zarządzający wirtualną siecią będzie pełnił rolę szeroko rozumianego integratora danych oraz koordynatora działań – zarówno administracyjnych, jak i finansowo-prawnych. Wirtualna sieć małych firm branży informatycznej będzie mechanizmem sprzyjającym kreowaniu, upowszechnianiu i tworzeniu innowacji. Do zasobów sieci, które pozwolą firmom na wprowadzenie innowacji i jednocześnie uzyskanie przewagi konkurencyjnej, należą m.in.: jakość infrastruktury, jakość usług, nowoczesny i elastyczny system prawny i finansowy, istnienie wśród przedsiębiorstw branży informatycznej potrzeby wdrożenia innowacji.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji organizacji wirtualnej, określających ją m.in. jako *czasową sieć niezależnych przedsiębiorstw – dostawców, klientów, konkurentów, połączonych technologią informacyjną w celu dzielenia umiejętności i kosztów dostępu do nowych rynków*¹⁵ lub jako *sztuczny twór, który ze względu na maksymalną użyteczność dla klienta, opierając się na indywidualnych kompetencjach bazowych, realizuje integrację niezależnych przedsiębiorstw w łańcuchowych procesach tworzenia produktów*¹⁶.

Autorska wirtualna sieć małych przedsiębiorstw (dalej skrót InnovNet) umożliwi przedsiębiorcom m.in. dostęp do ważnych informacji dotyczących rozwiązań innowacyjnych oraz uzupełnienie koniecznych zasobów wiedzy poprzez współpracę z innymi firmami. Istotną rolę w sieci będzie odgrywała wymiana wiedzy na temat potrzeb rynku, kompetencji konkurencji, potrzeb klientów. Jeżeli kultura organizacyjna małych przedsiębiorstw branży informatycznej będzie oparta

na zaufaniu i dzieleniu się wiedzą, to z pewnością działanie w sieci umożliwi firmie dalszy rozwój i uzyskanie przewagi konkurencyjnej.

Procedura funkcjonowania małych przedsiębiorstw w wirtualnej sieci

Wirtualna organizacja charakteryzuje się¹⁷:

- sformułowaniem „abstrakcyjnych” potrzeb,
- analizą i wyznaczeniem sposobów ich realizacji,
- dynamicznym dostosowywaniem metody realizacji do przyjętych potrzeb,
- badaniem i analizą przyjętych sposobów realizacji w powiązaniu z potrzebami i uczestnikami sieci.

Aby małe przedsiębiorstwa mogły uzyskać przewagę konkurencyjną dzięki uczestniczeniu w wirtualnej sieci, muszą spełniać następujące warunki¹⁸:

- być kompetentne,
- być zdolne do kooperacji z innymi podmiotami,
- dysponować nowoczesną technologią komunikacyjną i informacyjną.

Projektując wirtualną sieć InnovNet, należy znaleźć odpowiedzi na pytania:

- Jaka będzie wartość dodana dla użytkowników sieci?
- Jaką formę powinna przyjąć sieć?
- Jakie technologie komunikacyjne powinna oferować sieć?
- Jakie działania podmiotów współpracujących powinny być uregulowane umowami?
- Jakie działania podmiotów współpracujących powinny opierać się na wzajemnym zaufaniu zamiast na formalnej współpracy?
- Jaką strukturę organizacyjną będzie miała jednostka zarządzająca siecią?
- Jakie będą regulacje finansowe współpracy za pomocą sieci?
- Jak będzie forma, struktura i treść zbiorów danych w sieci?
- Jaka będzie forma struktura i treść bazy danych efektów małych przedsiębiorstw z uczestnictwa w sieci InnovNet?
- Jak będzie zbudowana infrastruktura teleinformatyczna sieci?

W następnej części artykułu autorka zaprezentowała rozwiązanie jednego z problemów, tj. formę i treść bazy danych strategicznych zasobów wiedzy małych przedsiębiorstw $W_{n,m}$ w sieci InnovNet. Pozostałe elementy znajdą wyjaśnienie w innych jej pracach.

Na rysunku 2 zaprezentowano procedurę funkcjonowania małych przedsiębiorstw w wirtualnej sieci InnovNet.

¹³ E. Stawasz, *Innowacje a mała firma*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999, s. 119.

¹⁴ P.F. Drucker, dz. cyt.

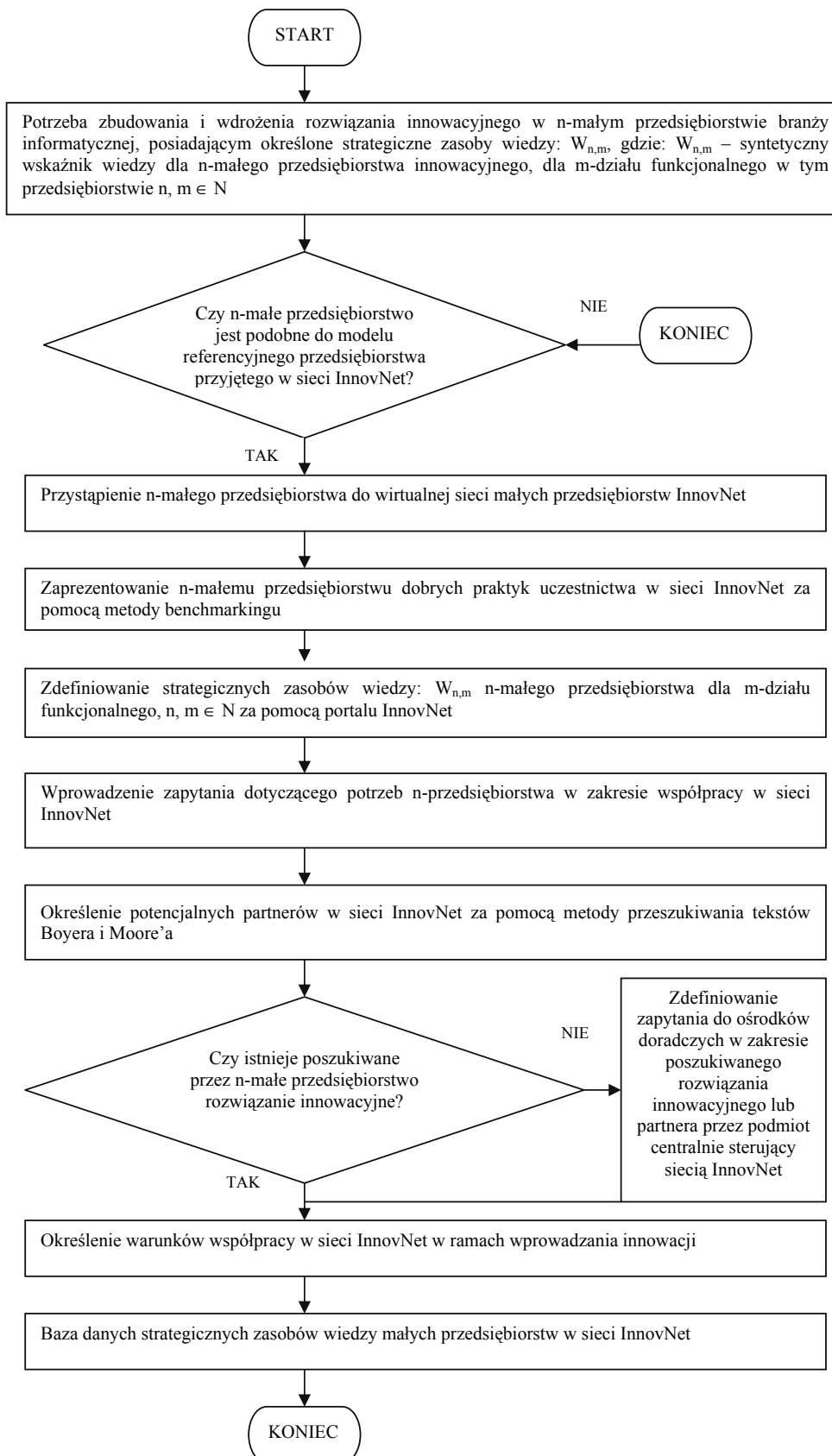
¹⁵ J.A. Byrne, R. Brandtn, *The virtual Corporation*, „Business Week”, 08.02.1993.

¹⁶ Ch. Schulz, *Viruelle Unternehmen – Organisatorische Revolution mit Strategischer Implikation*, „Management&Komputer” 1996, nr 1, 4.

¹⁷ Na podstawie: A. Moshowitz, *Virtual organization*, „Communications of the ACM” 1997, nr 40, 9, s. 30–37.

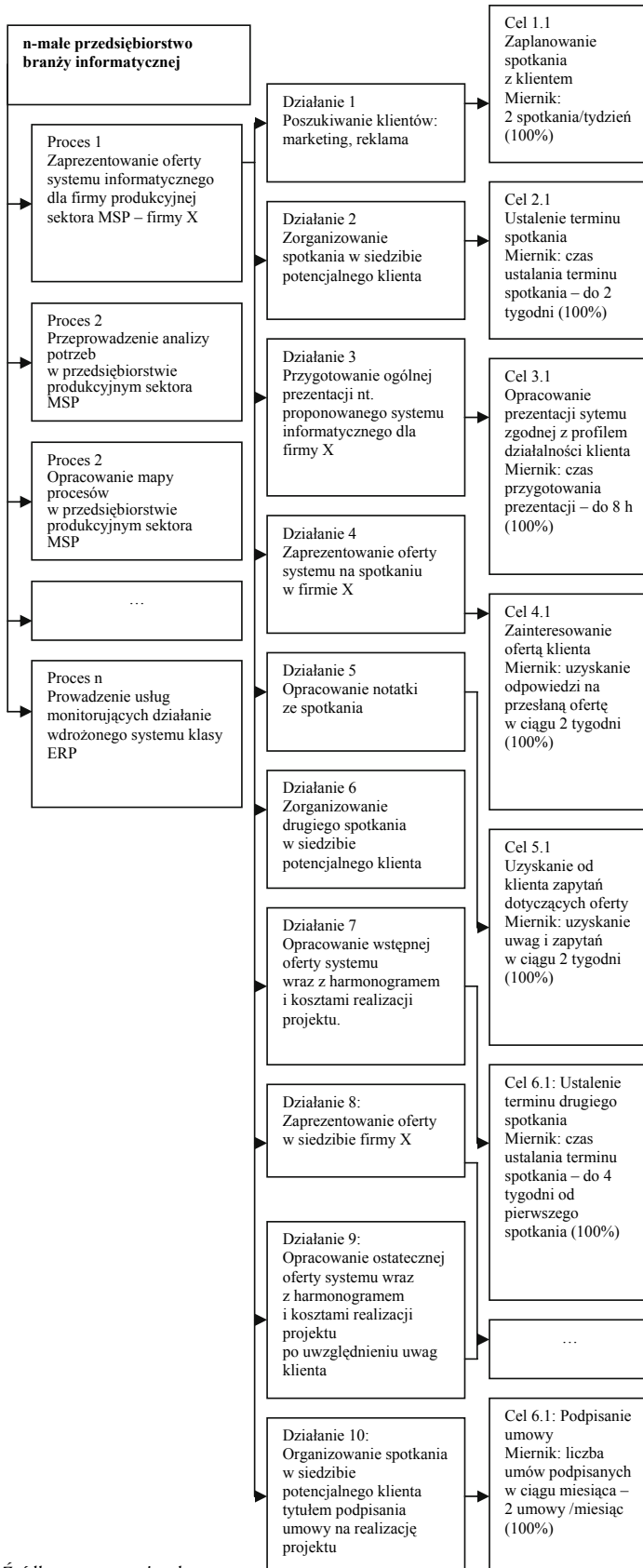
¹⁸ K. Zieniewicz, *Związki wirtualne – problemy warunki powodzenia, Komputerowo zintegrowane Zarządzanie*, WNT, Warszawa 2000, t. 2.

Rysunek 2. Procedura funkcjonowania małych przedsiębiorstw w wirtualnej sieci InnovNet



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 3. Mapa procesów biznesowych w n-małym przedsiębiorstwie branży informatycznej



Źródło: opracowanie własne

Baza danych strategicznych zasobów wiedzy małych przedsiębiorstw w sieci InnovNet

Aby móc mówić o sieci małych innowacyjnych przedsiębiorstw, należy przyjąć ściśle określony model referencyjny przedsiębiorstwa. Założono, że struktura i treść takiego modelu będzie opierała się na zdefiniowanych działach funkcjonalnych firmy, procesach biznesowych przebiegających w ich obrębie oraz na kompetencjach pracowników. Przyjmując, że kompetencje pracowników to *zdolność do wykonywania pracy według standardów określonych przez organizację zatrudniającą*¹⁹, dla każdego z procesów biznesowych zdefiniowano miarę efektów pracy – kompetencji pracowników (rysunek 3). Ważne jest, że mapa procesów i efektów realizacji działań (rysunek 3) jest ściśle zdefiniowana i odpowiednia wyłącznie dla małych przedsiębiorstw branży informatycznej. Jednocześnie charakteryzuje się ona elastycznością, tzn. daje możliwość poszerzania o kolejne realizowane działania w firmie. Istotną cechą pomiarów jest dopasowanie wskaźników oceny do specyfiki przedsiębiorstwa branży informatycznej.

Na rysunku 3 zaprezentowano fragment modelu referencyjnego n-małego przedsiębiorstwa branży informatycznej.

Podstawą bazy danych strategicznych zasobów wiedzy małych przedsiębiorstw w sieci InnovNet są określone wartości tych zasobów dla n-małego przedsiębiorstwa. Odpowiadające zbudowanemu modelowi referencyjnemu n-małe przedsiębiorstwo może wyznaczyć wartość swoich zasobów strategicznych wiedzy $W_{n,m}$ w m-dziale funkcjonalnym za pomocą sieci InnovNet. Poniżej zaprezentowano przykład określenia wartości zasobu strategicznego wiedzy dla pierwszego małego przedsiębiorstwa ($n=1$), dla działu produkcyjnego ($m=1$):

$$W_{1,1} = \sum_{i \in N} P_i / i, \quad i = (1, \dots, 4).$$

¹⁹ S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2003, s. 13–14.

Otrzymano kolejno dla i -pracownika ($i=1$) w dziale produkcyjnym ($m=1$):

- Wo – wiedza ogólna. Pracownik otrzymał 80% w teście; $f1(Wo) = 4$;
- Wz – wiedza specjalistyczna. Pracownik otrzymał 80% w teście; $f2(Wz)=4$;
- Uz – umiejętności. Pracownik otrzymał 70% w teście; $f3(Uz)=3$;
- D – doświadczenie. Lata pracy: 3 lata – 3 punkty, wiek pracownika: 30 lat – 3 punkty, liczba zrealizowanych projektów: 5 – 4 punkty; $f4(D)=3,33$;
- Pt – patenty. Liczba patentów: 0, wartość patentów: 0, wartość praw autorskich: 0, liczba projektów oczekujących na wdrożenie: 0; $f5(Pt) = 1$;
- K – klienci. Liczba klientów: 5–3 punkty, liczba stałych klientów: 5–3 punkty, liczba transakcji: 10 – 4 punkty; $f6(K)=3,33$;
- O – osobowość. Pracownik wypełnił test nt. osobowości; $f7(O)=0$;
- E – nieobecności pracownika. Dane uzyskano ze zintegrowanego systemu klasy ERP: liczba godzin nieobecności pracownika średniomiesięcznie: 16 godzin: 5 punktów, liczba godzin urlopu wypoczynkowego pracownika średniomiesięcznie: 18 godzin: 4 punkty; $f8(E)=4,5$;
- W – wynagrodzenie. Dane uzyskano ze zintegrowanego systemu klasy ERP: wartość wynagrodzenia pracownika średniomiesięcznie brutto: 3200 PLN: 3 punkty, wartość wynagrodzenia pozapłacowego pracownika średniomiesięcznie brutto: 1800 PLN: 4 punkty; $f9(W) = 3,5$.

Dla pierwszego przedsiębiorstwa ($n=1$) w dziale produkcyjnym ($m=1$) dla pierwszego pracownika ($i=1$) otrzymano następującą wartość funkcji użyteczności personelu: $P_1=26,67$.

Konsekwentnie otrzymano następujące wartości funkcji użyteczności personelu dla pozostałych pracowników działu produkcyjnego ($m=1$) w pierwszym małym przedsiębiorstwie ($n=1$):

- dla drugiego pracownika ($i=2$) wartość funkcji użyteczności personelu wynosi: $P_2=26,5$;
- dla trzeciego pracownika ($i=3$) wartość funkcji użyteczności personelu wynosi: $P_3=31,33$;
- dla czwartego pracownika ($i=4$) wartość funkcji użyteczności personelu wynosi: $P_4=23,66$.

Zatem wartość strategicznych zasobów wiedzy w n -małym przedsiębiorstwie ($n=1$) dla działu produkcyjnego ($m=1$) wynosi:

$$W_{1,1} = \sum_{i \in N} P_i/4 = 27,04.$$

Otrzymaną wartość zasobów strategicznych wiedzy $W_{1,1}$ pierwszego małego przedsiębiorstwa można porównać z wartościami strategicznych zasobów wiedzy innych przedsiębiorstw, które są zgodne z modelem referencyjnym. Charakter tego modelu (rysunek

3) oraz model funkcji użyteczności personelu umożliwia zbudowanie bazy danych strategicznych zasobów wiedzy małych przedsiębiorstw w sieci InnovNet. W zależności od stopnia uszczegółowienia i zdefiniowania procesów biznesowych w modelu n -przedsiębiorstwa oraz od dokładnej weryfikacji składowych funkcji użyteczności personalnej i -pracownika można mówić o bardziej dokładnych wynikach w bazie danych.

Podsumowanie

Zintegrowane podejście do kreowania, upowszechniania czy wdrażania innowacji pozwala małej firmie na utrzymanie przewagi konkurencyjnej na rynku. Pracownicy, budując kapitał intelektualny przedsiębiorstwa, muszą współuczestniczyć w tworzeniu wartości firmy. W tym kontekście powinni być przekonani, że pracują w partnerstwie strategicznym i generują korzyści dla firmy. Na podstawie analizy literatury oraz prac badawczych zauważono potrzebę projektowania oraz budowania mechanizmów systematycznego gromadzenia i udostępniania wiedzy małych przedsiębiorstw.

W artykule zaprezentowano wirtualną sieć małych przedsiębiorstw innowacyjnych jako przykład rozwiązania problemu poszukiwania systemu wspierającego wdrażanie innowacji. Rozważania te stanowią jedynie fragment bardziej rozległych badań autorki, dotyczących projektowania strategii zarządzania wiedzą w małych przedsiębiorstwach.

Bibliografia

- J.A. Byrne, R. Brandt, *The Virtual Corporation*, „Business Week”, 08.02.1993.
- J. Child, D. Faulkner, *Strategies of cooperation: Managing alliances, networks and joint ventures*, Oxford University Press, Oxford 1998.
- P.F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE, Warszawa 1992.
- J.H. Dyer H. Singh, *The relational view: Cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage*, „Academy of Management Review” 1998, t. 23, nr 4.
- C. Evans, *Zarządzanie wiedzą*, PWE, Warszawa 2005.
- Innovation tomorrow. Innovation Policy study*, survey commissioned by DG Enterprise, *Innovation directorate EUR report 17502*, official publication Office of the EC, 2002.
- W. Kotarba, *Ochrona wiedzy a kapitał intelektualny organizacji*, PWE, Warszawa 2006.
- Ph. Kotler, *Marketing*, Gebethner i Ska, Warszawa 1994.
- A. Moshowitz, *Virtual organization*, „Communications of the ACM” 1997, nr 40, 9.
- J. Patalas, S. Kłos, *Knowledge management in SME in the Lubuskie province*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2007.
- B. Pisany, *Zarządzanie wiedzą w organizacjach gospodarczych*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2001, nr 10.
- A. Pomykalski, *Zarządzanie innowacjami*, PWN, Warszawa–Łódź 2001.

Wirtualna sieć małych przedsiębiorstw innowacyjnych

E.M. Rogers, *Difusion of Innovation*, Collie – Macmillan, Nowy Jork 1962.

Ch. Schulz, *Viruelle Unternehmen – Organisatorische Revolution mit Strategischer Implikation*, „Management & Komputer” 1996, nr 1, 4.

A. Sosnowska, S. Łobejko, A. Kłopotek, *Zarządzanie firmą innowacyjną*, Difin, Warszawa 2000.

E. Stawasz, *Innowacje a mała firma*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999.

Ustawa z dnia 19 listopada 1999 r. Prawo działalności gospodarczej (Dz.U. Nr 101, poz. 1178).

S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2003.

K. Zieniewicz, *Związki wirtualne – problemy, warunki powodzenia, Komputerowo zintegrowane zarządzanie*, WNT, Warszawa 2000, t. 2.

Autorka jest pracownikiem Instytutu Informatyki i Zarządzania Produkcją w Uniwersytecie Zielonogórskim. Od 2008 roku realizuje dwuletni projekt *Ocena efektywności inwestowania w kapitał intelektualny w przedsiębiorstwach produkcyjnych za pomocą wybranych metod statystyczno-ekonometrycznych* w Brandenburgische Technische Universität Cottbus (Niemcy), w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Wsparcie międzynarodowej mobilności naukowców*. Jej zainteresowania dotyczą problematyki zarządzania wiedzą i innowacją, w tym kreowania, wdrażania i upowszechniania ich w przedsiębiorstwach sektora MSP. Ma na swoim koncie liczne publikacje. Wielokrotnie otrzymała międzynarodowe stypendia naukowe.

POLECAMY



Jan Fazlagić

Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie – diagnoza i perspektywy zmian
Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu
Poznań 2009

Celem publikacji jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy można zarządzać wiedzą w polskiej oświacie – a jeśli tak, to w jaki sposób. W części pierwszej pt. *Wiedza jako zasób systemu oświaty* przedstawiono podstawowe definicje i rodzaje wiedzy, a edukacja ukazana została jako filar gospodarki opartej na wiedzy. Część druga, pt. *Instrumenty zarządzania wiedzą w oświacie*, omawia koncepcję zarządzania wiedzą, zagadnienia związane z uczeniem się w organizacji i doskonaleniem zawodowym, a także tematykę tworzenia wiedzy i zarządzania wiedzą w oświacie. Szczególnie interesująca i istotna wydaje się część trzecia, która prezentuje diagnozę i rekomendacje w zakresie zarządzania wiedzą. Zaprezentowano w niej wyniki badań empirycznych realizowanych w latach 2006–2008 wśród niemal dwóch tysięcy pracowników oświaty z całej Polski, a także zestaw praktycznych narzędzi i rekomendacji w omawianym obszarze.

Książkę polecamy teoretykom i praktykom zarządzania wiedzą, rekomendujemy ją również osobom zaangażowanym w rozwój polskiej oświaty.

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

Technologie wiedzy w zarządzaniu publicznym 15 września 2009 r., Katowice

Celem konferencji jest prezentacja osiągnięć badawczych oraz realizowanych przedsięwzięć praktycznych w zakresie doskonalenia zarządzania zmierzającego do przekształcenia jednostek w organizacje oparte na wiedzy. Tematyka spotkania obejmuje m.in. zarządzanie wiedzą w organizacjach, metody pozyskiwania wiedzy, wykorzystanie technologii informatycznych w zarządzaniu publicznym, e-government, e-health, e-learning w organizacjach publicznych, informatykę w szkolnictwie wyższym.

Więcej informacji na stronie:

http://web.ae.katowice.pl/kiw_konferencja/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1





E-edukacja seniorów jako element budowy społeczeństwa informacyjnego

Łukasz Tomczyk

Zmiany technologiczne, w szczególności w dziedzinie mikroelektroniki, spowodowały przeobrażenia w niemalże wszystkich obszarach egzystencjalnych większości współczesnych grup społecznych. Stwierdzenie to, uznawane za oczywiste, a wielokrotnie wręcz za trywialne, nabiera nowej jakości, gdy uwzględnione zostają następstwa oraz pojawiające się problemy będące pochodną tych zmian. Zinformatyzowana pośrednio oraz bezpośrednio przestrzeń stwarza możliwości, które jeszcze paręnaście lat wstecz były wizją niemożliwą do zrealizowania. Poprzez masowe wdrożenie technologii informatycznych intensywnie zmieniają się m.in. takie obszary, jak: medycyna, sektor produkcyjny i usługowy oraz podstawowa kategoria egzystencjalna, typowa dla każdego człowieka, czyli edukacja. Tworzące się społeczeństwo informacyjne wymaga od jego członków permanentnego doskonalenia się, gdyż nieustanne zmiany kanonu obowiązujących trendów, kompetencji oraz wiedzy, determinowanych w znaczącym stopniu przez technikę, mogą powodować – w przypadku jego zaniedbania – uniemożliwienie swobodnego odnalezienia się w płynnej rzeczywistości.

Ustabilizowana do tej pory przestrzeń edukacyjna ewoluje poprzez wdrożenie w teorię i praktykę kształcenia narzędzi technologii informacyjnej. Obecnie coraz mniej zaskakujące jest to, iż lekcje w trybie e-nauczania prowadzone są już w szkole podstawowej, będąc uzupełnieniem materiału przekazywanego stacjonarnie, natomiast część zajęć na wielu uczelniach wyższych realizowanych jest jako pełnowartościowy odpowiednik klasycznej formy studiów. Pojawiają się jednak dylematy związane z tym procesem. Istotne jest wypracowanie prawidłowej, pod względem poprawności dydaktycznej i technicznej, metodyki tworzenia kursów online, a także animowanie oraz upowszechnianie tychże działań wśród grup mogących bezpośrednio podnosić swój potencjał wiedzy oraz rozwijać zainteresowania.

Zmiany społeczno-techniczne a e-edukacja

Ostatnie kilkanaście stanowi okres transformacji gospodarki przemysłowej w gospodarkę opartą na wiedzy. Wraz z rozszerzeniem zakresu wykorzystywania instrumentów informatycznych oraz wzrostem liczby użytkowników technologii informacyjnej na świecie wykształcił się nowy typ społeczeństwa, określane terminem społeczeństwa informacyjnego¹. W społeczeństwie takim informacja stała się podstawowym, znaczącym towarem, a możliwość jej zdobycia stanowi istotny czynnik rozwoju kulturalnego i społecznego². Typowy członek społeczeństwa informacyjnego musi posiadać zdolność do użytkowania systemów komputerowych połączonych ze sobą za pomocą internetu, w celu tzw. 7P (pozyskiwania, przetwarzania, przesyłania, przechowywania, preparowania, prezentowania, porządkowania danych). Informatyzacja zmieniła funkcjonowanie nie tylko jednostek ludzkich, organizacji opartych na kapitale intelektualnym, przemysłu, ale także przekształciła podejście do procesu uczenia się i nauczania, tworząc nową jakość, określaną jako e-edukacja.

Nowe technologie powinny przyczyniać się do postępu, rozpowszechniania wiedzy, swobodnego przepływu myśli i wiadomości oraz edukacji wszystkich grup społecznych w ciągu całego ich życia³. Europejskie próby nauczania na odległość pojawiły się już w 1840 roku w Wielkiej Brytanii, gdzie powstała pierwsza szkoła korespondencyjna, zaś w 1927 roku w Paryżu swoje audycje edukacyjne nadawał Instytut Radiofoniczny⁴. Obecnie najbardziej popularnym kanałem prowadzenia zajęć na odległość jest nauczanie prowadzone przy użyciu internetu. Cyfrowe medium, będące bezgranicznym środkiem masowego przekazu informacji, posiada cechy umożliwiające wykorzystanie go jako bardzo dobrego narzędzia wzbogacającego proces edukacji.

¹ Ł. Tomczyk, *Polski senior a społeczeństwo informacyjne*, „Poradnik Bibliotekarza” 2008, nr 1, s. 14.

² J. Gajda, *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2007, s. 136.

³ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 324.

⁴ J. Pavlu, *Distančni vzdělávání a Internet v České republice*, [w:] A. Fabiš (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, GWSP, Mysłówice – Zakopane 2005, s. 259.

E-edukacja seniorów jako element budowy społeczeństwa...

Pośród najważniejszych wyznaczników warunkujących efektywność e-nauczania internet zawiera w sobie następujące pożądane cechy:

- interaktywność – dwustronny sposób komunikowania się,
- globalny zasięg – szansa dotarcia wszędzie tam, gdzie pojawia się możliwość przyłączenia do zasobów globalnej cyfrowej wioski,
- multimedialny charakter – dowolne połączenie ze sobą dźwięku, tekstu, obrazów statycznych i dynamicznych,
- posiadanie elementów medium masowego, jak i kanału przekazu informacji bezpośrednio – możliwość dystrybuowania informacji do wielu odbiorców lub konkretnego użytkownika,
- głębia przekazu – odpowiednio zaprojektowana hipertekstowość informacji ułatwia dostęp do wiedzy,
- szybkość reakcji – możliwość udzielania odpowiedzi w trybie synchronicznym,
- medialność typu *pull* – umożliwiająca wybór informacji przez użytkownika oraz wybór kolejności zapoznawania się z nimi,
- elastyczność – możliwość bieżącej korekty zawartości stron WWW,
- ekonomiczność – niski koszt przekazu informacji w porównaniu z mediami tradycyjnymi (np. kursy prowadzone przy użyciu tradycyjnej korespondencji pocztowej),
- stała dostępność (przynajmniej teoretycznie)⁵.

Wszystkie wymienione cechy internetu, jako nośnika odpowiedzialnego za prawidłową techniczną realizację założeń e-edukacji, sprzyjają rozwojowi społeczeństwa informacyjnego. Niestety, przy analizie danych statystycznych przedstawianych przez instytucje zajmujące się aktywnością użytkowników

w internecie (np. GUS, GEMIUS, Rada Monitoringu Społecznego), pojawiają się pewne wątpliwości co do faktycznego wykorzystania potencjału najbardziej rozwiniętego, interaktywnego transmitera XXI wieku. Tabela 1 przedstawia wyniki badań prowadzonych przez D. Batorskiego w zakresie wykorzystania nowych technologii cyfrowych w różnych grupach wiekowych.

Przedstawione dane ukazują, iż jedynie niewielki procent (4 proc.) osób w wieku poprodukcyjnym jest w stanie skorzystać z kursów prowadzonych z wykorzystaniem internetu. Mamy zatem do czynienia nie tylko z brakiem odbiorców zajęć e-learningowych, lecz ze znacznie poważniejszym problemem wykluczenia cyfrowego (luka cyfrowa, podział cyfrowy, analfabetyzm cyfrowy), objawiającym się wyalienowaniem sporej części populacji i pozbawieniem jej możliwości użytkowania e-usług.

Powiększanie się grona ludzi w wieku emerytalnym, starzenie się społeczeństw, wdrażanie idei edukacji przez całe życie (*life long learning*) są zjawiskami, które niejako wymuszają pojawienie się w Polsce instytucji tworzących środowiska edukacyjne dla seniorów. Do najbardziej popularnych miejsc kształcenia zaliczamy w chwili obecnej uniwersytety trzeciego wieku (ponad 180 na terenie Polski), oferujące m.in. zajęcia z podstaw obsługi komputera⁶. To właśnie te organizacje, wraz z partnerami z trzeciego sektora oraz innymi instytucjami, realizującymi programy z zakresu przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu wśród seniorów, są w stanie przygotować swych beneficjentów do aktywnego korzystania z możliwości e-learningu. Warto jednocześnie podkreślić, że rozwój idei edukacji przez całe życie nie tylko umożliwia odkrywanie i kształtowanie osobistych zainteresowań, lecz także przeciwdziała

Tabela 1. Wykorzystanie technologii cyfrowych w różnych grupach wiekowych

Grupa społeczno-demograficzna		Komputer	Internet	Telefon komórkowy	Nie korzysta z nowych technologii	Korzysta ze wszystkich trzech nowych technologii
Ogółem		51%	42%	70,5%	26%	39%
Płeć	mężczyzna	51%	43%	72%	25%	40%
	kobieta	51%	41%	69%	27%	38%
Wiek	16-24 lat	88%	77%	94%	2%	73%
	25-34 lat	72%	59%	93%	5%	58%
	35-44 lat	57%	46%	82%	14%	43%
	45-59 lat	40%	32%	64%	30%	27%
	60-64 lat	18%	14%	47%	49%	12%
	65 i więcej lat	5%	4%	22%	77%	3%

Źródło: D. Batorski, *Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007*, s. 280

⁵ B. Gregor, *Internet – nowy wymiar działalności organizacji*, [w:] B. Gregor, M. Stawiszyński (red.), *e-Commerce*, Branta, Bydgoszcz – Łódź 2002, s. 57–58.

⁶ Ł. Tomczyk, *Polski senior...*, dz. cyt., s. 14–15.

wykluczeniu społecznemu, podnosi poziom egzystencji oraz zwiększa udział jednostek w życiu społecznym i publicznym⁷. Wincenty Okoń, uściślając zagadnienie edukacji ustawicznej, zaznacza, że wobec gwałtownego postępu naukowo-technicznego wiedza zdobyta w przeszłości jest obecnie niewystarczająca, aby móc w pełni wykorzystywać nowe technologie, zatem niezbędne jest kontynuowanie nauki oraz zdobywanie kolejnych doświadczeń. W omawianym kontekście edukacja całościowa polega na odnawianiu oraz poszerzaniu kompetencji ogólnych i specjalistycznych⁸, m.in. dzięki odpowiednio skonstruowanemu e-learningowi.

Każde podejmowane działanie edukacyjne wymaga spełnienia pewnych kryteriów początkowych, aby wyznaczone cele zostały zrealizowane. Analizując problem e-edukacji seniorów, stajemy przed wieloma problemami – jednym z nich jest zasób umiejętności niezbędnych do skorzystania z możliwości edukacyjnych, jakie daje internet. Do elementarnych kompetencji odbiorców e-edukacji należy zaliczyć: posługiwanie się przeglądarką internetową, prowadzenie elektronicznej korespondencji synchronicznej (komunikatory, czaty internetowe) i asynchronicznej (fora dyskusyjne, poczta elektroniczna) oraz wyszukiwanie informacji na stronach internetowych. Ciekawy program nauczania, przystosowujący użytkowników do obsługi komputera osobistego oraz biegłego korzystania z globalnej sieci, oferuje projekt *ECDL E-Citizen (Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych E-Obywatel)*, w którym cykl zajęć został podzielony na trzy moduły:

- umiejętności podstawowe (poznanie podstawowych wiadomości o sprzęcie komputerowym i oprogramowaniu, proste czynności wykonywane na plikach i folderach, tworzenie nieskomplikowanych dokumentów tekstowych, obsługa przeglądarki internetowej oraz poczty elektronicznej);
- wyszukiwanie informacji (pozyskiwanie informacji z internetu, zachowywanie informacji w użytecznym dla siebie formacie, poznanie zagadnień związanych z bezpiecznym użytkowaniem komputera osobistego i internetu);
- e-uczestnictwo (dostęp do usług oferowanych przez internet)⁹.

Przedstawiony tu przykładowy program nauczania umożliwi potencjalnym klientom usług e-edukacyjnych swobodne korzystanie z dobrodziejstw przyswajania wiedzy za pomocą cyfrowych technik komunikacyjno-informacyjnych. Każdy program zajęć przygotowujący do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym powinien uwzględniać uniwersalne podstawy niezbędne do obsługi komputera osobistego oraz internetu.

Badania własne

W trakcie prowadzenia zajęć z zakresu technologii informacyjnej wśród seniorów studiujących w Cieszyńskim Uniwersytecie III Wieku przeprowadzono badania (w semestrze letnim roku akademickiego 2007–2008) na temat uczenia się z wykorzystaniem możliwości, jakie oferuje internet. Odpowiedzi na pytania udzieliła grupa 50 studentów w wieku od 55 do 78 lat, posiadających umiejętności niezbędne do uczestnictwa w zajęciach e-learningowych. Przy zbieraniu materiału badawczego skorzystano z metody sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety środowiskowej. Dzięki temu poznano opinie studentów UTW dotyczące: chęci uczestnictwa w kursach prowadzonych przy użyciu internetu, doświadczeń wynikających z aktywnego udziału w tego typu zajęciach, cech dobrego kursu e-learningowego, preferowanej tematyki kursów, zalet i wad kursów e-learningowych, skłonności studentów UTW do odpłatności za uczestnictwo w zajęciach, preferowanego trybu nauki oraz dostępności kursów e-learningowych dla seniorów. Wyniki tych badań są następujące:

- 18 osób (36 proc.) wyraziło chęć uczestnictwa w kursach prowadzonych przez internet, natomiast 32 ankietowanych (64 proc.) nie wykazało zainteresowania tego typu formą nauczania.
- Żaden z ankietowanych seniorów nigdy nie brał udziału w kursie e-learningowym.
- Wśród cech, jakimi powinien charakteryzować się dobry kurs prowadzony przez internet, seniorzy wymienili następujące elementy: prostota obsługi (jedno z najczęściej powtarzających się wskazań), przystępna terminologia (jedno z najczęściej wymienianych wskazań), odpowiednia grafika, formuła „krok po kroku”, możliwość prezentowania różnorodnych wersji aplikacji (np. Microsoft Office 2003, Microsoft Office 2007, OpenOffice). Jednocześnie warto podkreślić, iż 26 osób (52 proc.) nie udzieliło odpowiedzi lub wskazało, że nic nie wie na ten temat.
- Preferowana przez seniorów tematyka zajęć prowadzonych przy użyciu formy kształcenia zdalnego dotyczyła: zabezpieczania komputerów osobistych przed złośliwym oprogramowaniem (*malware*), obsługi oprogramowania biurowego, komunikacji przez internet, usług informatycznych, ogrodnictwa, obróbki zdjęć cyfrowych, nagrywania płyt, dokonywania bezpiecznych zakupów, historii sztuki, historii regionu, nauki języków obcych, różnorodnego zastosowania internetu, giełdy papierów wartościowych. Należy podkreślić, że 22 respondentów (44 proc.) nie udzieliło odpowiedzi lub wskazało, że nie posiada wiedzy na ten temat;

⁷ Ł. Tomczyk, *Technologia informacyjna w procesie kształcenia ustawicznego osób w wieku poprodukcyjnym*, [w:] E. Ziemia (red.), *Technologie i systemy informatyczne w organizacjach gospodarki opartej na wiedzy*, WSB, Poznań 2008, s. 244.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Zak, Warszawa 1999, s. 196.

⁹ *Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych e-Obywatel. Syllabus, v. 1.0*, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa 2007, http://212.182.64.77/~ecd/icitizen/syllabus/syllabus_citizen_p.pdf, [10.10.2008].

- Wśród pozytywnych aspektów e-edukacji ankietowani wyminali: możliwość zdobywania wiedzy bez opuszczania mieszkania (najczęściej pojawiające się wskazanie), szansa dla osób niesamodzielnych na zdobywanie wiedzy i kontakt ze światem, możliwość wyboru miejsca i czasu uczenia się, ogólnodostępność, ułatwienie nauki, uniknięcie problemu związanego z dojazdami, „wyrabianie” kompetencji z zakresu technologii informacyjnej poprzez uczestnictwo w tego typu kursach, umożliwiającym podjęcie pracy po ich ukończeniu. 20 osób (40 proc.) nie udzieliło odpowiedzi lub stwierdziło, że nic nie wie na ten temat.
- Do negatywnych cech kursów prowadzonych przez internet studenci UTW zaliczyli: brak możliwości bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia (najczęstsze wskazanie), brak kontaktu z innymi ludźmi (izolacja społeczna), brak „żywej” wymiany słowa w kwestiach niezrozumiałych pomiędzy prowadzącym a studentami, brak zmuszania do systematyczności, brak mobilizacji, możliwość niedopasowania stopnia trudności do poziomu uczestników kursu, wprowadzenie opłat dla studentów, zróżnicowaną percepcję odbiorców kursu, brak natychmiastowej pomocy w przypadku niezrozumienia zagadnień, brak możliwości bezpośredniej współpracy w grupie. 22 osoby (44 proc.) nie udzieliły odpowiedzi na pytanie lub stwierdziły, że nic nie wiedzą na ten temat.
- Zdecydowana większość ankietowanych studentów UTW 40 osób (80 proc.) nie jest skłonna zapłacić za uczestnictwo w kursach prowadzonych przez internet, natomiast 10 osób (20 proc.) uściłoby opłatę, pod warunkiem że kwota byłaby dostosowana do możliwości finansowych polskich seniorów.
- Mając możliwość wyboru trybu nauki, seniorzy wskazywali:
 - tradycyjne zajęcia (grupa i nauczyciel) – 44 osoby (88 proc.),
 - zajęcia prowadzone tylko poprzez internet – 2 osoby (4 proc.),
 - mieszany sposób (część materiału realizowana poprzez kurs prowadzony metodą tradycyjną, natomiast część zajęć prowadzona przez internet) – 4 osoby (8 proc.).
- Żadna z badanych osób nie spotkała się z kursem dla seniorów prowadzonym przez internet.

Z opinii przebadanej grupy osób oraz po przeprowadzeniu analizy dostępności kursów e-learningowych dedykowanych seniorom (odpowiednio opracowanych pod względem merytorycznym i wizualno-technicznym) można wywnioskować, iż dla części społeczeństwa w wieku poprodukcyjnym, mimo dużej liczebności tej

grupy (ponad 6 mln osób), nie ma w internecie satysfakcjonującego wyboru e-kursów. Przykładowy prosty cykl zajęć online, możliwy do realizacji przez ludzi starszych, został przedstawiony na stronie Akademii e-seniora, gdzie opracowano kilka lekcji na temat internetu¹⁰. Jednocześnie warto podkreślić, że omawiany problem został wsparty w wybranych krajach Unii Europejskiej przez program Socrates Minerva, finansujący centra przygotowujące wdrażanie ludzi w wieku poprodukcyjnym w e-edukację, m.in. poprzez udostępnienie dedykowanej im platformy e-learningowej¹¹.

Wybrane propozycje służące rozwojowi e-edukacji seniorów

W dobie starzenia się społeczeństw oraz rozwoju cyfrowych technik komunikacyjno-informacyjnych, determinujących powstawanie e-gospodarki i społeczeństwa informacyjnego, warto podjąć gruntowną refleksję nad sytuacją seniorów w nowym, skomputeryzowanym świecie. E-edukacja stała się jedną z naczelnych e-usług. Ten niepodważalny fakt został doceniony przez wiele instytucji, czego skutkiem jest pojawienie się w internecie wielu darmowych i płatnych kursów. Istnieje jednak potężna grupa społeczna osób w wieku emerytalno-rentowym, dla których ten typ usług cyfrowych nie został wystarczająco rozwinięty. Dlatego, wprowadzając ideę edukacji przez całe życie, również w obszarze e-edukacji, należy uwzględnić następujące wskazania:

- niwelowanie różnic wykluczenia cyfrowego poprzez umożliwienie seniorom uczestnictwa w e-usługach jako czynnik warunkujący rozwój społeczeństwa informacyjnego;
- wspieranie inicjatyw przygotowujących do efektywnego posługiwania się technologią informacyjną wśród osób w wieku poprodukcyjnym;
- rozszerzanie wiedzy na temat e-edukacji wśród społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem osób w wieku emerytalno-rentowym, prowadzących zajęcia edukacyjne z podstaw obsługi komputera osobistego (trenerów, szkoleniowców, wykładowców) oraz kadry naukowo-dydaktycznej przygotowującej przyszłych andragogów do pracy zawodowej;
- opracowywanie metodologii tworzenia kursów e-learningowych dla osób w wieku poprodukcyjnym wraz z metodyką ich prowadzenia;
- kontynuowanie badań obejmujących swym zakresem związkę pomiędzy edukacją seniorów a e-learningiem;
- propagowanie idei edukacji przez całe życie przy wykorzystaniu e-learningu;
- tworzenie (przez fundacje, samorządy lokalne i centralne) odpowiednich warunków finansowych dla organizacji zajmujących się opracowywaniem kursów e-learningowych;

¹⁰ Akademia e-seniora, http://www.upclive.pl/Akademia_e_Seniora/#lekcja_z_upc, [10.10.2008].

¹¹ eLSe, <http://www.el-se.org/en>, [10.10.2008].

- stworzenie centralnego rejestru stron internetowych ze spisem kursów e-learningowych przystosowanych do możliwości współczesnych seniorów.

Podsumowanie

E-nauczanie to idea, która zdobyła w relatywnie krótkim czasie znaczącą popularność – jako uzupełnienie lub samodzielna forma zdobywania wiedzy. Jednakże w wyniku upowszechniania kursów prowadzonych w trybie online pomijana jest tematyka teoretycznego oraz praktycznego opracowywania zajęć dedykowanych seniorom. W celu efektywnego tworzenia spotkań edukacyjnych w sieci należy uwzględniać wskazania samych zainteresowanych na ten temat, a także prowadzić szczegółowe analizy, dotyczące m.in. graficznego interfejsu użytkownika oraz metodyki e-nauczania, ponieważ składowe te odpowiedzialne są za efektywność podejmowanych działań. Pogłębianie owej problematyki, wraz z odpowiednim wdrażaniem wyników badań uzupełnionych o dogłębnie opracowane koncepcje edukacyjne, umożliwi bieżący, harmoniczny rozwój społeczeństwa informacyjnego, gdzie każdy potencjalny użytkownik, niezależnie od wieku, będzie posiadał sposobność rozwoju własnych zainteresowań poprzez interaktywne multimedia.

Bibliografia

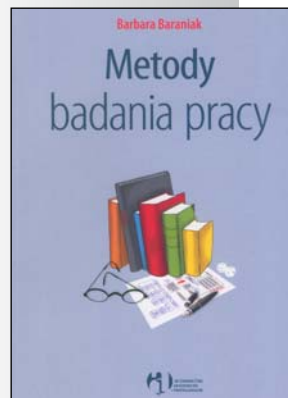
- D. Batorski, *Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] J. Czapliński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.
- J. Gajda, *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2007.
- B. Gregor, *Internet – nowy wymiar działalności organizacji*, [w:] B. Gregor, M. Stawiszyński (red.), *e-Commerce*, Branta, Bydgoszcz – Łódź 2002.
- F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1999.
- J. Pavlu, *Distančni vzdělávání a Internet v České republice*, [w:] A. Fabiš (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, GWSP, Mysłowice – Zakopane 2005.
- Ł. Tomczyk, *Polski senior a społeczeństwo informacyjne*, „Poradnik Bibliotekarza” 2008, nr 1.
- Ł. Tomczyk, *Technologia informacyjna w procesie kształcenia ustawicznego osób w wieku poprodukcyjnym*, [w:] E. Ziembka (red.), *Technologie i systemy informatyczne w organizacjach gospodarki opartej na wiedzy*, WSB, Poznań 2008.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest doktorantem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, pedagogiem i informatykiem od kilku lat zajmującym się czynnym nauczaniem w dziedzinie nowych mediów. Jego zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień z zakresu społeczeństwa informacyjnego, edukacji permanentnej oraz relacji człowieka z komputerem. Jest także Członkiem Polskiego Towarzystwa Informatycznego.

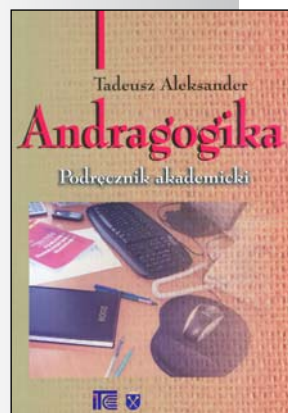
POLECAMY

Barbara Baraniak
Metody badania pracy
Wydawnictwa Akademickie
i Profesjonalne
Warszawa 2009



Publikacja poświęcona jest jednemu z obszarów pedagogiki pracy – metodom badania pracy. Autorka prezentuje pracę jako kategorię poznawczą i wskazuje na jej interdyscyplinarny charakter, przedstawiając ją z perspektywy filozoficznej, pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i ergonomicznej. W książce szczegółowo scharakteryzowane zostały klasyfikacje, kwalifikacje i kompetencje zawodowe oraz ich znaczenie dla pracy zawodowej. Zaprezentowano wybrane metody badawcze, które mogą być przydatne w procesach badania pracy. Ostatnia część jest próbą analizy przyszłości metod badania pracy. Podręcznik przeznaczony jest dla studentów pedagogiki i zarządzania, może także stanowić wartościową pozycję dla pracowników działów personalnych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://waip.com.pl>

Aleksander Tadeusz
Andragogika
Podręcznik akademicki
Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Technologii
Eksploatacji – PIB
Radom – Kraków 2009



Niniejsza publikacja powstała w celu dostarczenia naukowej pomocy słuchaczom kształcącym się w zakresie teorii oświaty dorosłych. Jest poszerzeniem wydanego w 2002 roku podręcznika. Uwzględniono w niej zmiany, jakie dokonały się w obrębie współczesnego kształcenia dorosłych. Książka ta nawiązuje do najistotniejszych, wydanych na przestrzeni XX i XXI wieku podręczników andragogiki ogólnej, prezentując tym samym rozległy dorobek polskiej teorii oświaty dorosłych i pisarstwa podręcznikowego w tym zakresie. Na przeszło czterystu stronach autor przybliży odbiorcy główne zagadnienia teorii i praktyki kształcenia oraz wychowania dorosłych. W rozdziale I opisane zostały wybrane elementy z etapów rozwoju teorii edukacji dorosłych i charakterystyka jej stanu naukowego. Rozdziały II–IV są prezentacją tradycji polskiej oświaty dorosłych. Ukazano w nich sylwetki niektórych prekursorów tej myśli pedagogicznej oraz rozwój instytucji kształcenia dorosłych pod koniec XIX i w XX wieku. W rozdziałach V–IX poświęcono uwagę głównym współczesnym instytucjom kształcenia dorosłych, natomiast w X–XI scharakteryzowane zostały trendy i funkcje społeczne andragogiki w zmieniającym się społeczeństwie polskim, z uwzględnieniem procesów międzynarodowej integracji i globalizacji. Ostatnie rozdziały (XII i XIII) zawierają opis stanu oświaty we współczesnej Polsce i rozwoju refleksji naukowej nad kształceniem dorosłych.

Polecana publikacja jest niezwykle wnikliwie opracowanym podręcznikiem, którego przygotowanie trwało wiele lat. Dzięki temu czytelnicy otrzymują interesującą pozycję naukową, prezentującą szczegółowo zarówno historię andragogiki, jak i nowe zagadnienia pojawiające się w praktyce edukacyjnej dorosłych (również w postaci masowej). Publikację można nabyć w sklepie internetowym wydawnictwa: <http://www.wydawnictwo-itee.radom.pl/>

37. Konferencja EUCEN – relacja z Leuven

Zbigniew Wiśniewski

Autor miał już okazję relacjonować niektóre z poprzednich edycji konferencji EUCEN. Tym razem, oprócz obserwacji z przebiegu zjazdu, przedstawia on spostrzeżenia z siedmioletniego uczestnictwa w pracach EUCEN, a w tym także w Komitecie Sterującym Stowarzyszenia.

EUCEN (*European Universities Continuing Education Network*) kończy wkrótce 18. rok działalności. Stowarzyszenie zrzesza około 250 uczelni i odgrywa istotną rolę w doskonaleniu procesu uniwersyteckiego kształcenia dorosłych. Jest to możliwe dzięki kumulacji doświadczeń znacznej liczby uczelni-członków, objęciu działalnością wszystkich krajów członkowskich UE oraz wielu spoza Unii, a wreszcie dzięki dobrej znajomości zasad funkcjonowania Dyrektoriatu Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej. Ta ostatnia pozwala skutecznie zabiegać o finansowanie wnioskowanych przez EUCEN projektów.

Członkowie Stowarzyszenia spotykają się dwa razy w roku, przy czym konferencje odbywają się w różnych miastach, w których znajdują się uczelnie-członkowie. Przyznawanie funkcji organizatora następuje w drodze konkursu, który rozstrzygany jest półtora do dwóch lat przed terminem konferencji, po czym bieżące informacje o przygotowaniach udostępnione zostają na stronie www.eucen.org. Dodać należy, że o organizację konferencji ubiega się zwykle od trzech do pięciu uczelni, które widzą w tym szczególną okazję do autopromocji.

Podczas co najmniej jednej konferencji rocznie odbywa się też kolejne walne zgromadzenie członków Stowarzyszenia, podczas którego podejmowane są uchwały wnioskowane przez Komitet Sterujący, dotyczące statutowej działalności Stowarzyszenia, a także ważniejszych przedsięwzięć EUCEN. Z kolei podczas sesji zamykającej konferencję organizator następnej prezentuje swoją siedzibę.

Uczestnictwo w konferencjach stwarza możliwość poznania specyfiki systemów uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego w krajach i uczelniach-członkach Stowarzyszenia.

Konferencje EUCEN odbywają się zgodnie ze stałą formułą, na którą składają się:

- referat otwierający prezydenta EUCEN,
- wystąpienia na zaproszenie, zwykle przedstawiane przez wyższych rangą pracowników Dyrektoriatu Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej, ministra edukacji kraju goszczącego konferencję i rektora uczelni organizującej konferencję,

- warsztaty poświęcone zrealizowanym projektom i zamierzeniom projektowym (projekty realizowane lub inicjowane przez Stowarzyszenie) oraz strategii rozwoju uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego,
- zapoznanie się z działalnością centrum kształcenia ustawicznego uczelni-gospodarza konferencji oraz systemem edukacji ustawicznej w kraju organizatora.

Ostatnia, 37. Konferencja odbyła się w Uniwersytecie Katolickim w Leuven oraz jego francuskojęzycznym odpowiedniku w Louvain la Neuve. Jej myśl przewodnia brzmiała: *Transforming the university into a lifelong learning university*.

Kluczowymi problemami, wokół których zbudowany został program konferencji, są:

- strategia – możliwe drogi kształtowania struktury kształcenia ustawicznego, modele ekonomiczne, jakość kształcenia oraz organizacja i finansowanie procesów przejściowych,
- oddziaływanie na strukturalne, organizacyjne i pedagogiczne aspekty funkcjonowania uczelni,
- rola, potrzeby i wymagania zewnętrznych uczestników (spoza uczelni) procesu kształcenia ustawicznego.

Przebieg konferencji był podobny jak w przypadku poprzednich edycji. Podczas sesji plenarnej ogłoszono trzy referaty odnoszące się do trzech, wymienionych wyżej, kluczowych zagadnień. Podczas konferencji wyraźnie dał się zauważyć wpływ podziału etnicznego kraju, wyrażający się istnieniem dwóch niezależnych uczelni: flamandzkiej w Leuven (KUL), gdzie studiuje głównie studenci belgijscy oraz walońskiej w Louvain la Neuve (UCL), o charakterze bardziej międzynarodowym¹. Wystąpienie flamandzkiego ministra edukacji podczas sesji zamykającej odnosiło się jednoznacznie do tej właśnie części kraju.

Warsztaty odbywały się w grupach, stosownie do wyżej wymienionych, kluczowych problemów. Uczestnicząc w zajęciach grupy zajmującej się rolą i potrzebami uczestników procesu kształcenia ustawicznego, autor odniósł wrażenie, że moderatorzy niezbyt chętnie widzieli swobodną dyskusję, która jest przecież nieodłącznym atrybutem formuły warsztatu. Zajęcia w tym zespole oparte były w znacznej części na wynikach projektu *BeFlex*, zainicjowanego przez EUCEN i zrealizowanego przez członków Stowarzyszenia. Trzy referaty mające stanowić wprowadzenie do dyskusji, a w rzeczywistości zajmujące przeważającą

¹ Podział utworzonego w XV wieku uniwersytetu w Leuven nastąpił w połowie lat siedemdziesiątych.

część czasu zajęć, przyjmowały podział na zewnętrznych i wewnętrznych uczestników procesu kształcenia. Podział taki wydaje się sztuczny, dopóki wszyscy uczestnicy realizują wspólny cel.

Nie ulega wątpliwości, że systemy uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego w krajach członkowskich UE wykazują systematyczny wzrost efektywności oraz zasięgu działania, a decyzje Dyrektoriatu Edukacji w dziedzinie kształcenia ustawicznego przynoszą widoczne efekty, wyrażające się liczbą osób podejmujących kształcenie po przerwie, nowymi standardami nauczania, a także wprowadzaniem jednolitych kryteriów oceny jakości nauczania. Ustalenie jednolitych kryteriów dla krajów członkowskich UE ma pozwolić na wzajemne uznawanie nie tylko zamkniętych faz kształcenia (licencjat, studia magisterskie i doktoranckie), ale także zakończonych części studiów. System ECTS działa w zasadzie na studiach stacjonarnych, zaś na studiach niestacjonarnych nie wszędzie traktowany jest równorzędnie – obserwuje się niechętnie dopuszczanie absolwentów studiów niestacjonarnych do kontynuowania nauki w trybie stacjonarnym. Równocześnie treści składające się na programy kolejnych konferencji EUCEN zaczynają się powtarzać.

Obserwując od kilku lat działalność Stowarzyszenia, można mieć wątpliwości, czy formuła organizacji

konferencji wytrzymuje próbę czasu. Wydaje się bowiem, że byłyby wskazane pewne zmiany. Oczywiście bezpośrednie kontakty uczestników konferencji, ułatwiające wzajemne zrozumienie oraz możliwość poznawania „na żywo” specyfiki kraju-gospodarza to atrybuty sprzyjające powodzeniu konferencji, jednak wskazana byłaby kontynuacja warsztatów po konferencji, np. na platformie edukacyjnej oraz udostępnienie tą drogą treści – zarówno referatów plenarnych, jak i wystąpień wprowadzających do zajęć grupowych przed konferencją, co niewątpliwie ożywiłoby dyskusję podczas trwania konferencji.

Tabela 1 zawiera przedstawione uczestnikom konferencji, w celu zainicjowania dyskusji, syntetyczne ujęcie alternatyw rozwoju uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego i różnych aspektów oddziaływania kształcenia ustawicznego na uczelnię.

Tabela 1 zawiera informacje znane zapewne wszystkim zajmującym się zawodowo edukacją uniwersytecką, jednak przedstawienie tej wiedzy w postaci syntetycznej ułatwić może przygotowanie decyzji dotyczących perspektywicznych planów działania uczelni.

Wymiana poglądów na właśnie ten temat wśród uczestników kolejnych konferencji EUCEN jest ważnym argumentem za ich kontynuowaniem.

Tabela 1. Charakterystyka alternatyw strategicznych rozwoju uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego

	Rozszerzenie dostępu do wiedzy	Kształcenie ustawiczne	Studia uzupełniające
Podstawowa funkcja uczelni prowadzącej kształcenie ustawiczne	rozbudowuje swoje zasoby na użytek społeczeństwa	zaspakaja potrzeby edukacyjne dorosłych	umożliwia osobom pracującym uzupełnianie studiów do uzyskania dyplomu
Adresaci	całe społeczeństwo na obszarze działania uczelni	dorośli posiadający odpowiednie przygotowanie wstępne i możliwość płacenia za studia	dorośli poszukujący możliwości ukończenia studiów niestacjonarnych
Typowe programy edukacyjne	wykorzystanie masowych mediów, otwarte wykłady, krótkie kursy	seminaria <i>non credit</i> , konferencje, kursy wieczorowe	kwalifikowane kursy wieczorowe, kształcenie na odległość, studia w okresie wakacyjnym
Charakterystyka socjoekonomiczna	społeczności wiejskie z trudniejszym dostępem do wiedzy	społeczności miejskie z ułatwionym dostępem do wiedzy	społeczności miejskie z ułatwionym dostępem do wiedzy
Konkurencja	inne uczelnie i szkoły pomaturalne	instytucje edukacyjne nie oferujące dyplomów	inne uczelnie
Modele finansowania	finansowanie przez rząd i samorządy	czesne	finansowanie przez rząd i samorządy, chesne
Struktura administracyjna	jednostki organizacyjne realizujące programy rozszerzenia oferty edukacyjnej współpracujące z wydziałami uczelni	odrębna jednostka zarządzająca kształceniem ustawicznym	jednostka organizacyjna uczelni koordynująca studia niestacjonarne
Główne korzyści strategiczne	w obszarze PR	obniżenie kosztu działalności uczelni	integracja ze studiami stacjonarnymi
Główne mankamenty strategiczne	zależność od finansowania publicznego i polityki edukacyjnej państwa	wrażliwość na konkurencję i stan gospodarki kraju	możliwość obniżenia poziomu i prestiżu uczelni

Źródło: opracowanie własne



Ile jest wart pomysł na e-biznes – kiedy jeszcze tego nie wiemy, a kiedy wiemy na pewno

Grzegorz Myśliwiec



Paweł Garczyński

Termin „pomysł” jest pierwszym słowem-kluczem w tym felietonie. To idea, koncepcja lub rozwiązanie, które – jak to się mówi – zmienia jakość ludzkiego życia i sprawia, że świat idzie do przodu. Jak dostrzec taki pomysł i nie zaprzepścić szansy na jego wykorzystanie? Jak zdefiniować dobry pomysł i ile warta jest nowa, obiecująca koncepcja? Czy w sposób prosty można ją przeliczyć na pieniądze – przez wiele osób uważane za najlepszy wyznacznik natury biznesowej danego przedsięwzięcia?

Poszukiwanie już od samego początku

Ileż to czasu poświęcamy temu zagadnieniu w codziennej pracy dydaktycznej, nie mając pewności, że osiągniemy ten nieuchwytny efekt kreatywności zawodowej. Kształcimy z coraz większym naciskiem na myślenie, tworzenie, inwencję, poszukiwanie najlepszych istniejących rozwiązań i – co najważniejsze – kreowanie nowych, co pozwala przygotować danego absolwenta do pracy dla kogoś lub na własny rachunek (zwłaszcza w warunkach nowoczesnej edukacji na odległość, czyli posiadającej w swoim instrumentarium¹ np. internet, bo uczeń dosłownie i w przenośni skazany jest na samotność i samodzielność).

Magia słowa „internet”

Internet nie jest już *terra incognita*, a poszczególne jego zastosowania, np. w gospodarce czy w edukacji, można dzisiaj bez problemu określić – stąd też mnogość pojęć i definicji². Jednakże sięgając pamięcią 10–15 lat wstecz, kiedy to w internecie zaczynały pojawiać się takie firmy, jak eBay, Yahoo! (obie w 1995 r.) lub Google (1998 r.), dla wielu osób nie wszystko mogło być tak oczywiste i klarowne jak obecnie.

Niektórzy ludzie nie zawsze są rozumiani przez swoją epokę i nie wszystkie ich pomysły są akceptowane³. Firmy internetowe, dot.comy czy portale, które są dziś liderami w swoich dziedzinach, w momencie stawiania pierwszych kroków na rynku niekiedy miały dobre prognozy na przyszłość – dlatego warto pamiętać, że czasem w biznesie (jak i poza nim) naprawdę opłaca się zaryzykować.

Moda na sukces

Słowo „sukces” może mieć wiele znaczeń. Codziennie posługujemy się zwrotami odnoszącymi się do tego pojęcia, takimi jak: człowiek sukcesu, biznes okazujący się sukcesem, czy też tzw. historie sukcesu⁴. Podkreśleniu naszego sukcesu służą chociażby referencje, np. publikowane na stronach internetowych niektórych korporacji (dla tzw. klientów zewnętrznych) albo w wewnętrznych newsletterach dla pracowników (typowi klienci wewnętrzni). Wszystko po to, aby pokazać, jacy jesteśmy sprawni, silni, kompetentni, kreatywni, wydajni w tym, co stało się domeną naszej działalności.

Ile wart jest pomysł?

To, ile na dzień dzisiejszy warte są firmy – zwłaszcza z branży tzw. dot.comów, podglądowo można zobrazować przy pomocy poniższego zestawienia. Nic tak bowiem nie przemawia do wyobraźni potencjalnego inwestora jak określona wartość danej firmy – zwłaszcza wyrażona w miliardach dolarów.

W powyższym zestawieniu zauważalne są dwie kwestie, nawet przy bardzo pobieżnej analizie. Pierwszą jest wartość firm, których działalność ma charakter typowo wirtualny, internetowy. Są to przedsięwzięcia, które okazały się sukcesem i które naprawdę coś

¹ Na razie nie użyjemy słowa „portfel” czy „portfolio”, bowiem będzie ono nadużywane w dalszej części felietonu.

² Np. e-biznes, e-commerce, e-government, e-learning. Literka „e” staje się nieodzownym elementem składowym wielu przedsięwzięć wykorzystujących w swojej działalności internet i jego możliwości.

³ O tym napiszemy poniżej, zwłaszcza w kontekście relacji: pomysł na biznes a wsparcie np. ze strony funduszu inwestycyjnego.

⁴ Jak zwykle moda przyszła z Zachodu, gdzie tego typu lekturę określa się mianem tzw. *success stories*.

Tabela 1. Wybrane zagraniczne przedsięwzięcia branży IT

Nazwa firmy	Założyciele (wiek w chwili założenia firmy)	Rok zał.	Wartość firmy (w mld USD)	Obecny udział założyciela lub kwota, za którą sprzedał firmę
Skype	Niklas Zennstroem (37) Janus Friis (27)	2003	około 0,45 (wg Price-Earning Ratio)	2,6 mld USD (i 1,2 mld USD zależnie od wyników spółki) od eBay w 2005 r.
PayPal	Peter Thiel (31) Max Levchin (23)	1998	1–1,5*	1,5 mld USD od eBay w 2002 roku, P. Thiel – 3,7 proc. udziałów (55 mln USD), M. Levchin – 2,3 proc. udziałów (34 mln USD)
Ebay	Pierre Omidyar (28)	1995	32,46**	178 mln akcji (4,45 mld USD, lipiec 2008 r.)
Apple	Steve Jobs (21) Steve Wozniak (26)	1976	155,77**	S. Jobs – 5 546 451 akcji (966 mln USD, sierpień 2008 r.)
Microsoft	Bill Gates (20) Paul Allen (22)	1975	249,17**	B. Gates – 877 499 336 akcji (23,6 mld USD, sierpień 2008 r.)
Google	Larry Page (25) Sergey Brin (25)	1998	152,51**	L. Page – 29 148 614 akcji (14,2 mld USD sierpień 2008 r.) S. Brin – 28 627 862 akcji (14 mld USD, sierpień 2008 r.)
Amazon	Jeff Bezos (30)	1994	34,98**	99 325 891 akcji (8,2 mld USD, sierpień 2008 r.)
Yahoo!	David Filo (29) Jerry Yang (27)	1995	26,57**	D. Filo – 80 833 066 akcji (1,5 mld USD, sierpień 2008 r.) J. Yang – 54 110 564 akcji (1 mld USD, sierpień 2008 r.)
MySpace	Tom Anderson (33)	2003	10–15*	580 mln USD od News Corp w 2005 r.
Facebook	Mark Zuckerberg (20)	2004	15*	20 proc. o wartości ok. 3 mld USD
YouTube	Chad Hurley (28) Steve Chen (27) Jawed Karim(26)	2005	5*	1,65 mld USD, Ch. Hurley – 345,6 mln USD, S. Chen – 326,2 mln USD, J. Karim – 64,6 mln USD (otrzymali akcje Google)

* wartości szacunkowe

** kapitalizacja z połowy sierpnia 2008 r.

Źródło: opracowane na podstawie M. Kruszewska, J. Horodecki, *Studenckie Fortuny*, „Manager Magazin”, 10/08, s. 14

znaczą we współczesnej ekonomii. Drugą jest wiek założycieli – są to niewątpliwie ludzie młodzi, którzy stworzyli swoje firmy w trakcie studiów lub zaraz po ich ukończeniu.

Dot.com w polskim wydaniu

Prawdą jest, że Polska także ma swoje hity internetowe, stworzone przez ludzi młodych, zdolnych i bardzo ambitnych. Co prawda wartości tych przedsięwzięć nie szacuje się (jeszcze) w miliardach dolarów, aczkolwiek – jak na polskie warunki – jest ona naprawdę imponująca.

Tym, co odróżnia polskie dot.comy od wymienionych firm zagranicznych – obok wartości materialnej czy też wyceny w określonej walucie – jest także ich zasięg i skala działalności. Prosty przykładem są aukcje internetowe – z jednej strony np. amerykański eBay, który działa w skali globalnej, z drugiej Allegro, które ma zasięg regionalny. Podobnie Skype, znany i uznany na całym świecie komunikator internetowy o określonej funkcjonalności, kontra Gadu-Gadu – komunikator wykorzystywany głównie przez polskiego użytkownika. Na wartość danej firmy przekłada się zatem niewątpliwie zasięg i skala działalności. Przedsiębiorstwo globalne, z setkami milionów

użytkowników na całym świecie, zostanie wyżej wycenione, np. przez giełdę czy też reklamodawców⁵, niż jego regionalny odpowiednik.

Biorąc pod uwagę fakt, że określony oddział eBay (jak np. w Argentynie) może być odpowiedzialny za większy region, składający się nawet z kilku państw, portal szczyty się tym, że jest obecny w ponad 200 krajach. Działalność i oddziały w tzw. „triadzie kontynentów” (Ameryka Północna, Europa, Azja) jest także przesłaniem, które pozwala definiować tę firmę jako korporację transnarodową, co ma wymiar materialny dla określonej grupy interesariuszy.

Propaganda porażki

Bessemer Venture Partners to jeden z najstarszych prywatnych funduszy *venture capital* w Ameryce (z biurami w Silicon Valley, Nowym Yorku, Massachusetts, Chinach i Indiach), który wspierał finansowo takie firmy, jak Ciena, Flarion, Parametric Technologies, Skype, Staples, VeriSign i Veritas⁶. Zrozumiałe jest to, że wszystkie fundusze *venture capital* muszą mieć na swoich stronach internetowych portfolio inwestycji. Z oczywistych względów są to zazwyczaj wspomniane historie sukcesu. Bessemer Venture Partners także korzysta z tej konwencji, bowiem wiele spośród 360 firm,

⁵ Regionalnych czy też globalnych, których także różnią określone możliwości – zwłaszcza finansowe.

⁶ Źródło: *Człowiek, który wysmiał Google... i stracił miliardy*, http://www.manageria.pl/manageria/1,85811,5151753,Czlowiek_ktory_wysmial_Google___i_stracil_miliardy.html, [24.04.2008].

Tabela 2. Wybrane polskie przedsiębiorstwa branży IT

Nazwa firmy	Założyciele (wiek w chwili założenia firmy)	Rok zał.	Wartość firmy	Obecny udział założyciela lub kwota, za którą sprzedał firmę
Nasza-Klasa	Maciej Popowicz (22), Łukasz Adziński (22), Paweł Olchawa (22), Michał Bartoszkiewicz (22)	2006	150 mln zł*	w rękach M. Popowicza jest prawie 30 proc. udziałów, w sumie kilka procent mają M. Bartoszkiewicz i P. Olchawa, Ł. Adziński wycofał się
o2.pl	Michał Barański (22), Krzysztof Sierota (22), Jacek Świdzki (21)	1999	600 mln zł*	po 33,3 proc. udziałów
Gadu-Gadu	Łukasz Foltyn (25)	2000	400 mln zł*	w 2000 r. sprzedał 45 proc. udziałów za 700 tys. zł, w 2007 r. pozbył się reszty
Allegro	Arjan Bakker (26)	1999	2 mld USD*	udziały A. Bakker'a wyceniono na ok. 220 mln zł
Wirtualna Polska	Leszek Bogdanowicz (28), Marek Borzestowski (24), Jacek Kawalec (25), Maciej Grabski (27)	1995	250 mln zł*	M. Grabski i J. Kawalec – główni udziałowcy – za swoje akcje dostali po 120 mln zł
Onet.pl	Tomasz Kolbusz (zm. 2 lata temu w wieku 41 l.), Piotr Wilam (32)	1998	1 mld zł*	sprzedali swoje udziały w sumie za 0,5 mld zł
Merlin.pl	Zbigniew Sykulski (38)	1999	40 mln zł*	ma większość udziałów spółki
Wykop.pl	Piotr Chmolewski (17)	2004	600 tys. zł*	w 2006 r. sprzedał firmę (wartość nieznana)
Grono.net	Wojciech Sobczuk (30), Piotr Bronowicz (33), Tomasz Lis (27), Robert Rogacewicz (31)	2003	70 mln zł*	W. Sobczuk, P. Bronowicz i R. Rogacewicz mają razem ok. 60 proc. udziałów; ok. 10 proc. za 7 mln zł kupił fundusz Intel Capital, ok. 30 proc. ma P. Wilam
Fru.pl	Michał Wrodarczyk (25), Jarosław Adamski (27)	2004	15 mln zł*	założyciele mają po 32,5 proc. udziałów, resztę kupił Tar Heel Capital za 3,79 mln zł
Travel-planet.pl	Piotr Multan (29), Tomasz Moroz (25), Łukasz Bartoszewicz (26)	2000	80 mln zł	mają po 3 proc. udziałów, 91 proc. sprzedali w 2000 r. funduszowi MCI za 3 mln zł

* wartości szacunkowe

Źródło: opracowane na podstawie M. Kruszewska, J. Horodecki, *Studenckie Fortuny*, „Manager Magazin”, 10/08, s. 15

Tabela 3. Allegro.pl i jego zagraniczne odpowiedniki. Zestawienie nazw wraz z adresami stron internetowych

Kraj	Nazwa oddziału	Strona internetowa
Białoruś	Allegro.by	www.allegro.by
Bułgaria	Aukro	www.aukro.bg
Czechy	Aukro	www.aukro.cz
Kazachstan	Allegro.kz	www.allegro.kz
Rosja	Molotok.ru	www.molotok.ru
Rumunia	Aukro	www.aukro.ro
Słowacja	Aukro	www.aukro.sk
Ukraina	Aukro	www.aukro.ua
Węgry	TeszVesz	www.teszvesz.hu

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji z portalu www.allegro.pl, [26.05.2009]

które wspierał, odniosło prawdziwy sukces (można o nich przeczytać na stronie internetowej funduszu). BVP znany jest także z tego, że publikuje na swoich stronach internetowych tzw. antyportfolio, czyli humorystyczne wspomnienia pracowników funduszu o odrzuconych możliwościach inwestycji w firmy, które po pewnym czasie odniosły spektakularny sukces i oka-

zały się bardzo dobrymi pomysłami na biznes. A przede wszystkim – zarobiły miliony lub miliardy dolarów dla tych, którzy byli z nimi od samego początku, zarówno w chwilach gorszych, jak i lepszych.

Piękni i pięknie błędzący

Antyportfel inwestycji BVP jest niewątpliwie bardzo wartościową lekturą. Rzecz mogąca stanowić dobrą „odtrutkę” dla internauty czy klienta danej firmy, który naczytał się tylko o jej sukcesach na stronie internetowej. Generalnie jest to bardzo powszechna konwencja, bowiem wiele firm starannie selekcjonuje informacje, racząc danego czytelnika tylko tym, co jest – w ich mniemaniu – dobre i korzystne dla ich wizerunku (często robią to bezkrytycznie). W momencie gdy informacja np. o przeprowadzonym projekcie czy danej usłudze powszechnie funkcjonuje w środowisku w zupełnie innej formie, budzi to duży dysonans poznawczy wśród osób, które porównują informacje płynące bezpośrednio z firmy z przekazem ze strony danego środowiska i rynku. BVP łamie tę zasadę, co potencjalny internauta czy klient odwiedzający ich stronę internetową z dużą dozą prawdopodobieństwa uzna za zaletę. W codziennym życiu więcej szacunku budzi ten, kto potrafi przyznać się

do porażki (zwłaszcza jeśli potrafi także wyciągnąć z niej odpowiednie wnioski) niż osoba przesadnie ubarwiająca codzienną rzeczywistość. Biznes zaś rządzi się własnymi prawami, wśród których konwencja antyportfela, zastosowana przez BVP, wydaje się być ciekawym i wartościowym wyjątkiem.

Trzymając się z dala od garażu

Do zaszczytnego grona firm znajdujących się w antyportfolio BVP⁷ zaliczają się: Apollo Computer (przejęte przez Hewlett Packard), Apple Computers, Check Point, eBay, Federal Express, Google, Ikanos, Intel, Intuit, Lotus, Compaq, Paypal, StrataCom. Przy każdej z wymienionych firm znajduje się także krótki opis, wyjaśniający, dlaczego fundusz nie zdecydował się na wsparcie danego przedsięwzięcia, czy też dlaczego potencjalna współpraca nie doszła do skutku. Wśród wielu opisów funkcjonujących przy każdej z wymienionych w antyportfolio firm, znajduje się także Google i jego przygoda z Davidem Cowanem, partnerem funduszu BVP.

Larry Page i Sergey Brin w trakcie swoich studiów wynajmowali garaż od przyjaciółki Cowana z czasów college'u. Przez 2 lata (1999 – 2000) osoba ta próbowała przedstawić Cowanowi „tych dwóch naprawdę bystrych studentów Stanforda, którzy tworzyli wyszukiwarkę”. Studenci? Nowa wyszukiwarka? Praktycznie w tym najważniejszym momencie dla antyportfolio funduszu BVP Cowan zapytał: *Jak mogę wyjść z Twojego domu w taki sposób, abym nawet nie zbliżył się do tego garażu?*

Mylić się to rzecz ludzka, ale ile to kosztuje?

Czy po tym, co zrobił Cowan, powinien on piastować tak odpowiedzialną funkcję, jaką jest bycie partnerem (czy po polsku – współnikiem) w danym funduszu inwestycyjnym? Dlaczego nie. Przecież mylić się, jak już zdążyliśmy wspomnieć, to rzecz ludzka. W życiu każdego człowieka występuje naturalna proporcja między liczbą rzeczy, które udało się sfinalizować z sukcesem i tych, które zakończyły się porażką. Mimo faktu⁸, że wiele przedsięwzięć w antyportfolio BVP zostało zaprzeczonych, np. przez czyjeś lenistwo czy zaniedbanie⁹, należy pamiętać, ile przedsięwzięć firmy okazało się sukcesem. Podobnie jest z danym pracownikiem. Jeśli utrzymuje on korzystny bilans między sukcesami i porażkami, zawsze jest szansa, że popracuje w firmie trochę dłużej niż ktoś inny – zwłaszcza pod okiem swojego protektora... Przynajmniej do kolejnej poważnej pomyłki, która całkowicie zdyskredytuje zarówno tę osobę, jak i jej pomysły. Poza tym w firmach oferujących określonego rodzaju produkty i usługi biznesowe

nie pracują przecież wróżki, które podejmując się czegośkolwiek, przewidują i gwarantują stuprocentowe powodzenie projektu, od początku do końca. Niezależnie od tego, czy wiąże się z tym także koniec domniemanej wróżki realizującej określony projekt lub (oraz) kolejna „wielka” historia sukcesu na stronę internetową danej firmy.

Najlepszym komentarzem Bessemer Venture Partners do opublikowanego na stronie internetowej funduszu antyportfolio jest zdanie, które można sparafrazować w następujący sposób: gdyby BVP zainwestował w odpowiednim czasie w którąkolwiek z tych firm, być może jego udziałowcy nie musieliby już pracować. Przyglądając się takim firmom, jak np. Google czy eBay, a zwłaszcza osobom, które zdobyły pakiet akcji tych firm już na samym początku ich działalności, stwierdzenie to wydaje się być uzasadnione.

Nie ma prostych recept na sukces i nigdy nie będzie...

Co sprawia, że np. w danej branży strzałem w dziesiątkę okazuje się taki serwis, jak Nasza-Klasa.pl? Hipotetycznie: co mogłoby sprawić, że równie dużym zainteresowaniem cieszyłby się wśród użytkowników internetu serwis o nazwie np. Nasz Dziennik¹⁰ – publikujący oceny z wybranych przedmiotów z dziennika wszystkich tych, którzy zarejestrowali się na naszej-klasie.pl?

Trudno wskazać uniwersalną receptę na sukces przedsięwzięcia o charakterze e-biznesowym. Bowiem z jednej strony użytkownik internetu przygląda się sukcesom takich portali, jak o2, Onet.pl czy Wirtualna Polska, z drugiej jednak może mieć w pamięci np. portal Arena.pl, który dość szybko zakończył swoją działalność – przede wszystkim z powodów natury finansowej.

Wiele osób twierdzi, że aby odnieść sukces w internecie, należy być pierwszym z danym pomysłem i rozwiązaniem. To prawda, bowiem komunikator internetowy, który się sprawdził i charakteryzuje się określoną funkcjonalnością i skutecznością, z dużą dozą prawdopodobieństwa zdeklasuje wszystkie inne, nowo wprowadzone na rynek, które nie zaoferują nic nowego w danej materii.

Drugim ważnym czynnikiem sukcesu danego e-przedsięwzięcia będzie na pewno trafienie w aktualną modę, gusta i potrzeby internautów oraz – co za tym idzie – niszę rynkową. Będzie to niewątpliwie los szczęścia. Bowiem kto mógł przewidzieć, że sprzedaż znaczków, monet i komiksów przez internet to nie żart, tylko dobry pomysł na biznes? Na pewno nie był to wspomniany David Cowan, partner z funduszu BVP, który w ten sposób podziękował za współpracę serwisowi eBay.

⁷ Na stronie internetowej firmy: <http://www.bvp.com/Portfolio/AntiPortfolio.aspx>.

⁸ Po poznaniu przyczyn niepodjęcia przez fundusz współpracy z daną firmą.

⁹ Ktoś nie znalazł czasu na spotkanie, ktoś inny nie chciał wejść do garażu.

¹⁰ Hipotetycznie możemy snuć rozważania na temat możliwości powstania portalu internetowego o takiej nazwie. W praktyce tę nazwę wykorzystał już ktoś inny.



Perspektywy rozwoju telepracy w Polsce – raport z badań

Monika Pawłowska

Artykuł analizuje wyniki wybranych badań, sondaży i projektów dotyczących telepracy, przeprowadzonych w Polsce w latach 1999–2007. Ukazuje zmieniający się stan wiedzy, regulacje prawne oraz stosunek pracowników i pracodawców do tej elastycznej formy zatrudnienia. Stara się nakreślić perspektywy jej rozwoju na polskim rynku pracy.

Liczba osób zainteresowanych telepracą wzrasta. Co trzeci pracownik umysłowy i co trzecia osoba z wykształceniem wyższym czuje się psychicznie gotowa do pracy w tym systemie, najczęściej motywując swoją decyzję problemami komunikacyjnymi dużych aglomeracji – aż 7 proc. ogółu zatrudnionych tylko na dojazd do pracy każdego dnia traci ponad godzinę, do tego jeszcze trzeba wziąć pod uwagę czas stracony w drodze powrotnej¹. Pozytywne doświadczenia zagraniczne z zastosowania telepracy stały się impulsem do rozpowszechnienia tej idei i formy zatrudnienia również w naszym kraju. Zdaniem ekspertów szersze zastosowanie telepracy jako formy współpracy nie tylko zwiększy mobilność polskich pracowników, ale także sprawi, że miejsca pracy będą tańsze.

Telepraca – uregulowania prawne w polskim ustawodawstwie

W 2007 roku weszły w życie przepisy *Kodeksu Pracy*, regulujące zatrudnienie w formie telepracy, które są pierwszą regulacją dotyczącą telepracy w polskim prawie. Za definicję telepracy i podstawę telepracy przyjmuje się art. 128 KP, z którego wynika, że osoba świadcząca pracę powinna znajdować się w zakładzie pracy lub w innym miejscu wyznaczonym do jej wykonywania. Telepracownik jest pracownikiem, który wykonuje pracę (odpłatnie, osobiście, określony rodzaj pracy na rzecz pracodawcy i pod jego kierownictwem) i przekazuje pracodawcy wyniki pracy, w szczególności za pośrednictwem środków komunikacji elektronicz-

nej (art. 67⁵ par. 2 KP). Uzgodnienia między stronami, dotyczące formy zatrudnienia, mogą nastąpić przy zawieraniu umowy o pracę albo w trakcie zatrudnienia (art. 67⁷ par. 1 KP). Warunki wprowadzenia telepracy, tj. opracowanie technicznej strony przedsięwzięcia, zawarcie porozumień i umów z pracownikami określono w art. 67⁶ par. 1 KP. Zatrudniając telepracownika, pracodawca ma obowiązek dostarczenia sprzętu niezbędnego do wykonywania pracy, ubezpieczenia sprzętu, pokrycia kosztów związanych z instalacją i serwisem sprzętu, zapewnienia pomocy technicznej i niezbędnego szkolenia w zakresie obsługi sprzętu. Istnieje także możliwość zawarcia z telepracownikiem odrębnej umowy dotyczącej wykorzystania przez niego niezbędnego do pracy sprzętu. Jeżeli telepracownik wykonuje swoją pracę w domu, pracodawca jest zwolniony z obowiązku zapewnienia bezpiecznego i higienicznego stanu pomieszczeń pracy. Pracodawca za to powinien zadbać o to, aby telepracownik nie był traktowany mniej korzystnie w zakresie warunków zatrudnienia, awansu i szkoleń oraz nie może być w jakikolwiek sposób dyskryminowany z powodu realizacji zadań w formie telepracy (art. 67¹⁵ par. 1,2). Telepracownik ma obowiązek wykonywać swoją pracę w godzinach określonych w umowie. Przysługują mu takie same przerwy wliczane do czasu pracy, jak pracownikom w zakładzie pracy. Powinien potwierdzać swoją obecność na stanowisku pracy w umówionej z pracodawcą formie, usprawiedliwiać nieobecność. W rozdziale 67¹⁵ KP została zapisana kwestia kontroli pracy telepracownika przez pracodawcę, która nie może naruszać prywatności pracownika i jego rodziny. Ustawodawca przewidział także możliwość rezygnacji telepracownika z telepracy i powrotu do poprzednich warunków pracy. Ten zapis dotyczy pracowników, których stosunek pracy został przekształcony w telepracę. Z wnioskiem o przywrócenie poprzednich warunków pracy może wystąpić zarówno pracodawca, jak i telepracownik².

¹ K. Karwicka, *Telepraca – fenomen naszych czasów*, <http://www.idn.org.pl/fpmiinr/doeuropey5/czesc2.htm>, [22.02.2008].

² Art. 18^{3a}, art. 18^{3d}, art. 22 par. 1, art. 29 par. 3, art. 67⁵–67¹⁶, art. 101¹–101⁴, art. 128, art. 241^{25a} ustawy z 26 czerwca 1974 r. *Kodeksu Pracy* (tj. Dz.U. z 1998 r. nr 21, poz. 94 z późn. zm) w brzmieniu ustalonym z 24 sierpnia 2007 r. o zmianie ustawy *Kodeksu Pracy* oraz niektórych innych ustawach (Dz. U. nr 181, poz. 1288).

Telepraca szansą dla kobiet

Fundacja Centrum Promocji Kobiet od 1999 roku organizuje szkolenia i konferencje oraz realizuje projekty mające na celu podnoszenie wiedzy na temat telepracy, jak również jej propagowanie. Fundacja stara się zbierać jak najwięcej informacji na temat telepracy, monitorować rozwój tej formy zatrudnienia w innych krajach, pozyskiwać nowe pomysły i rozwiązania z krajów Europy Zachodniej, po czym wprowadzać je do realizowanych przez siebie projektów. Najważniejszymi dotychczasowymi przedsięwzięciami Fundacji są: *Telepraca szansą dla kobiet* (realizacja w latach 1999–2001) oraz *Eastern Europe E-work* (przełom lat 2001 i 2003)³. Rezultatem projektu *Telepraca szansą dla kobiet* było przede wszystkim zebranie informacji na temat telepracy, przygotowanie kompendium wiedzy, materiałów edukacyjnych i informacyjnych na temat telepracy, przeprowadzenie badań wśród firm, przygotowanie podręczników dla trenerów i stworzenie profesjonalnej kadry szkolącej przyszłych telepracowników. W ramach projektu przeprowadzono sondaż telefoniczny, który miał dać odpowiedź na pytanie dotyczące perspektyw i możliwości rozwoju telepracy w Polsce⁴. Badanie skierowane było do przedstawicieli przedsiębiorstw zatrudniających od 50 do 500 pracowników w zurbanizowanych centrach. Objęto nim Warszawę i byłe województwo warszawskie, dawne miasta wojewódzkie do 500 tys. mieszkańców i miasta wojewódzkie powyżej 500 tys. mieszkańców. Określono także profil działalności firmy i podzielono przedsiębiorstwa na trzy kategorie: handlowe, produkcyjne, usługowe. Podstawowym celem badania było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jakie są szanse dla rozwoju telepracy w Polsce. Elementem odpowiedzi miało być określenie stopnia rozumienia słowa „telepraca”. Przeprowadzone badania wykazały, że niewiele ponad połowa ankietowanych deklaruowała, że rozumie ten termin, a tylko co trzecia osoba rzeczywiście znała jego znaczenie. Respondenci, którzy deklarowali znajomość owego pojęcia, łączyli telepracę głównie z: możliwością pracy z infomediami, elastycznym czasem pracy, pracą poza firmą, możliwością tworzenia nowych stanowisk pracy w firmach, pracą głównie w domu. Większość respondentów nie kojarzyła nowych stanowisk telepracowników z pracą w ramach etatu w firmie, ale za to była świadoma możliwości, jakie oferuje telepraca i zdawała sobie sprawę z problemów technicznych mogących wyniknąć z związku z rozwojem sieci telekomunikacyjnych i światowych trendów komputeryzacji. Ankieterzy, starając się uzyskać informacje o przyszłości telepracy i możliwości wprowadzenia tej formy w polskich firmach, spotkali się z negatywną opinią ponad 60 proc. respondentów – kierownictwo nie widziało potrzeby zmiany formy pracy. Przychylnie nastawionych było około 30 proc. pracodawców, którzy powoli wprowadzają telepracę

w swoich firmach lub też zastanawiają się nad tym. Analiza zainteresowania pracodawców telepracą, w odniesieniu do lokalizacji firmy, doprowadziła do wniosku, że największe zainteresowanie tą formą zatrudniania obserwuje się w firmach warszawskich, przedsiębiorstwach wielonarodowych i handlowych. Najbardziej z telepracy korzystają przedsiębiorstwa produkcyjne. Firmy rozwijające się częściej stosują telepracę niż te, które znajdują w okresie stagnacji lub kryzysu, lecz – co istotne – menedżerowie firm znajdujących się w okresie stagnacji deklarują podobny poziom zainteresowania telepracą jak szefowie rozwijających się przedsiębiorstw. Decyzje o wprowadzeniu telepracy zapadają przede wszystkim ze względu na korzyści płynące z niej dla pracodawcy, takie jak: zmniejszenie kosztów, wzrost efektywności pracowników, wzrost produkcji, podnoszenie kwalifikacji pracowników. Do korzyści wynikających dla pracowników wymieniano: skrócenie czasu pracy, brak problemów z dojazdami i zmniejszenie związanych z nimi kosztów, brak przymusu posiadania reprezentacyjnej odzieży, możliwość pełniejszego uczestniczenia w życiu rodziny – dotyczyło to szczególnie młodych rodziców. Respondenci, czyli szefowie firm, nie dostrzegli, jak duże szanse na zatrudnienie telepraca stwarza osobom niepełnosprawnym i nie zwrócili uwagi na możliwości wykorzystania umiejętności tej grupy społecznej do rozwoju swoich firm. Pominięte zostały też korzyści ekonomiczne płynące z wprowadzenia telepracy, takie jak np. zmniejszenie liczby dokumentów, których obieg może odbywać się w sieci. Ankietowani, pytani o to, do jakiej pracy mogliby być wykorzystywani telepracownicy, wskazywali przede wszystkim: działy i badania marketingowe, zadania prawników, tłumacze, prace ekonomiczno-statystyczne, bilansy, sprawozdania, projekty, pisanie rozpraw, analiz prawnych, prace dziennikarskie i projekty naukowo-techniczne, przedstawiciele wolnych zawodów, artystów, naukowców. Natomiast najmniejsze szanse dla zastosowania telepracy przedsiębiorcy widzieli w działach związanych z produkcją, kontrolą jakości, procesami produkcyjnymi czy szkoleniami. Przez kadre zarządzającą telepraca postrzegana jest jako możliwość zatrudnienia pracownika tylko na czas potrzebny do wykonania zadania, a jedynie około 25 proc. zatrudniłoby pracowników na stałe. Wyniki przeprowadzonych badań udowodniły, że telepraca w Polsce rozumiana jest przede wszystkim jako praca w domu. Cechą szczególną polskich *call center* jest to, że najczęściej znajdują się w siedzibie firmy, przeważnie w dużych ośrodkach miejskich, co wiąże się z dostępem i ceną usług telekomunikacyjnych. Telepracownikami w Polsce są przede wszystkim specjaliści o wysokich kwalifikacjach, przedstawiciele wolnych zawodów, przykładowo: tłumacze, dziennikarze, informatycy, księgowi, a także przedstawiciele handlowi, którzy utrzymują głównie telefoniczny

³ B. Stawicka, *Każdy może telepracować!*, <http://www.e3work.com>, [19.01.2008].

⁴ D. Kucharski, *Perspektywy telepracy w Polsce. Wyniki badań pracodawców*, <http://www.e3work.com>, [15.12.2008].

kontakt z firmą. Dodatkowo przeprowadzone badania udokumentowały, że telepracownicy to jednoosobowe firmy prowadzące własną działalność gospodarczą lub wykonujące zlecenia w ramach umowy o dzieło. Kolejny wniosek końcowy, podkreślony przez realizatorów projektu, to zwrócenie uwagi, że choć telepraca jest bardzo dobrym pomysłem na zmniejszenie liczby osób bezrobotnych, sama w sobie nie jest remedium na problem bezrobocia⁵.

Eastern Europe E-work

Innym projektem, realizowanym przez Fundację w latach 2000–2003 (przed przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej), był program *Eastern Europe E-work*, mający na celu propagowanie telepracy w krajach kandydujących do UE oraz przekazanie im doświadczeń i umiejętności społeczeństwa informacyjnego krajów członkowskich. Projekt realizowany był w ramach współpracy pięciu krajów Europy Wschodniej: Polski, Litwy, Łotwy, Węgier i Rumunii, a nadzór nad nim objęli francuscy specjaliści z grupy doradczej Distance Expert. W jego wyniku dokonano analizy wdrożenia telepracy w wybranej firmie (z dostosowaniem do polskich warunków telepracy). Wymiernym efektem projektu było opracowanie szkolenia e-learningowego pt. *Wprowadzenie do telepracy*, opracowanie wraz z partnerami projektu internetowej strony informacyjnej www.e3work.com, a także uruchomienie punktu doradczego z zakresu telepracy dla małych i średnich przedsiębiorstw w Fundacji Centrum Promocji Kobiet. Projekt zaowocował przygotowaniem materiałów dotyczących telepracy, w tym szczególną uwagę zwrócono na sytuację IT w Polsce. Latem 2003 r. przeprowadzono badania wśród firm, a pozyskane dzięki nim informacje wskazują, że przedsiębiorstwa w Polsce w wielu przypadkach mogłyby wprowadzać telepracę, bowiem istnieje duża grupa pracodawców bardzo zainteresowanych taką formą zatrudnienia. Zależy to przede wszystkim od zakresu wiedzy przedsiębiorcy o korzyściach ekonomicznych wynikających z jej zastosowania, a wielkość firmy ma tu drugorzędne znaczenie. W związku z powyższym telepracę w Polsce wprowadzają firmy prężne, rozwijające się, poszukujące nowych rozwiązań.

Telepraca – wspieranie zatrudnienia osób niepełnosprawnych

Fundacja Fuga Mundi realizowała w latach 2001–2003 program pod nazwą *Telepraca – pilotażowy program wspierania zatrudnienia osób niepełnosprawnych w poszukiwanych, innowacyjnych zawodach, wykorzystujących techniki informatyczne*. Projekt był skiero-

wany do bezrobotnych osób niepełnosprawnych lub poszukujących pracy oraz do zainteresowanych pracodawców (gotowych do zatrudnienia osób niepełnosprawnych w formie telepracy). W jego ramach Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych sfinansował koszty szkoleń i utworzenia stanowisk pracy na terenie województw: pomorskiego, wielkopolskiego, dolnośląskiego i lubelskiego. Kursy te dotyczyły: kompleksowej obsługi komputera i programów użytkowych, zaawansowanych graficznie technik komputerowych, wykorzystywanych w webmasteringu i prezentacjach multimedialnych, administrowania sieciami komputerowymi, obsługi księgowej oraz kadrowej firm i organizacji pozarządowych. Do końca pierwszego półrocza 2004 r. w programie wzięło udział około 400 osób, z czego ponad 60 proc. uzyskało zatrudnienie⁶.

Szanse, jakie telepraca daje osobom niepełnosprawnym, dostrzegła również Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niepełnosprawnym Ruchowo, która od 1992 roku wspiera działania osób niepełnosprawnych poprzez prowadzenie nauki obsługi sprzętu komputerowego i oprogramowania, poszukiwanie zleceń, udzielanie porad i konsultacji prawnych w zakresie podpisywania umów o pracę oraz pomoc w wyposażeniu w sprzęt. Organizacja ta działa także w sieci, propagując telepracę i tłumacząc z języka angielskiego interesujące teksty dotyczące tego zagadnienia. Ponadto stworzyła projekt *Węzeł Internetu dla Niepełnosprawnych* i podejmuje próby organizowania lokalnych środowisk osób niepełnosprawnych ruchowo. Takie minicentra internetu dla osób niepełnosprawnych powstały w Chełmży i Trójmieście. W należącem do Fundacji Komputerowym Laboratorium Inwalidów Ruchu powstała kawiarenka internetowa EPEA, która integruje środowisko osób zainteresowanych telepracą⁷.

Elastyczność popytu na pracę w Polsce. Analiza i metody stymulacji

Próbę opisu telepracy w Polsce podjęli M. Bednarski i L. Machol-Zajda⁸, opisując wyniki badań nad nietypowymi formami zatrudnienia w ramach projektu badawczego: *Elastyczność popytu na pracę w Polsce. Analiza i metody stymulacji*, realizowanego przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie (oddział w Łodzi). Badanie przeprowadzono na przełomie 2001 i 2002 r., a objęto nim 264 przedsiębiorstwa. Zaledwie 6 firm (2,3 proc. ogółu) zadeklarowało korzystanie z telepracy w momencie badania, a 11 (4,2 proc.) przewidywało jej zastosowanie w przyszłości. Niskie zainteresowanie telepracą autorzy upatrywali w wysokich kosztach wyposażenia pracownika w odpowiedni sprzęt,

⁵ Tamże.

⁶ Z. Sadowski, *Historia telepracy*, „Rynek Pracy” 2004, nr 2, s. 96–98.

⁷ K. Karwicka-Rychlewicz, W. Pohorecka, *Telepraca naszą szansą*, <http://www.idn.org.pl>, [12.02.2008].

⁸ M. Bednarski, L. Machol-Zajda, *Telepraca*, [w:] E. Kryńska (red.), *Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy a popyt na pracę w Polsce*, IPiSS, Warszawa 2003.

konieczności zapewnienia właściwych parametrów sieci przesyłowych i systemów ochrony danych. Należy dodać do tego trudności związane z nieodpowiednim poziomem kwalifikacji informatycznych telepracowników oraz brakiem umiejętności organizacji telepracy przez kierownictwo. Pojawiły się także bariery psychologiczne, związane m.in. z poczuciem izolacji telepracownika wykonującego swoje obowiązki w domu. Analizowane firmy, korzystające z telepracy, mieściły się przeważnie w miastach powiatowych, zaliczały się do grupy małych i średnich przedsiębiorstw o bardzo zróżnicowanej, pod względem prawnym, formie. Były to firmy, które nie znajdowały się w dobrej sytuacji ekonomicznej. Zdaniem badaczy, telepraca jest elementem stabilizującym pozycję firmy lub ułatwiającym wyjście z impasu. Stosujące ją przedsiębiorstwa mają adaptacyjny charakter i starają się – dzięki nowym rozwiązaniom technicznym i ekonomicznym – utrzymać na rynku, co oznacza, że telepraca jest narzędziem przeciwstawiania się dekonstrukcji. Firmy stosujące telepracę korzystały również z innych niestandardowych form zatrudnienia i niemal wszystkie stosowały outsourcing. Każda z nich w znaczący sposób kształciła swoich pracowników. Tak funkcjonujące przedsiębiorstwa mogą swoim przykładem pozytywnie wpływać na lokalne rynki. Autorzy, posilkując się dodatkowo badaniami przedsiębiorstw wykonujących telepracę, stawiają tezę o dwóch wariantach aktywizowania rynków pracy dzięki telepracy. W pierwszym przypadku lokalna firma znajduje rynki zbytu poza dotychczasowym terenem lub sięga po niedostępne lokalnie zasoby pracy, usuwając tzw. „wąskie gardło” w zatrudnieniu. Drugi wariant to osoby szukające pracy, znajdujące ją w firmach w innym rejonie, co pozwala wchłonąć podaż pracy, gdy nie ma inwestycji. Aby takie scenariusze nie miały miejsca, należy spełnić kilka warunków. Kierownictwo firm musi zdobyć wiedzę o telepracy i zarządzaniu nią, zaś same firmy powinny zainwestować w niezbędny do telepracy sprzęt informatyczny. Pracownicy muszą się kształcić i otworzyć się na nowe formy zatrudnienia. Natomiast państwo powinno oferować szkolenia dla obu stron, rozbudowywać infrastrukturę techniczną niezbędną do wymiany informacji i dbać o konkurencję na rynku przesyłu danych. Konieczne są również normy prawne regulujące to zagadnienie, szczególnie w dziedzinie prawa pracy⁹.

Telepraca. Ogólnopolski program promocji i szkoleń dla przedsiębiorców

Projekt *Telepraca. Ogólnopolski program promocji i szkoleń dla przedsiębiorców*, realizowany od sierpnia 2005 do marca 2007 roku, był współfinansowany ze środków Unii Europejskiej, a realizowany na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości w ramach

SPO RZL, w zakresie Działania 2.3, mającego na celu rozwój konkurencyjności polskich przedsiębiorstw i gospodarki oraz promocję rozwiązań systemowych w rozwoju potencjału adaptacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy. Zaadresowano go do przedsiębiorstw i ich pracowników, a także jednostek samorządu terytorialnego, które potencjalnie mogą skorzystać z tej formy zatrudnienia oraz z przynależących do niej rozwiązań teleinformatycznych. Pierwszy raz w Polsce na realizację tego typu projektu była przeznaczona tak wysoka kwota – 4,5 miliona zł. Pierwsza faza obejmowała badanie stanu wiedzy na temat pracy na odległość i popularności tej idei – zarówno wśród przedsiębiorców, jak i samych pracowników. W drugim etapie odbywały się konferencje, spotkania i szkolenia, opublikowane zostały cztery poradniki, a zespół ekspertów opracował modele funkcjonowania systemu telepracy przystosowane do polskich warunków. W sumie w projekcie udział wzięło prawie 7000 osób. Wyniki przeprowadzonych wśród przedsiębiorstw badań ukazały, że telepracownicy stanowią w Polsce 1 proc. ich wszystkich pracowników, natomiast 16 proc. przedsiębiorstw zadeklarowało stosowanie telepracy w różnej formie. Telepraca najczęściej wykorzystywana jest w małych firmach, liczących do 9 pracowników (13 proc. przedsiębiorstw). Branże, w których najczęściej jest telepraca ona stosowana, to: działalność wydawnicza, poligrafia i reprodukcja zapisanych nośników informacji (22 proc. przedsiębiorstw), produkcja maszyn biurowych i komputerów (16 proc.), produkcja sprzętu i aparatury radiowej, telewizyjnej, komunikacyjnej (20 proc.), pośrednictwo finansowe (19 proc.) oraz prowadzenie prac badawczo-rozwojowych (16 proc.). Perspektywy wdrożenia telepracy są obiecujące. Spośród wszystkich badanych firm 19 proc. rozważa wprowadzenie telepracy w najbliższej przyszłości¹⁰.

Sondaż HRK Partners i Szkoły Głównej Handlowej

Sondaż HRK Partners i Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie¹¹, na podstawie jednej z ogólnodostępnych baz danych przedsiębiorstw z 2003 r., objął firmy zatrudniające powyżej 100 pracowników i posiadające co najmniej dwa komputery. Wyniki wskazywały, że telepracę stosuje 12,2 proc. przedsiębiorstw, gdzie telepracownicy stanowią najczęściej mniej niż 5 proc. ogółu zatrudnionych, natomiast 80,6 proc. przedsiębiorstw nie stosowało telepracy jako formy organizacyjnej. Wśród osób, które pracują na odległość, wymieniano najczęściej trzy grupy, najczęściej są to: informatycy i projektanci systemów informatycznych, dalej konsultanci (finansowi, marketingowi, techniczni, administracyjni) oraz pracownicy działów sprzedaży. Wśród osób, które nie korzystają

⁹ Tamże.

¹⁰ *Materiały prasowe*, [w:] Telepraca, <http://www.telepraca-efs.pl>, [12.02.2009].

¹¹ *Rozwiązanie niezbyt skuteczne*, „Gazeta Prawna” 2003, nr 250 (1106).

Perspektywy rozwoju telepracy w Polsce – raport z badań

z telepracy, 5,1 proc. deklarowało zainteresowanie jej wprowadzeniem w ciągu najbliższych dwóch lat. Odwrotny zamiar zadeklarowało 76,5 proc. badanych. Jako uzasadnienie niewykorzystywania telepracy podawano: wykluczający ją przedmiot działalności firmy – 66,3 proc., wykluczający ją sposób organizacji firmy – 30,6 proc, niebezpieczeństwo niezachowania poufności powierzonych pracownikowi danych – 15,3 proc., utrudnienia w rozliczeniu rzeczywistego czasu pracy – 9,2 proc., nieumiejętność sprawdzenia należytego wywiązywania się z obowiązków telepracownika – 8,2 procent¹².

Sondaż PBS DGA

Sondaż PBS DGA, na zlecenie „Gazety Prawnej” i CMS Cameron McKenna, dotyczący zatrudnienia i pracy na odległość, wykazał, że w świadomości przeciętnego Polaka telepraca jest pojęciem mało znanym. Badanie zostało zrealizowane w dniach 26–28 października 2007 r. na reprezentatywnej 1048-osobowej grupie Polaków powyżej 18. roku życia. Przeprowadzone zostało w technice CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*), tj. bezpośredniego wywiadu kwestionariuszowego wspomaganego komputerowo, w ramach badania Omnibus, realizowanego co dwa tygodnie przez PBS DGA¹³. Niemal 40 proc. respondentów, którym przedstawiono definicję telepracy, deklarowało, że nigdy o takiej formie zatrudnienia nie słyszało. Badanie wykazało dodatkowo, że wraz z wiekiem rośnie odsetek osób, którzy nie spotkali się z taką formą zatrudnienia. Wśród osób młodych, do 39. roku życia, wynosi on niespełna 30 proc., a w najstarszej grupie wiekowej ponad 50 procent. Znajomość podstawowych zagadnień dotyczących telepracy występuje częściej wśród osób, które z racji swojego wykształcenia lub pozycji zawodowej mogą stanowić grupę potencjalnych telepracowników lub telekierowników. Wśród respondentów z wyższym wykształceniem i przedstawicieli kadry kierowniczej o telepracy nie słyszał jedynie co ósmy badany. Badanie udowodniło, że najmniej o możliwościach takiej formy pracy wiedzą ci, którzy z racji miejsca zamieszkania mogliby najwięcej skorzystać – osoby z obszarów wiejskich (do nieznanomości pojęcia telepracy przyznało się 48 proc. respondentów)¹⁴. Prawie 90 proc. polskich pracowników uważa, że nie mogłoby wykonywać obecnej pracy w formie telepracy, a tylko co pięćdziesiąty zatrudniony bez zastrzeżeń zgodziłby się wykonywać swoje obowiązki na odległość. Spośród osób, które słyszały o telepracy, jedynie 1 proc. badanych zadeklarowało, że kiedykolwiek wykorzysty-

wali oni tę formę zatrudnienia. Jako jedną z przyczyn niewielkiej popularności telepracy respondenci podają ograniczenia związane z możliwością jej wykonywania. W grupie pracowników fizycznych jedynie 9 proc. uważa, że ich pracę (raczej lub zdecydowanie) można byłoby wykonywać poza siedzibą firmy, bez straty dla jej jakości czy efektów. Interesujący jest fakt, że odsetek ten nie zwiększa się wśród pracowników umysłowych, a jedyną grupą społeczno-zawodową stosunkowo często dopuszczającą możliwość pracy poza siedzibą firmy (30 proc.) są przedstawiciele kadry kierowniczej. Wysokie zainteresowanie zatrudnieniem na odległość deklarują osoby nieaktywne zawodowo, ale wyrażające gotowość do podjęcia pracy – łącznie 78 procent. Możliwość pracy w domu wydaje się szczególnie atrakcyjna dla osób, które chcą pogodzić obowiązki rodzinne z karierą zawodową. Z tego powodu wyniki wyraźnie wskazują, że telepracę częściej chciałyby podjąć niepracujące kobiety (84 proc.) niż niepracujący mężczyźni (66 proc.)¹⁵.

Szanse rozwoju telepracy w Polsce

Eksperti i pracodawcy mają nadzieję, że nowe przepisy Kodeksu pracy, postęp technologiczny i zmiany w strukturze zatrudnienia Polaków spopularyzują zatrudnienie w formie telepracy. Dynamika rozwoju internetu wpływa na wzrost populacji użytkowników, rozszerzenie się internatów na grupy społeczne dotychczas nieobecne. Wyniki sondażu przeprowadzonego w 2008r. przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) potwierdzają, że większość dorosłych Polaków, tj. 57 proc. ma w swoim gospodarstwie domowym komputer osobisty. W odniesieniu do roku 2007 grupa ta zwiększyła się o 6 punktów procentowych. Z zasobów internetu korzysta blisko połowa ogółu dorosłych – 48 procent. Zwiększa się też katalog działań, które można wykonywać w sieci. Internet stał się powszechnym kanałem dostępu do dóbr i usług, miejscem działalności artystycznej i dziennikarskiej. Ponad jedna czwarta ogółu zatrudnionych ma pracę wymagającą dostępu do sieci. W przyszłym roku co jedenasty dorosły ma zamiar – według własnych deklaracji – być użytkownikiem internetu. Badania wskazują, że wyraźny przyrost użytkowników jest możliwy wśród osób z wykształceniem średnim i zasadniczym zawodowym – co dziewiąta osoba twierdzi, że zacznie korzystać z zasobów sieci. Niestety, osoby liczące 55 i więcej lat w zdecydowanej większości nie korzystają z internetu¹⁶.

Dotychczasowe badania nad telepracą przedstawiają obraz pozytywnych doświadczeń związanych

¹² Materiał z konferencji *Telepraca w Polsce: Import Miejsc Pracy – Eksport Kompetencji*, Prezentacja *Teleobsługa działań grupowych – Call Center Poland*, 17–18 lutego 2004, Warszawa, <http://www.telepraca-efs.pl>, [02.04.2008].

¹³ B. Marczyk, *40 proc. Polaków nie słyszało o telepracy*, „Gazeta Prawna” 2007, nr 224 (2094).

¹⁴ Dla porównania: w ośrodkach miejskich ten odsetek wyniósł 30 procent.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Wenzel, *Polacy w sieci. Komunikat z badań*, Centrum Badania Opinii Społecznej, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_058_08.PDF, [10.02.2008].

z telepracą, które mogą stanowić zachętę dla potencjalnych telepracowników, ale także zagrożeń stanowiących bariery w rozwoju i społecznej akceptacji tej formy zatrudnienia. Ograniczenie słabych stron telepracy stanowi klucz do jej spopularyzowania.

Największe bariery dla indywidualnych planów wprowadzenia telepracy, z perspektywy potencjalnych oraz aktualnych telepracowników, to:

- niepodpisywanie przez telepracodawców umów o pracę – w efekcie telepracownikom brakuje poczucia bezpieczeństwa, zapewnienia regularnych dochodów;
- ograniczona oferta pracy – dostępne są jedynie prace niskopłatne, nieciekawe, mało prestiżowe;
- telepracodawcy uważają telepracowników za pracowników gorszej kategorii, nie ufają im i dlatego nie podpisują z telepracownikami umów o pracę, czasami starają się ich oszukać – nie wypłacają albo bardzo opóźniają wypłacenie telepracownikom należności;
- duża obawa przed utratą kontaktów międzyludzkich, przed izolacją społeczną, strach przed nowym, przyzwyczajenie do tradycyjnej metody pracy w siedzibie pracodawcy, która jest postrzegana jako bardziej „naturalna” niż metoda telepracy.

W opinii części telepracodawców najpoważniejsze bariery rozwoju telepracy to :

- brak zaufania do pracownika, z którym pracodawca kontaktuje się sporadycznie, nad którego procesem pracy ma tylko ograniczoną kontrolę;
- unikanie podpisywania umowy o pracę z uwagi na chęć obniżenia kosztów pracy oraz wspomniany powyżej brak zaufania.

Zdaniem respondentów ze wszystkich grup (potencjalnych, aktualnych telepracowników oraz telepracodawców), istotnym zagrożeniem dla rozwoju rynku telepracy w Polsce są wysokie ceny usług telekomunikacyjnych (połączenia głosowe, internet, przesyłanie danych). Podkreślano, że ceny są wyższe niż krajach zachodnich. Niektórzy winili TP S.A. za działania monopolistyczne, oskarżając firmę o utrzymywanie zawyżonych cen za usługi. Dużą przeszkodą, według badanych, była także ograniczona terytorialnie dostępność części usług telekomunikacyjnych. Wielu respondentów twierdziło, że w Polsce brakuje łatwo dostępnej, wyczerpującej i wiarygodnej informacji na temat telepracy. Potencjalni telepracownicy oraz aktualni telepracownicy są zainteresowani takimi zagadnieniami, jak: ogłoszenia o pracę (szeroka oferta poświęcona wyłącznie telepracy), opisanie wszystkich dostępnych w Polsce rodzajów telepracy, poznanie zróżnicowanych przykładów udanej kariery w telepracy. Natomiast telepracodawcy szukają informacji o: ekonomicznych korzyściach zatrudnienia

telepracowników, ewentualnie zmiany tradycyjnej metody pracy części pracowników na telepracę, modelach zarządzania gwarantujących zachowanie kontroli nad telepracownikami.

Pozytywne doświadczenie telepracowników i opinie potencjalnych telepracowników zwracają uwagę na takie aspekty telepracy, jak:

- oszczędność czasu i pieniędzy w związku z brakiem konieczności przemieszczania się;
- możliwość decydowania o własnych zarobkach – decydowanie o nakładzie pracy, samodzielne ustalanie czasu pracy według własnych preferencji (co w rezultacie daje więcej czasu dla rodziny);
- bardziej efektywna praca – pod warunkiem dobrej organizacji i dyscypliny;
- większa odpowiedzialność – większe poczucie satysfakcji zawodowej, bardziej uczciwe zasady oceny pracownika – nie liczy się jego wygląd, układy koleżeńskie w pracy, styl pracy, tylko efekty działania;
- pozytywne relacje między współpracownikami w systemie telepracy: mniej konfliktów, większa mobilność pracownika;
- globalne możliwości rozwoju, pozyskiwania nowych pracodawców lub zleceniodawców;
- uniknięcie negatywnych aspektów kultury korporacyjnej, m.in. „wyścigu szczurów”;
- komfort psychiczny, spokojna atmosfera, brak ciągłego nadzoru przełożonych¹⁷.

Obecny kryzys gospodarczy może wpłynąć na wzrost zainteresowania telepracą wśród pracodawców. Firmy, które dążą do podnoszenia swojej konkurencyjności, zmuszone są do poszukiwania oszczędności, uelastycznienia form zatrudnienia. Elastyczne formy zatrudnienia pozwalają na lepsze gospodarowanie zasobami ludzkimi, zmniejszenie kosztów pracy, łagodzenie skutków bezrobocia. Funkcjonowanie przedsiębiorstwa w warunkach zmiennej koniunktury gospodarczej oraz wahań popytu i podaży powoduje występowanie okresów wzrostu i spadku aktywności przedsiębiorstw, a to z kolei powoduje spadek zapotrzebowania na stałych pracowników, zatrudnionych na podstawie umowy na czas nieokreślony i w pełnym wymiarze czasu pracy, a wzrost zapotrzebowania na pracowników zatrudnionych według innych form, jak telepraca. Zwrot w kierunku zatrudniania pracowników na odległość stanowi w przypadku niektórych przedsiębiorców alternatywę dla redukcji zatrudnienia.

Pracodawcy dostrzegają, że telepraca jest relatywnie tania, bo nie wymaga tworzenia nowych stanowisk pracy, a mimo to nadal są sceptycznie nastawieni, czasem bardziej niż sami pracownicy. Liderem we wprowadzaniu telepracy jest branża informatyczna. Przykładowo ponad 500 pracowników IBM od jednego do pięciu dni w tygodniu pracuje w domu. Pozwala to

¹⁷ *Perspektywy rozwoju telepracy. Raport z badania jakościowego*, http://www.telepraca-efs.pl/files/perspektywy_rozwoju_telepracy.doc, [28.02.2009].

zarządzać w sposób bardziej elastyczny czasem pracy, co podkreśla Izabela Jagosz-Kuchta, dyrektor HR IBM Polska¹⁸. Poza koniecznością dalszego upowszechniania informacji o telepracy wśród firm niezbędne jest współdziałanie pracodawców, urzędów pracy, instytucji szkoleniowych w zakresie podnoszenia kwalifikacji, związanych z obsługą komputera, pracowników i osób bezrobotnych. Należy zwrócić szczególną uwagę na osoby powyżej 45. roku życia, motywowanie i kształcenie ich umiejętności korzystania z technologii teleinformatycznych. Bariera wieku często jest znacznym utrudnieniem w poszukiwaniu pracy w tradycyjnej formie, zaś telepraca może stanowić alternatywną formę zatrudnienia. Rozwój elastycznych form zatrudnienia jest ceniony przez pracowników, korzystny z punktu widzenia np. kobiet (które chcą godzić obowiązki zawodowe z wychowaniem dzieci) czy też osób niepełnosprawnych. Jest to także dogodna forma zatrudnienia dla wysoko wykwalifikowanych specjalistów z niektórych dziedzin, ceniących swój czas, a także dla tych, którzy szukają dodatkowego zatrudnienia. Telepraca może być także szansą dla regionów słabiej rozwiniętych i ich mieszkańców, a dla pracodawców – możliwością poszukiwania pracowników w rejonach, gdzie koszty wynagrodzenia są najniższe. Z drugiej strony jednak trzeba pamiętać o ochronie praw pracownika, przeciwdziałać nadużyciom i łamaniu przepisów *Kodeksu Pracy*, zgłaszanym przez telepracowników.

Bibliografia

- Art. 18^{3a}, art. 18^{3d}, art. 22 par. 1, art. 29 par. 3, art. 67⁵-67¹⁶, art. 101¹-101⁴, art. 128, art. 241^{25a} ustawy z 26 czerwca 1974 r. *Kodeksu Pracy* (tj. Dz. U. z 1998 r. nr 21, poz. 94 z późn. zm) w brzmieniu ustalonym z 24 sierpnia 2007r. o zmianie ustawy *Kodeksu Pracy* oraz niektórych innych ustawach (Dz. U. nr 181, poz. 1288).
- M. Bednarski, L. Machol-Zajda, *Telepraca*, [w:] E. Kryńska (red.), *Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy a popyt na pracę w Polsce*, IPiSS, Warszawa 2003.
- B. Marczuk, *40 proc. Polaków nie słyszało o telepracy*, „Gazeta Prawna” 2007, nr 224 (2094).
- A. Radwan, *Kryzys gospodarczy przyspieszy rozwój telepracy*, „Gazeta Prawna” 2009, nr 41 (2417).
- Z. Sadowski, *Historia telepracy*, „Rynek Pracy” 2004, nr 2.
- (TEY) *Rozwiązanie niezbyt skuteczne*, „Gazeta Prawna” 2003, nr 250 (1106).

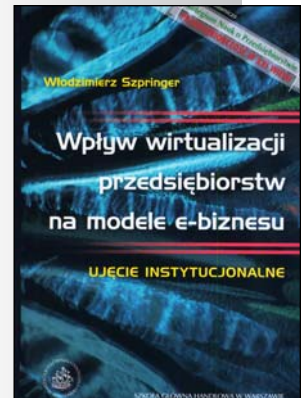
Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest socjologiem, doktorantką w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień związanych z poradnictwem zawodowym, zawodoznawstwem, pedagogiką pracy.

¹⁸ A. Radwan, *Kryzys gospodarczy przyspieszy rozwój telepracy*, „Gazeta Prawna” 2009, nr 41 (2417).

POLECAMY

Włodzimierz Szpringer
*Wpływ wirtualizacji
przedsiębiorstw
na modele e-biznesu.*
Ujęcie instytucjonalne
Oficyna Wydawnicza SGH,
Warszawa 2008

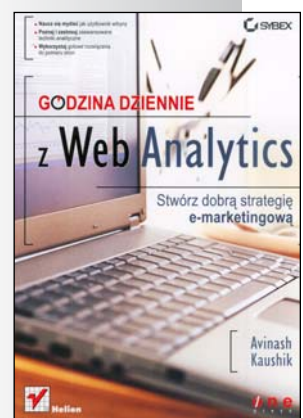


Polecamy publikację prof. Włodzimierza Szpringera poświęconą wpływowi wirtualizacji przedsiębiorstw na modele e-biznesu. Autor rozpoczyna rozważania od charakterystyki przedsiębiorstw wirtualnych oraz analizy rozwoju modeli biznesowych w internecie, a w jej ramach – koncepcji Web 2.0. Wskazuje on również na przemiany w łańcuchu tworzenia wartości oraz migrację wartości do dziedzin wykorzystujących wiedzę i ICT. Odrębny rozdział poświęcono otoczeniu regulacyjnemu e-biznesu, w tym szeroko dyskutowanej problematyce regulacji cyberprzestrzeni. Omówiono zostało również zagadnienie konkurencji na rynku technologii ICT, a także ochrony prawnej oprogramowania, baz danych i zawartości stron.

Książka będzie z pewnością interesująca dla osób zajmujących się kwestiami prawnymi e-biznesu i internetu oraz studentów prawa i kierunków ekonomicznych.

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

Avinash Kaushik
*Godzina dziennie z Web
Analytics. Stwórz dobrą
strategię e-marketingową*
Helion, Gliwice 2009



Zagadnienie analizy danych internetowych i budowania strategii e-marketingowych jest przez wiele osób uznawane za niezwykle istotne, jednak brak im czasu na dogłębne zainteresowanie się tym obszarem. Publikacja prezentuje konkretny plan działań

– ośmiomiesięczny program rozpisany na tygodnie, a nawet dni, w czasie których należy zrealizować działania zajmujące około godziny. W kolejnych miesiącach czytelnik uczy się m.in. jak mierzyć skuteczność kampanii, jak realizować eksperymenty i testy oraz jak optymalizować wyszukiwarke.

Książka adresowana jest do szerokiego grona odbiorców: menedżerów, marketingowców, sprzedawców, projektantów witryn internetowych oraz analityków. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://helion.pl/ksiazki/godweb.htm>



Wykorzystanie technologii ICT w Polsce – w świetle badań Światowego Forum Ekonomicznego

Adam Stecyk

Powszechne wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w organizacjach i przedsiębiorstwach stało się faktem. W społeczeństwie informacyjnym XXI wieku już nikt nie kwestionuje technologii sieciowych, jako jednego z filarów konstruowania strategii mającej na celu wzrost efektywności i przewagi konkurencyjnej na rynku. Od 2001 roku Światowe Forum Ekonomiczne (World Economic Forum¹) we współpracy ze Szkołą Biznesu INSEAD (INSEAD – The Business School for the World²) opracowują coroczny raport na temat rozwoju i modernizacji infrastruktury sieciowej oraz wykorzystania technologii teleinformatycznych w globalnym świecie. W marcu 2009 został opublikowany najnowszy raport (The Global Information Technology Report 2008–2009³), ukazujący m.in. poziom rozwoju technologii ICT w Polsce – na tle innych państw Unii Europejskiej i świata.

Wskaźnik gotowości sieciowej NRI

Głównym narzędziem raportu, charakteryzującym rozwój danego państwa w technologiach ICT, jest wskaźnik NRI (Networked Readiness Index), który można tłumaczyć jako wskaźnik gotowości sieciowej (gotowości do wykorzystania technologii sieciowych, teleinformatycznych). Wskaźnik ten stanowi kombinację 68 zmiennych, z których 27 stanowi tzw. „zmiennie twarde” (hard data), uzyskane z organizacji o uznanym statusie społecznym i naukowym (np. Światowy Związek Telekomunikacyjny – International Telecommunication Union, czyli ITU, Organizacja Narodów Zjednoczonych czy Bank Światowy), a resztę (41) „zmiennie miękkie” (soft data), uzyskane w drodze przeprowadzonych badań eksperckich. Ponadto należy dodać, że raport w 2009 roku objął 134 kraje z całego świata.

Dobór zmiennych określających wskaźnik NRI został przeprowadzony na trzech płaszczyznach:

- wykorzystanie i stopień zaawansowania infrastruktury technologicznej i programowej (hardware i software), liczba narzędzi technologii ICT wykorzystywanych w środowisku biznesowym, regulacje prawne;
- stopień przygotowania (gotowości) trzech głównych środowisk wykorzystujących technologie ICT: gospodarstw domowych, przedsiębiorstw i administracji rządowej;
- stopień faktycznego wykorzystania technologii ICT w ostatnim roku przez trzy wyżej wymienione grupy.

Tabela 1. Polska na tle pierwszej dziesiątki państw w rankingu NRI

Ranking 2008–2009	Kraj	NRI
1.	Dania	5,85
2.	Szwecja	5,84
3.	Stany Zjednoczone	5,68
4.	Singapur	5,67
5.	Szwajcaria	5,58
6.	Finlandia	5,53
7.	Islandia	5,50
8.	Norwegia	5,49
9.	Holandia	5,48
10.	Kanada	5,41
...
69.	Polska	3,80

Źródło: The Global Information Technology Report 2008–2009, Mobility in a Networked World

Jak już wcześniej wspomniano, metodologia tworzenia wskaźnika NRI uwzględnia 68 zmiennych, które zostały podzielone na 3 grupy (wskaźnik NRI

¹ World Economic Forum, <http://www.weforum.org/en/index.htm>, [27.05.2009].

² INSEAD. The Business School for the World, <http://www.insead.edu/home/>, [27.05.2009].

³ Global Information Technology Report 2008–2009, <http://www.insead.edu/v1/gitr/wef/main/home.cfm>, [27.05.2009].

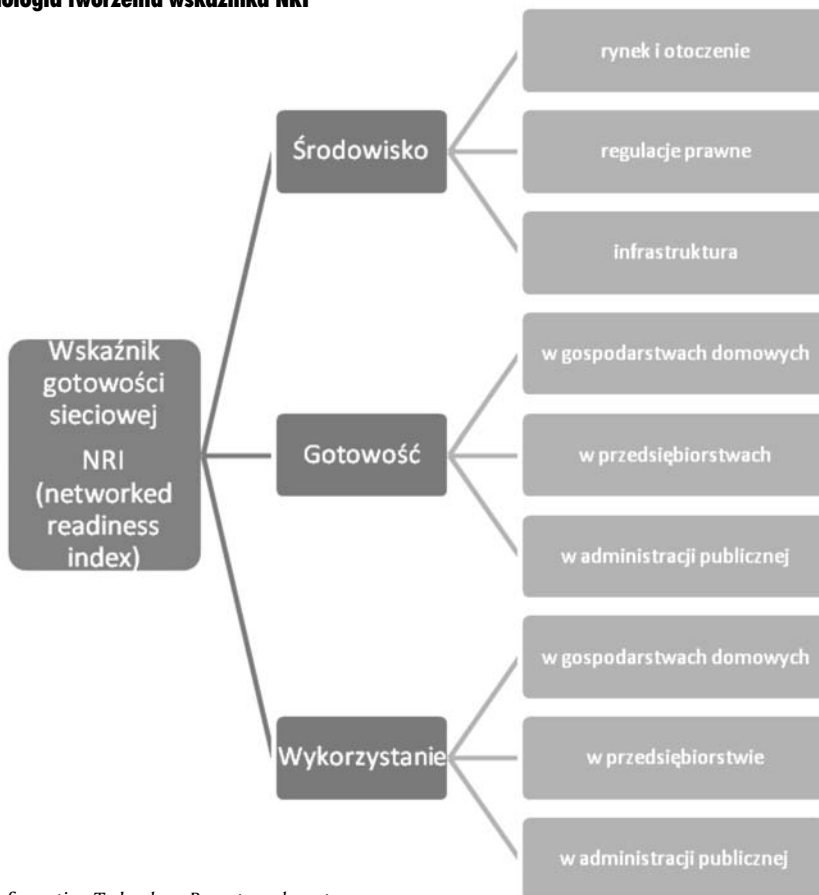
uwzględnia prostą sumę zmiennych w poszczególnych grupach, tak więc najliczniejsza grupa zmiennych środowiskowych ma największy wpływ na wielkość wskaźnika). Grupy i podgrupy zmiennych wchodzących w skład wskaźnika NRI to:

- zmienne środowiskowe (w liczbie 30):
 - rynek i jego otoczenie – 14 zmiennych,
 - regulacje polityczne i prawne – 9 zmiennych,
 - infrastruktura – 7 zmiennych;
- zmienne gotowości sieciowej (w liczbie 23):
 - gotowość gospodarstw domowych – 9 zmiennych,
 - gotowość przedsiębiorstw – 10 zmiennych,
 - gotowość administracji publicznej – 4 zmienne;
- zmienne określające faktyczne wykorzystanie technologii sieciowych (w liczbie 15):
 - wykorzystanie w gospodarstwach domowych – 5 zmiennych,
 - wykorzystanie w przedsiębiorstwach – 5 zmiennych,
 - wykorzystanie w administracji publicznej – 5 zmiennych.

Jak już wcześniej wspomniano, wskaźnik NRI uwzględnia dwa rodzaje danych, tzw. „dane twarde”, które stanowią 40 proc. wszystkich zmiennych i „dane miękkie”, uzyskane w drodze badań eksperckich, zweryfikowane przez Światowe Forum Ekonomiczne – doprowadzone do postaci kompatybilnej i porównywalnej z informacjami pochodzącymi z innych państw. Dane te traktowane są jako tzw. „dane subiektywne”, wyrażające opinie ekspertów z różnych dziedzin życia gospodarczego i społecznego. „Dane twarde” opisują określone zagadnienia w sposób ilościowy, a więc mają charakter policzalny i dlatego także są zwane danymi obiektywnymi. Przykłady danych „twardych” i „miękkich” dla zmiennych środowiskowych zawiera poniższa lista:⁴

- rynek i otoczenie:
 - dostępność najnowszych technologii – „dane miękkie”,
 - stopień rozwoju klastrów w danym państwie – „dane miękkie”,
 - liczba patentów w danym roku – „dane twarde”,
 - eksport wysokich technologii w stosunku do całego eksportu – „dane twarde”;

Rysunek 1. Metodologia tworzenia wskaźnika NRI



Źródło: *The Global Information Technology Report...*, dz. cyt.

⁴ Pełna lista 64 zmiennych wchodzących w skład wskaźnika gotowości sieciowej NRI, wraz z klasyfikacją poszczególnych państw dla określonej zmiennej, znajduje w omawianym Raporcie, s. 291–376.

- uregulowania prawne:
 - efektywność ciał ustawodawczych – „dane miękkie”,
 - ochrona dóbr intelektualnych i praw autorskich – „dane miękkie”,
 - liczba procedur mających na celu otrzymanie należności z tytułu niewypelnionego kontraktu – „dane twarde”;
- infrastruktura:
 - liczba linii telefonicznych na 100 mieszkańców – „dane twarde”,
 - liczba bezpiecznych serwerów internetowych na milion mieszkańców – „dane twarde”,
 - jakość instytucji badawczych – „dane miękkie”,
 - dostępność fachowców – „dane miękkie”.

Miejsce Polski w rankingu NFI na tle innych państw

Jak wynika z tabeli 1, ranking gotowości sieciowej otwiera Dania, która wraz ze Szwecją (znajdującą się na drugiej pozycji) zachowały swoje miejsca w stosunku do roku poprzedniego (2007–2008). Ponadto w pierwszej dziesiątce znalazło się siedem państw z Europy, dwa z Ameryki Północnej i tylko jeden kraj azjatycki. Polska została sklasyfikowana na 69. miejscu, za takimi krajami Unii Europejskiej, jak: Estonia (18), Słowenia (31) czy Litwa (35). Ponadto Polskę wyprzedzają także takie kraje, jak: Malta (26), Barbados (36), Oman (50) czy Kostaryka (56).

Raport szczegółowo omawia każdy region świata i koncentruje się na państwach, które są liderami danego regionu lub zrobiły znaczne postępy w ostatnim czasie, a także na tych, które znacząco pozostają w tyle na drodze sieciowego rozwoju. Według Światowego Forum Ekonomicznego Polska należy, niestety, do tej ostatniej grupy. Za komentarz niech posłuży cytat: [...] z drugiej strony Bułgaria (68) i Polska (69) ciągle pozostają w tyle. Podczas gdy pozycja Bułgarii pozostaje niezmienną w stosunku do roku poprzedniego, z nieznacznym wzrostem wskaźnika z 3,71 do 3,80, Polska znacząco traci dystans do pozostałych 12 nowoprzyjętych państw Unii Europejskiej⁵. Jako główne przyczyny tego stanu rzeczy wymienia się przede wszystkim brak uregulowań prawnych dotyczących technologii ICT oraz niewystarczające zaangażowanie administracji publicznej na szczeblu centralnym w rozwój technologii teleinformatycznych. Jednoznacznie obrazują to dwa wybrane wskaźniki: stopień gotowości do wykorzystania technologii ICT przez administrację publiczną – miejsce 103 oraz faktyczne wykorzystanie technologii ICT przez administrację publiczną – miejsce 127 (na 134 państwa).

Za wzór do naśladowania w Europie uznaje się państwa nordyckie (Danię, Szwecję, Finlandię, Nor-

wegię, Islandię) – wskazuje się także na dynamiczny rozwój części krajów przyjętych do UE w 2004 roku (Czechy, Słowenia), zwłaszcza krajów bałtyckich (Estonia, Litwa). W Estonii wykorzystanie technologii teleinformatycznych umożliwiło realne przejście od gospodarki planowanej do niezwykle konkurencyjnej gospodarki rynkowej. Stało się tak dzięki wizji przywództwa i realizowania polityki szerokiego dostępu do narzędzi sieciowych oraz przyjęcia przez rząd za priorytet rozwoju innowacyjnych technologii ICT.

Szczegółową analizę wybranych (najlepszych i najgorszych) zmiennych dla Polski zawierają tabele 2–4. Pokazują one, jak kształtują się zmienne w rozbiciu na trzy kolejne podgrupy (w nawiasach podano miejsce, jakie zajmuje Polska w rankingu dla określonej zmiennej lub grupy zmiennych).

Jak wynika z analizy tabel 2–4, najgorzej prezentują się te zmienne, na które wpływ mają instytucje administracji publicznej, a więc efektywność ciał ustawodawczych oraz uznanie rozwoju innowacyjnych technologii teleinformatycznych za jeden z głównych priorytetów polityki państwa. Zarówno działania administracji publicznej w promowaniu technologii ICT, jak również ich wykorzystanie w samorządach terytorialnych i na szczeblu centralnym, są zdecydowanie niewystarczające. Wyjaśnienia mogą wymagać dwie zmienne: *e-government index* – obliczany w oparciu o rządowe strony internetowe, infrastrukturę telekomunikacyjną w danym kraju oraz zasoby ludzkie. Druga zmienna – *e-participation index* została obliczona w oparciu o jakość, istotność, użyteczność rządowych stron internetowych oraz interaktywnych narzędzi umożliwiających komunikację z obywatelami.

Dużo lepiej na tle instytucji państwowych prezentują się polskie gospodarstwa domowe i firmy. Polskie organizacje i przedsiębiorstwa wykorzystują dostępną infrastrukturę teleinformatyczną do prowadzenia działalności sieciowej, co powoduje bardziej efektywną komunikację z potencjalnymi kontrahentami i klientami. Liczba komputerów osobistych i telefonów komórkowych wskazuje także na łatwy dostęp do technologii ICT w gospodarstwach domowych. Wydaje się, że w tym obszarze Polska rozwija się w tempie podobnym do większości państw świata (miejsca 30–50), niemniej jednak niewystarczająco w stosunku do innych państw europejskich, zwłaszcza krajów nordyckich i nadbałtyckich.

Na koniec należy zaprezentować dane pokazujące miejsce Polski w rankingu gotowości sieciowej NFI na tle naszych sąsiadów (poza Białorusią, która nie została objęta badaniem) oraz na tle lidera rankingu, czyli Danii. Poza Rosją, która ze względu na szereg czynników geograficznych, politycznych, ekonomicznych i społecznych, zajmuje odległe 74. miejsce, wszystkie kraje sąsiedzkie wyprzedzają Polskę.

⁵ S. Dutta, I. Mia, *The Global Information Technology Report 2008–2009. Mobility in a Networked World*, INSTEAD, World Economic Forum, <http://www.mcit.gov.sg/General/Global%20IT%20Report%202008-092009331155142.pdf>, s. 18, [27.05.2009].

Wykorzystanie technologii ICT w Polsce...

Tabela 2. Wybrane zmienne wskaźnika NRI w grupie zmiennych środowiskowych

Zmienne środowiskowe (68)		
Rynek i otoczenie (87)	Uregulowania prawne (100)	Infrastruktura (41)
Ilość patentów (48)	Liczba procedur koniecznych, aby wymusić realizację kontraktu (67)	Bezpieczne serwery internetowe (41)
Wpływ obciążeń podatkowych (128)	Efektywność ciał ustawodawczych (111)	Dostępność naukowców i inżynierów (69)

Źródło: opracowanie własne na podstawie The Global Information Technology Report 2008–2009, *Mobility in a Networked World*

Tabela 3. Wybrane zmienne wskaźnika NRI w grupie zmiennych gotowości sieciowej

Zmienne gotowości sieciowej (62)		
Gospodarstwa domowe (43)	Przedsiębiorstwa (52)	Administracja (103)
Koszt połączenia internetowego powyżej 256 kb/s (33)	Import komputerów i usług ICT (33)	e-government index 2008 (33)
Liczba miesięcznych abonentów (79)	Szkolenie kadry (89)	Priorytet ICT dla rządu (132)

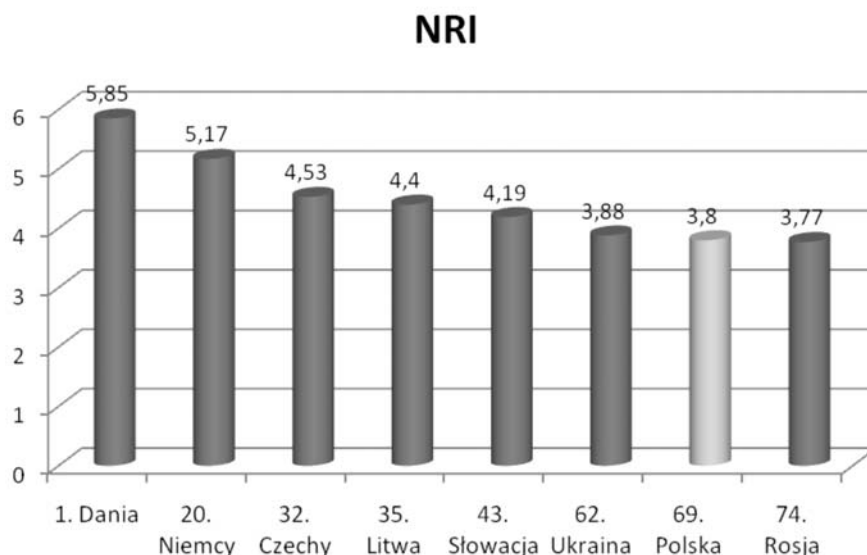
Źródło: opracowanie własne na podstawie The Global Information Technology Report..., dz. cyt.

Tabela 4. Wybrane zmienne wskaźnika NRI w grupie zmiennych wykorzystania technologii ICT

Zmienne wykorzystania technologii ICT (80)		
Gospodarstwa domowe (46)	Przedsiębiorstwa (69)	Administracja (127)
Użytkownicy telefonów komórkowych (32)	Wzrost wykorzystania internetu (30)	e-participation index 2008 (53)
Liczba komputerów osobistych (46)	Dostępność nowych linii telefonicznych (97)	Rządowa promocja ICT (130)

Źródło: opracowanie własne na podstawie The Global Information Technology Report..., dz. cyt.

Wykres 1. Miejsce Polski w rankingu NRI na tle krajów ościennych i Danii (lidera)



Źródło: opracowanie własne na podstawie The Global Information Technology Report..., dz. cyt.

Wskaźnik NRI wynoszący 3,80 pokazuje, że Polsce bliżej do Ukrainy (miejsce 62 – 3,88) niż do Niemiec (miejsce 20 – 5,17), czy chociażby naszych południowych sąsiadów (Czechy miejsce 32 – 4,53, Słowacja

miejsce 43 – 4,19). W rankingu Polska została także wyprzedzona przez jeden z najdynamiczniej rozwijających się krajów w dziedzinie technologii ICT, czyli Litwę (miejsce 35 – 4,40).

Podsumowanie

Dzięki rozwojowi technologii i usług teleinformatycznych indywidualni użytkownicy, a także organizacje i przedsiębiorstwa na całym świecie, mają coraz większy dostęp do informacji. Konsekwencją tego jest wzrost poziomu edukacji, rozwój nowych rynków i produktów, a także nowy poziom interakcji pomiędzy użytkownikami sieci. W czasach ogólnoswiatowego kryzysu i recesji jedną z dróg rozwoju i poprawy sytuacji na krajowych rynkach może być racjonalne i efektywne wykorzystanie technologii ICT przez rodzime przedsiębiorstwa. Niezbędnym warunkiem zwiększenia poziomu gotowości sieciowej w Polsce jest wsparcie administracji publicznej, polegające na

uregulowaniu przepisów prawa oraz uznaniu innowacyjnych technologii za jeden priorytetów polityki państwa.

Netografia

S. Dutta, I. Mia, *The Global Information Technology Report 2008–2009. Mobility in a Networked World*, INSTEAD, World Economic Forum, <http://www.mcit.gov.ge/General/Global%20IT%20Report%202008-092009331155142.pdf>.

Global Information Technology Report 2008–2009, <http://www.insead.edu/v1/gitr/wef/main/home.cfm>.

INSTEAD. The Business School for the World, <http://www.insead.edu/home>.

World Economic Forum, <http://www.weforum.org/en/index.htm>.

Autor jest adiunktem w Katedrze Efektywności Innowacji Wydziału Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego. Interesuje się szeroko rozumianym wykorzystaniem nowoczesnych technologii teleinformatycznych w przedsiębiorstwie. Obecnie współpracuje z Centrum E-learningowym Innowacyjnego Uniwersytetu Macquarie z Sydney nad polską wersją systemu LAMS.

POLECAMY



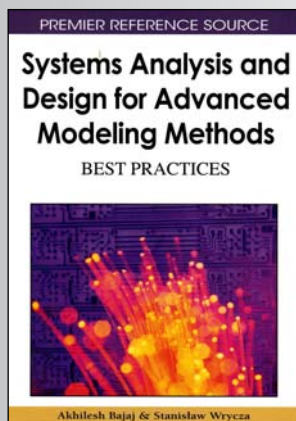
Gerry McGovern

Zabójczo skuteczne treści internetowe. Jak przykuć uwagę internauty?

Helion, Gliwice 2009

Jak przykuć uwagę internauty w dobie przesytu treściami internetowymi? Jak sprawić, by strona internetowa naszej organizacji wyróżniała się na tle tysięcy innych witryn? Osobom zainteresowanym tematyką skutecznego promowania się w internecie polecamy niniejszą publikację. Autorzy w prosty sposób wykładają najważniejsze przykazania redaktorów treści internetowych. Teorię ilustrują wieloma przykładami, wynikami badań, zrzutami ekranowymi. Najważniejsze zalecenia są wypunktowane, a dodatkowo wyróżnione kolorową i powiększoną czcionką. Omówione zostały między innymi relacje z odbiorcami treści, zasady tworzenia ciekawych tekstów, redagowanie nagłówków i wprowadzeń, blogowanie, promowanie się w wyszukiwarkach, a także pozytywne wynikające ze wspólnego tworzenia treści.

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



Systems Analysis and Design for advanced modeling methods

Akhilesh Bajaj, Stanisław Wrycza, red.

IGI Global, Nowy Jork 2009

Książka składa się z 17 rozdziałów i prezentuje aktualne wyniki badań z zakresu zaawansowanych metod analizy i projektowania systemów informatycznych. Poszczególne jej rozdziały są przygotowane przez autorów, m.in. z USA, Izraela, Indii, Irlandii, Holandii, Australii, Niemiec i Polski. Jest przeznaczona dla pracowników naukowych i praktyków zastosowań informatyki w biznesie.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.igi-global.com>

Virtual Seminars: Creating New Opportunities for Universities

Bieke Schreurs, Sally Reynolds, Kamakshi Rajagopal

Universities nowadays have a mission to provide knowledge not only to their on-campus students but also beyond the “walls” of the institution. Lectures or seminars that have relevance for a wider audience and that go beyond the campus boundaries are often held in public and are open to all citizens. What we are seeing in many universities is a strong desire to open up the campus, to break down the barriers that have traditionally kept out those not directly involved in full time courses and to invite the citizens in to share the academic richness of the modern-day university. This paper is based on the VENUS Handbook, an output of just such an endeavour on the part of a group of European Universities working together in the VENUS Project which was supported under the European Commission’s eLearning programme (DG Education and Culture). During the lifetime of the project, the VENUS partners organised seminars focused on issues that are relevant for European Society today. These seminars were delivered virtually and simultaneously at all European locations by means of videoconferencing and live streaming. Each lecture was followed by the interactive discussions at all participating sites as well as online. This paper is intended as a way to share the experience we gained in this project with others interested in setting up similar activities.

Introduction

Today’s university is a very different place than the traditional university of even 20 years ago. European Universities in particular are facing many challenges and significant change is underway, much of it taking place as a result of higher education reform linked to the Bologna Process and the planned implementation of the European Higher Education Area. Considerable pressure is being applied to the university to contribute more significantly to the knowledge economy and to make available learning opportunities for all citizens. In the *Trends V* report published by the European University Association, this point is emphasised: *Institutions need to develop their capacity to respond strategically to the lifelong learning agenda, taking advantage of the opportunities provided by the structural changes and tools that have been developed through the Bologna process.*

The ways in which universities are opening their campuses to local citizens are manifold and diverse,

and a cursory look at the public web site of almost any European University nowadays reveals the many different ways in which such access is being achieved. Public conferences on topical issues represent one approach, often linked to research and teaching themes within the university, the hosting of cultural events another. The contribution of speakers and experts to debates and discussions taking place in the public media is yet another, with many universities consciously vying with one another to “field” their experts in an effort to emphasise their own particular expertise and achievements.

Universities are not only opening up their borders to local citizens, internationalization is also high on the agenda of all educational institutions. New media and ICT have made it possible to involve citizens from virtually anywhere and universities are increasingly seeing their role within a far wider regional and national context than in the past. Not only can the modern-day university open its physical gates and invite citizens in to listen and partake of academic discussion and debate, but with the support of technology, this opening up can be taken a step further, placing the notion of a university clearly in the virtual world.

This paper is based on the VENUS Handbook, an output of just such an endeavour on the part of a group of European Universities working together in the VENUS Project which was supported under the European Commission’s eLearning programme (DG Education and Culture). During the lifetime of the project, the VENUS partners organised seminars focused on issues that are relevant for European Society today. This paper is intended as a way to share the experience we gained in this project with others interested in setting up similar activities.

A typology

Before we start talking about the organisation of virtual seminars, it is important to make clear what we mean by this. In our search for a typology we want to follow the conclusions of the Re.ViCa project, in which we conclude that there are a lot of variables involved defining the concept of virtual learning activities. Depending on the context, the target group, the different

goals and the technology involved a slightly different definition can be formulated. Such a typology is not a once and for all result. Technology changes constantly, and so do educational concepts and settings. A typology must take such changes into account and the present product should therefore be considered as a typology that will be changed in future.

In this paper we want to state that a virtual seminar is a form of Virtual Mobility.

Virtual Mobility is a form of learning which consists of virtual components through a fully ICT supported learning environment that includes cross-border collaboration with people from different backgrounds and cultures working and studying together, having, as its main purpose, the enhancement of intercultural understanding and the exchange of knowledge¹.

Based on this broad definition four main types of Virtual Mobility activities are identified. The typology is mainly based on the type of activity and the circumstances in which the Virtual Mobility activity takes place:

- *A whole virtual study programme:* Hereby an entire virtual study programme is offered at one higher education institute, giving students from different countries the chance to take this programme without having to go abroad for a whole academic year².
- *A virtual student placement:* Student placements are organised between a higher education institute and a company (sometimes in a different country). In the virtual equivalent students are using ICT to support their internship, giving them a real-life experience in a corporate setting without the necessity to move from the campus to the company or to relocate to another country for a certain period of time, and providing them with a practical preparation for new ways of working through (international) collaborative team work³.
- *Virtual support activities to physical exchange:* Virtual Mobility enables both better preparation and follow-up of students who participate in physical exchange programs. Preparatory activities could include student selection at a distance through video- or web conferencing (for checking social and language skills) and on-line language and cultural integration courses. Follow-up activities will help students to keep in touch with their peers, scattered around the world, to finish their common research work and/or paper work. They could also take on the form of a so-called 'Virtual Alumni' organisation, to foster life-long friendships and networks⁴.

- *A virtual course or seminar:* Learners in a higher education institute engage in Virtual Mobility for a single course (as part of a whole study programme) or a seminar (series) and the rest of their learning activities take place face-to-face in a traditional way⁵.

Virtual Seminars

Opening up opportunities for citizens to partake of public lectures given by University staff is one increasingly popular means of ensuring access to the wider community and large numbers of European Universities now offer such lectures as either single, high profile events, or as part of a systematic public service addressed to the wider community. In the University of London for example, staff members are invited themselves to indicate if they would like specific lectures made available to the public. In addition, there are a number of initiatives underway offering lectures either in the form of downloadable and on-demand events from universities or live streamed events featuring university lecturers giving traditional lectures online. Admittedly, many of these initiatives originated in the US, but there is an increased incidence of these offers in Europe helped by the availability of tools to make the job of posting such lectures online infinitely easier. In this paper, we will focus on a particular model of Virtual learning activity: a virtual seminar.

The notion of a virtual is used in our context to describe the idea of a *seminar* – the bringing together of a group of people to find out more about and discuss a specific subject – that takes place *virtually* – in virtual space as opposed to face-to-face. It is an attractive idea that provides the university with a mechanism whereby they can combine any one of a number of settings and approaches in order to achieve the openness and access demanded of practically all universities nowadays.

Organising Virtual Seminars: A Phased Model for Setting up Educational Activities

The VENUS model, tailored to setting up an educational activity providing virtual seminars, was made up of four phases:

- Phase 1 = Defining the Goals
- Phase 2 = Planning
- Phase 3 = Delivery
- Phase 4 = Follow-up

The goal-setting phase is the basis upon which the decision is taken as to whether it is worthwhile to go ahead or not with a project. In the case of VENUS, this

¹ H. Bijnens, M. Boussemaere, K. Rajagopal, I. Op De Beeck, W. Van Petegem (eds.), *European Cooperation in Education through Virtual Mobility. A Best-Practice Manual*, Leuven, November 2006, p. 26, http://www.being-mobile.net/pdf/BM_handbook_final.pdf; [04.06.2009].

² Ibidem, p. 33.

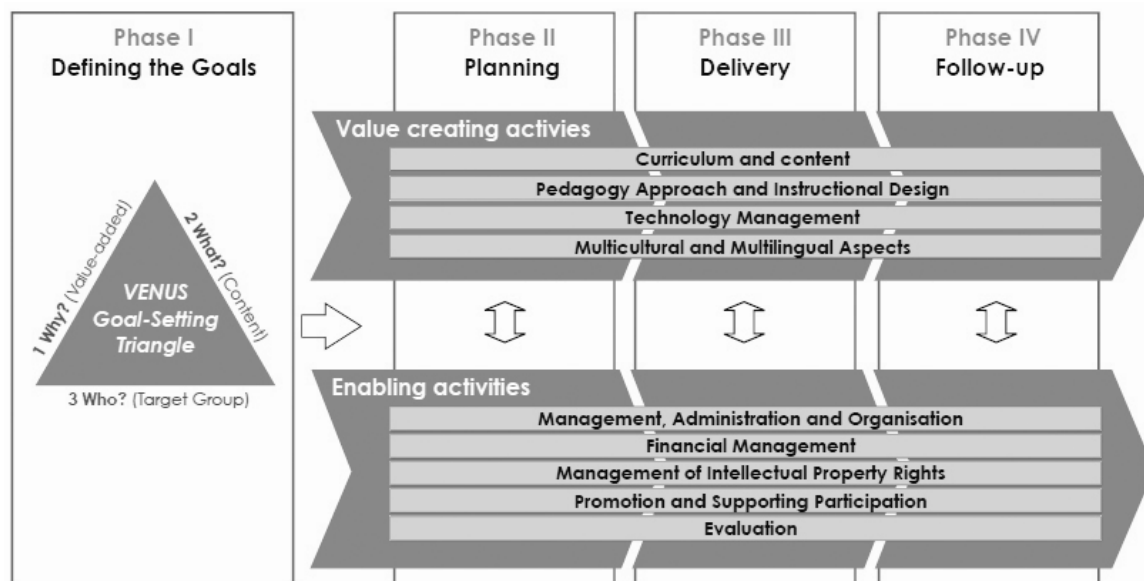
³ Ibidem

⁴ Ibidem, p. 34.

⁵ Ibidem, p. 29.

Virtual Seminars: Creating New Opportunities for Universities

Figure 1. The VENUS Phased Approach



Source: *The Venus Handbook*

was dependent on a European Commission (EC) decision to approve funding for the project. The key elements of this phase are what kind of content the team wishes to deliver, for whom it is intended and what is the added value for the participants, as well as for the organisers and the different stakeholders. In the planning, delivery and follow-up phases, the project team operated with two kinds of activities: those which are clearly adding value and those which enabled the value creating activities to occur. In seminars of the type proposed by the VENUS consortium, when internationalising the existing content of learning activities to both students in other higher education institutes as well as to citizens, the content is strongly linked to curriculum development. The learning design, often called the pedagogical approach, leads to a certain kind of instructional design, fitting to the needs of the audience but also to the limitations of the setting: what kind of technology is in use, what are the time

constraints of the participants, what are the overall local circumstances in each participating site, which includes cultural and language issues.

In this paper we will focus on two value creating activities: the choice of the pedagogical model and the choice of technology.

Pedagogy approach

The pedagogical model selected for the VENUS activities took into account certain abstract concepts related to the learning and teaching process. The following section introduces two models into which most of the VENUS learning arrangements fit. These models, the Participation Model and the Acquisition Model were introduced by Anna Sfard. In the Participation Model, the focus of the activities is on how to encourage the learner to learn from a community and to contribute to it. In the Acquisition Model the focus is on the acquisition of pre-specified knowledge and

Table 1. Description of the models selected for the VENUS activities

	Participation Model	Acquisition Model
Key Definition of Learning	Learning as participation, the process of becoming a member of a community	Learning as knowledge acquisition and concept development
Key Words	Apprenticeship, situatedness, contextuality, cultural embeddedness, discourse, communication, social constructivism, co-operative learning	Knowledge, concept, misconception, meaning, fact, contents, acquisition, construction, internalization, transmission, attainment, accumulation
Emphasis on	The evolving bonds between the individual and others; the dialectic nature of the learning interaction: the whole and the parts affect and inform each other	The individual mind and what goes into it; the 'inward' movement of knowledge
Ideal	Mutuality, community building	Individualised learning
Role of Instructor	Facilitator, mentor, expert participant, preserver of practice/discourse	Delivering, conveying, facilitating, clarifying

Source: *The Venus Handbook*

to develop predetermined concepts. In the Table 1 various features of these models adopted from the work of Collis and Moonen are summarised.

The main message of Sfard is that it is not about choosing one model but about balancing both models, as there is space for both of them.

For the VENUS Seminar Series, a blended teaching approach was used with face-to-face tutoring at each partner institution by a local moderator (as well as a content expert in the particular domain of the seminar) together with the virtual presence of guest lecturers from the partner institutions via videoconferencing and online tools. The seminars were built in a format that stimulated preparatory and follow-up activities and that contained both internationally and regionally networked elements.

Technology Management

When organizing virtual seminars, the choice of technology is crucial. It influences the learning outcomes and the learning experience. In the frame of the VENUS project we attempted to provide a similar style of teaching or training for learners at a distance to that provided in conventional classroom learning. In this view we followed the concept of *Telepresence* and we introduce the various technologies which can be used to support telepresence. We only sum-up the technology choices we made, but if you like a comparative study of these technologies to help you find a solution that suits the requirements of your specific situation, we would like to recommend the VENUS Handbook.

Telepresence

One form of distance learning, which has emerged in groups of universities and/or large companies has been based around the use of videoconferencing to dispersed groups of learners. Typically, this involves providing so called “tele-lectures”. This method can be characterised as an attempt to provide a similar style of teaching or training for learners at a distance to that provided in conventional classroom learning.

This method has some specific uses:

- where there is a need to reach scattered groups of staff on a trans-national or global basis e.g. small groups of staff working for multinational companies;
- where organisations are providing joint learning initiatives across national boundaries;
- where large numbers need to be reached and other options are not viable.

The presence of the lecturer obviously translates into the talking head on a (TV or computer) screen, speaking live (synchronous, same time) to an audience that is remotely present (different place) as groups or individuals. Telepresence refers to a set of technologies, which allow a person to feel as if they

were present, to give the appearance that they were present, or to have an effect, at a location other than their true location. Synchronous telepresence technologies are becoming more and more part of our everyday life, as bandwidth is generally increasing and communication tools like Skype⁶ or Messenger⁷ are becoming easily and freely available.

The organisational model chosen for the VENUS Seminar Series is based on a telepresence model. The decision to opt for a telepresence model of video based group conferencing does not imply a qualitative assessment of the model as being superior: the many different models and teaching and learning methodologies using ICT are considered equally valid. However, given the circumstances faced by the project team, it was agreed that it best suited our needs allowing for as natural as possible interaction between lecturer and participants where the emphasis was on the (tele- or pseudo-) presence of an expert within a group of participants.

The aim was to connect groups of participants across borders with strong local support, to enable participation from the participant’s own desktop, if required by providing streaming and the possibility to participate in chat sessions, to ask the expert challenging questions, and even to provide the possibility to come back to the presentation and discussion later by making available recordings of the live sessions.

To achieve these objectives and come up with a final approach, we had to take into account somewhat opposing concepts; these were virtual vs. real activities, passive, receptive participants vs. (inter)active participants, and local vs. European/international dimensions.

Each seminar of the VENUS series consisted of 3 main parts:

- interactive preparatory activities: these were run virtually following different instructional design models and supported by different technologies;
- seminar delivery: a presentation from an internationally recognised top expert was delivered virtually (using videoconferencing and live streaming) and distributed to other partners in the network backed up with interaction possibilities. The topic was presented from a European perspective. In addition, the topic was discussed locally by participants in each region. Then a debate took place between all partner sites based on the main conclusions of each region. The videoconferencing sessions were recorded and were available afterwards to all interested;
- interactive follow-up activities: these were run virtually following different instructional design models and supported by different technologies.

⁶ For further information see <http://www.skype.com>, [04.06.09].

⁷ For further information see <http://get.live.com/messenger/overview>, [04.06.09].

Virtual Seminars: Creating New Opportunities for Universities

Technically, there are two sides to the VENUS Seminars: on the one side there is the *contribution* or *server* side, where the lecture takes place physically, from where the content is distributed to the participating sites and where the various modes of interactivity are implemented and operated. The other side of the technical organization is at the participant's side, the *client* or *receiver* side. The word *receiver* is used in the widest sense here as these sites were also partially contributing during the interactive parts of the seminar.

Conclusion

The VENUS Seminar Series model provide promising scenarios for future activities: an interesting and novel global topic, a mixture of local and international activities and the extent to which participants can participate in a flexible way according to their interest and available time.

- It was relatively easy to recruit prominent experts for a defined subject area, since the overall time slot to be allocated to such a presentation within a seminar is significantly shorter without travelling time. The presence of well-known experts gave the VENUS activities a higher degree of authenticity leading to a more positive overall impression and higher learner motivation.
- It was possible to include students and citizens from all over Europe in the audience who otherwise could not have invested the time and effort to come to the central location. The inclusion of people from outside the VENUS partner universities led to richer and more holistic discussions during the events.
- The presence of groups at several locations at the same time that were connected live via videoconferencing made it possible to include country-specific aspects in the discussion. This live connection laid the ground for comparative and cross-cultural perspectives in the discussions, which provided significant added value, notably in one of the VENUS Seminars, when the future of European integration was the theme being discussed.

In VENUS, once the somewhat high costs associated with the international videoconference setting were met at the beginning, the organisational costs of the events were lower, i.e. the staff costs could be reduced as practices became more fluent. It is clear based on our experience, that once the main actors, i.e. the participants, facilitators, and organisers, have learnt how the structure, technology and organisa-

tion works, the focus can be more on interaction and content. This can lead to a far more successful and cost-effective system supporting virtual seminars set up and managed in the way we did for the VENUS project.

References

- Benvic Benchmarking of Virtual Campuses: <http://www.benvic.odl.org>
- H. Bijnens, M. Boussemaere, K. Rajagopal, I. Op De Beeck, W. Van Petegem (eds.), *European Cooperation in Education through Virtual Mobility. A Best-Practice Manual*, Leuven, November 2006. http://www.being-mobile.net/pdf/BM_handbook_final.pdf.
- K. Bijnens, C. Michielsens, K. Rajagopal, (eds.), *Virtual Mobility Manual. How to teach internationally from your own desk*, Leuven, December 2006, <http://reve.europace.org/drupal>.
- A. Boonen, H. Bijnens, K. Bijnens, I. Op De Beeck, K. Rajagopal, *The Integration of Virtual Mobility Actions in Traditional Higher Education Institutions*, [in:] A. Boonen, W. Van Petegem (eds.), *European Networking and Learning for the Future. The EuroPACE Approach*, Garant, Antwerp-Apeldoorn 2007.
- B. Collis, J. Moonen, *Flexible learning in a digital world: Experiences and Expectations*, Kogan Page, London 2001.
- Communication from the European Commission, COM (2003)449: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*; COM (1995)590: *White Paper on "Teaching and Learning"* Communication from the European Commission, 22.11.05. A New Framework Strategy for Multilingualism, <http://europa.eu/languages/en/document/74/38>.
- Communication from the European Commission, *High Level Group on Multilingualism*, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.
- Communication from the European Commission, *Adult learning: It is never too late to Learn*, 18 September 2006.
- E. Dale, *Audio-Visual Methods in Teaching*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1962.
- D. de Kerckhove, *L'Europa di qui a cinquant'anni*, <http://www.apogeeonline.com/webzine/2006/07/31/19/200607311901>.
- T.M. Duffy, D.J. Cunningham, *Constructivism: implications for the design and delivery of instruction*, 1996.
- J. Duke, *Interactive video: implications for education and training*, Council for Educational Technology, London 1983.
- D. Fontana, *Psychology for Teachers* pub. BPS Books UK, 1981.
- H. Fraeters, M. Vanbuel & S. Reynolds, *Learning about Videoconferencing handbook and training resources*, AVNet, Leuven, Belgium
- C. Young, M. Asensio, *Looking through Three .I.s: the Pedagogic Use of streaming Video*, [in:] S. Banks, P. Goodyear, V. Hodgson, D. McConnell, (eds.), *Networked Learning 2002*, Sheffield, March 2002.

Bieke Schreurs received the MA degree in Communication Science at the K.U.Leuven, in 2003. She also received the MA degree in Electronic communication at the K.U.Leuven, in 2004, with a thesis on Interactive Movies. In the same year she was a Technical assistant at the unit AVNet-K.U.Leuven. Since January 2005, she is appointed as a research associate at the Unit AVNet and EuroPACE. She is doing research about digital communication tools for international cooperation. Since March 2006 she is also project coordinator of European Research projects around the same topic. She started with the coordination of the VENUS Project and since March 2008 she coordinates the Re.ViCa Project, to review Virtual Campus Initiatives around the world.

Projekt E-learning w edukacji HIV/AIDS

„Istnieje nagląca potrzeba szybkiego wdrożenia spójnych programów profilaktycznych, włączając w to zwiększenie dostępu obywateli (...) do informacji, edukacji i podnoszenia świadomości społecznej” – zaapelowała w grudniu 2008 r. Rada Unii Europejskiej. Międzynarodowy projekt „E-learning w edukacji HIV/AIDS” odpowiada na wezwanie Unii, angażując się w działania na rzecz edukacji dorosłych w zakresie profilaktyki HIV/AIDS. Należy on do Projektów Wielostronnych – Multilateral Projects i jest zarządzany przez Agencję Wykonawczą w Brukseli.

Główną ideą projektu *E-learning w edukacji HIV/AIDS* jest utworzenie wirtualnego środowiska nauki o HIV/AIDS. Tematyka ta jest wciąż aktualna – walka z pandemią trwa od 25 lat. Pomimo ogromnych środków finansowych, które przeznaczane są na badania, nadal nie wynaleziono lekarstwa. Obecnie na świecie żyje około 30 milionów ludzi z HIV/AIDS, a umiera z tego powodu 2 miliony osób w ciągu roku. Brak skutecznych leków oraz szczepionki powoduje, że wciąż najważniejszym działaniem w walce z AIDS jest profilaktyka polegająca na podnoszeniu świadomości społecznej.

Cel projektu

Celem projektu jest stworzenie przez konsorcjum interaktywnej platformy edukacyjnej (dostępnej pod adresem <http://www.e-aids.ro>), służącej do przeprowadzania kursów związanych z tematyką HIV/AIDS. Poszczególne działania poddawane były ewaluacji dla zapewnienia odpowiedniej jakości tworzonych produktów. Końcowym sprawdzianem jakości platformy w sferze obsługi technicznej oraz zawartości merytorycznej będzie kurs dla międzynarodowej grupy słuchaczy, zaplanowany na zakończenie projektu.

Projekt realizowany jest przez międzynarodowe konsorcjum. Tworzy je pięć instytucji: Uniwersytet „La Sapienza” i EURO-NET z Włoch, organizacja non profit AGORA z Hiszpanii, Tempo Training and Consulting z Czech oraz przedstawiciel Polski – Ośrodek Edukacyjny Taurus. Funkcję koordynatora projektu pełni organizacja Save the Children-Doli z Rumunii, należąca do International Save the Children Alliance. Specyfika instytucji biorących udział w projekcie umożliwia wielopłaszczyznowe spojrzenie na problem HIV/AIDS i wytworzenie produktu o wysokiej jakości merytorycznej i metodycznej. W konsorcjum znajdują się zarówno instytucje prowadzące badania naukowe, jak również ośrodki szkoleniowe, a także organizacje zajmujące się ochroną praw człowieka.

Strona internetowa projektu



The screenshot shows the homepage of the e-AIDS platform. At the top, there is a 'Login' section with fields for 'Email' and 'Password', and buttons for 'Register as new user', 'Forgot my password', and 'OK'. Below this is a navigation menu with links: HOME, THE PROJECT, BASIC KNOWLEDGE, ONLINE COURSE, TRAINING SPACE, and INFO - CONTACT. The main content area features a large 'e-AIDS' logo with a red ribbon and the text 'An e-learning platform for HIV / AIDS education'. Below the logo, there are four main sections: 1. 'THE PROJECT' with a description of the platform's creation and aim. 2. 'BASIC KNOWLEDGE' with a description of the interactive mini-course. 3. 'ONLINE COURSE' with a description of the virtual classroom and tracking of progress. 4. 'TRAINING SPACE' with a description of the section for educators and trainers. Logos of partner organizations like AGORA, EURO-NET, and Dipartimento 146 are visible on the left side.

Działania konsorcjum

Projekt zakłada opracowanie jednolitych w formie kursów e-learningowych dotyczących problematyki HIV/AIDS oraz dodatkowych zasobów wiedzy – bazy materiałów edukacyjnych dostępnych na platformie internetowej. Kursy przeznaczone są dla szerokiego grona odbiorców, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli, pedagogów, pracowników służby zdrowia, pracowników socjalnych oraz wolontariuszy.

Dotychczas zrealizowane działania obejmują przygotowanie platformy e-learningowej oraz opracowanie sześciu kursów online. Od grudnia 2008 r. do marca 2009 r. dokonano ewaluacji platformy poprzez przeprowadzenie we wszystkich krajach partnerskich kursów pilotażowych. Przeszkolono także około 50 osób, których opinie wykorzystano do poprawy jakości platformy. Obecnie działania skupiają się na przygotowaniach do przeprowadzenia międzynarodowego stacjonarnego kursu w ramach programu *Uczenie się przez całe życie* (Lifelong Learning Programme – LLP) i akcji *Kursy doskonalenia zawodowego kadry dla edukacji dorosłych*, który odbędzie się w Rumunii. Kurs realizowany jest dla około 30 osób z Polski, Włoch, Hiszpanii, Czech i Rumunii i trwa pięć dni. Uczestnicy zostaną zapoznani z działaniem, możliwościami wykorzystania i obsługą platformy.

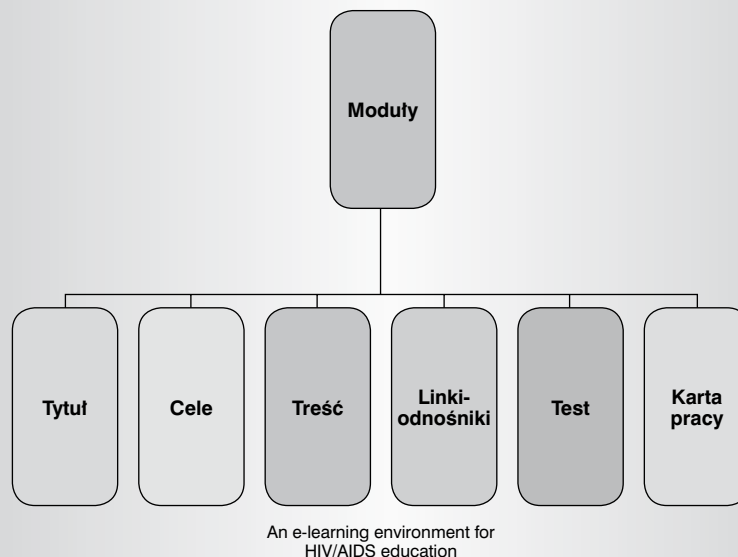
Formy edukacji na platformie e-aids.ro

Już na etapie przygotowań do stworzenia wirtualnego środowiska nauczania w każdym kraju partnerskim zbadano potrzeby w zakresie edukacji HIV/AIDS oraz dokonano przeglądu proponowanych na rynku szkoleń. Uzyskane dane umożliwiły określenie, a następnie opracowanie bloków tematycznych (modułów kursu), dzięki czemu uczestnicy mają możliwość wyboru kursu zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami. Kursy można modelować w zależności od potrzeb słuchaczy, tworzyć dla konkretnej grupy odbiorców.

Zakładając, że uczestnikami kursów będą nie tylko osoby zainteresowane podnoszeniem poziomu swojej wiedzy w zakresie HIV/AIDS, ale również takie, które z racji wykonywanego zawodu mają kontakt z zarażonymi, określono szerszą tematykę szkoleń, obejmującą: biologię wirusa, sytuacje ryzykowne wobec HIV, aspekt psychologiczny zarówno osób zarażonych, jak i współpracujących z zarażonymi, zasady postępowania przez służby medyczne w kontakcie z zarażonymi, metody profilaktyki dorosłych.

Wszystkie moduły mają jednolitą strukturę i składają się z 2–4 rozdziałów kończących się kartą pracy i testem sprawdzającym. Trener ocenia opracowane odpowiedzi uczestnika, a powiadomienie o wynikach (ocenie) jest wysyłane do uczestnika kursu pocztą elektroniczną. Test oceniany jest automatycznie przez platformę, dzięki czemu uczestnik natychmiast uzyskuje informację o liczbie zdobytych punktów. Osoby korzystające z platformy mają dostęp do trzech stref obsługi: dla odwiedzającego, użytkownika oraz trenera. Mogą także korzystać z Zasobów wiedzy – podstawowych informacji o HIV/AIDS oraz słowniczka. Platforma funkcjonuje w językach: angielskim, polskim, rumuńskim, włoskim, hiszpańskim.

Struktura modułów e-learningowych



Podsumowanie

Zakończenie projektu *E-learning w edukacji HIV/AIDS* planowane jest na październik 2009 r. Istotność tematyki powoduje jednak, że działania nie ustaną wraz z końcem projektu, lecz że platforma będzie dalej wykorzystywana przez wszystkich partnerów do prowadzenia szkoleń online w zakresie profilaktyki HIV/AIDS. Możliwość efektywnego wykorzystywania platformy w przyszłości i jej ciągły rozwój może gwarantować internauta – aktywny odbiorca kreujący w znacznym stopniu wirtualną przestrzeń, z której korzysta. Należy wierzyć, że użytkownicy nie pozwolą na stagnację tego typu projektów, lecz że będą się one cieszyły zainteresowaniem również w przyszłości.

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja otrzymuje coraz więcej zapytań dotyczących warunków publikowania artykułów oraz obowiązujących zasad w zakresie przygotowania tekstów. Niewątpliwie wpływ na to ma fakt, że „e-mentor” należy do grupy czasopism punktowanych, którym na liście Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przyznano 4 punkty. Z tego też względu publikujemy poniżej podstawowe informacje dla autorów.

DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

Wydawcy: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Adres Redakcji: al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42

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

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Natomiast dla wersji internetowej odnotowujemy do 130 tysięcy odwiedzin miesięcznie.

Wszystkie opublikowane artykuły są recenzowane przez specjalistów z danych dziedzin.

TEMATYKA CZASOPISMA

„E-mentor” jest pismem skoncentrowanym na zagadnieniach związanych z e-learningiem, e-biznesem, zarządzaniem wiedzą i kształceniem ustawicznym oraz – w szerszym zakresie – zajmującym się metodami, formami i programami kształcenia. Szczególną rolę pełni ostatni dział, który porusza zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym i popularnonaukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Opracowania powinny zawierać materiał oryginalny, wcześniej niepublikowany, pisany stylem naukowym.

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: wielkości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Ponadto do opracowania należy dołączyć dwujęzyczne streszczenie (w j. polskim i j. angielskim) oraz notę biograficzną autora wraz z jego fotografią. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

http://www.e-mentor.edu.pl/dla_autora.php

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





Profesjonalne warsztaty metodyczne – jakość treści i zajęć e-learningowych

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych zaprasza zainteresowane uczelnie do skorzystania z oferty nieodpłatnych warsztatów metodycznych poświęconych profesjonalnemu przygotowaniu zajęć e-learningowych.

Pełny cykl szkoleniowy dla każdego z uczestniczących zespołów obejmuje następujące etapy:

- wstępna diagnoza dot. warunków prowadzenia działań e-edukacyjnych i doświadczeń metodycznych,
- dwudniowe, intensywne warsztaty służące zaprojektowaniu scenariuszy wybranych przedmiotów – planowanych treści oraz budowanych w oparciu o nie zajęć online,
- konsultacje metodyczne w formie online i stacjonarnej (wsparcie w zakresie koncepcji wdrożeniowych).

Więcej informacji, w tym harmonogram realizacji warsztatów i warunki kwalifikacji, jak również formularz zgłoszeniowy dostępne są na stronie: www.fundacja.edu.pl/pwm

Uwaga! Zgłoszenia zespołów tylko do 16 czerwca 2009 r.

Zapraszamy na VI konferencję

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

19 listopada 2009 r.

Akademia Ekonomiczna w Katowicach

Celem konferencji jest kontynuacja środowiskowej dyskusji nt. e-learningu, kierunków jego rozwoju oraz nowych trendów, a także roli nowoczesnych technologii w kształceniu, nie tylko akademickim.

Tematy przewodnie konferencji:

1. miejsce edukacji w procesie rozwoju społeczeństwa wiedzy,
2. rola e-edukacji w kształtowaniu nowoczesnego szkolnictwa,
3. e-learning w kształceniu formalnym i nieformalnym,
4. potencjał i efektywność ekonomiczna w e-edukacji,
5. jakość dydaktyki i badań w e-learningu,
6. projekty, studia przypadków, dobre praktyki.

Zgłoszenia udziału oraz propozycje referatów przyjmowane będą od września br.

Udział w konferencji jest bezpłatny.

ZAREZERWUJ TERMIN!

Organizatorzy:



Zapraszamy na stronę: www.e-edukacja.net – skąd można pobrać najnowszą publikację pt.

E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju.

Na stronie dostępne są również wersje elektroniczne publikacji z poprzednich edycji konferencji, treści wszystkich referatów oraz filmy z wystąpień.

