



**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 Wyniki w nauce a postrzeganie i praktykowanie dzielenia się wiedzą wśród uczniów i studentów
Krzysztof Leja, Sabina Stasiak
- 12 Instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Polsce
Anita Richert-Kazmierska
- 16 *Gdzie to społeczeństwo informacyjne?* – recenzja
Bogdan Stefanowicz
- 17 Uwarunkowania i czynniki wpływające na sukces projektu
Waldemar Walczak
- 25 Programy rozwojowe realizowane w ramach polityki zarządzania talentami w organizacji jako sposób na pozyskanie utalentowanych absolwentów
Edyta Kłosiewicz

e-edukacja w kraju

- 32 E-nauczanie chemii na Wydziale Chemicznym Politechniki Wrocławskiej
Piotr Wojciechowski
- 36 Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. II
Ewa Palka
- 43 Nowe wyzwania edukacyjne implikowane rozwojem technologii informacyjnej – relacja z konferencji
Maria Zajac
- 45 *Project-Based e-Learning* – propozycja nowego modelu e-kształcenia
Piotr Kopciał

zarządzanie wiedzą

- 51 Zarządzanie wiedzą międzykulturową
Jacek Miroński
- 59 Wiedzołonne organizacje
Paweł Krzyworzeka
- 63 Wiedza w paczce
Z Bożeną Skibicką rozmawia Beata Mierzejewska

kształcenie ustawiczne

- 67 Wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów jako instrument wspomagający funkcjonowanie systemów kształcenia oraz rynków pracy
Anna Marszałek
- 73 *E-learning w programie Leonardo da Vinci* – relacja z seminarium
Maria Zajac

e-biznes

- 75 Od masowej komunikacji marketingowej po personalizację w e-marketingu
Natalia Szwarc

e-edukacja na świecie

- 82 Online Education in Higher Education. What Factors Facilitate and Inhibit It?
Faye L. Lesht, Deborah L. Windes

e-mentor

dwumiesięcznik

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie
al. Niepodległości 162
02-554 Warszawa

&

Fundacja Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych
al. Niepodległości 162
02-554 Warszawa

ISSN: 1731-6758

siedziba redakcji:

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

e-mail:

redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

prof. Kazimierz Kloc - przewodniczący

dr Maria Aluchna
prof. Piotr Bołtuć
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Macioł
dr Krzysztof Piech
prof. Marek Rocki
prof. Maria Romanowska
dr Maria Zajac
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 Karolina Pawlaczyk, Paulina Mróz

tlumaczenia: mgr Magdalena Kołacz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

Z przyjemnością przedstawiam czerwcowe, ostatnie przed letnią przerwą, wydanie pisma.

Na łamach numeru prezentowany jest szereg istotnych zagadnień. Dużo uwagi poświęcono problematyce zarządzania i dzielenia się wiedzą, rozwoju kształcenia ustawicznego oraz dotyczącej procesów organizacji i kierowania. Tradycyjnie odpowiednie miejsce zarezerwowano też dla tematów związanych z e-learningiem.

Warte polecenia jest niewątpliwie opracowanie poświęcone wyzwaniom stojącym przed polskimi muzeami i ich transformacji w placówki, w których wykorzystuje się nowoczesne rozwiązania wystawiennicze. Jest to temat istotny, a wyniki ewolucji w tym obszarze mogą mieć powszechny i złożony wpływ na kształtowanie postaw w społeczeństwie.

Choć koniec roku akademickiego skłania raczej do wakacyjnych lektur, w tym miejscu raz jeszcze chciałbym zachęcić do sięgnięcia po niedawno wydaną publikację pt. *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*. Nawiązuje ona treścią do zagadnień omawianych podczas ostatniej edycji 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. Publikacja jest dostępna m.in. w internecie, na stronie e-edukacja.net.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

PAP: Wirtualne korepetycje z matematyki

Niemal 6 tysięcy uczniów szkół ponadgimnazjalnych ma szansę wziąć udział w bezpłatnym internetowym kursie wyrównawczym „Matematyka Reaktywacja”. Jego organizatorem jest Politechnika Wrocławska. Dla szkół, które zgłoszą się na kurs jako pierwsze, przewidziano nagrody.

GW: Dziennikarz w szkole 2.0

Akcja „Gazety”: 26 dziennikarzy w całej Polsce wraca (jako uczniowie) do swoich szkół, by zobaczyć, jak nauczyciele i uczniowie radzą sobie w epoce komputerów, telefonów komórkowych, internetu. Sprawdzą, co się w nich zmieniło po dziesięciu, a czasem nawet 30 latach. Opowiadają o tym doświadczeniu na specjalnym blogu: <http://szkola20.blox.pl>.

Interaktywnie.com: Wikipedia będzie drukować książki. Zyska czy straci?

Marzyłeś kiedyś o profesjonalnie wydrukowanej Wikipedii? Od dziś to możliwe. Angielscy użytkownicy największej wirtualnej encyklopedii zyskali właśnie możliwość tworzenia własnych książek na bazie treści wybranych artykułów.

PAP: Słuchacze audiobooków to zamożni, wykształceni mieszkańcy miast

Użytkownicy książek audio to najczęściej wykształceni i zamożni mieszkańcy dużych miast – wynika z raportu przedstawionego przez firmę Nexto oraz Bibliotekę Analiz podczas Warszawskich Targów Książki.

Gazeta.pl: Podręczniki z internetu zastąpią tradycyjne książki

Historia bez tradycyjnego podręcznika? Uczniowie z Żoliborza mają go w internecie. Na lekcję drukują tyle, ile potrzebują. Autorem pomysłu i samego – dostępnego bezpłatnie – podręcznika jest Waldemar Kopacki, nauczyciel ze Szkoły Podstawowej nr 65 w Warszawie.

Ngo.pl: Biblioteki się zmieniają

Konferencja podczas Światowego Dnia Społeczeństwa Informatycznego była okazją do ogłoszenia informacji, że ponad 2600 gminnych bibliotek publicznych uzyskało już dostęp do szerokopasmowego internetu. Jest to efekt porozumienia zawartego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Telekomunikację Polską SA oraz Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informatycznego.

SkillSoft wzmacnia działalność na rynku polskim

SkillSoft, jeden z największych na świecie dostawców rozwiązań edukacyjnych wykorzystujących nowe technologie, podjął decyzję o zwiększeniu aktywności na rynku polskim. Za dystrybucję oferty szkoleniowej SkillSoftu w Polsce będzie odpowiedzialna firma SkillTech, która w pełni skoncentruje się na sprzedaży oferty treningowej z zakresu biznesu i informatyki oraz zapewnieniu pełnej dostępności rozwiązań edukacyjnych. Za pośrednictwem SkillTech polscy użytkownicy będą mogli korzystać z bazy ponad 6 tys. kursów, certyfikowanych szkoleń, książek, raportów i innych zasobów edukacyjnych oferowanych na całym świecie przez międzynarodowego lidera w dziedzinie e-learningu.

Campustechology.com: Innovation in Higher Education: It's Not the Technology

The real innovation in higher education IT is not the technology itself. This may seem obvious now, but it wasn't in the past. It's a recent revelation that comes with changes in the roles of IT staff and faculty in innovation with technology for teaching and learning and in IT organizations and departments on campus.

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

wioska.net



Wyniki w nauce a postrzeganie i praktykowanie dzielenia się wiedzą wśród uczniów i studentów¹

Krzysztof
Leja



Sabina
Stasiak

Szacunek dla człowieka i dostrzeganie w pracowniku źródła wiedzy, a nie jedynie źródła kosztów, to cechy współczesnej organizacji. Dzielenie się wiedzą i jej rozpowszechnianie to kluczowe procesy decydujące o przewadze konkurencyjnej organizacji, a posiadanie wiedzy nie gwarantuje sprawnej realizacji wspomnianych procesów. Dlaczego wobec tego pracownicy tak niechętnie wymieniają się tą wartością niematerialną, której przecież im nie ubywa? Czy są oceniani za posiadanie wiedzy, czy również za dzielenie się nią? Czy pracownicy, którzy wcześniej, w trakcie nauki, byli uznawani za najlepszych, staną się przykładem tego, jak dzielić się wiedzą z innymi? Co sądzą uczniowie i studenci o dzieleniu się wiedzą? W opracowaniu przedstawiono wyniki badań pilotażowych nad świadomością znaczenia procesu dzielenia się wiedzą, prowadzonych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów. Wstępne wyniki wskazują, że uczniowie i studenci osiągnęli najwyższe oceny nie należą do tych, którzy najchętniej dzielą się wiedzą z innymi.

Dzielenie się wiedzą nie jest zjawiskiem nowym. Dostrzegane jest na każdym etapie życia. Już od najmłodszych lat rodzice przekazują swoim dzieciom wiedzę, którą one przyswajają, a następnie wykorzystują. Naturalna ciekawość świata u dziecka jest rozwijana lub też tłumiona przez bliższe i dalsze otoczenie. Podobnie dzieje się w trakcie wszystkich etapów edukacji: od kształcenia przedszkolnego przez gimnazjalne po wyższe. Obserwacje autorów opracowania wskazują na to, że z uwagi „encyklopedyczny” program szkolny i bardzo rozbudowany program kształcenia na studiach (przynajmniej politechnicznych, dobrze znanych autorom) zajęcia odbywają się najczęściej zgodnie z zasadą *teacher-centre*. Dopiero od

niedawna, w związku z wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce, dyskutuje się o wprowadzaniu podejścia *student-center*, zgodnie z którym nauczyciel ma stać się przewodnikiem po wiedzy, a nie jedynie osobą podającą wiedzę.

We współczesnych organizacjach dominuje praca w zespołach, tworzonych w zależności od potrzeb, a jej efekty będą tym większe, im bardziej członkowie zespołu docenią, nie tylko w teorii, rangę dzielenia się wiedzą. Pojawiają się przy tym najróżniejsze bariery kulturowe i organizacyjne². Ważnym elementem kultury organizacyjnej, stanowiącym barierę w dzieleniu się wiedzą, jest m.in. brak przyzwolenia na popełnianie błędów³. W kulturze promującej współzawodnictwo, która dostrzegalna jest obecnie na rynku pracy, relacje pomiędzy członkami organizacji są zachwiane. Dominują postawy wrogości, często pojawiają się konflikty, a wzajemne stosunki zazwyczaj mają charakter formalny. Wrogość przejawia się w unikaniu dzielenia się wiedzą z osobami, dla których dana wiedza mogłaby być przydatna, w oczekiwaniu na popełnienie przez nie błędu⁴. To, czy i w jakim stopniu pracownicy będą dzielili się swoją wiedzą oraz doświadczeniem, zależy w dużej mierze od postrzegania przez nich znaczenia dzielenia się wiedzą na wcześniejszych etapach życia.

Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem pomiędzy jednostkami jest procesem dwustronnym⁵. Z jednej strony następuje przekazanie wiedzy (jawnej czy ukrytej), z drugiej strony jej przyjęcie. Istotne jest sprzężenie zwrotne w tym procesie, które zapewnia, że odbyła się absorpcja danego zasobu wiedzy przez odbiorcę. Podstawowym założeniem transferu wiedzy jest przekazywanie jej w celu poszerzenia

¹ W opracowaniu wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych w ramach pracy magisterskiej Sabiny Stasiak.

² Por. np. Th.H. Davenport, L. Prusak, *Working knowledge. How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press, 2000, s. 97; A. Riege, *Three dozen knowledge-sharing barriers managers must consider*, „Journal of Knowledge Management” 2005, t. 9, nr 3, s. 18–35; P. Yih-Tong Sun, J.L. Scott, *An investigation of barriers to knowledge transfer*, „Journal of Knowledge Management” 2005, t. 9, nr 2, s. 75–90.

³ J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie. Diagnoza i perspektywa zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2009, s. 173.

⁴ J. Fazlagić, *Know-how w działaniu. Jak zdobyć przewagę konkurencyjną dzięki zarządzaniu wiedzą*, Wydawnictwo Helion, Gliwice, 2010, s. 187.

⁵ K.E. Sveiby, *The organizational wealth. Managing & measuring knowledge-based assets*, Berrett-Koehler Publisher Inc., San Francisco 1997.

istniejących zasobów wiedzy. W związku z tym wyróżnia się strumienie transferu wiedzy przepływające między jednostkami w ramach struktur wewnętrznych, w strukturze zewnętrznej organizacji oraz pomiędzy wszystkimi tymi elementami⁶. Ciekawym i stosunkowo nowym sposobem dzielenia się wiedzą w strukturach zewnętrznych jest korzystanie z portali społecznościowych i *crowdsourcingu*⁷.

Dzielenie się wiedzą odgrywa kluczową rolę we współczesnej organizacji. Świadomość znaczenia dzielenia się wiedzą i skłonność do dzielenia się kształtują się już w trakcie nauki szkolnej i uniwersyteckiej. Instytucje edukacyjne są bowiem pierwszymi z miejsc, w których młody człowiek styka się z dzieleniem się wiedzą, ma szansę dostrzec zarówno bariery, jak i czynniki temu sprzyjające. Dlatego właśnie uznano, że interesujące będzie zebranie opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów na temat dzielenia się wiedzą i zbadanie ich zależności od średniej ocen respondentów. Autorzy stawiają tezę, że wspomniane świadomość i skłonność uczniów oraz studentów do dzielenia się wiedzą będą stanowiły istotne czynniki decydujące o przebiegu tego procesu w pracy zawodowej. Autorów nurtuje też pytanie, czy uczniowie osiągający najlepsze wyniki w nauce są osobami, które staną się w przyszłości również dobrymi pracownikami w organizacjach opartych na wiedzy – jeśli przyjmujemy, że istotnym wyznacznikiem jakości pracy będzie pozytywne podejście do dzielenia się wiedzą.

Dzielenie się wiedzą w opinii uczniów i studentów

Narzędziem badawczym był kwestionariusz zawierający, poza wstępem i metryczką, zarówno pytania kwalifikujące, jak i merytoryczne. Te ostatnie dotyczyły m.in. interpretacji dzielenia się wiedzą przez respondentów i motywów występowania (lub niewystępowania tego procesu, okoliczności, w jakich dochodzi do transferu wiedzy oraz aspiracji naukowych i zawodowych respondentów.

W badaniu wzięły udział dwie grupy respondentów: uczniowie ostatnich klas szkół średnich (liceów ogólnokształcących, profilowanych i techników zawodowych) oraz studenci IV i V roku różnych kierunków jednolitych studiów magisterskich, a także studiów II stopnia. Pierwsza grupa składała się z 50, a druga – ze 100 respondentów. Badanie przeprowadzono w sposób bezpośredni w okresie od listopada 2009 roku do końca lutego 2010 roku.

Respondentów wybrano, kierując się tym, że już niebawem podejmą oni pracę (lub studia), a doświad-

czenie, które zdobyli w trakcie wcześniejszej nauki, będzie miało kluczowy wpływ na ich funkcjonowanie w organizacjach, także tych uczących się, zarządzających wiedzą czy charakteryzujących się kulturą nastawioną na dzielenie się wiedzą.

Grupa uczniów szkół średnich składała się z 26 kobiet oraz 24 mężczyzn w wieku 18–20 lat. Ponad trzy czwarte respondentów stanowili mieszkańcy miast, natomiast pozostałe osoby były mieszkańcami wsi.

W grupie studentów znalazły się osoby w wieku 22–28 lat, z czego 58 proc. stanowiły kobiety. Większość, bo aż 80 proc. respondentów, mieszka w miastach. Ze względu na kierunek kształcenia dominowali studenci ochrony środowiska (30 proc.), udział w badaniu wzięli ponadto studenci zarządzania (21 proc.), budownictwa (18 proc.), elektroniki i informatyki (13 proc.), ekonomii (8 procent). Najmniej liczną grupę stanowiły osoby studiujące farmację i medycynę (8 procent). Respondenci, zarówno w przypadku szkół średnich, jak i wyższych, pochodzili z województwa pomorskiego oraz warmińsko-mazurskiego.

Badania nie pozwalają na jednoznaczne formułowanie wniosków, ale na uzyskanie wstępnego zarysu stanu świadomości znaczenia dzielenia się wiedzą i zainteresowania tą kwestią wśród badanych.

Czym jest dzielenie się wiedzą?

Respondenci (studenci i uczniowie), odpowiadając na tak sformułowane pytanie otwarte, udzielali bardzo zróżnicowanych odpowiedzi. Były one porządkowane poprzez słowa-klucze. W ten sposób stworzono kilkanaście kategorii odpowiedzi (tabela 1 i 2). Intencją autorów było ustalenie, w jakim stopniu dzielenie się wiedzą jest postrzegane jako proces dwukierunkowy.

Zaskakuje to, że dzielenie się wiedzą⁸ jest na ogół postrzegane jako proces jednokierunkowy (ponad połowa wskazań studentów): od nadawcy do odbiorcy. Wśród respondentów – uczniów szkół średnich – ok. 40 proc. postrzega proces dzielenia się wiedzą jako przepływ wiedzy w jednym kierunku. Zastanawiać może fakt, że wyniki badań dotyczących tej kwestii zbliżone są również w grupie studentów. Być może (jest to teza współautorki opracowania – dyplomantki na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej) taki rezultat jest efektem tego, że młodzież studencka docenia wartość wiedzy o tyle, o ile przekłada się ona na wartość wymierną, a „wyścig szczurów”, który można zaobserwować wśród studentów nie sprzyja dzieleniu się wiedzą, gdyż pojawia się obawa przed utratą pozycji konkurencyjnej. Wyniki badań przeczą zatem przypuszczeniu (ku któremu skłaniał się

⁶ K.E. Sveiby, *Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości*, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=9&id=140, [16.03.2010].

⁷ *Crowdsourcing* oznacza czerpanie wiedzy i pomysłów z tłumu, co w praktyce jest urzeczywistnieniem współtworzenia wartości przez klientów – o kwestii tej pisali np. G. Hamel i C.K. Prahalad w publikacji *Przewaga konkurencyjna jutro*, Businessman Book, Warszawa 1999. Kontynuacją tych rozważań są przemyślenia C.K. Prahalada i M.S. Krishnana w książce *Nowa era innowacji*, wydanej przez Wydawnictwo Profesjonalne PWN w 2010 roku.

⁸ Respondenci nie odróżniają pojęć „wiedza” i „informacja”.

Tabela 1. Badani studenci uważają, że dzielenie się wiedzą to:

Lp.	Stworzone kategorie	Liczba odpowiedzi
1.	praca i nauka w grupie	8
2.	przekazywanie informacji w jak najprostszym sposobie	10
3.	przekazywanie swojej wiedzy w jak najprostszym sposobie	11
4.	udostępnianie i przekazywanie wiedzy zawartej w notatkach, materiałach, publikacjach, wykładach	7
5.	bezzinteresowna pomoc innym (w nauce, pracy)	10
6.	upowszechnianie swojej wiedzy, opinii, poglądów na forach internetowych, czatach, portalach społecznościowych	3
7.	przekazywanie doświadczeń zarówno w teorii, jak i praktyce	5
8.	przekazywanie innym wiedzy i doświadczeń, które zdobyto się w przeszłości	10
9.	pomoc w nauce, pracy tym, którzy o to proszą (korepetycje, konsultacje naukowe itp.)	10
10.	wymiana wiedzy	3
11.	wymiana informacji	4
12.	poszerzanie swojej wiedzy w oparciu o wiedzę innych oraz wzbogacanie wiedzy innych swoją	5
13.	dyskusje, zadawanie pytań dotyczących różnorodnych tematów (spostrzeżenia, poglądy, pomysły)	5
14.	inne odpowiedzi	9

Źródło: opracowanie własne na podstawie odpowiedzi zawartych w kwestionariuszach

Tabela 2. Badani uczniowie uważają, dzielenie się wiedzą to:

Lp.	Stworzone kategorie	Liczba odpowiedzi
1.	możliwość rozwijania własnej wiedzy (utrwalenia własnej wiedzy) poprzez nauczanie innych	4
2.	pomoc w nauce (pracy) tym, od których pomoc uzyskało się w przeszłości	3
3.	przekazywanie swoich doświadczeń i umiejętności w sposób praktyczny i teoretyczny innym	8
4.	dyskusje, rozważania na różne tematy	3
5.	przekazywanie wiedzy własnej i przyswajanie wiedzy innych	3
6.	pomoc w nauce osobom, które wiedzą mniej i o taką pomoc proszą	12
7.	wymiana informacji	6
8.	użyczanie notatek	3
9.	wspólna nauka	4
10.	inne odpowiedzi	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie odpowiedzi zawartych w kwestionariuszach

drugi ze współautorów opracowania – wykładowca z ponad trzydziestoletnim stażem pracy na uczelni), że wśród studentów – a więc bardziej dojrzałych respondentów – dominować będzie opinia, iż dzielenie się wiedzą jest formą jej wymiany.

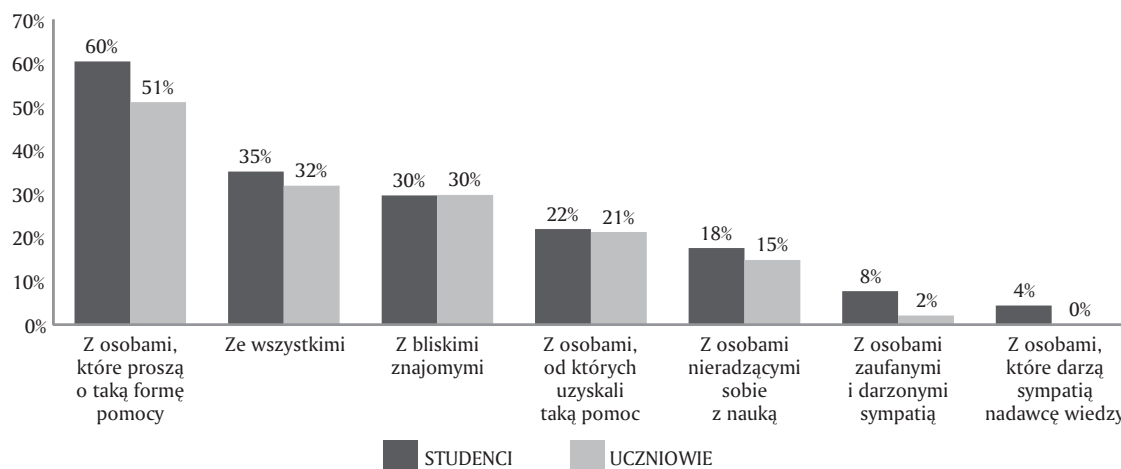
Znajomość procesu dzielenia się wiedzą

Z przeprowadzonego badania wynika, że 88 proc. studentów spotkało się z pojęciem dzielenia się wiedzą. Zdecydowana większość deklaruje, że o procesie tym dowiedziała się na uczelni (60 proc.), następnie zetknęła się z nim w internecie (15 proc.) oraz w prasie i książkach (11 procent). W grupie licealistów 76 proc. ankietowanych spotkało się z pojęciem dzielenia się wiedzą, z czego 54 proc. w szkole, 16 proc. w internecie, a pozostała część w książkach i prasie.

Warto przytoczyć wybrane odpowiedzi na pytanie, czym jest dzielenie się wiedzą. Otóż według respondentów jest to:

- *Rozpowszechnianie swoich umiejętności w szerokim gronie odbiorców* (student, IV rok, ochrona środowiska);
- *Pomoc innym osobom, uzupełnianie wiedzy między rówieśnikami, przyjemność w dzieleniu się czymś, co się posiada* (studentka, V rok, ochrona środowiska);
- *Przekazywanie informacji, które mogą wzbogacić, poszerzyć dotychczasowy zasób wiedzy danej osoby, prowadząc do rozwoju umysłowego* (studentka, IV rok, farmacja);
- *Wspólne spotkania i uzupełnianie wiedzy nawzajem, korepetycje dawane innym, nawet dzielenie się odpowiedziami na sprawdzianach* (uczeń, III klasa LO);
- *Rozmawianie, dyskusowanie na temat różnych zagadnień związanych z nauką i sposobem jej zdobywania* (uczeń, III klasa LO);
- *Przekazywanie innym w prosty sposób rzeczy trudnych* (studentka, IV rok, ochrona środowiska);
- *Rozmowa z ludźmi na różne tematy, dzielenie się poglądami, spostrzeżeniami* (studentka, IV rok, ochrona środowiska);
- *Udostępnianie drugiej osobie informacji, własnych sądów, doświadczenia i sprawdzonych skutecznych rozwiązań, które mogą przyczynić się do korzystnego rozwiązania danego problemu* (studentka, V rok, zarządzanie);
- *Dążenie do celu poprzez korzystanie z potencjału wszystkich ludzi chcących zdobywać nową wiedzę* (student, V rok, zarządzanie);
- *Przekazywanie dotychczas zdobytych doświadczeń i wiadomości osobom, które tego potrzebują. Jest to także możliwość własnego rozwoju intelektualnego poprzez naukę innych – utrwalanie wiedzy, którą się dzieli* (uczeń, III klasa LO);
- *Dbanie o rozwój innych osób, który potem ułatwia nam życie w społeczeństwie. Dzielenie się wiedzą jest też sposobem na rozwój swojej wiedzy* (uczeń, III klasa LO);

Wykres 1. Z kim respondenci najchętniej dzielą się wiedzą?*



* respondenci mogli zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

- Jedna z najpiękniejszych zdolności, jaką obdarzona jest nasza rasa (student, V rok, budownictwo).

Motywy dzielenia się wiedzą

Wśród ankietowanych studentów 91 proc. zadeklarowało, że udziela pomocy osobom, które mają problem ze zrozumieniem zagadnień, realizacją projektów (ogólniej – z realizacją powierzonych zadań). Z tej grupy 59 proc. pomaga osobom, które o to prosily. Około jedna trzecia studentów dzieli się wiedzą z bliskimi znajomymi. W najmniejszym stopniu na skłonność do dzielenia się wiedzą ma wpływ fakt, czy odbiorca i przekazujący wiedzę darzą się sympatią (wykres 1).

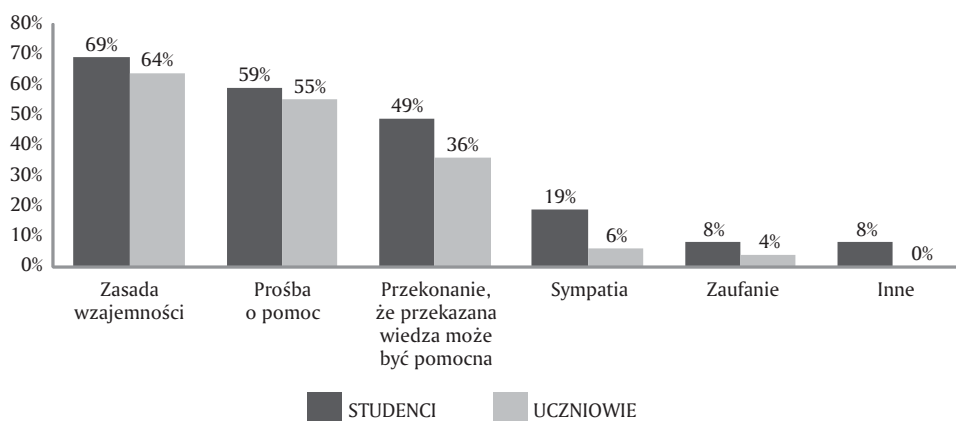
W grupie ankietowanych uczniów szkół średnich 94 proc. zadeklarowało pomoc w postaci dzielenia się wiedzą z innymi (kolegami, znajomymi). Najczęściej wskazywali oni (wykres 1), że udzielają takiej pomocy osobom, które o to proszą (51 proc.), natomiast

30 proc. respondentów zadeklarowało, że pomaga bliskim znajomym. Zastanawiające jest również to, że jedynie 2 proc. respondentów odpowiedziało, że udziela pomocy w takiej formie osobom zaufanym i darzonym sympatią.

Najczęściej wskazywanym przez studentów (69 proc.) motywem dzielenia się wiedzą było przekonanie, że jeśli pomogą, to w razie pojawienia się w przyszłości takiej konieczności, także uzyskają pomoc od osób, z którymi podziaili się swoją wiedzą (wykres 2).

Równie często studenci dzielą się wiedzą w reakcji na skierowaną do nich prośbę o taką pomoc (59 procent). Najrzadziej ujawnianym motywem dzielenia się wiedzą jest zaufanie do odbiorcy wiedzy, które wskazało jedynie 8 proc. respondentów. Uczniowie udzielający pomocy innym jako motyw, którym najczęściej się kierują, wskazali zasadę wzajemności (64 proc.), a także prośbę o taką formę pomocy (55 procent). Jedynie 4 proc. uczniów wskazuje

Wykres 2. Co kieruje respondentami, którzy dzielą się wiedzą?*



* respondenci mogli zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

zaufanie jako argument, który przemawia za dzieleniem się wiedzą (wykres 2).

Zainteresowanie pracą zespołową

Dzieleniu się wiedzą sprzyja praca zespołowa, dlatego zapytano respondentów o motywację do pracy w grupie. Wśród ankietowanych studentów 66 proc. zadeklarowało, że zdarza im się przygotowywać do egzaminów w grupie, gdyż ucząc się w ten sposób – po pierwsze – można dowiedzieć się więcej (tak odpowiedziało 68 proc. spośród uczących się w grupie), a po drugie – w przypadku wątpliwości można je przedyskutować, co prowadzi do ich rozwiania oraz rozszerzenia wiedzy (62 procent). Rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie 3.

Wśród badanych uczniów szkół średnich 50 proc. zadeklarowało, że zdarza się im uczyć w grupie. Najczęstszym argumentem przemawiającym za taką formą nauki był fakt, że można dowiedzieć się więcej, a możliwość podjęcia dyskusji prowadzi do rozwiania wątpliwości oraz pogłębienia wiedzy (wykres 3).

Czy najlepsi uczniowie dzielą się wiedzą?

Grupę badanych licealistów stanowili uczniowie bardzo dobrzy (średnia ocen 4,5 i wyższa) i dobrzy (średnia ocen 4,0-4,49), natomiast wśród studentów

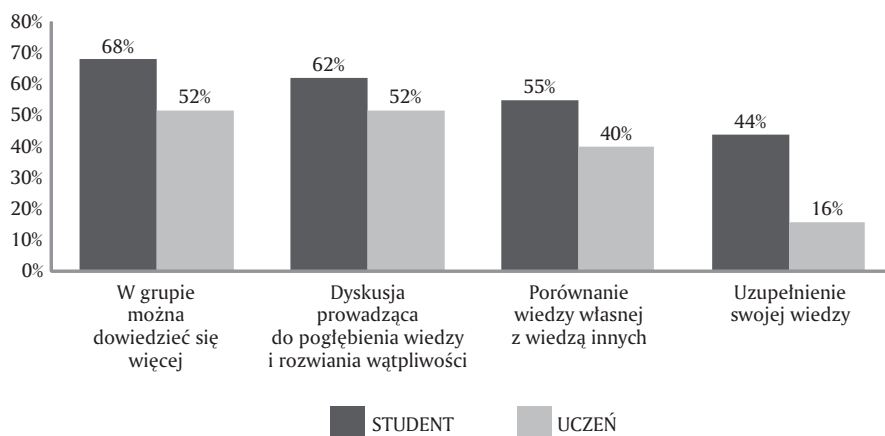
osoby o średniej ocen mniejszej niż 4,0 stanowiły 25 proc., połowa respondentów legitymowała się średnią 4,0–4,49, a 18 proc. – średnią 4,5 i wyższą⁹.

Średnia ocen a skłonność do dzielenia się wiedzą

Na podstawie odpowiedzi zawartych w kwestionariuszach studenckich podjęto próbę znalezienia związku pomiędzy odpowiedziami na wybrane pytania. Zależność pomiędzy średnią oceną a preferowanymi grupami, z którymi najczęściej dzielono się wiedzą, ilustruje tabela 4. Respondenci mieli możliwość wskazania dowolnej liczby preferowanych odbiorców wiedzy. Wskazanie danej grupy w tabeli określono słowem „TAK”. Brak wskazania interpretowano w ten sposób, że respondenci nie są skłonni dzielić się wiedzą z tą grupą odbiorców i w tabeli nazwano „NIE”. Pominięto natomiast respondentów, którzy nie wskazali żadnej odpowiedzi.

Dane zawarte w tabeli 4 nie wskazują wyraźnej zależności pomiędzy wysokością średniej ocen a tym, z kim nadawca najczęściej dzieli się swoją wiedzą. Natomiast można zaobserwować, że wiedzą chętniej dzielą się osoby o średniej z przedziału 3,0–3,99 (proporcja pomiędzy liczbami osób dzielących się i nie dzielących się wiedzą jest zbliżona do 1). Relacje te zmieniają się znacząco i wynoszą ok. 1:4–1:5

Wykres 3. Motywacja respondentów do pracy w grupie*



* respondenci mogli zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi, procenty na wykresie odnoszą się do liczby osób deklarujących naukę w grupie

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Tabela 3. Liczba respondentów wg średniej ocen

	3,00–3,49	3,50–3,99	4,00–4,49	4,50–4,99	>=5,00	Brak odpowiedzi	Razem
Uczniowie	0	0	15	30	5	0	50
Studenci	8	17	49	16	2	8	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

⁹ Średnia ocen uprawniających do otrzymania stypendium za wyniki w nauce na wydziałach Politechniki Gdańskiej reprezentowanych przez respondentów wynosi od 3,9–4,6.

Wyniki w nauce a postrzeganie i praktykowanie...

Tabela 4. Średnia ocen a skłonność do dzielenia się wiedzą – studenci*

Preferowany odbiorca wiedzy		3,0–3,99	>=4,0
Wszyscy	Tak	12	7
	Nie	10	54
Bliscy znajomi	Tak	15	15
	Nie	7	46
Koledzy, ale tylko ci, którzy o to proszą	Tak	21	29
	Nie	1	32
Osoby, od których uzyskano taką pomoc	Tak	12	13
	Nie	10	48
Zaufani i obdarzeni sympatią	Tak	1	7
	Nie	21	54
Ci, którzy darzą sympatią nadawcę	Tak	2	2
	Nie	20	59
Osoby nieradzące sobie z powierzonymi zadaniami	Tak	8	7
	Nie	14	54
Brak odpowiedzi**		3	6
Ogół grupy		25	67
Suma wskazań „Tak”		71	79
Suma wskazań „Nie”		83	347

* respondenci mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi

** odnosi się do respondentów, którzy wskazali swoją średnią, ale nie zaznaczyli żadnej z grup, z którymi dzielą się wiedzą

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

u osób ze średnią 4,0 i wyższą. Współautorka opracowania na podstawie własnych obserwacji wyjaśnia to faktem, iż osoby osiągające średnią ocen ok. 4,0 nie czują zagrożenia utratą profitów w postaci stypendium za wyniki w nauce (gdyż średnia jest zbyt niska), a także pozycji w grupie, gdyż znajdują się „na bezpiecznym miejscu w środku stawki”. Ponadto ciekawe jest spostrzeżenie, że osoby usytuowane w najwyższym przedziale średniej ocen (5,0 i wyższa) udzielają pomocy wyłącznie tym, od których taką pomoc wcześniej uzyskali oraz tym, którzy o taką pomoc poprosili. Natomiast w przypadku studentów z grupy o najniższej średniej (3,0–3,49)¹⁰ okazuje się, że najchętniej udzielają oni pomocy bliskim znajomym. Interesująca jest obserwacja, że niezależnie od średniej ocen tylko niewielki odsetek respondentów udziela pomocy osobom nieradzącym sobie z powierzonymi zadaniami oraz – co wydaje się zaskakujące – osobom, do których ma zaufanie i darzy je sympatią.

W przypadku grupy respondentów ze szkół średnich, ze względu na mniejsze niż w przypadku

studentów zróżnicowanie ocen, nie było możliwości porównania skłonności do dzielenia się wiedzą uczniów o średniej ocen powyżej i poniżej 4,0.

Średnia ocen a zainteresowanie pracą w grupie

Autorzy starali się przeanalizować, czy średnia ocen studiujących respondentów ma wpływ na preferowaną przez nich formę pracy (tabela 5). Analizę ograniczono do grupy studentów, gdyż w grupie badanych uczniów szkół średnich zróżnicowanie ocen było zbyt małe. Okazuje się, że badani na ogół wybierali pracę zespołową w grupie znajomych, czego potwierdzeniem jest fakt, że studenci, których zadaniem ma być realizacja projektów (czy też grupowych zadań laboratoryjnych), na ogół sami organizują się w grupy i bardzo niechętnie podchodzą do propozycji losowego dobierania

Tabela 5. Średnia ocen a preferowana forma pracy*

	3,00–3,99	>=4,0
Praca zespołowa (różne osoby)	16%	10%
Praca zespołowa w grupie osób znajomych	32%	45%
Praca indywidualna	32%	27%
Praca indywidualna i zespołowa	16%	18%
Brak odpowiedzi	4%	0%
Ogółem	100%	100%

* respondenci mogli wskazać jedną z podanych odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

składu zespołów. Bardziej otwarte na pracę zespołową (niezależnie od składu grupy) są osoby ze średnią poniżej 4,0. Znamienne jest to, że studenci o średniej 5,0 i wyższej preferują pracę indywidualną, jednak ze względu na znikomą liczebność tej grupy badanych wyciąganie zbyt daleko idących wniosków nie jest uzasadnione.

Rozumienie pojęcia „dzielenie się wiedzą”

Znacząca część respondentów, którzy spotkali się z pojęciem dzielenia się wiedzą, błędnie je interpretuje, wskazując odpowiedź, która nie charakteryzuje tego procesu (tabela 7)¹¹. Zastanawia fakt, że studenci, którzy nie spotkali się z tym pojęciem, odpowiedź błędą wybierali rzadziej od tych, którzy to określenie znają. Trafne wskazanie poprawnej odpowiedzi może zatem świadczyć o większym zrozumieniu pojęcia dzielenia się wiedzą w tej grupie.

W przypadku uczniów szkół średnich sytuacja jest bardzo podobna – z tą różnicą, że odsetek osób wskazujących poprawną i błędą odpowiedź jest niezależny

¹⁰ Niewyodrębnionej w tabeli.

¹¹ Autorzy uznali dwie pierwsze odpowiedzi za poprawne, dwie następne za błędne.

Tabela 6. Respondenci, którzy rozumieją dzielenie się wiedzą jako*:

	Upowszechnienie wiedzy, jakiej nie posiadają inni	Przekazywanie wiedzy, doświadczeń podczas spotkań i dyskusji	Nadawanie wiedzy formy, która ułatwi do niej dostęp	Warunki sprzyjające tworzeniu oraz wykorzystaniu wiedzy
Studenci				
Którzy spotkali się z pojęciem dzielenia się wiedzą	58%	94%	42%	25%
Którzy nie spotkali się z pojęciem dzielenia się wiedzą	75%	83%	33%	17%
Uczniowie				
Którzy spotkali się z pojęciem dzielenia się wiedzą	63%	82%	18%	26%
Którzy nie spotkali się z pojęciem dzielenia się wiedzą	83%	75%	17%	17%

* respondenci mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

od faktu, czy respondenci zetknęli się z pojęciem dzielenia się wiedzą, czy też nie. Potwierdzają to dane zawarte w tabeli 6.

Analizując liczbę wskazań określić oddających istotę dzielenia się wiedzą w zależności od średniej ocen, uzyskano następujący, ciekawy rezultat. Wraz z rosnącą średnią ocen udział respondentów, którzy wskazali odpowiedź błędną, a także tych, którzy wskazali odpowiedź poprawną, wzrasta (tabela 7).

Tabela 7. Średnia ocen a rozumienie istoty dzielenia się wiedzą*

	3,00–3,99	>= 4,0
Upowszechnianie wiedzy, której nie posiadają inni	52%	63%
Przekazywanie wiedzy, informacji, doświadczeń podczas spotkań, dyskusji	92%	93%
Nadawanie wiedzy formy ułatwiającej do niej dostęp	24%	46%
Warunki sprzyjające tworzeniu i wykorzystywaniu wiedzy	24%	22%

* respondenci mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Podsumowanie

Autorzy opracowania podjęli próbę zdiagnozowania stanu świadomości uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów w kwestii pojmowania istoty i znaczenia dzielenia się wiedzą, a także motywów, którymi kierują się, dzieląc się wiedzą lub zachowując tę wartość dla siebie. Wyniki badań

– zdaniem autorów – ze względu na niezbyt liczną próbę, można traktować jako wstępne. Skoncentrowano się głównie na zależności skłonności do dzielenia się wiedzą (praktyka) i świadomości zjawiska (teoria) od średniej ocen uzyskiwanych na danym etapie edukacji. Wyniki badań dają wskazówkę, że istotne jest podkreślanie w trakcie kształcenia na wszystkich poziomach istoty i znaczenia dzielenia się wiedzą w codziennej praktyce. Tego obecnie z pewnością brakuje.

Rezultaty badań pozwalają również na stwierdzenie, że osiągnięcie wysokiej średniej ocen w trakcie nauki nie jest tożsame z otwartością na dzielenie się wiedzą. Autorzy uważają, że potwierdzenie tej tezy w odniesieniu do szerszej grupy respondentów może dać odpowiedź na pytanie, czy wśród młodych ludzi – głównie tych, którzy osiągają wysokie wyniki w nauce – utrwała się przekonanie, że w praktyce zawodowej ocenia się posiadanie wiedzy, a nie dzielenie się nią oraz że wiedza oznacza władzę, zatem dzielenie się wiedzą to utrata pozycji.

Ilustrację problemu podjętego w opracowaniu stanowi następujący fragment książki Vadima Makarenki pt. *Tajne służby kapitalizmu*, opisujący relacje pomiędzy studentami na współczesnych uczelniach:

Czym jest wyścig szczurów, co to dla was znaczy? – docieka socjolog z Millward Brown SMG/KRC. No jak to? Walką o okruchy – wyjaśnia Czarek (24 lat, student SGGW, interesuje się muzyką). – Na przykład na uczelni nie pożyczka się notatek. Nie pomaga się sobie nawzajem. Wszyscy są sobie wrody.

Oczywiście zdarzają się wyjątki od reguły, choćby Aśka (25 lat, studentka SGH, interesuje się sportem, polityką i ekonomią, „pomocnik” SMG/KRC). – Ja jestem taka nie-normalna, że nie tylko pożyczam notatki, ale jeszcze mówię, gdzie można znaleźć coś ciekawego¹².

¹² V. Makarenko, *Tajne służby kapitalizmu*, Znak, Kraków 2008, s. 140–141.

Konkludując – autorzy dostrzegają zasadność weryfikacji osiągnięć w nauce mierzonych średnimi ocen poprzez sprawdzenie wiedzy, umiejętności i postaw zapisanych jako efekty kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji, wprowadzanych właśnie w życie w polskim szkolnictwie wyższym.

Świadomość znaczenia dzielenia się wiedzą i faktyczna skłonność do tego wśród młodzieży, a także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy pracownicy osiągający w trakcie studiów najwyższe oceny dzielą się wiedzą w pracy zawodowej, z pewnością wymagają dalszych badań. Ważne jest, że Główny Urząd Statystyczny zamierza podjąć kompleksowe badania losów absolwentów szkół wyższych, gdyż te mogą pomóc w znalezieniu odpowiedzi.

Bibliografia

Th. Davenport, L. Prusak, *Working knowledge. How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press, 2000.

J. Fazlagić, *Know-how w działaniu. Jak zdobyć przewagę konkurencyjną dzięki zarządzaniu wiedzą*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2010.

J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie. Diagnoza i perspektywa zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2009.

G. Hamel, C.K. Prahalad, *Przewaga konkurencyjna jutra*, Businessman Book, Warszawa 1999.

V. Makarenko, *Tajne służby kapitalizmu*, Znak, Kraków 2008.

C.K. Prahalad, M.S. Krishnan, *Nowa era innowacji*, Wydawnictwa Profesjonalne PWN, Warszawa 2010.

A. Riege, *Three dozen knowledge-sharing barriers managers must consider*, „Journal of Knowledge Management” 2005, t. 9, nr 3.

K.E. Sveiby, *Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości*, „e-mentor” 2005, nr 2, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=9&id=140.

K.E. Sveiby, *The organizational wealth. Managing & measuring knowledge-based assets*, Berrett-Koehler Publisher Inc., San Francisco 1997.

P. Yih-Tong Sun, J.L. Scott, *An investigation of barriers to knowledge transfer*, „Journal of Knowledge Management” 2005, t. 9, nr 2, 2005.

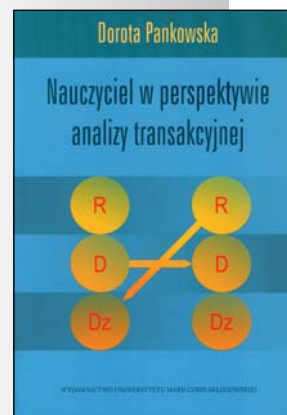
Sabina Stasiak jest dyplomantką studiów II stopnia profilu Zarządzanie wiedzą i informacją, na kierunku Zarządzanie, prowadzonych na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Obecnie finalizuje pracę magisterską pt. *Świadomość procesu dzielenia się wiedzą wśród uczniów i studentów na podstawie badań*.

Krzysztof Leja jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Wiedzą i Informacją na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, autorem i redaktorem kilku monografii, autorem ponad 60 prac naukowych i kilkunastu popularyzatorskich dotyczących badań nad szkolnictwem wyższym. W latach 1992–2002 pełnił funkcję zastępcy dyrektora administracyjnego Politechniki Gdańskiej, a w latach 2002–2008 prodziekana ds. kształcenia ustawicznego Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.

POLECAMY

Dorota Pankowska
Nauczyciel
w perspektywie analizy
transakcyjnej
Wydawnictwo UMCS
Lublin 2010

Celem publikacji jest przybliżenie dorobku edukacyjnej analizy transakcyjnej oraz podjęcie próby empirycznej weryfikacji jej założeń w codziennym funkcjonowaniu nauczycieli, co uczyniono za pomocą badań własnych, które objęły ponad 450 nauczycieli z 30 lubelskich szkół. W książce scharakteryzowano podstawowe koncepcje analizy transakcyjnej: stany Ja, transakcje, gry, pozycje i skrypty życiowe oraz możliwości zastosowania jej w edukacji dla doskonalenia relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami, zwiększania efektywności działań i podnoszenia jakości pracy. Zaprezentowane wyniki badań zachęcają do wprowadzenia analizy transakcyjnej do kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Książkę polecamy nauczycielom, dyrektorom szkół i metodykom, a także studentom kierunków związanych z psychologią i pedagogiką. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.wydawnictwo.umcs.eu/>



Dagmara Lewicka
Zarządzanie kapitałem
ludzkim w polskich
przedsiębiorstwach. Metody,
narzędzia, mierniki
Wydawnictwa
Profesjonalne PWN
Warszawa 2010

Publikacja wskazuje kierunki zmian w zarządzaniu kapitałem ludzkim, będące efektem zmian we współczesnej gospodarce, a także najważniejsze problemy i wyzwania stojące przed menedżerami i specjalistami ds. personalnych. Na kapitał ludzki składają się: wiedza, kompetencje i postawy pracowników, dlatego też odrębne rozdziały poświęcono zarządzaniu wiedzą, motywowaniu, a także szkoleniom i rozwojowi pracowników w dobie gospodarki opartej na wiedzy. Autorka podkreśla konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji organizacji i pracowników. Książkę polecamy menedżerom, pracownikom działów kadr, a także studentom zarządzania. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://księgarnia.pwn.pl/>



Instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Polsce

Anita Richert-Kaźmierska

Wzrost znaczenia wiedzy jako czynnika rozwoju gospodarczego zmienia rolę ośrodków naukowych i akademickich – „producentów” wiedzy i nowoczesnych technologii – w gospodarce regionalnej i krajowej. Konieczny staje się coraz bliższy kontakt uczelni z biznesem, coraz bardziej złożone formy przybiera podejmowana przez uczelnie współpraca z podmiotami działającymi w ich otoczeniu. Wydaje się, że rozwój przedsiębiorczości akademickiej stanowi obecnie jedną z kluczowych składowych procesów budowania międzynarodowej innowacyjności i konkurencyjności gospodarki. W opracowaniu podjęto próbę zdefiniowania zagadnienia przedsiębiorczości akademickiej oraz zaprezentowano główne instytucjonalne formy jej wspierania wykorzystywane przez polskie uczelnie.

gospodarczego. Globalizacja, reorientacja gospodarki w kierunku gospodarki opartej na wiedzy, konieczność budowania międzynarodowej konkurencyjności to tylko niektóre z okoliczności sprawiających, że przedsiębiorczość oraz jej instrumenty – innowacje i kapitał intelektualny – wymagają świadomej stymulacji. Na różnych poziomach, przez różne podmioty, przy użyciu różnych metod i narzędzi prowadzi się działania mające na celu pobudzenie, wzmocnienie i rozwój przedsiębiorczości.

Od połowy XX wieku na proces tworzenia warunków dla rozwoju gospodarczego coraz aktywniej włączają się ośrodki naukowo-badawcze oraz uczelnie wyższe. Wzrost znaczenia wiedzy jako czynnika

Przedsiębiorczość – pojęcie wieloznaczne

Przedsiębiorczość to pojęcie, którego zdefiniowania podejmują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, m.in. ekonomii, zarządzania, prawa, psychologii i socjologii. W związku z tym w literaturze spotyka się liczne propozycje interpretacji pojęcia przedsiębiorczości.

W dorobku nauk ekonomicznych najczęściej przyjmuje się trzy wymiary definiowania przedsiębiorczości:

- definiowanie osobowościowe – koncentrujące się na cechach i umiejętnościach,
- behawioralne – odwołujące się do sposobu działania i zarządzania,
- precyzujące funkcje ekonomiczne przedsiębiorcy w gospodarce.

Przedsiębiorczość jest przypisywana jednostce (pojedynczej osobie), przedsiębiorstwu (najczęściej przedsiębiorstwom sektora MSP) lub innej organizacji, w tym jednostkom samorządu terytorialnego lub gospodarkom krajowym (tzw. przedsiębiorczość makroekonomiczna¹).

Trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu pojęcia przedsiębiorczości nie zmieniają jednak faktu, że w obecnych warunkach społeczno-gospodarczych stanowi ona jeden z głównych filarów rozwoju

Tabela 1. Wybrane programy wspierania przedsiębiorczości

Poziom	Nazwa programu
Unia Europejska	<ul style="list-style-type: none"> • Odnowiona Strategia Lizbońska • Program ramowy na rzecz konkurencyjności i innowacji (CIP) na lata 2007–2013, w tym Program na rzecz przedsiębiorczości i innowacji (EIP) • Small Business Act • VII Program ramowy w zakresie badań i rozwoju technologicznego
Ogólnopolski	<ul style="list-style-type: none"> • Krajowy Program Reform na lata 2008–2011 • Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013 oraz ogólnokrajowe programy operacyjne (głównie PO Innowacyjna Gospodarka oraz PO Kapitał Ludzki) • Drogi do Polski Przedsiębiorczej
Regionalny – województwo pomorskie	<ul style="list-style-type: none"> • Regionalny Program Operacyjny dla Województwa Pomorskiego • Regionalna Strategia Innowacji dla Województwa Pomorskiego • Program Innopomorz • Pomorskie Obserwatorium Przedsiębiorczości

Źródło: opracowanie własne

¹ S. Sudoł, *Przedsiębiorczość – jej pojmowanie, typy i czynniki ją kształtujące*, „Problemy zarządzania” 2008, nr 2 (20), s. 15–16.

Instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości...

rozwoju gospodarczego nakłada na te instytucje nową rolę w gospodarce oraz dyktuje nowy sposób ich funkcjonowania. Następuje rozwój form współpracy między sektorem nauki a gospodarką, co sprzyja komercjalizacji badań naukowych. Uczelnie angażują się merytorycznie, organizacyjnie i finansowo w działania rozwijające innowacyjność regionów, pracownicy naukowi podejmują się prowadzenia własnych, nowoczesnych firm, a programy studiów konstruowane są w taki sposób, aby umożliwić studentom nabycie praktycznych umiejętności niezbędnych w zarządzaniu firmami.

Przedsiębiorczość akademicka – instytucjonalne formy wsparcia

Przedsiębiorczość akademicka, podobnie jak samo pojęcie przedsiębiorczości, jest interpretowana dość różnorodnie. Z raportu Public Profits wynika, że w Polsce jest ona rozumiana trójako² – utożsamia się ją:

- z wychowaniem do przedsiębiorczości i z promocją przedsiębiorczości oraz postaw proprzedsiębiorczych;
- ze wspieraniem przedsiębiorców będących studentami, absolwentami, doktorantami i pracownikami naukowymi;
- ze wspieraniem transferu wiedzy i nowych technologii do gospodarki.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r. wpisała przedsiębiorczość akademicką w podstawowy zakres aktywności szkół wyższych w Polsce. Obok prowadzenia badań naukowych oraz kształcenia studentów są one zobligowane do *współpracy z otoczeniem gospodarczym, w szczególności przez sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie wyników badań i prac rozwojowych przedsiębiorcom oraz szerzenie idei przedsiębiorczości w środowisku akademickim, w formie działalności gospodarczej wyodrębnionej organizacyjnie i finansowo*³.

Do najczęściej wykorzystywanych przez polskie uczelnie instytucjonalnych form kreowania i wsparcia przedsiębiorczości akademickiej należą:

- biura karier,
- akademickie inkubatory i preinkubatory przedsiębiorczości,
- centra transferu technologii,
- parki naukowo-technologiczne.

Akademickie biura karier działają przy polskich uczelniach od 1993 roku – aktualnie przy większości ośrodków. Zakres podejmowanych przez nie działań obejmuje m.in.:

- doradztwo zawodowe indywidualne i grupowe,
- organizację szkoleń i warsztatów rozwijających umiejętności przydatne w poszukiwaniu pracy,
- prowadzenie baz danych z ofertami kształcenia, w tym na studiach podyplomowych, szkoleniach zawodowych i kursach,

- nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z pracodawcami oraz pośrednictwo pracy.

Akademickie inkubatory przedsiębiorczości to inicjatywa polegająca na tworzeniu przez uczelnie wyższe fizycznych i organizacyjnych warunków do praktycznej weryfikacji wiedzy i umiejętności w zakresie prowadzenia własnej firmy. Oferta akademickich inkubatorów przedsiębiorczości skierowana jest przede wszystkim do studentów, absolwentów oraz młodych pracowników naukowych. W Polsce wyróżnia się trzy warianty preinkubacji firmy w otoczeniu szkoły wyższej:

- w sieci Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości (AIP) prowadzonych przez Fundację Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości (FAIP);
- w inkubatorach działających w ramach państwowych szkół wyższych, najczęściej w powiązaniu z centrami transferu technologii i biurami karier;
- w preinkubatorach działających w ramach parków naukowo-technologicznych.

Tabela 2. Lokalizacja akademickich inkubatorów przedsiębiorczości w Polsce

Miasto	AIP zrzeszone w FAIP	AIP niebędące członkiem FAIP
Białystok	2	
Bydgoszcz	1	
Chorzów	1	
Częstochowa	1	1
Elbląg		1
Gdańsk	1	1
Katowice	2	
Kraków	1	3
Lublin	2	
Łódź	1	1
Nowy Sącz		1
Opole		1
Poznań	1	2
Rzeszów		1
Szczecin		1
Siedlce	1	
Toruń	1	1
Warszawa	7	1
Wrocław	2	4
Zielona Góra		1
Łącznie	24	20

Źródło: opracowanie własne na podstawie http://www.pi.gov.pl/upload/dokumenty/akademicka/08.05.08_inkubatory_nieFAIP-do%20aktualizacji.pdf, [02.04.2010]

² Opracowanie modelu wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Wielkopolsce, Raport końcowy, Public Profits sp. z o.o., Poznań 2006, s. 61.

³ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005r. (Dz.U. z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 ze zm.), art. 4.

Program preinkubacji oferowany przez akademickie inkubatory przedsiębiorczości obejmuje najczęściej:

- zajęcia dydaktyczne i (lub) szkolenia z przedsiębiorczości, zarządzania firmą,
- warsztaty, w ramach których przygotowywane są biznesplany,
- mentoring najlepszych projektów biznesowych,
- udostępnianie infrastruktury AIP początkującym przedsiębiorcom (wyposażenie biurowe, sale seminaryjne, witryna internetowa, adres itp.),
- obsługę księgową i prawną,
- dostęp do wyspecjalizowanej infrastruktury laboratoryjnej.

Podstawową formą wsparcia są jednak usługi doradcze, szkoleniowe i informacyjne. Ponadto duże znaczenie ma oferta w zakresie finansowania przedsięwzięć realizowanych przez inkubowane firmy. Chodzi nie tyle o dostęp do środków będących bezpośrednio w dyspozycji inkubatora (choć możliwe jest uzyskiwanie grantów i dopłat na zasadach konkursowych), ile o wsparcie w pozyskiwaniu zewnętrznego finansowania, np. ze środków unijnych, poprzez kontakt z Aniołem Biznesu.

Z kolei centra transferu technologii (CTT) w szerokim znaczeniu są *różnicowaną organizacyjnie grupą nienastawionych na zysk jednostek doradczych, szkoleniowych i informacyjnych, realizujących programy wsparcia transferu i komercjalizacji technologii oraz wszystkich towarzyszących temu procesowi zadań*⁴. Większość polskich uczelni akademickich uruchomiła w ostatnich latach w swoich strukturach jednostki organizacyjne zajmujące się informowaniem otoczenia biznesowego o prowadzonych przez siebie badaniach naukowych i ich efektach, poszukiwaniem ich potencjalnych klientów oraz pozyskiwaniem partnerów. W tym sensie coraz powszechniej można mówić o powstawaniu akademickich działów transferu technologii. Ich sprawne funkcjonowanie i rozwój warunkuje rzeczywiste otwarcie się uczelni na współpracę z biznesem oraz promocja użytkowego podejścia do statutowej aktywności badawczo-rozwojowej.

Ideą uczelnianych centrów transferu technologii jest generowanie, poprzez tworzone partnerstwa, trójwymiarowej korzyści dla potencjalnych klientów, uczelni oraz dla gospodarki. Dostarczane klientom (partnerom) wiedza fachowa i nowoczesne technologie determinują ich zdolności konkurencyjne (głównie chodzi o przedsiębiorstwa sektora MSP). Uczelnia pozyskuje dodatkowe środki finansowe, które przy wątpliwych nakładach z budżetu państwa oraz z roku na rok kurczącym się poziomie naboru słuchaczy w ramach odpłatnych form kształcenia (dotyka to głównie ośrodków prywatnych) odgrywają coraz

większą rolę w finansowaniu planów rozwojowych. Wreszcie – uczelniane centra transferu technologii pełnią istotną funkcję w polityce rozwoju regionalnego. Ich działalność wpływa przede wszystkim na tzw. pośrednią konkurencyjność regionu oraz determinuje poziom innowacyjności w regionie.

Od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku polskie uczelnie uczestniczą w uruchamianiu i rozwoju parków naukowo-technologicznych, które – w myśl ustawy – stanowią *zespół wyodrębnionych nieruchomości wraz z infrastrukturą techniczną, utworzony w celu dokonywania przepływu wiedzy i technologii pomiędzy jednostkami naukowymi a przedsiębiorcami*⁵. Z jednej strony stanowią one fizyczne miejsce, w którym początkujący przedsiębiorcy, zorientowani innowacyjnie i działający w branżach o dużym zaawansowaniu technologicznym, mogą liczyć na ułatwienia w zakresie dostępu do infrastruktury, wiedzy fachowej i innowacyjnych pomysłów (wynałazków). Z drugiej strony są miejscem transferu technologii i komercjalizacji wyników badań prowadzonych przez ośrodki naukowe do środowiska biznesu. Bardzo często przedsiębiorstwa funkcjonujące w parkach naukowo-technologicznych to podmioty prowadzone przez pracowników naukowych. Uzyskują wsparcie poprzez inkubowanie i umożliwienie procesu pączkowania (firmy *spin-off* oraz firmy *spin-out*).

Przeprowadzone badania⁶ wskazują, że przeciętny park naukowo-technologiczny, realizując swoje zadania, współpracuje z 26 instytucjami, w tym:

- ośrodkami naukowymi, głównie szkołami wyższymi,
- samorządem lokalnym i regionalnym,
- przedstawicielami władz centralnych i agencji rządowych, przede wszystkim Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości.

Do głównych form współpracy parków naukowo-technologicznych z ośrodkami akademickimi należą⁷:

- organizacja szkoleń, seminariów i konferencji,
- składanie wspólnych projektów do funduszy europejskich,
- współpraca z uczelnianymi komórkami transferu technologii,
- udział przedstawicieli nauki w organach decyzyjnych parku,
- wspólne projekty wdrożeniowe,
- organizacja praktyk studenckich.

Przedsiębiorczość akademicka – uwarunkowania zewnętrzne

Rozwój przedsiębiorczości akademickiej w Polsce determinuje szereg czynników, zarówno wewnętrz-

⁴ K. Matusiak (red.), *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce, Raport 2009*, PARP, Warszawa, Łódź 2009, s. 202.

⁵ Ustawa z dnia 29 sierpnia 2003 r. o zmianie ustawy o finansowym wspieraniu inwestycji oraz ustawy o warunkach dopuszczalności i nadzorowaniu pomocy publicznej dla przedsiębiorców (Dz.U. z 2003 r. Nr 159 poz. 1537), art. 1 pkt. 1.

⁶ K. Matusiak (red.), dz. cyt., s. 35.

⁷ Tamże, s. 38.

Instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości...

nych – zależnych bezpośrednio od danej uczelni, jak i zewnętrznych – tkwiących w jej otoczeniu. Do czynników wewnętrznych należą przede wszystkim:

- kadra uczelni – zarówno kierownictwo, jak i pracownicy naukowcy oraz dydaktyczni, ich kompetencje i umiejętności, postrzeganie funkcji, jakie uczelnia pełni w otoczeniu oraz otwartość na współpracę z biznesem;
- infrastruktura techniczna pozostająca w dyspozycji uczelni, umożliwiająca prowadzenie aktywnej działalności badawczo-rozwojowej;
- system zarządzania uczelnią;
- programy kształcenia – zawierające przedmioty przygotowujące i motywujące do zakładania firmy oraz zarządzania nią;
- praktyki studenckie – ich długość oraz sposób przeprowadzania umożliwiający konfrontację teorii z rzeczywistymi problemami współczesnego rynku.

Wśród czynników zewnętrznych należałoby wymienić m.in.:

- formalno-prawne uwarunkowania współpracy uczelni (głównie państwowych) z podmiotami pozostającymi w ich otoczeniu,
- system finansowania uczelni,
- strukturę oraz orientację przedsiębiorstw w Polsce,
- wpływ globalizacji i internacjonalizacji na funkcjonowanie wszystkich organizacji,
- kierunki i cele rozwoju gospodarek światowych, w tym gospodarki Unii Europejskiej.

Podsumowanie

Przedsiębiorczość akademicka jest w Polsce zagadnieniem nadal nowym i wymaga ciągłego wsparcia. Zjawisko nie posiada jednej, spójnej definicji i – podobnie jak ogólne pojęcie przedsiębiorczości – definiowane jest według różnych kryteriów. Dość często przedsiębiorczość akademicką utożsamia się z postawami reprezentowanymi przez studentów, co jest ujęciem skrajnie zawężonym.

Rozwój przedsiębiorczości akademickiej zależy z jednej strony od „stanu otwarcia” uczelni, z drugiej strony – od gotowości „uczelnianego otoczenia” na podjęcie współpracy ze szkołami wyższymi. W Polsce podjęcie takiej współpracy mogą ułatwić m.in. projekty realizowane w ramach programów finansowanych ze środków unijnych, w tym PO Innowacyjna Gospodarka, PO Kapitał Ludzki oraz regionalnych programów operacyjnych.

Przedsiębiorczość akademicka, przede wszystkim ze względu na wpisana w nią innowacyjność i partner-

stwo, staje się kluczowym wymiarem ogólnej koncepcji przedsiębiorczości gospodarczej i stymulatorem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Bibliografia

Komunikat Komisji Europejskiej z dnia 25 czerwca 2008 r.: *Najpierw myśl na małą skalę – program Small Business Act dla Europy*, COM (2008) 0394; dokument roboczy służb Komisji na temat oceny skutków SEC (2008) 2102.

Komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej: *Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek Strategii Lizbońskiej*, COM (2005) 24 końcowy, Bruksela 02.02.2005.

K. Matusiak (red.), *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce, Raport 2009*, PARP, Warszawa, Łódź 2009.

Opracowanie modelu wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Wielkopolsce, Raport końcowy, Public Profits sp. z o.o., Poznań 2006.

S. Sudol, *Przedsiębiorczość – jej pojmowanie, typy i czynniki ją kształtujące*, „Problemy zarządzania” 2008, nr 2 (20).

Ustawa o zmianie ustawy o finansowym wspieraniu inwestycji oraz ustawy o warunkach dopuszczalności i nadzorowaniu pomocy publicznej dla przedsiębiorców z dnia 29 sierpnia 2003 r., Dz.U. z 2003 r. Nr 159 poz. 1537.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższych z dnia 27 lipca 2005 r., Dz.U. z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 ze zm.

Netografia

Agencja Rozwoju Pomorza SA, <http://www.arp.gda.pl/index.php?strona=116>

Fundacja Polska Przedsiębiorcza, <http://www.polskaprzedsiębiorcza.pl>.

Komisja Europejska, http://ec.europa.eu/cip/index_pl.htm.

Krajowy Program Reform na lata 2008–2011 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej z dnia 18 listopada 2008 r., <http://www.mg.gov.pl/NR/rdonlyres/ED3609C2-1747-4125-98B1-C23D09115D94/49494/KrajowyProgramReformnalata20082011.pdf>.

Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych UE, http://www.kpk.gov.pl/7pr/podstawy/cele_i_budzet.html.

Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie. Narodowa Strategia Spójności. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, maj 2007, http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/NR/rdonlyres/2BD5B9B6-767E-473C-B198-496FDEC4DFED/31941/NSRO_maj2007.pdf.

S. Pangsy-Kania, *Przedsiębiorczość akademicka jako kluczowy element narodowej polityki innowacyjnej na przykładzie Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości przy Uniwersytecie Gdańskim*, <http://www.innopomorze.pl/przedsiębiorczoc-akademicka.html>.

Program Innopomorze, <http://www.innopomorze.pl>.

Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 10 marca 2009 r. w sprawie programu Small Business Act A6-0074/2009, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2009-0074&language=PL>.

Autorka jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki uwarunkowań konkurencyjności gospodarczej regionów oraz polityki regionalnej.

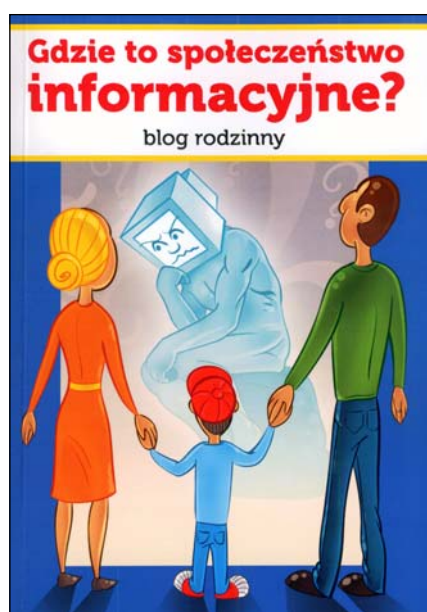
Gdzie to społeczeństwo informacyjne? – recenzja

Bogdan Stefanowicz

Taki tytuł nosi wydana niedawno książka¹ kierowanego przez Agnieszkę Szewczyk zespołu autorów z Katedry Społeczeństwa Informacyjnego Uniwersytetu Szczecińskiego. Jest to zbiór scen z życia osób korzystających z internetu przy rozmaitych codziennych sprawach: zakupie mebli, przesyłaniu kwiatów z okazji imienin dziadka, zakupie skarpetek do jazdy na rowerze i przy wielu innych czynnościach. Celem publikacji jest zwrócenie uwagi czytelnika na rolę internetu w życiu codziennym. Przytoczone przykłady ukazują pozytywny wpływ tego medium na człowieka (co konkretnego udało się załatwić lub przyspieszyć dzięki internetowi) oraz jego wpływ destrukcyjny (choćby uzależnienie od komputera).

Publikacja jest interesująca – może być odebrana jako pewnego rodzaju zachęta do posługiwania się komputerem i internetem w praktyce, ale niesie też ostrzeżenie przed zbyt daleko idącym zaufaniem do tego narzędzia i niekontrolowanym poświęcaniem mu uwagi i czasu. Jest zredagowana w oryginalny sposób – stanowi ujęty w formę blogu zapis korzystania z internetu w praktyce.

W tytule autorzy stawiają pytanie dotyczące społeczeństwa informacyjnego, którego rozwój wiąże się z szerokim dostępem do informacji za pośrednictwem współczesnych technologii informatycznych. Ale w publikacji trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź na to pytanie, bowiem autorzy skoncentrowali się raczej na zademonstrowaniu na przykładach możliwości wykorzystania internetu i technologii telekomunikacyjnych. Problem, „gdzie



jest społeczeństwo informacyjne”, pozostaje więc otwarty. Zmusza to czytelnika do samodzielnego wyciągnięcia wniosków i rozstrzygnięcia, jakich przemian społecznych można oczekiwać i czy oferowane przez współczesną technikę rozwiązania niosą pozytywną ofertę, czy też zagrożenia. W istocie trudno jest udzielić tu jednoznacznej odpowiedzi: podobnie jak w przypadku wielu innych odkryć czy rozwiązań, zawsze można dopatrzeć się zarówno korzyści, jak i negatywnych stron. Na początku człowiekowi wydawało się, że ogień stanowi dla niego wyłącznie zagrożenie, ale z czasem okazało się, że jest nader pożyteczny. Podobnie

odkrycie energii elektrycznej czy atomowej i wiele innych odkryć ma swoje zalety, ale może też nieść ze sobą zagrożenia. Okazuje się więc, że to nie sam wynalazek czy odkrycie, lecz sposób i kierunek ich wykorzystania powinny podlegać ocenie.

Nie da się ani zatrzymać, ani nawet ograniczyć zaistniałych dzięki internetowi tendencji. W tej sytuacji konieczna staje się identyfikacja pozytywów i zagrożeń związanych ze stosowaniem dostępnych technologii informacyjnych. Z tych pierwszych należy nauczyć się korzystać, natomiast jeśli chodzi o drugie – trzeba pamiętać, że nie da się ich wyeliminować, a więc konieczne jest umiejętne łagodzenie ich skutków.

Znak zapytania w tytule książki zachęca czytelnika do zastanowienia się nad jej treścią w dwojakim znaczeniu: o jakim społeczeństwie piszą autorzy oraz jakie społeczeństwo jesteśmy gotowi wspierać i rozwijać?

¹ A. Szewczyk (red.), *Gdzie to społeczeństwo informacyjne? Blog rodzinny*, Wydawnictwo Hogben, Szczecin 2010.

Uwarunkowania i czynniki wpływające na sukces projektu



Waldemar Walczak

Podejmując decyzję dotyczącą zaangażowania w konkretne przedsięwzięcie projektowe, staramy się udzielić odpowiedzi na szereg istotnych pytań o szanse osiągnięcia wytyczonych celów. Można powiedzieć, że jesteśmy skłonni przystąpić do projektu wówczas, gdy spełnione są równocześnie dwa zasadnicze warunki. Po pierwsze realizacja projektu musi być postrzegana w kategoriach wymiernych korzyści, a po drugie – szansa odniesienia sukcesu musi być większa od zera. Zdarza się jednak, że projekty, które – wydawało się – mają realne szanse powodzenia, nie zostają wykonane zgodnie z naszymi oczekiwaniami, a tym samym – kończą się porażką. Zadajemy sobie wówczas pytanie, czy zrobiliśmy wszystko, aby temu zapobiec, czy może coś zostało przez nas przeoczone – nie zwróciliśmy uwagi na istotne uwarunkowania, które negatywnie zaważyły na losach naszego projektu.

Jak jest postrzegany sukces projektu?

Próba zdefiniowania, czym jest sukces projektu, prowadzi do konkluzji, że na pytanie o jego istotę można udzielić co najmniej kilku odpowiedzi. Niewątpliwie najważniejszym kryterium oceny sukcesu projektu jest osiągnięcie zakładanego celu nadrzędnego, w zaplanowanym czasie, w ramach założonych kosztów, odpowiadającego zakładanym parametrom jakościowym projektu. Wyłaniająca się z tych elementów ogólna definicja sukcesu projektu stanowi punkt wyjścia dla dalszych rozważań na temat innych, równie ważnych wymiarów sukcesu. Trzeba bowiem pamiętać, że w zależności od rodzaju i charakteru realizowanego przedsięwzięcia projektowego w niektórych przypadkach wyznacznikiem sukcesu będzie to, w jaki sposób produkt danego projektu jest postrzegany przez klientów, dla których został przygotowany. Miarą sukcesu będą: poziom satysfakcji klienta, wzrost udziału w rynku, poprawa zdolności konkurencyjnych przedsiębiorstwa oraz wymierne zyski, jakie firma osiąga dzięki zakończeniu realizacji projektu. Oznacza to, że wartość, jaką generuje produkt projektu dla klienta, jest również ważnym czynnikiem oceny sukcesu projektu w ujęciu kompleksowym.

Sytuacja ta dotyczy przede wszystkim realizacji projektów wewnętrznych, gdy organizacja (przedsiębiorstwo) realizuje projekt na swoje potrzeby – jest zarazem jego inicjatorem, zleceniodawcą i wykonawcą.

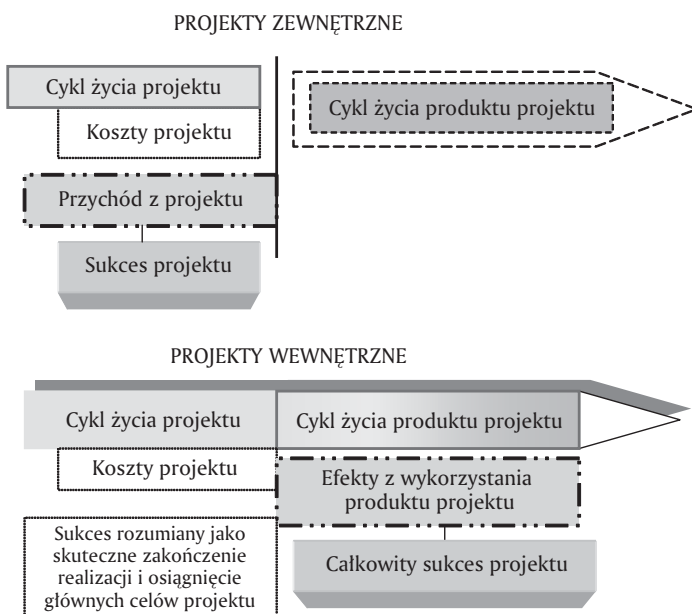
Inaczej jest postrzegany sukces, kiedy przedsiębiorstwo realizuje projekt zewnętrzny. Wówczas przede wszystkim zainteresowane jest tym, aby zrealizować cele projektu i pobrać należną zapłatę, nie jest dla niego istotne, jakie będą dalsze efekty i rezultaty wykorzystywania produktu projektu. Wydaje się, że te bardzo proste i logiczne prawidłowości są dość często pomijane w rozważaniach dotyczących interpretowania sukcesu projektu, dlatego też warto zwrócić na nie uwagę, a także dokładniej przeanalizować kilka kolejnych ważnych kwestii.

Trevor L. Young w swoich analizach poświęconych definicji oraz wizji sukcesu projektu zwraca uwagę na bardzo ważny element, stwierdzając, że *o sukcesie decyduje oceniający*¹. Warto także zauważyć relacje pomiędzy cyklem życia projektu a cyklem życia produktu projektu, patrząc na nie z perspektywy odmiennego postrzegania sukcesu w projektach zewnętrznych i wewnętrznych. Zależności te przedstawiono na rysunku 1.

Jak można wywnioskować z rysunku 1, rodzaj projektu ma zasadniczy wpływ na postrzeganie (rozumienie) sukcesu projektu, a tym samym na zakres analiz prowadzonych przez wykonawcę. Dla projektów wewnętrznych decydującego znaczenia nabiera okres będący pochodną efektów wykorzystywania produktu projektu. Dlatego też w takim przypadku samo zakończenie realizacji projektu nie może być traktowane jako źródło wymiernych korzyści. Całkowicie inaczej będzie postrzegany sukces, jeśli dana organizacja (przedsiębiorstwo) zdobędzie kontrakt (zlecenie) na wykonanie projektu dla zewnętrznego inwestora (zleceniodawcy). Wówczas jednymi z ważniejszych kryteriów oceny będą: zakończenie realizacji projektu i osiągnięte dzięki temu wymierne korzyści finansowe. Nakreślone relacje i uwarunkowania mają istotne znaczenie dla praktyki zarządzania projektami, bowiem akcentują obszary i zagadnienia

¹ T.L. Young, *Skuteczne zarządzanie projektami*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006, s. 14.

Rysunek 1. Sukces projektu postrzegany z perspektywy uwarunkowań projektów zewnętrznych i wewnętrznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Łada, A. Kozarkiewicz-Chlebowska, *Podstawy controllingu projektów*, Wydawnictwo Centrum Badań nad Projektami, Kraków 2006, s. 17

wymagające wnikliwych analiz dokonywanych przez menedżera projektu.

Czynniki wpływające na sukces w zarządzaniu projektami

Przystępując do realizacji projektu, każda organizacja staje przed trudnym pytaniem – jak osiągnąć sukces, tj. jakie działania podjąć, aby zrealizować nadrzędny cel projektu w określonym czasie, w ramach założonych kosztów i przy zachowaniu wymaganej jakości. W literaturze przedmiotu można odnaleźć rozważania dotyczące krytycznych czynników sukcesu w zarządzaniu projektami², nazywanych *Critical Success Factors* – CSFs. Są to uwarunkowania, od których w największym stopniu zależy powodzenie realizacji wdrażanego projektu. Powołując się na wyniki prowadzonych badań, T. Young stwierdza, że na osiągnięcie sukcesu projektu mają wpływ takie elementy, jak³:

- właściwe zdefiniowanie celów, zasobów, parametrów projektu,
- wsparcie i zaangażowanie ze strony sponsora projektu,

- utrzymywanie relacji z interesariuszami projektu, informowanie ich o postępach w realizacji projektu,
- dobrze dobrany zespół projektowy, pracownicy, którzy posiadają odpowiednią wiedzę i umiejętności,
- dobrze sporządzony plan i harmonogram projektu, właściwy podział zadań i obowiązków,
- regularne monitorowanie i kontrola ryzyka w projekcie,
- rzetelne i terminowe raportowanie postępu prac,
- prawidłowa komunikacja w projekcie,
- rozwiązywanie najważniejszych problemów na najwyższym szczeblu zarządzania.

Zdaniem R. Newtona bardzo duże znaczenie dla sukcesu realizacji projektu przypisuje się samemu menedżerowi projektu, w szczególności jego wiedzy i kompetencjom, przejawiającym się w umiejętności wydobywania najlepszych elementów z pracy zespołowej oraz zorientowaniu na jakość⁴. Aktualnie coraz częściej rozpowszechnia się przekonanie, że to właśnie ludzie są kluczem do

sukcesu w realizacji projektów⁵. Podziela tę opinię Z. Wong, twierdząc, że czynnik ludzki ma bardzo istotne znaczenie, bowiem kształtowanie głównych procesów w projektach zależy w dużym stopniu od wiedzy i umiejętności pracowników, a przede wszystkim od zachowań organizacyjnych i przyjmowanych postaw. Dlatego też efektywność pracy zespołowej wydaje się bardzo ważnym elementem, który ma wpływ na skuteczną realizację projektów⁶. Ważne jest również zorientowanie na cele⁷ oraz umiejętność zarządzania zmianami, ponieważ każdy projekt, jako unikalne przedsięwzięcie organizacyjne, w rezultacie prowadzi do zmian⁸. Od menedżerów projektów wymaga się zatem odpowiedzialności, umiejętności wytyczania i osiągania założonych celów oraz zachęcania i motywowania podwładnych do wspólnej pracy na rzecz realizacji projektu. Niewątpliwie bardzo ważną rolę z punktu widzenia powodzenia realizacji projektu odgrywają pracownicy – ich zaangażowanie, postawy, zachowania, zmotywowanie do dzielenia się wiedzą. Należy pamiętać, że menedżer sam nie realizuje projektu, pracują dla niego ludzie, i to od ich zaangażowania w największym stopniu zależy, jak będzie przebiegało urzeczywistnienie danego

² Zob. S. Spalek, *Krytyczne czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2004.

³ T.L. Young, *The handbook of project management. A practical guide to effective policies, techniques and procedures*, Kogan Page, Londyn 2007, s. 171–173.

⁴ R. Newton, *The project manager: mastering the art of delivery*, Pearson Education Limited, Harlow 2005, s. 150–152.

⁵ J. Clements, J. Gido, *Successful project management*, Cengage Learning, Mason 2009, s. 300–308.

⁶ Z. Wong, *Human factors in project management*, Jossey-Bass, San Francisco 2007, s. 17–27.

⁷ W. Walczak, *Orientacja na cele w zarządzaniu projektami*, „Master of Business Administration” 2009, nr 4, s. 46–55.

⁸ A. Hamilton, *Managing project for success*, Thomas Telford Ltd., Londyn 2001, s. 15.

Uwarunkowania i czynniki wpływające na sukces projektu

przedsięwzięcia. Nawet najlepszy menedżer nie będzie miał szans na odniesienie sukcesu, jeśli nie posiada dobrego zespołu.

Jak słusznie zauważa P. Wyrozębski, to *ludzie robią projekty* – wykorzystując swoją wiedzę, umiejętności i doświadczenie, pracują przy planowaniu, organizowaniu, realizacji i zamykaniu projektu. Posługując się narzędziami, metodykami zarządzania projektami, zamieniają inicjatywę projektu w materialne rezultaty, tworzące wartość dla organizacji: działające systemy, gotowe produkty, funkcjonujące procesy organizacyjne, opracowane prototypy czy oddane do użytku obiekty budowlane⁹.

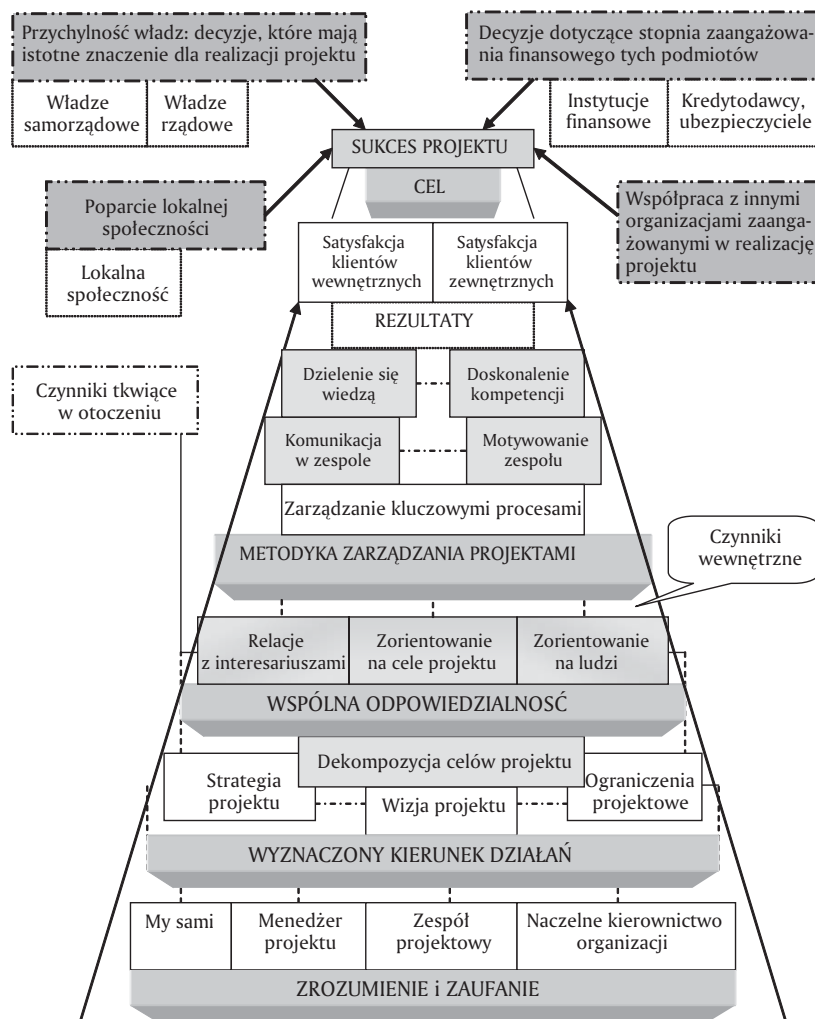
Analizując uwarunkowania wpływające na sukces projektu, należy brać pod uwagę zarówno czynniki wewnątrzorganizacyjne, jak i zewnętrzne czynniki powodzenia projektów¹⁰. W grupie czynników

mających swe źródło poza organizacją na szczególne podkreślenie zasługuje oddziaływanie interesariuszy zewnętrznych. Trzeba pamiętać, że czynniki wynikające z uwarunkowań otoczenia mogą znacząco zaważyć na powodzeniu realizacji projektu i mogą być związane np. z wystąpieniem nieprzewidzianych zdarzeń oraz okoliczności.

Nie budzi wątpliwości stwierdzenie, że dla każdego projektu, ze względu na jego specyficzny charakter oraz zakres realizowanego przedsięwzięcia, można wskazać wiele czynników i uwarunkowań, które będą miały większą lub mniejszą siłę oddziaływania na jego sukces. To, co dla jednego projektu będzie miało krytyczne znaczenie, w innym przypadku może nie odgrywać tak szczególnej roli.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że kluczowych czynników sukcesu nie można traktować jako zbioru

Rysunek 2. Czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami



Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Kerzner, *Advanced project management. Edycja polska*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2005, s. 69

⁹ P. Wyrozębski, *Modele kompetencji w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2009, nr 2, s. 55.

¹⁰ Zob. J. Haffer, *Skuteczność zarządzania projektami w przedsiębiorstwach działających w Polsce*, Wydawnictwo TNOiK, Toruń 2009.

rozłącznych elementów – konieczne jest kompleksowe spojrzenie i dostrzeganie wzajemnych interakcji oraz sprzężeń zwrotnych zachodzących pomiędzy nimi. Z punktu widzenia praktyki zarządzania projektami szczególnie ważne jest trafne zdiagnozowanie niezwykle ważnego czynnika – zbadanie, jakie decyzje i przez kogo podejmowane mogą mieć wpływ na powodzenie realizacji naszego projektu.

Zaleca się, aby przygotowując plan projektu, zwrócić szczególną uwagę właśnie na zagadnienia związane z decyzjami, które mają fundamentalne znaczenie z punktu widzenia realizacji celów projektu, a są całkowicie od nas niezależne. Są to przede wszystkim decyzje administracyjne władz samorządowych, rządowych bądź innych instytucji, związane m.in. z wydawaniem zezwoleń czy udzielaniem wsparcia finansowego. Należy pamiętać, że slogan dość często powtarzany na różnych szkoleniach, głoszący, iż *wszystko zależy wyłącznie od naszej wiedzy, umiejętności, zdolności, predyspozycji, motywacji i zaangażowania*, nie ma realnego przełożenia na praktykę zarządzania, bowiem rzeczywistość organizacyjna jest o wiele bardziej złożona i wielostronnie uwarunkowana. Porażki wielu projektów są w dużej mierze zależne od decyzji innych osób, które mogą chcieć celowo stanąć nam na przeszkodzie, bo np. nasza firma jest dla nich potencjalnym konkurentem, a realizacja projektu może stanowić poważne zagrożenie, związane z zachwianiem dotychczasowej pozycji na rynku.

Wydaje się jednak, że można podjąć próbę przedstawienia złożoności powiązań kluczowych czynników sukcesu, akcentując tym samym ważne obszary i procesy, które mają znaczenie dla praktyki zarządzania projektami (rysunek 2).

W rzeczywistości sukces wielu projektów jest przede wszystkim pochodną układów i powiązań z władzami, które w ramach swoich kompetencji mogą np. przyznać dla danego projektu znaczące dofinansowanie lub dokonać wyboru firmy, której zostanie zlecone wykonanie projektu. W polskich realiach społeczno-gospodarczych takie czynniki, jak powiązania polityczno-biznesowe, mają niestety duże znaczenie i wpływają na procesy związane z przepływami środków publicznych, które są przeznaczane na wykonanie bardzo kosztownych projektów infrastrukturalnych, informatycznych czy szkoleniowych.

Kluczowym procesem, dzięki któremu dane przedsiębiorstwo bądź organizacja może liczyć na wygraną w przetargu, jest zdefiniowanie wymagań zawartych w specyfikacji istotnych warunków zamówienia (SIWZ), a także określenie kryteriów konkursowych, które celowo bywają „ustawiane” pod konkretnego beneficjenta. Najczęściej stosowaną metodą jest żądanie spełnienia dodatkowych wymagań, np. zrealizowania w określonym czasie kilku projektów na łączną kwotę przekraczającą pewną sumę pieniędzy lub bardzo precyzyjne definiowanie wymagań technologicznych. W rezultacie okazuje się, że jedne firmy np. co roku stają się beneficjentami publicznych zleceń i wygrywają konkursy na realizację projektów, a inne, działające

w tej samej branży, nigdy nie będą mogły spełnić formalnych wymagań postępowania przetargowego czy konkursowego.

Rozpatrując czynniki sukcesu tkwiące wewnątrz organizacji, przede wszystkim trzeba zauważyć ich wzajemne przenikanie się i współzależność. Zrozumienie i zaufanie są postrzegane jako fundamenty, na których opiera się wyznaczony kierunek działań, wizja projektu i wspólna odpowiedzialność. Istotną rolę odgrywa metodyka zarządzania projektami, w szczególności umiejętne zarządzanie poszczególnymi grupami procesów w projekcie, a także efektywne kierowanie zespołem projektowym.

Podjmując próbę wyróżnienia najważniejszych czynników wewnętrznych, od których zależy powodzenie projektu, można wymienić:

- wzajemne zrozumienie i zaufanie w organizacji zarządzającej projektami,
- właściwe zdefiniowanie ograniczeń projektowych: zakresu projektu, czasu, kosztów, jakości,
- umiejętne wytyczenie i właściwą dekompozycję celów projektu,
- odpowiedzialność, wiarygodność i uczciwość naczelnego kierownictwa, realne wsparcie dla projektu ze strony naczelnego kierownictwa,
- zorientowanie na ludzi w zarządzaniu projektami (dbanie o rozwój ich wiedzy, doskonalenie kompetencji, stworzenie odpowiedniego systemu motywacyjnego i zapewnienie właściwego przepływu informacji),
- umiejętność podejmowania trafnych decyzji przez naczelne kierownictwo,
- szybkie reagowanie naczelnego kierownictwa na pojawiające się problemy,
- powoływanie kompetentnych osób na stanowisko menedżera projektu,
- doświadczenie w realizacji projektów (zarówno pracowników, jak i menedżera), właściwy nadzór nad terminowym przebiegiem prac,
- identyfikację ryzyka w projekcie, umiejętność zarządzania ryzykiem, monitoring i kontrolę kosztów w projekcie,
- dobrze wytyczoną strategię realizacji projektu, właściwie – ze względu na charakter projektu – zaprojektowaną strukturę organizacyjną projektu, specyfikę i zakres realizowanych zadań (prawidłowe określenie zasad współdziałania, hierarchii służbowej i podległości),
- właściwe zarządzanie relacjami z interesariuszami projektu,
- odpowiednie postawy i zaangażowanie pracowników, związane z uzyskiwaniem satysfakcji finansowej (zapewnienie pracownikom projektu dobrych warunków finansowych) – ważne jest okazywanie uznania za dotychczas zrealizowane z sukcesem projekty całemu zespołowi projektowemu, a nie przyznawanie przez naczelne kierownictwo niewspółmiernie wysokich gratyfikacji finansowych wyłącznie menedżerowi projektu;

Uwarunkowania i czynniki wpływające na sukces projektu

- stosowanie w organizacji narzędzi informatycznych wspomagających zarządzanie projektami.

Rzetelne planowanie jako czynnik zwiększający szanse powodzenia projektu

Należy zgodzić się z opinią, że sukces projektu jest również silnie powiązany z właściwym planowaniem¹¹. T.L. Young stwierdza, że planowanie bardzo często postrzegane jest jako prosta czynność, polegająca na opracowywaniu tabeli przedstawiającej harmonogram najważniejszych działań, czyli na tworzeniu czegoś w rodzaju planu zajęć. W rzeczywistości jednak jest to tylko jedna z części składowych planowania. Sukces projektu zależy bowiem również od wielu innych elementów tworzących ogólny plan projektu, takich jak¹²:

- harmonogram prac nad projektem,
- spis działań i zadań oraz ich dokładna charakterystyka,
- analiza zasobów,
- budżet projektu,
- plany systemu przekazywania informacji, komunikacji w projekcie,
- plany systemu monitoringu i kontroli realizacji poszczególnych wyodrębnionych działań, osiągnięcia zakładanych celów projektu itp.,
- plan zarządzania jakością,
- plan zarządzania ryzykiem,
- plan koordynowania działań, procedury rozwiązywania problemów.

Każdy z tych elementów będzie potrzebny na pewnym etapie prac nad realizacją projektu, dlatego też najlepiej jest opracować wszystkie dane już w fazie planowania. Takie podejście umożliwia ustanowienie standardów realizacji projektu i jednocześnie może przyczynić się do zredukowania niepewności oraz ryzyka, co ma istotne znaczenie z punktu widzenia funkcjonalnych i instytucjonalnych problemów zarządzania projektami¹³.

Planowanie przebiegu i zasobów projektu jest ważnym elementem kompleksowego systemu zarządzania projektami¹⁴. Jak stwierdza R.V. Vargas – plan projektu jest oficjalnym dokumentem opisującym procedury i działania, jakie składają się na fazę jego realizacji. Wskazuje on obszary wiedzy, która jest niezbędna dla skutecznego zarządzania projektem¹⁵. Z kolei C.A. Tomczyk postuluje, aby przede wszystkim zauważać, że poszczególne procesy składające się na zarządzanie projektami są interaktywne i wzajemnie powiązane, a co się z tym wiąże – przy tworzeniu

planu projektu niezbędne jest kompleksowe, zintegrowane podejście do planowania. Oznacza to, że musimy dostrzeżać i analizować wzajemne zależności, a także implikacje pomiędzy poszczególnymi wyodrębnionymi częściami ogólnego planu projektu¹⁶. Może się również tak zdarzyć, że nasz przygotowany plan będzie wymagał pewnych modyfikacji (korekt bądź nawet poważnych zmian) w trakcie realizacji projektu, np. na skutek nieprzewidzianych zdarzeń bądź okoliczności¹⁷. Dlatego też zasadne wydaje się, aby biorąc pod uwagę charakter i specyfikę danego projektu, opracować plan, który będzie miał odpowiedni poziom szczegółowości, a przede wszystkim będzie wskazywał krytyczne zadania, procesy, etapy i właściwie zaprojektowaną strukturę prac¹⁸.

Przygotowując plan projektu, należy brać pod uwagę kilka istotnych kwestii, co zostało przedstawione na rysunku 3.

Rozpoczynając przygotowanie planu projektu, musimy zdobyć niezbędną wiedzę, która umożliwi nam udzielenie odpowiedzi na szereg istotnych pytań. Punktem wyjścia powinno być jasne, zrozumiałe i precyzyjne określenie celu nadrzędnego, bowiem aby móc poszukiwać efektywnych i racjonalnych sposobów działania zorganizowanego, musimy wiedzieć, do czego zmierzamy i co chcemy osiągnąć. Do najważniejszych problemów, które są poddawane wnikliwym analizom podczas opracowywania planu projektu, można zaliczyć m.in. następujące zagadnienia:

- W jaki sposób zamierzamy zrealizować wytyczony cel nadrzędny projektu?
- Jakie cele cząstkowe będą warunkowały osiągnięcie tego celu?
- Jakie mają być konkretne (mieralne) wyniki i rezultaty projektu?
- Co ma być produktem projektu?
- Jakie działania należy podjąć, aby zrealizować wytyczone cele?
- W jakiej kolejności powinny być podejmowane te działania?
- W jakim czasie i przez kogo muszą zostać podjęte konkretne działania?
- Jakie zasoby (materialne i niematerialne) są potrzebne, aby mieć szansę na skuteczne osiągnięcie zamierzonych rezultatów?
- Jakie będą koszty rzeczywiste, koszty całkowite projektu, jakie będą źródła finansowania oraz na ile są one wiarygodne i realne?
- Jakie są kluczowe czynniki sukcesu realizacji naszego konkretnego projektu?

¹¹ W. Walczak, *Rola fazy planowania w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2010, nr 1, s. 13–20.

¹² T.L. Young, *Skuteczne zarządzanie...*, dz.cyt., s. 105–106.

¹³ Zob. szerzej M. Trocki, B. Grucza, K. Ogonek, *Zarządzanie projektami*, PWE, Warszawa 2003.

¹⁴ A. Stabryła, *Zarządzanie projektami ekonomicznymi i organizacyjnymi*, PWN, Warszawa 2008, s. 109.

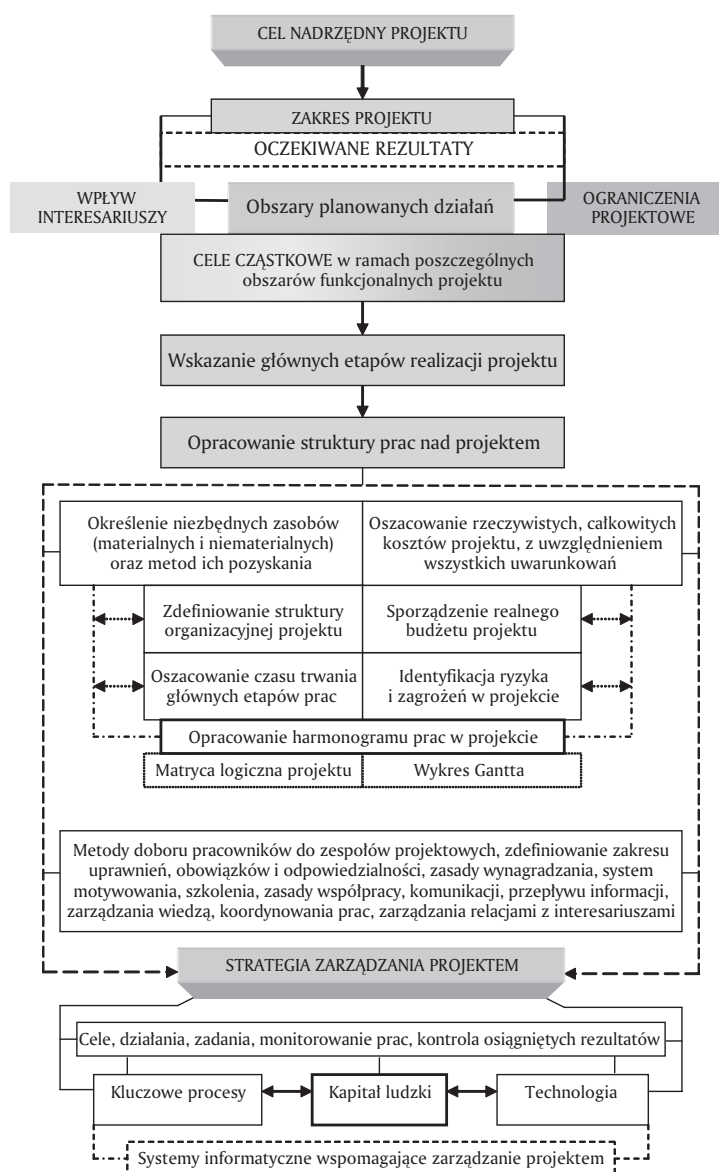
¹⁵ R.V. Vargas, *Practical Guide to Project Planning*, Auerbach Publications, Taylor & Francis Group, Boca Raton 2008, s. 48–49.

¹⁶ C.A. Tomczyk, *Project manager's spotlight on planning*, Sybex Inc., Alameda 2005, s. 12–20.

¹⁷ M. Pawlak, *Zarządzanie projektami*, PWN, Warszawa 2007, s. 83.

¹⁸ A. Lester, *Project management, planning and control*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford 2007, s. 40.

Rysunek 3. Metodyka postępowania podczas opracowywania planu projektu



Źródło: opracowanie własne

- Jakiek są moŹliwe zagroŹenia, a przede wszystkim – gdzie tkwi źródła tych zagroŹe i gwne czynniki ryzyka?
- Jakiek decyzje i przez kogo podejmowane mogą mieć wpwy na powodzenie realizacji naszego projektu?
- Kto będzie odpowiedzialny za koordynowanie prac w trakcie planowania i realizacji projektu?
- Jakiek powinny być: struktura organizacyjna projektu, sposób zardzania projektem, zakres zadań i obowiązków, podział odpowiedzialności?

Udzielając odpowiedzi na tak postawione pytania, będziemy się starali stworzy logiczny porządek,

co pomoŹe nam określić konkretne działania i przypisa je we wlciwym czasie do konkretnych grup osób.

Zaproponowane autorskie podejście akcentuje dwa bardzo wzne uwarunkowania: wpwy interesariuszy i ograniczenia projektowe, a ponadto pozwala na wyrwnienie kluczowych mierników wykonania poszczególnych dziaa (KPIs – ang. *key performance indicators*)¹⁹, co zwiększa szanse zapewnienia, Ź strategia zardzania projektem będzie prawidłowo realizowana. Dodatkowo, dzięki systemowemu i kompleksowemu podejciu²⁰ do zagadnień i obszarów problemowych nakreślonych na rysunku 3,

¹⁹ H. Kerzner, F.P. Saladis, *Value-driven project management*, Wiley, International Institute for Learning Inc., Nowy Jork 2009, s. 183–185.

²⁰ C.M. Padgett, *The project success method*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey 2009, s. 167.

Uwarunkowania i czynniki wpływające na sukces projektu

zdobywamy niezwykle cenną wiedzę dla praktyki zarządzania. Słuszne wydaje się zatem twierdzenie, że sukces w zarządzaniu projektami powinien być także postrzegany i analizowany przez pryzmat umiejętności przewidywania, identyfikowania i unikania błędów na etapie planowania.

Najważniejszym wyznacznikiem sukcesu projektu jest skuteczność i efektywność działań podejmowanych bezpośrednio w fazie jego realizacji. Sukces każdego projektu, ze względu na indywidualny charakter i specyfikę, będzie zależny od innych uwarunkowań i czynników. Ponadto sukces projektu można rozpatrywać zarówno z perspektywy aktualnych wymiernych korzyści finansowych, jak i z punktu widzenia przyszłych efektów oraz korzyści związanych z jego realizacją, które będą miały pozytywny wpływ m.in. na:

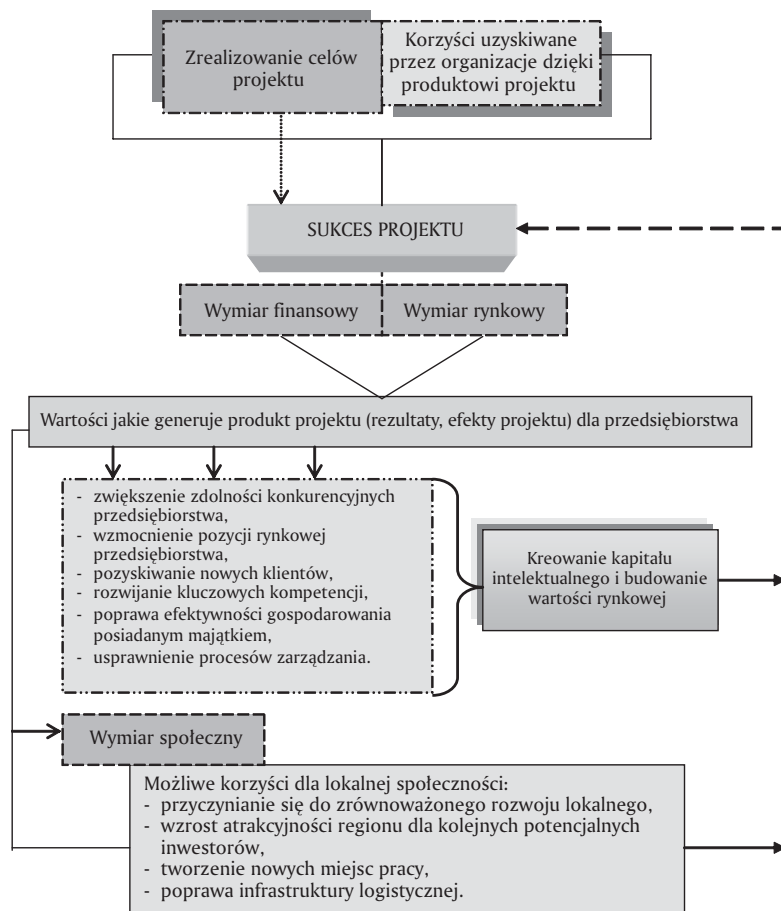
- zwiększenie zdolności konkurencyjnych przedsiębiorstwa,
- wzmocnienie pozycji rynkowej przedsiębiorstwa,
- pozyskanie nowych klientów,

- rozwijanie kluczowych kompetencji przedsiębiorstwa,
- kreowanie kapitału intelektualnego i budowanie wartości rynkowej przedsiębiorstwa,
- usprawnienie efektywności gospodarowania posiadanym majątkiem,
- poszerzenie oferty produktowej.

Można zatem powiedzieć, że podstawowy sukces projektu jest pochodną skutecznej realizacji jego celów przy określonym budżecie, dostępnych zasobach, w ramach zakładanego terminu, przy osiągnięciu możliwie najwyższej jakości wykonanych prac. Całkowity sukces powinien być jednak postrzegany przez pryzmat zdolności produktu projektu do generowania nowych wartości.

Warto dodać, że skuteczna realizacja projektu może generować wartości zarówno dla organizacji realizującej projekt, jak i dla klientów, do których jest kierowany produkt projektu²¹. Sukces projektu, z punktu widzenia uzyskiwanych dzięki niemu korzyści, może być zatem postrzegany w kilku wymiarach.

Rysunek 4. Możliwe perspektywy postrzegania sukcesu projektu



Źródło: opracowanie własne

²¹ Zob. szerzej M. Łada, A. Kozarkiewicz, *Zarządzanie wartością projektów. Instrumenty rachunkowości zarządczej i controllingu*, C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 19–22; 28–38.

Podsumowanie

Zaprezentowane w opracowaniu problemy dotyczą bardzo ważnych kwestii związanych z praktyką zarządzania projektami. Można uznać, że bliższe zapoznanie się z omówionymi zagadnieniami umożliwi zdobycie cennej wiedzy, która ma zastosowanie w praktyce i może być pomocna w podejmowaniu ważnych decyzji.

Sukces nie jest dziełem przypadku lecz pochodną wielu czynników, które są wzajemnie ze sobą powiązane i współzależne, a ich synergiczne oddziaływanie rzutuje na pomyślne zakończenie realizacji projektu. Wydaje się słuszne i uzasadnione, aby dostrzegać szerokie spektrum złożonych uwarunkowań, które mają znaczenie dla skutecznej realizacji projektu. Warto także pamiętać, że dla każdego projektu można zidentyfikować grupę najważniejszych czynników, pozycjonując je według rangi i stopnia oddziaływania na jego powodzenie. Trzeba bowiem mieć świadomość, że to, co w przypadku jednego projektu będzie miało decydujące znaczenie dla osiągnięcia sukcesu, w innym projekcie może się okazać czynnikiem nieodgrywającym istotnej roli.

Bibliografia

J. Clements, J. Gido, *Successful project management*, Cengage Learning, Mason 2009.
 J. Haffer, *Skuteczność zarządzania projektami w przedsiębiorstwach działających w Polsce*, Wydawnictwo TNOiK, Toruń 2009.
 A. Hamilton, *Managing project for success*, Thomas Telford Ltd., Londyn 2001.
 H. Kerzner, F.P. Saladis, *Value-driven project management*, Wiley, International Institute for Learning Inc., Nowy Jork 2009.

H. Kerzner, *Advanced Project Management. Edycja polska*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2005.
 A. Lester, *Project management, planning and control*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford 2007.
 M. Łada, A. Kozarkiewicz, *Zarządzanie wartością projektów. Instrumenty rachunkowości zarządczej i controllingu*, C.H. Beck, Warszawa 2010.
 M. Łada, A. Kozarkiewicz-Chlebowska, *Podstawy controllingu projektów*, Wydawnictwo Centrum Badań nad Projektami, Kraków 2006.
 R. Newton, *The project manager: mastering the art of delivery*, Pearson Education Limited, Harlow 2005.
 C.M. Padgett, *The project success method*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey 2009.
 M. Pawlak, *Zarządzanie projektami*, PWN, Warszawa 2007.
 S. Spalek, *Krytyczne czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2004
 A. Stabryła, *Zarządzanie projektami ekonomicznymi i organizacyjnymi*, PWN, Warszawa 2008.
 C.A. Tomczyk, *Project manager's spotlight on planning*, SYBEX Inc., Alameda 2005.
 M. Trocki, B. Grucza, K. Ogonek, *Zarządzanie projektami*, PWE, Warszawa 2003.
 R.V. Vargas, *Practical Guide to Project Planning*, Auerbach Publications, Taylor & Francis Group, Boca Raton 2008.
 W. Walczak, *Rola fazy planowania w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2010, nr 1.
 W. Walczak, *Orientacja na cele w zarządzaniu projektami*, „Master of Business Administration” 2009, nr 4.
 Z. Wong, *Human factors in project management*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.
 P. Wyrozębski, *Modele kompetencji w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2009, nr 2.
 T.L. Young, *Skuteczne zarządzanie projektami*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
 T.L. Young, *The handbook of project management. A practical guide to effective policies, techniques and procedures*, Kogan Page, Londyn 2007.

POLECAMY

The screenshot shows the website for the International Conference on e-Business (ICE-B) 2010, held from July 26-28 in Athens, Greece. The page features a navigation menu on the left with categories like 'Actions', 'Information', 'Invited Speakers', 'Satellite Events', 'Authors Kit', 'Registration', 'Travel and Accommodation', and 'Awards'. The main content area includes 'IMPORTANT DATES' with deadlines for paper submissions and registrations, 'CONFERENCE AREAS' such as e-Business Applications, Enterprise Engineering, and Mobility, and 'PROGRAM CO-CHAIRS' listing David A. Hara, Boris Shishkov, and Harten van Sanden. A Springer logo is also visible at the bottom.

ICE-B 2010 International Conference on e-Business
 26–28 lipca 2010 r., Ateny, Grecja

Zapraszamy na spotkanie poświęcone e-biznesowi organizowane przez INSTICC (The Institute for Systems and Technologies of Information, Control and Communication). Zakres tematyczny konferencji obejmuje m.in. aplikacje e-biznesu, mobilność, *enterprise engineering*, e-usługi. Konferencja ICE-B jest częścią międzynarodowej konferencji ICETE 2010 poświęconej e-biznesowi, technologiom komunikacyjnym, aplikacjom multimedialnym i systemom informacyjnym. Rejestracja na spotkanie ICE-B pozwala na uczestniczenie również w pozostałych wydarzeniach. Więcej informacji na stronie: <http://www.ice-b.icete.org/>

Programy rozwojowe realizowane w ramach polityki zarządzania talentami w organizacji jako sposób na pozyskanie utalentowanych absolwentów



Edyta Kłosiewicz

Współczesne organizacje zmuszone są do bardziej świadomego zarządzania posiadanymi zasobami, a w szczególności ludźmi, którzy w dobie gospodarki opartej na wiedzy nie stanowią już tylko siły roboczej, ale są najważniejszym nośnikiem umiejętności kluczowych w osiągnięciu przewagi konkurencyjnej. Celem opracowania jest przedstawienie rosnącego znaczenia procesu zarządzania talentami w organizacjach, a także uzasadnienie konieczności tworzenia programów rozwojowych dla absolwentów i studentów uczelni wyższych. W opracowaniu przeanalizowane zostały wyniki badania ankietowego¹, którego celem było określenie stosunku studentów do zarządzania talentami, ich chęci samorozwoju i udziału w programach studenckich, a także ogólnej postawy wobec pracy i nauki.

Deficyt młodych talentów

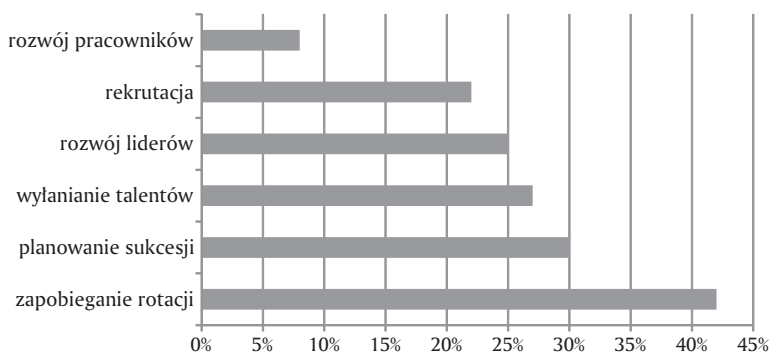
Z badań przeprowadzonych przez GUS wynika², że w najbliższych latach w Polsce zabraknie ponad 70 tysięcy wykwalifikowanych pracowników. Dlatego też pracodawcy coraz częściej dostrzegają korzyści wynikające z budowy systemów zarządzania talentami, mających na celu przede wszystkim przyciągnięcie i zatrzymanie najlepszych specjalistów. Popularność zyskały programy menedżerskie, skierowane do kadry kierowniczej, jednak coraz częściej dostrzega się także konieczność realizacji programów dla absolwentów szkół wyższych³, czyli tzw. pokolenia Y. Wkrótce osoby urodzone w czasie wyżu demograficznego po II wojnie światowej zaczną wkraczać

w wiek emerytalny, co w przypadku wielu organizacji oznacza, że na stanowiskach menedżerskich nastąpi wymiana pokoleń – zostaną obsadzone młodymi utalentowanymi ludźmi. Jednak ze wspomnianych wcześniej prognoz GUS wynika, że popyt na zdolnych pracowników będzie większy niż ich podaż, a co za tym idzie – młode talenty staną się rzadkim i niezwykle pożądanym „dobrem”. Dlatego też firmy, chcąc przyciągnąć i utrzymać młodych pracowników, muszą wykazać się zrozumieniem potrzeb i oczekiwań charakterystycznych dla tego pokolenia, a w rezultacie zaoferować konkurencyjne programy rozwojowe dla studentów i absolwentów.

Cel i zakres programów zarządzania talentami

Według danych przedstawianych przez A. Cuprian, najczęściej celem wprowadzania programów zarządzania talentami jest zapobieganie rotacji (42 proc.

Wykres 1. Cele wprowadzania programów zarządzania talentami



Źródło: A. Cuprian, *Zarządzanie talentami – strategia, programy, trudności*, http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.53/wpis, [21.11.09]

¹ Badanie przeprowadzone przez autorkę w lutym 2010 r. wśród studentów Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych.

² *Popyt na pracę (monitoring rynku pracy) – I półrocze 2007 r.*, Raport Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 2007, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1843_PLK_HTML.htm, [27.05.2010].

³ M. Neagle, *Tworzenie programów dla pracowników o wysokim potencjale*, [w:] S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami*, IPiSS, Warszawa 2005, s. 124.

wskazań), planowanie sukcesji (30 proc.) i wylanianie talentów (27 proc.). Najbardziej wskazywanym powodem jest niestety rozwój pracowników (8 proc.), który bardzo często powoduje wzrost konkurencyjności organizacji, ponieważ pracownik mający poczucie, że dzięki przedsiębiorstwu sam może się rozwijać, wykonuje swoje obowiązki z pełnym zaangażowaniem i wykorzystuje cały swój potencjał (wykres 1).

Istotną kwestią w programach jest określenie ich zakresu podmiotowego i przedmiotowego. Jeżeli jako kryterium doboru adresatów przyjęte zostanie tworzenie wartości, programy mogą być kierowane do:

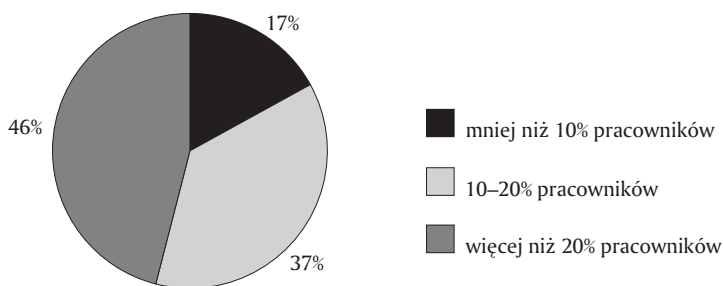
- grona pracowników, którzy mają największy wpływ na tworzenie wartości,
- utalentowanych pracowników, którzy zajmują kluczowe stanowiska, takich jak kierownicy liniowi, liderzy, specjaliści,
- każdego pracownika, gdyż rozwijanie potencjalnych talentów wpływa na konkurencyjność organizacji.

Wykres 2. Grupy pracowników najczęściej obejmowanych programami zarządzania talentami



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Pochtowski (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 175

Wykres 3. Pracownicy objęci programami zarządzania talentami



Źródło: Stan kapitału ludzkiego w Polsce, 2008, Raport Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami, <http://www.rynekpracy.pl/pliki/pdf/14.pdf>, [21.11.2009]

Na wykresie 2 zostały przedstawione grupy pracowników najczęściej obejmowanych programami zarządzania talentami.

Z badań wynika, że zakres podmiotowy zarządzania talentami jest wąski – obejmuje przede wszystkim kadre kierowniczą, specjalistów, liderów, a rzadko wszystkich pracowników (wykres 2). Jednak elitarne podejście powoli ustępuje opinii, że jako talent należy traktować każdego pracownika odznaczającego się kompetencjami istotnymi dla organizacji. Koncentracja działań tylko na „gwiazdach” firmy może powodować frustrację pozostałych osób, które zniechęcone zaczną poszukiwać nowego pracodawcy⁴. Badania przeprowadzone przez Instytut Lidera w 2008 roku potwierdzają istnienie takiego zjawiska⁵. Na wykresie 3 zostały przedstawione dane dotyczące planowanych programów zarządzania talentami w organizacjach w 2009 roku.

W planach na rok 2009 prawie połowa organizacji (46 proc.) zadeklarowała, że programami zarządzania talentami objętych zostanie więcej niż 20 proc. ogółu pracowników, 37 proc. organizacji twierdziło, że będzie to około 10–20 proc. zatrudnionych przez nie osób, a 17 proc. wskazało na mniej niż 10 proc. pracowników (wykres 3). Dane te są bardziej pozytywne niż w 2008 roku i mogą świadczyć o zmianie podejścia do zarządzania talentami, które staje się procesem coraz powszechniejszym.

Charakterystyka pokolenia Y

Do pokolenia Y w Polsce zaliczane są osoby urodzone w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Cechy wyróżniające członków tego pokolenia to:

- dorastanie w gospodarce wolnorynkowej,
- kontakt z nowymi technologiami,
- rosnący standard życia i konsumpcji,
- mobilność i otwartość,
- szybkie tempo życia,
- indywidualizm i wysoka samoocena⁶.

Zestawienie mocnych i słabych stron przedstawicieli tego pokolenia z punktu widzenia pracodawcy zostało zaprezentowane w tabeli 1.

⁴ A. Cuprian, *Zarządzanie talentami – strategia, programy, trudności*, 2008, http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.53/wpis.92, [21.11.2009].

⁵ *Zarządzanie talentami – Raport badawczy*, Instytut Lidera, Warszawa 2008, [21.11.2009].

⁶ U. Kosa, D. Strzelec, *Zarządzanie pracownikami pokolenia Y*, http://www.nf.pl/Artykul/8560/Str_4/Zarządzanie-pracownikami-pokolenia-Y/motywacja-pokolenie-Y-trendy-zrzadzanie/, [21.11.2009].

Programy rozwojowe realizowane w ramach polityki...

Tabela 1. Mocne i słabe strony pokolenia Y

Mocne strony	Słabe strony
Znajomość nowych technologii, digitalizacja	Niechęć do podporządkowania się regułom
Zadaniowe podejście do pracy	Postawa roszczeniowa wobec pracodawcy
Niezależność i ambicja	Potrzeba stałej informacji zwrotnej i stymulacji
Rozwój osobisty	Kłopoty z bezpośrednimi kontaktami międzyludzkimi
Innowacyjność, nastawienie na zmiany	Sklonność do ryzyka
Wysoka samoocena i jasno sprecyzowane oczekiwania	Nieumiejętność przyjmowania krytyki
Zaangażowanie w pracę, która rozwija	Brak lojalności wobec pracodawcy
Duże znaczenie marki pracodawcy i atmosfery w pracy	Własny komfort i wygoda, jako priorytet
Równowaga pomiędzy życiem osobistym i zawodowym	Niechęć do kompromisów

Źródło: G. Jabłońska, Pokolenie Y wyzwaniem dla pracodawcy, <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.135/szukaj.1>, [15.12.2009]

Z informacji zawartych w tabeli 1 wynika, że nowoczesny świat dał młodym ludziom ogromne możliwości, ale jednocześnie zmusza ich do ciągłego współzawodnictwa. Te realia powodują, że u absolwentów kształtują się takie cechy, jak pewność siebie, a także wpływają na pojawienie się wysokiej samooceny, co może być nieprzychylnie odbierane przez pracodawców. Natomiast za największe zalety pokolenia Y można uznać chęć do samorozwoju i ciągłego podnoszenia kwalifikacji, a także umiejętność utrzymania równowagi pomiędzy karierą a życiem osobistym.

Programy dla absolwentów

Organizacje, chcąc przyciągnąć do siebie młode utalentowane osoby, powinny traktować je w równym stopniu jak klientów i jak pracowników. Muszą nieustannie próbować zrozumieć potrzeby absolwentów i szybko na nie reagować, tworząc atrakcyjne programy dla młodych ludzi w ramach polityki zarządzania talentami. Podczas konstruowania takich programów należy wziąć pod uwagę fakt, że buduje się je dla członków pokolenia Y – osób, które charakteryzuje wysoka motywacja oraz chęć samorealizacji i osiągnięcia sukcesu, posiadających jednak niewielkie doświadczenie.

Strategie

Wysoki poziom motywacji i niewielkie doświadczenie powoduje, że młodzi ludzie chcą się rozwijać, realizować i osiągać sukcesy. Jednak bardzo często czują się ograniczeni, nie potrafią umiejscowić wykonywanej pracy w szerszym kontekście, nie znajdują także ujścia dla swoich pomysłów. W literaturze wymienia się kilka strategii, które mogą zwalczyć poczucie ograniczenia wśród absolwentów.

Strategia 1: Rotacyjne programy rozwoju

Uczestnicy takich programów otrzymują serię zadań do wykonania w najbliższych latach w różnych działach firmy. Strategia ta pozwala na uzyskanie całościowego obrazu firmy oraz mechanizmów jej działania.

Strategia 2: Stały program wprowadzający – oparty na dyskusjach

Standardowe programy wprowadzające trwają poważnie tylko kilka dni i dostarczają wielu różnorodnych informacji związanych z firmą, które szybko zostają zapomniane przez nowych pracowników. Program wprowadzający powinien składać się z mniejszej liczby prezentacji, a większej – dyskusji, przeprowadzanych w dłuższym okresie.

Strategia 3: Tworzenie organizacji młodych pracowników

Wiodące organizacje wspierają rozwój kontaktów między młodymi talentami, pozwalając na odpowiedzialne i efektywne wykorzystanie doświadczeń, a także umożliwiają organizowanie własnych spotkań i dostarczają okazji do nauki i wymiany cennych informacji.

Strategia 4: Niech zmierzają się z prawdziwymi problemami

Programy powinny stwarzać okazję do dyskusowania, uczenia się i rozwiązywania problemów istotnych dla firmy. Takie podejście pozwala na pochwalenie się zdolnościami przywódczymi i strategicznym myśleniem, a to stanowi źródło satysfakcji dla młodych ludzi.

Strategia 5: Szkolenia dla menedżerów dotyczące zatrzymania młodych ludzi w firmie

Jednym z najważniejszych czynników wpływających na zatrzymanie talentów w firmie jest dobry kontakt z bezpośrednim przełożonym, gdyż ma on kluczowy wpływ na rozwój i doświadczenie pracownika. Dlatego powinno się organizować szkolenia pokazujące menedżerom, jak zainteresować podwładnego pracą oraz jak zapewnić młodym ludziom więcej swobody i lepszy dostęp do informacji.

Podczas tworzenia strategii skupiających się na młodych talentach przedsiębiorstwa muszą pamiętać o wspieraniu kontaktów między pracownikami poprzez organizowanie nieformalnych spotkań. Stworzenie środowiska, które promuje trwałe relacje między pracownikami, wpływa na wydajność

pracy i lojalność zatrudnionych. Z badań przeprowadzonych przez Instytut Gallupa w 2001 roku, dotyczących poziomu zaangażowania pracowników, powstała lista 12 pytań (tzw. Q12), które pozwalają najlepiej określić, czy pracownik jest zaangażowany w pracę, czy też nie. Z raportu wynika, że najważniejszym czynnikiem decydującym o zaangażowaniu w wykonywane zadania jest posiadanie w pracy najlepszego przyjaciela i utrzymywanie prywatnych relacji z innymi zatrudnionymi⁷. W literaturze funkcjonuje także teza, że poprzez nieoficjalne sieci zaufanych kontaktów, które zapewniają łatwy przepływ idei i informacji, a także ułatwiają współpracę, podejmowana jest większość decyzji i powstaje wiele kluczowych rozwiązań⁸. Przedsiębiorstwa, które chcą zatrudniać młodych, zdolnych ludzi, zadowolonych i lojalnych wobec firmy, muszą zatem motywować pracowników do szukania celu w życiu i odkrywania sposobów jego osiągnięcia. W praktyce oznacza to dużo więcej niż zapewnienie opieki mentora lub stworzenie planu rozwoju. Proces ten wymaga pomagania młodym pracownikom w zrozumieniu ich własnych przekonań, potrzeb i aspiracji oraz tego, w jaki sposób odnoszą się one do możliwości oferowanych przez firmę⁹.

Badanie ankietowe wśród studentów Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych w Warszawie

Badanie wśród studentów PJWSTK przeprowadzono, aby zaakcentować problematykę rosnącego znaczenia zarządzania talentami. Celem było w szczególności stwierdzenie, czy fakt realizowania przez organizację programów zarządzania talentami ma wpływ na przyciąganie zdolnych studentów oraz czy możliwość rozwoju motywuje ludzi do pracy. Badanie miało dostarczyć również odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy studenci odczuwają potrzebę rozwoju?
- Czy studenci uczestniczą w programach studenckich organizowanych w ramach polityki zarządzania talentami?
- Co zniechęca studentów do brania udziału w tego typu programach?
- Co powinny zrobić organizacje, aby przyciągnąć i zatrzymać talenty?

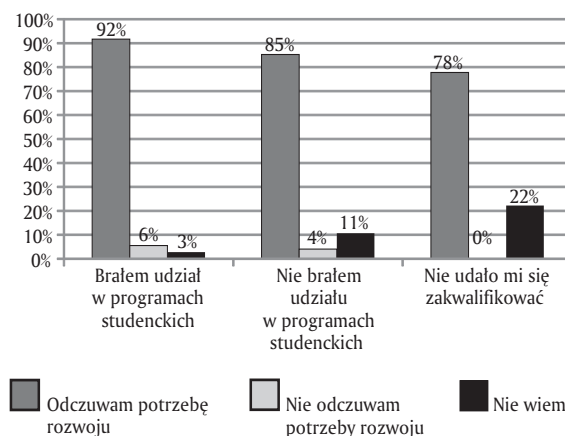
W badaniu ankietowym wzięło udział 242 studentów, z czego 79 proc. stanowili mężczyźni, a 21 proc. kobiety. Największą aktywnością wykazali się studenci informatyki (73 proc.) i zarządzania informacją (14 proc.). Jeśli chodzi o tryb studiów, badanie cieszyło się największą popularnością wśród studentów dziennych (57 proc.) i wieczorowych (32 procent). Natomiast ze względu na rok studiów – przeważali

studenci pierwszego roku (31 proc.), w ankiecie wzięło też udział wielu studentów drugiego i trzeciego roku (po 20 procent).

Potrzeba rozwoju a udział w programach rozwojowych

Wielu młodych ludzi zdaje sobie sprawę, jak ważny jest rozwój, a także odczuwa jego potrzebę. Jednak często odczucia te nie są przekładane na konkretne działania. Zależność pomiędzy potrzebą rozwoju lub jej brakiem a udziałem w programach sudeckich została przedstawiona na wykresie 4.

Wykres 4. Potrzeba rozwoju a udział w programach studenckich



Źródło: opracowanie własne

Z badania wynika, że aż 86 proc. studentów odczuwa potrzebę rozwoju. Natomiast tylko 13 proc. respondentów brało udział w programach studenckich – 7 proc. mimo chęci udziału, nie udało się do takiego programu zakwalifikować. Zastanawiające jest to, że wśród studentów odczuwających potrzebę rozwoju aż 85 proc. nie wzięło udziału w programie rozwojowym, a 78 proc. nie udało się zakwalifikować.

Czynniki zniechęcające do udziału w programach

Studenci często nie biorą udziału w programach, gdyż zniechęcają ich takie czynniki, jak brak wyrozumiałości ze strony pracodawcy, nieelastyczny grafik czy skomplikowany proces rekrutacji. Na wykresie 5 zostały zaprezentowane czynniki zniechęcające do udziału w programach studenckich wymieniane przez osoby, które wzięły w nich udział.

Z danych przedstawionych na wykresie 5 wynika, że do udziału w programach najbardziej zniechęcają wykonywanie rutynowej pracy – takiej jak kserowanie czy porządkowanie dokumentów (25 proc. ankietowanych) – a także trudności w pogodzeniu zajęć na uczelni z obowiązkami w pracy (21 proc.). Ważnymi

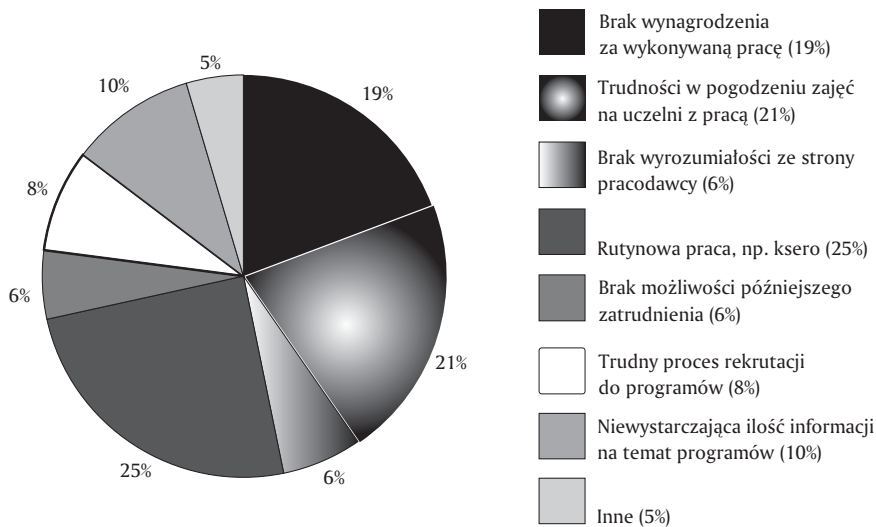
⁷ M. Neagle, dz.cyt., s. 124–129.

⁸ D. Krackhardt, J. Hanson, *Informal networks: The company behind the chart*, „Harvard Business Review”, 2001, lipiec–sierpień, s. 104–111.

⁹ M. Neagle, dz.cyt., s. 129.

Programy rozwojowe realizowane w ramach polityki...

Wykres 5. Czynniki zniechęcające do udziału w programach studenckich – według ich uczestników



Źródło: opracowanie własne

czynnikami demotywującymi okazały się również brak wynagrodzenia za wykonywaną pracę (19 proc.) i trudności ze znalezieniem odpowiednich informacji o programach studenckich (10 procent).

Jak zachęcić studentów do udziału w programie?

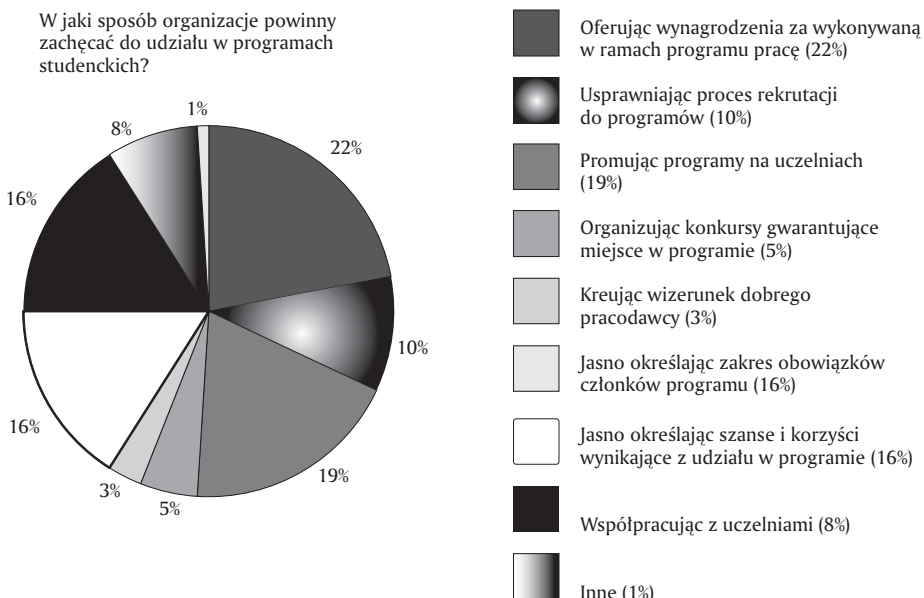
Na wykresie 6 został przedstawiony procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób organizacje powinny zachęcać do udziału w programach studenckich. Pytanie zadano osobom, które nie uczestniczyły w takich programach. Największą część studentów (22 proc.) uznała, że najlepszym rozwiązaniem byłoby zaoferowanie wynagrodzenia za udział w programie oraz promocja programów na uczelniach (19 procent). Po 16 proc. głosów uży-

wały stwierdzenia, że pracodawcy powinni jasno określić szanse i korzyści płynące z udziału w danym przedsięwzięciu, a także zakres obowiązków dla uczestników.

Selekcja programów według studentów

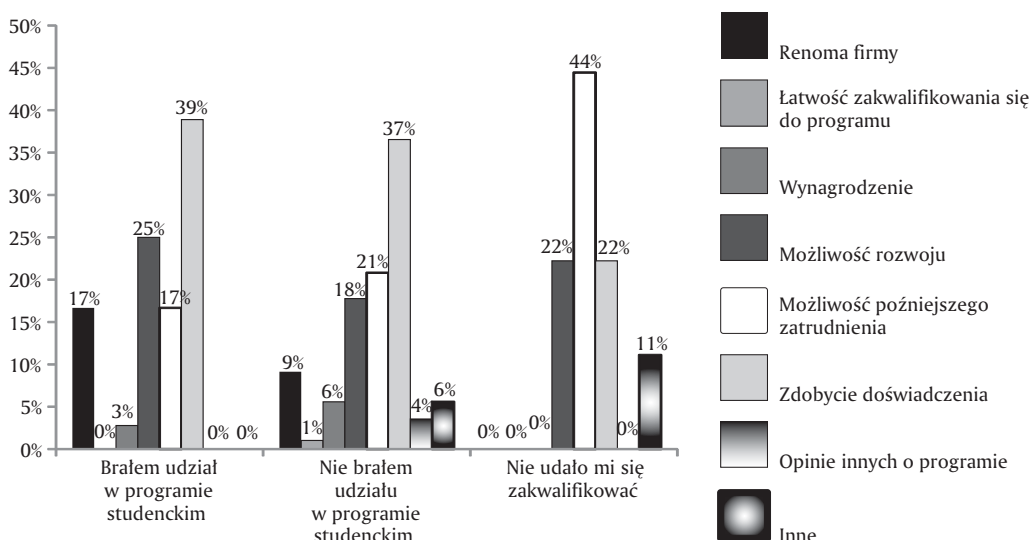
Z danych przedstawionych na wykresie 7 wynika, że dla uczestników programów studenckich najważniejszym czynnikiem podczas wyboru organizacji była możliwość zdobycia doświadczenia (39 proc. wskazań) oraz szansa na rozwój (25 procent). Ważnymi kryteriami okazały się również możliwość późniejszego zatrudnienia i renoma firmy (dla 17 proc. uczestników). Małe znaczenie dla tej grupy studentów ma wynagrodzenie (3 proc.), a żadnego wpływu na decyzje

Wykres 6. Procentowy rozkład opinii na temat promocji programów wśród studentów, którzy nie brali w nich udziału



Źródło: opracowanie własne

Wykres 7. Czynniki decydujące o wyborze programu studenckiego konkretnej organizacji



Źródło: opracowanie własne

o wyborze organizacji nie mają łatwość zakwalifikowania się do programu i opinie innych.

Korzyści z udziału w programach

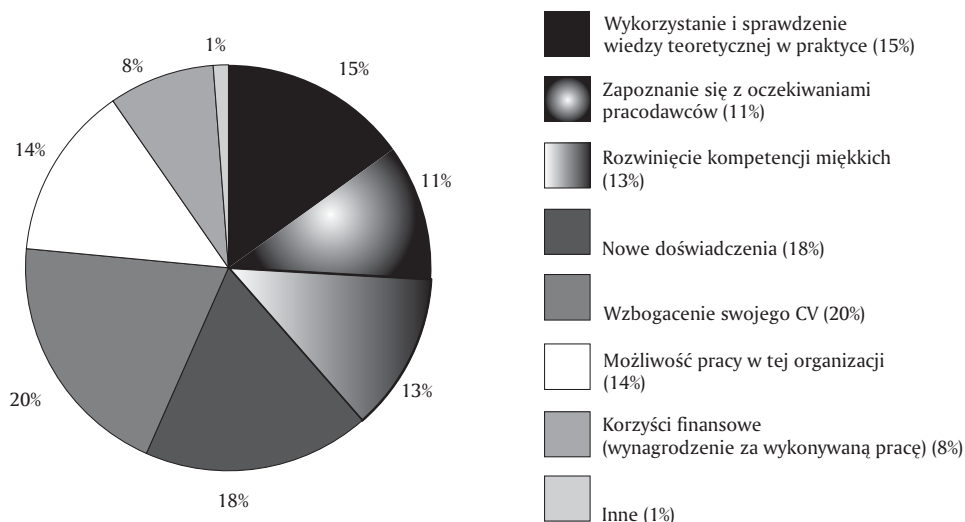
Według studentów, którzy uczestniczyli w programach studenckich, najważniejszą korzyścią jest możliwość wzbogacenia swojego CV (opinia 20 proc. ankietowanych), a także zdobycie nowego doświadczenia (18 procent). W dalszej kolejności respondenci wymieniali szanse na zdobycie stałej pracy w organizacji po zakończeniu programu (14 proc.), możliwość sprawdzenia i wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce (15 proc.) oraz rozwinięcia kompetencji miękkich (13 procent). Mniej istotne okazały się szanse na konfrontację z oczekiwaniami pracodawców (11 proc.) i korzyści finansowe (8 procent).

Najważniejszy powód, dla którego studenci rozpoczęli naukę na uczelni wyższej, to chęć rozwoju i kształtowania swojej kariery zawodowej. Ankietowani twierdzą także, że szkolenia i kursy oraz udział w programach studenckich mają w sposób najbardziej znaczący zwiększając szanse na zdobycie dobrej pracy. W obliczu trudnej sytuacji na rynku pracy, niezależnie od kierunku studiów, młodzi ludzie zgłaszają obawy o swoją przyszłość zawodową. Wielu z respondentów podejmowało pracę podczas studiów i bardzo często było to spowodowane ich sytuacją materialną.

Podsumowanie

Analiza wyników badania ankietowego prowadzi do wniosku, że możliwość rozwoju motywuje ludzi do

Wykres 8. Korzyści z udziału w programach rozwojowych według ich uczestników



Źródło: opracowanie własne

Programy rozwojowe realizowane w ramach polityki...

pracy. Respondenci jako najważniejszy czynnik zachęcający ich do aktywności wymienili właśnie możliwość rozwoju i samorealizacji. Według ankietowanych, możliwość zdobycia nowego doświadczenia i szansa na rozwój są najważniejszymi kryteriami podczas wyboru programów studenckich, a ponadto stanowią największe korzyści wynikające z udziału w nich.

Przeprowadzone badania potwierdzają także tezę, że programy zarządzania talentami przyciągają zdolnych studentów do organizacji. Jednakże organizacje powinny bardziej skupić się na promocji swoich programów, gdyż większość ankietowanych stwierdziła, że dostępność informacji na ten temat jest niewystarczająca. Również proces rekrutacji do programów postrzegany jest jako zbyt skomplikowany, a nawet niemożliwy do przebrnięcia. Taka sytuacja spowodowała, że pomimo odczuwanej przez większość studentów (86 proc.) potrzeby rozwoju, tylko niewielka część z nich (13 proc.) wzięła udział w programie studenckim.

Organizacje, chcąc zachęcić młodych, zdolnych ludzi do udziału w programach studenckich, powinny promować swoją ofertę na uczelniach i starać się dostarczyć zainteresowanym jak najwięcej informacji na ten temat – w szczególności danych dotyczących zakresu obowiązków podczas udziału w programie, a także szans i możliwości do wykorzystania. Wynagrodzenie jest mniej ważne dla studentów, ale jego waga jako czynnika motywującego do udziału w organizowanych programach jest mimo wszystko zaznaczana.

Zdolni pracownicy stają się podstawą funkcjonowania organizacji działających w otoczeniu gospodarki XXI wieku. Osoba utalentowana, traktowana jako zasób o ponadprzeciętnych umiejętnościach i zaangażowaniu w pracę, jest dla każdej organizacji źródłem

rozwoju, innowacyjności i kreatywnych rozwiązań.

Należy jednak zwrócić uwagę, że właściwe postrzeganie znaczenia talentów jest trendem relatywnie nowym, a więc organizacje – szczególnie na terenie Polski – muszą się jeszcze wiele nauczyć. Na ich korzyść przemawia jednak możliwość czerpania z doświadczeń międzynarodowych konkurentów.

Bibliografia

D. Krackhardt, J. Hanson, *Informal networks: The company behind the chart*, „Harvard Business Review” 2001, lipiec–sierpień.

M. Neagle, *Tworzenie programów dla pracowników o wysokim potencjale*, [w:] S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami*, IPiSS, Warszawa 2005.

A. Pochtowski (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.

Netografia

A. Cuprian, *Zarządzanie talentami – strategia, programy, trudności*, http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.53/wpis.92.

G. Jabłońska, *Pokolenie Y wyzwaniem dla pracodawcy*, <http://www.rynekokoprac.pl/artukul.php/wpis.135/szukaj.1>.

Popyt na pracę (monitoring rynku pracy) – I półrocze 2007 r., Raport Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 2007, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1843_PLK_HTML.htm.

U. Kosa, D. Strzelec, *Zarządzanie pracownikami pokolenia Y*, http://www.nf.pl/Artykul/8560/Str_4/Zarządzanie-pracownikami-pokolenia-Y/motywacja-pokolenie-Y-trendy-zrzadzanie/.

Stan kapitału ludzkiego w Polsce, 2008, Raport Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami, <http://www.rynekpracy.pl/pliki/pdf/14.pdf>.

Zarządzanie talentami, Raport Badawczy, Instytut Lidera, Warszawa 2008, Raport Badawczy – ZT.pdf.

Autorka jest absolwentką wydziału Zarządzania Informacją Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych. Zainteresowania naukowe Edyty Kłosiewicz obejmują przede wszystkim tematykę zarządzania talentami, czego wyrazem jest praca dyplomowa pt. *Zarządzanie talentami, jako sposób rozwoju kadry*. Autorka specjalizuje się w zarządzaniu projektami i z tą dziedziną wiąże swoją przyszłość zawodową.

POLECAMY



Tadeusz Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*
Wolters Kluwer, Warszawa 2010, wydanie II uzupełnione i uaktualnione

Główną tezą książki jest stwierdzenie, iż *zarządzanie kompetencjami stanowi podstawę całego systemu zarządzania zasobami ludzkimi*. Autor uważa, że aby właściwie prowadzić rekrutację i dobór kadr, wynagradzać i wspierać rozwój pracowników, a także ich awansować, niezbędne jest precyzyjne określenie kompetencji wymaganych na poszczególnych stanowiskach. Po wyjaśnieniu kluczowych pojęć (w rozdziale 1), charakteryzuje kompetencje, na które obecnie jest największe zapotrzebowanie, szczególnie uwagę poświęcając kompetencjom przywódczym (rozdziały 2 i 3). Analizuje również kompetencje typowe dla wybranych grup zawodowych (rozdział 4) oraz system zarządzania kompetencjami w organizacji (rozdział 5). Ostatnia część poświęcona jest rozwojowi własnemu (*self-management*).

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



E-nauczanie chemii na Wydziale Chemicznym Politechniki Wrocławskiej

Piotr Wojciechowski

Ideą nowych sposobów nauczania jest stworzenie warunków do szybkiego i trwałego przyswajania wiedzy oraz ułatwienie dostępu do materiałów edukacyjnych przy jednoczesnym uatrakcyjnieniu kursów. Takie perspektywy dają kursy wspomagane i prowadzone w technice e-learningu, umożliwiające wykładowcy dostosowanie tempa prowadzonych zajęć do indywidualnych potrzeb odbiorcy i opracowanie materiału, który w łatwy sposób dociera do studenta. Niepodważalnym atutem e-nauczania jest praktyczne zniesienie ograniczeń związanych z miejscem i czasem studiowania, co umożliwia pracę zarówno w domu, jak i na uczelni, a także pozwala na zdalne uczestniczenie w kursach podczas popularnych programów wymiany zagranicznej. Wprowadzenie e-sprawdzianów daje ponadto możliwość efektywnego, obiektywnego i szybkiego oceniania znacznej liczby studentów. Opracowanie przedstawia różnorodne rozwiązania stosowane przy elektronicznym wspomaganiu dydaktyki na Wydziale Chemicznym Politechniki Wrocławskiej.

Obecnie jednym z liderów we wprowadzaniu rozwiązań związanych z e-learningiem na Politechnice Wrocławskiej jest Wydział Chemiczny. Cztery lata po uruchomieniu Portalu Elektronicznego Wspierania Dydaktyki na Wydziale Chemicznym¹ opracowanych zostało ponad 70 kursów, które udostępnione są poprzez platformę Moodle. Prezentowane idee e-learningu odzwierciedlają różnorodne koncepcje elektronicznego wspomaganie dydaktyki, wykorzystywane w dostępnych w portalu dydaktycznym kursach – począwszy od zamieszczania „statycznych” instrukcji i zadań dla studentów, skończywszy na elektronicznych sprawdzianach służących do testowania wiedzy studentów.

W semestrze jesiennym 2009 r. na Wydziale Chemicznym został uruchomiony pierwszy w pełni internetowy kurs *Chemia ogólna – ćwiczenia*, przeznaczony dla 64 studentów „zdalnych”, którzy nie uczestniczą w tradycyjnych ćwiczeniach w salach lekcyjnych, lecz kontaktują się z wykładowcami wyłącznie poprzez internet. Wzmiankowane zajęcia bazują na elektronicznych korepetycjach z chemii ogólnej, dostępnych dla wszystkich studentów tego przedmiotu. Na uwagę zasługuje nowatorska metoda, zgodnie z którą student śledzi tok rozwiązania zadania poprzez interaktywne wprowadzanie rozwiązań poszczególnych etapów

zadania. Warto podkreślić, że możliwe jest nie tylko rozróżnianie odpowiedzi poprawnych i błędnych, ale także częściowo poprawnych.

Równolegle opracowano zadania obliczeniowe, w których poszczególne parametry generowane są w sposób losowy, co daje to możliwość tworzenia pytań, w których wielkości liczbowe nie będą się powtarzać. Fakt ten dodatkowo podnosi atrakcyjność kursów.

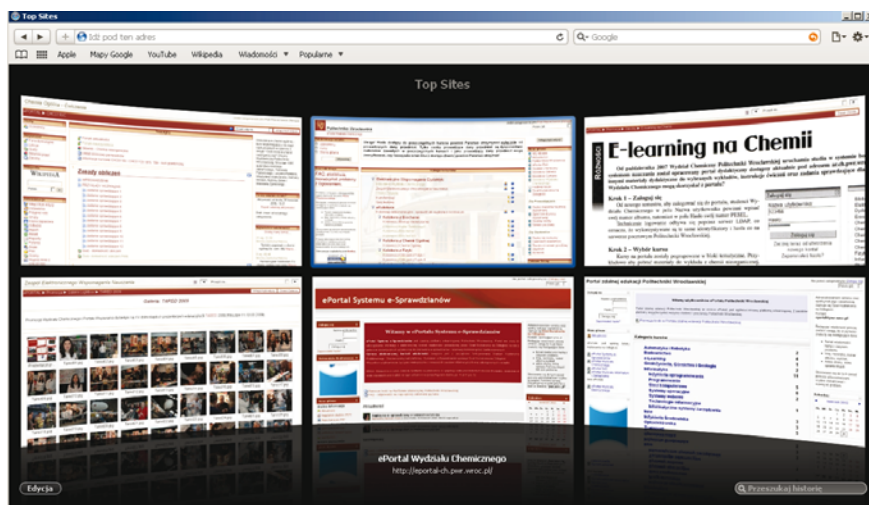
Każdy temat poprzedzony jest odpowiednim wstępem teoretycznym, a uzupełnienie kursów stanowi słownik chemiczny. Układ e-kursów ściśle odpowiada przyjętemu programowi nauczania chemii, a w realizację projektu zaangażowani zostali wykładowcy z wieloletnim stażem, co gwarantuje, że wprowadzane przykłady są reprezentatywne i stanowią swoistą odpowiedź na najczęściej zadawane podczas „tradycyjnych” konsultacji pytania. Oczywiście zarówno słuchacze kursów stacjonarnych, jak i komputerowych mają możliwość bezpośredniego kontaktu z wykładowcami właśnie na wspomnianych konsultacjach.

Nauczanie chemii to także kontrola postępów studentów w przyswajaniu wiedzy. Znakomicie w tym przypadku sprawdza się system Moodle, który pozwala na przygotowanie quizów obliczeniowych, numerycznych, opisowych oraz różnych wariantów pytań wyboru. Możliwe jest także powiązanie treści pytania z plikiem graficznym, co dobrze sprawdza się przy zadaniach z biochemii, biologii molekularnej i fizyki. Specjalnie na potrzeby nauczania chemii został stworzony ponadto moduł umożliwiający określanie stopni utlenienia poszczególnych reagentów oraz uzupełnianie współczynników stechiometrycznych w reakcjach oksydacyjno-redukcyjnych, co pozwoliło na przygotowanie części quizów ze stechiometrii.

Niewątpliwym atutem e-kolokwium dla studentów i nauczycieli jest możliwość natychmiastowego uzyskania oceny. Zadania są oceniane obiektywnie i każdy ze studentów po egzaminie, poprzez internet i portal dydaktyczny, ma dostęp do swoich rozwiązań i ocen. W przypadku zgłoszenia ewentualnych zastrzeżeń prowadzący może ponownie przejrzeć odpowiedź studenta i jeszcze raz ją ocenić. Każdy ze studentów na e-kolokwium lub egzaminie otrzymuje unikalny zestaw zadań, co ogranicza możliwość ściągania i wzajemnego

¹ Portal Elektronicznego Wspierania Dydaktyki, <http://portal-ch.pwr.wroc.pl>.

Rysunek 1. E-portal Wydziału Chemicznego Politechniki Wrocławskiej



Źródło: <http://portal-ch.pwr.wroc.pl/>

podpowiadania. Przy okazji warto podkreślić, że w roku akademickim 2009/2010 przyjęto na pierwszy rok studiów na Wydziale Chemicznym 814 studentów – wcześniej przeegzaminowanie takiej liczby studentów wiązało się albo z problemami logistycznymi, albo z podjęciem decyzji o przygotowaniu osobnych zestawów pytań. Obecnie egzaminy można rozłożyć w czasie, a sam system informatyczny zapewnia niepowtarzalność testów.

Przygotowanie pełnej puli zadań jest niewątpliwie dużym obciążeniem dla grona wykładowców, jednak po skompletowaniu odpowiednio dużego zbioru znika konieczność czasochłonnego sprawdzania setek prac studentów, a prawdopodobieństwo popełnienia błędu staje się minimalne. W poprzednich latach „tradycyjne” kolokwium z chemii nieorganicznej pisało ponad 500 osób – kolokwium poprawkowe przewidziane było po 10 dniach, ale ze względu na konieczność ręcznego sprawdzania prac studenci dostawali wyniki dopiero na 3–4 dni przed powtórny egzaminem. Obecnie student, wychodząc z egzaminu z chemii ogólnej, wie już, które zadanie napisał poprawnie i co ewentualnie powinien powtórzyć przed egzaminem poprawkowym.

Warto zaznaczyć, że system Moodle sprawdza się także jako narzędzie organizacyjne – przykładowo, wykorzystując moduł *Zapisy*, osoba organizująca kolokwium może wyznaczyć terminy, sale i określić liczbę dostępnych miejsc, a studenci sami zapisują się na ten e-egzamin, który przeprowadzany jest w dogodnym dla nich czasie.

Za główną wadę e-kolokwiów uważa się fakt, iż za ich pośrednictwem nie jest oceniany tok myślenia – ocena wyznaczana jest jedynie na podstawie końcowego wyniku. Jednak podobny system oceniania „według klucza” został przyjęty w przypadku oceniania matur, testów na prawo jazdy, zbliżone zasady obowiązują często także w przypadku testów związanych z podjęciem pracy po studiach, a przyszłego pracodawcy przeważnie nie interesuje sposób rozwiązania

problemu, lecz konkretny wynik. Niemniej w przypadku portalu internetowego często sama konstrukcja e-zadań ukierunkowana jest na sprawdzenie toku rozumowania studenta.

Przykładem może być tu kurs matematyki dostępny dla studentów siedmiu wydziałów Politechniki Wrocławskiej. W większości zadań związanych z rachunkiem macierzowym student wskazuje w odpowiednio przygotowanym „kalkulatorze” właściwe wiersze i kolumny, a komputer sam wykonuje odpowiednie obliczenia według zadanego schematu. W ten sposób sprawdzany jest tok rozumowania studenta, a za generujące błędy operacje rachunkowe na komórkach macierzy odpowiada komputer.

Dodatkowo na Wydziale Chemicznym w e-kolokwiach opierających się na zadaniach obliczeniowych przyjęto rozwiązanie, zgodnie z którym student po podaniu nieprawidłowej odpowiedzi jest o tym informowany i może poprawiać zadanie dwa lub trzy razy, w zależności od rozwiązywanego testu (student, podając kolejne odpowiedzi, uzyskuje za zadanie odpowiednio mniej punktów). Dzięki temu można sprawdzić nie tylko, czy potrafi rozwiązać dany problem, ale także – czy w przypadku podania nieprawidłowej odpowiedzi jest w stanie samodzielnie znaleźć błąd w swoim rozumowaniu lub w samych obliczeniach.

Jest to „ukłon” w stronę studentów, gdyż na typowym teście „na papierze” nie ma możliwości wielokrotnego odpowiadania na dane pytanie. Jednocześnie system taki gwarantuje obiektywność oceniania prac i jest dużym ułatwieniem dla wykładowców. Prawdopodobnie wiele osób oceniających kolokwium stawało przed dylematem, jak ocenić pracę, gdy student dobrze napisał wzór, ale źle wstawił dane. Podobnie trudno było ocenić pracę, jeśli podał prawidłowe dane, ale pomylił się w obliczeniach. Tutaj, jeśli student umie sam się poprawić, może „uratować” część swoich punktów, a jeśli w kilku próbach nie jest w stanie podać prawidłowego wyniku, to prawdopodobnie nie potrafi również samodzielnie rozwiązać do końca danego zadania.

Rysunek 2. E-kolokwium w pracowni komputerowej

Źródło: <http://www.youtube.com/watch?v=Njer6cvPPFc>

Dobłą praktyką na Wydziale Chemicznym stało się to, że studenci przed wpisaniem do komputera odpowiedzi rozwiązują zadania na oznakowanych i podpisanych kartkach, będących „brudnopisami”. W przypadku uzasadnionych wątpliwości istnieje zatem możliwość rozpatrzenia zgłoszonych zastrzeżeń w oparciu o zapisane na serwerze dane dotyczące e-kolokwium oraz notatki (brudnopisy) studentów, a następnie – ewentualnej korekty oceny.

Inną z często akcentowanych wad e-learningu jest to, iż system „wrzuca wszystkie prace do jednego worka” i nie pozwala na wyłonienie wybitnych osób. Czy tak jest w istocie? Przykładowo kolokwium z fizyki zostało przewidziane na 55 minut i w tym czasie studenci mieli do rozwiązania 5 zadań. Wśród studentów, którzy rozwiązyali test bezbłędnie – na ocenę bardzo dobrą – znalazły się pojedyncze osoby, które skończyły pisać e-kolokwium w czasie dużo krótszym niż 10 minut. Dzięki systemowi komputerowemu możliwe jest wyłonienie tych, których warto uznać za wybitnych i którym być może warto zaproponować odrębny tok nauczania.

Osobną kwestią są sprawy techniczne związane z przeprowadzaniem e-kolokwium. Tutaj dużym wsparciem jest Dział Kształcenia na Odległość Politechniki Wrocławskiej², którego misją jest promocja, koordynacja i prowadzenie prac w zakresie wdrażania technik informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w kształceniu. Portal Dydaktyczny Wydziału Chemicznego wchodzi w skład platformy edukacyjnej zarządzanej przez Dział Kształcenia na Odległość Politechniki Wrocławskiej³. Generalnie ideą e-kursów jest zaferowanie studentom zdalnego dostępu do materiałów z dowolnego miejsca na świecie za pośrednictwem internetu. Jednak w przypadku e-kolokwium, ze względu na problemy związane z weryfikacją tożsamości użytkowników, przyjęto, że kolokwia elektroniczne na Wydziale Chemicznym odbywają się w wyznaczonych pracowniach komputerowych, pod nadzorem upoważnionych osób,

w ściśle określonych ramach czasowych. W uzasadnionych przypadkach możliwe jest jednak napisanie egzaminu w innych, ściśle określonych miejscach, pod kontrolą upoważnionej osoby (tzw. proktorowanie) – przykładowo w ubiegłym semestrze jedna ze studentek, przebywająca na wymianie, pisała e-kolokwium za granicą w tym samym czasie, co jej koledzy w Polsce. Egzamin odbywał się pod nadzorem jej zagranicznego opiekuna, a do puli adresów IP wydziałowych pracowni komputerowych został dodany odpowiedni numer komputera, z którego korzystała studentka.

Obecnie e-kolokwia przeprowadza na Wydziale Chemicznym pięć zespołów naukowych (chemii ogólnej, fizyki, chemii fizycznej, biochemii oraz biotechnologii), łącznie z czternastu przedmiotów. Co ciekawe, każdy zespół wypracował inny system egzaminowania. Jednym z pierwszych zespołów przeprowadzających e-kolokwia na dużą skalę była grupa chemii ogólnej. Przyjęto tu zasadę, że student przystępujący do sprawdzianu może spróbować odpowiedzieć na każde pytanie aż cztery razy, jednak każda błędna odpowiedź pociąga za sobą odjęcie punktów możliwych do uzyskania za dane pytanie.

W przeciwieństwie do chemii ogólnej, gdzie e-kolokwium składa się z problemów obliczeniowych i pytań stechiometrycznych, kolokwia z biochemii, biologii molekularnej i biotechnologii opierają się na pytaniach wielokrotnego wyboru, podobnie jak na klasycznym „papierowym” teście, w którym przykładowo przynajmniej jedna odpowiedź jest prawdziwa, ale mogą prawdziwe być także wszystkie niewykluczające się odpowiedzi. Ponieważ odpowiedź na jedno pytanie w teście może niekiedy sugerować odpowiedź na inne pytanie, przyjęto, iż po zaznaczeniu swojego wyboru student zatwierdza cały test, a tym samym ma do dyspozycji tylko jedną próbę rozwiązania testu. Dodatkowo zespół biochemii umieścił w teście pojedyncze zadania obliczeniowe oraz zadanie graficzne,

² <http://www.dko.pwr.wroc.pl>

³ <http://portal.pwr.wroc.pl>

w którego rozwiązaniu student za pomocą specjalnego edytora musi narysować wzór zadanego związku. Z kolei e-kołokwia z chemii fizycznej zawierają pięć pytań, z których każde losowane jest z odrębnego działu, a ze względu na różnice programowe materiał e-kołokwiów został zindywidualizowany dla poszczególnych kierunków. Ponadto zmienne w zadaniach obliczeniowych są generowane w sposób losowy, co gwarantuje, że każdy ze studentów otrzyma niepowtarzalny zestaw pytań na kolokwium.

Interesujące podejście zaproponował zespół fizyki na Wydziale Chemicznym, udostępniając uczestnikom kursu część zadań egzaminacyjnych na serwerze <http://portal-ch.pwr.wroc.pl> jeszcze przed e-kołokwium. Ponieważ zmienne w zadaniach są losowane, nie ma możliwości zapamiętania samego wyniku liczbowego – trzeba sobie przyswoić metodę rozwiązania zadania. Osoby dysponujące fenomenalną

Rysunek 3. Przykład prostego zadania z fizyki

1 Fizyka: Ciało wyrzucono w górę z wysokości 2m z prędkością początkową 5.5m/s.
Po ilu sekundach ciało spadło na Ziemię?
Punkty: --/1
Odpowiedź:
Zatwierdź

*Zmienne oznaczające wysokość i prędkość początkową generowane są w sposób (pseudo)losowy
Źródło: Kolokwium demonstracyjne, ePortal Wydziału Chemicznego, <http://portal-ch.pwr.wroc.pl/mod/quiz/view.php?id=2960> (dostęp po zalogowaniu)

pamięcią, mogą oczywiście zapamiętać 500 zadań i odpowiednich wzorów będących rozwiązaniami, łatwiej chyba jednak po prostu nauczyć się fizyki.

Na koniec warto wspomnieć o eksperymencie, który przeprowadził w ubiegłym semestrze dr Robert Góra z zespołu Chemii Fizycznej. Zorganizował on dwa kolokwia pod nadzorem, z których maksymalnie można było uzyskać 80 proc. punktów możliwych do zdobycia podczas zaliczania przedmiotu. Pozostałe 20 proc. studenci mogli otrzymać na pięciu testach bez nadzoru, które rozwiązywali w domu w konkretnych ramach czasowych. Przy okazji, za pośrednictwem testów, których nie można było poprawiać, studenci dowiadywali się, jakich zadań mogą się spodziewać na kolokwium. Dodatkowe punkty mogli uzyskać, pracując nad projektem, który zwykle polegał na wykorzystaniu metod numerycznych w zagadnieniach związanych z tematyką kursu. To pozwoliło kilku wyróżniającym się osobom uzyskać oceny celujące z kursu, który nie cieszy się dobrą opinią wśród studentów. W ocenie prowadzących zajęcia wyniki były dużo lepsze niż zwykle, ponieważ przynajmniej pięć razy w trakcie semestru studenci musieli poświęcić dwie godziny na rozwiązanie prostych problemów i zobaczyli, „jak wy-

gląda podręcznik od środka”. Innymi słowy – za „cenę” 20 proc. punktów udało się „kupić” systematyczność słuchaczy kursu, przy czym – co ciekawe – wyniki prac pisanych w domu były zbieżne z wynikami kolokwiów pisanych pod nadzorem.

Podsumowanie

Ideą prezentowanego portalu jest wspomaganie dydaktyki na Wydziale Chemicznym, począwszy od wspierania organizacji zajęć, poprzez udostępnianie różnorodnych materiałów dydaktycznych, skończywszy na sprawdzianach elektronicznych. W ubiegłych latach na Wydział Chemiczny Politechniki Wrocławskiej przyjmowano corocznie ponad 700 studentów, z których obecnie praktycznie każdy styka się z zajęciami e-learningowymi. Uruchomienie elektronicznego korepetytora daje studentom możliwość samodzielnego analizowania omawianych zagadnień, a jego przewaga nad tradycyjnym podręcznikiem polega na istnieniu opcji interaktywnego rozwiązywania zadań oraz samodzielnej oceny stopnia przyswojenia wykładanego materiału. Portal wykorzystywany jest także do masowego egzaminowania studentów: zarówno zadania, jak i dane liczbowe w zadaniach są dobierane w sposób losowy, co ogranicza możliwość nauczenia się odpowiedzi na pamięć, dając jednocześnie gwarancję szybkiej i obiektywnej oceny wiadomości studenta.

Bibliografia

- J. Borkowska-Burnecka i in., *Metodyka nauczania zagadnień chemicznych w oparciu o system zarządzania kursami Moodle*, symposium *Wykorzystanie technologii informatycznych w dydaktyce chemii na poziomie szkoły wyższej*, materiały konferencyjne, 18.06.2007, Kraków.
- T. Martín-Blas, A. Serrano-Fernández, *The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics*, „Computers & Education” 2009, nr 52.
- D.V. Smoline, *Some problems of computer-aided testing and „interview-like tests”*, „Computers & Education” 2008, nr 51.
- P. Wojciechowski, *Wybrane koncepcje e-learningu – prezentacja portalu elektronicznego wspomagania dydaktyki Wydziału Chemicznego Politechniki Wrocławskiej*, 51 Zjazd Polskiego Towarzystwa Chemicznego oraz Stowarzyszenia Inżynierów i Techników Przemysłu Chemicznego, materiały konferencyjne, 7–11.09.2008, Opole.
- P. Wojciechowski, *Portal elektronicznego wspomagania dydaktyki na Wydziale Chemicznym Politechniki Wrocławskiej – wybrane koncepcje e-learningu*, [w:] *Nowe Media w Edukacji 2008. Zastosowania technik informacyjnych i komunikacyjnych w kształceniu*, materiały konferencyjne, 22.09.2008, Wrocław.

Autor jest pracownikiem Wydziału Chemicznego Politechniki Wrocławskiej. Od kilku lat zajmuje się m.in. tematyką nauczania na odległość oraz administruje z poziomu systemu Moodle serwerem dydaktycznym Wydziału Chemicznego Politechniki Wrocławskiej. Jest zaangażowany w szereg prac związanych z nauczaniem przez internet, począwszy od przygotowywania materiałów elektronicznych, poprzez przeprowadzanie e-kołokwiów, skończywszy na promocji elektronicznego wspomagania dydaktyki. Opublikował około 10 opracowań z zakresu e-edukacji.

Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. II

Ewa Palka

W pierwszej części opracowania¹ omówione zostały najważniejsze aspekty platformy edukacyjnej OLAT, zdobywającej coraz większą popularność w wielu krajach europejskich, w tym również w Polsce. W prezentowanej części drugiej przedstawiono tę platformę z perspektywy trzech użytkowników: administratora, nauczyciela i studenta, w kontekście konkretnego kursu algorytmiki. Obie części opracowania powstały na bazie prac dostępnych w internecie² oraz własnych doświadczeń zdobytych podczas korzystania z tej platformy.

Platforma edukacyjna OLAT (*Online Learning And Training*) jest pakietem oprogramowania, który może być wykorzystany jako narzędzie do prowadzenia pełnych kursów online lub do wspomagania tradycyjnego procesu nauczania. Pozwala na wygodne zarządzanie materiałami i studentami poprzez tworzenie elastycznych kursów i dynamiczne kierowanie nimi. Umożliwia to nie tylko prowadzenie kursów na odległość, ale także płynny przepływ informacji pomiędzy prowadzącym a studentami oraz dostosowanie kursów do potrzeb ich odbiorców. W systemie OLAT, dzięki wbudowanemu edytorowi, można w prosty sposób przygotować zarówno krótkie seminaRIA na określone tematy, jak i bardzo rozbudowane w swej strukturze wykłady.

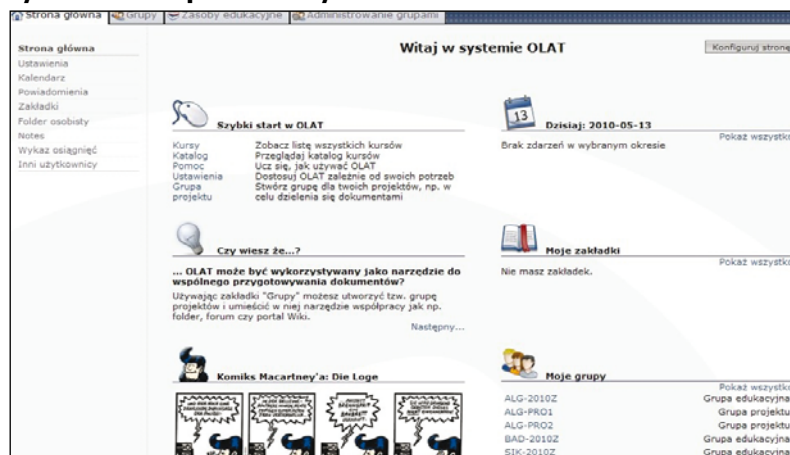
W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione dydaktyczne możliwości wykorzystania platformy OLAT w procesie nauczania metodą blended learningu, w którym narzędzie kursu będzie wspomagało tradycyjne zajęcia ze studentami. W oparciu o konkretny kurs algorytmiki opisane zostaną role i funkcje, jakie muszą spełniać określone grupy użytkowników tej platformy, tak aby kurs zaistniał i prawidłowo funkcjonował.

Na początek omówione zostaną kwestie związane z funkcją administratora platformy, którego główne zadanie polega na implementacji aktywności administracyjnych względem całego systemu. Następnie sporo miejsca poświęcone zostanie roli nauczyciela pragnącego w efektywny sposób wykorzystać dostarczone mu narzędzie wspomagania procesu dydaktycznego. Na zakończenie zaprezentowane będzie spojrzenie na platformę OLAT z perspektywy studenta.

Wcześniej jednak warto przyrzeć się układowi strony głównej, która ma taką samą formę dla administratora, nauczyciela i studenta, chociaż ilość zawartych na niej informacji różni się w zależności od użytkownika. W centralnej części okna znajduje się powitanie: *Witaj w systemie OLAT*, w ramach którego umieszczono kilka istotnych informacji dotyczących wykorzystania platformy – m.in. na temat możliwości dostosowania jej do potrzeb użytkownika oraz utworzenia grupy własnych projektów – a także listę wszystkich kursów wraz z ich katalogami.

Bardzo ważnym i cennym elementem w ramach funkcji *Szybki start w OLAT* jest menu *Pomoc*, gdzie

Rysunek 1. Strona powitalna w systemie OLAT



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

¹ E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. I*, „e-mentor” 2010, nr 2, s. 38–41.

² Instrukcja tworzenia kursu w OLAT, <http://www.nauka-biznes.org.pl/help/help.12/help.12.olat.html>, [29.11.2009]; *OLAT – darmowa platforma e-learningowa*, <http://www.geomatikk.pl/olat>, [10.02.2010]; *OLAT 6 – Functional Survey*, University of Zurich, http://www.olat.org/website/en/download/OLAT_6_0_Functional_Survey.pdf, [10.02.2010].

umieszczono *Podręcznik obsługi* (można wybrać język niemiecki, angielski, francuski lub włoski) oraz zbiór najczęściej zadawanych przez użytkowników pytań (FAQ) wraz z fachowymi odpowiedziami. Oprócz tego w menu pomocy pod wspólną nazwą *Strona główna* znajdują się następujące zakładki:

- *Ustawienia* – osobiste ustawienia zalogowanej osoby. Do dyspozycji są cztery formularze:
 - *Profil* – dane osobowe użytkownika;
 - *Wizytówka* – elementy opisujące użytkownika (do wyboru m.in. imię, nazwisko, e-mail, adres, zdjęcie);
 - *System* – ogólne ustawienia systemu (język, rozmiar czcionki), sprawdzenie aktywności trybu AJAX (Web 2.0) na danym poziomie, możliwość dostosowania systemu do osób słabowidzących, możliwość włączenia trybu powtarzania;
 - *Hasło* – umożliwia zmianę hasła;
- *Kalendarz* – daje możliwość opisanie planowanych na wybrany dzień wydarzeń (np. sprawdzian, zaliczenie zadania domowego). Po kliknięciu odpowiedniej daty pojawia się okienko umożliwiające podanie *Szczegółów zdarzenia*, czyli informacji dotyczących tego, kto powiadamia o zdarzeniu, tematu, miejsca (opcjonalne), okresu od kiedy do kiedy ono obowiązuje, oraz określenie jego widoczności (prywatna, publiczna lub tylko na czas zdarzenia). Pojawia się także funkcja *Linki*, pozwalająca utworzyć odnośniki dla wybranego zdarzenia. Kalendarz wyświetla dany tydzień z zaznaczonym wybranym dniem, umożliwia cofanie się do poprzedniego tygodnia, przechodzenie do następnego tygodnia lub do określonej daty, a także wyszukiwanie zdarzeń – poprzez podanie tematu, miejsca lub czasu. Istnieje ponadto opcja zaimportowania wcześniej utworzonego kalendarza;
- *Powiadomienia* – użytkownik informowany jest automatycznie o wszystkich aktualizacjach dotyczących jego kursów lub grup. Wybierając opcję subskrypcji istotnych elementów platformy, otrzymuje na swój adres poczty elektronicznej raz dziennie odpowiednie wiadomości;
- *Zakładki* – zarządzanie zakładkami daje możliwość szybszego dostępu do zasobów edukacyjnych;
- *Folder osobisty* – katalog, w którym umieszczane są przez użytkownika jego własne pliki. Istnieje folder prywatny (dostęp ograniczony) oraz publiczny (widoczny dla wszystkich). Dodatkowo administrator ma możliwość edytowania przydzielonych danych grup użytkowników do określonych folderów;
- *Notes* – do osobistych notatek użytkownika. Istnieje możliwość grupowania i edytowania notatek przed wydrukiem;
- *Wykaz osiągnięć* – osiągnięcia studenta w ramach danych kursów (np. wynik kolokwium, zaliczenie projektu);

- *Inni użytkownicy* – wizytówki innych użytkowników. Udostępniono możliwość wyszukiwania osób (np. z danej grupy, kursu).

Warto jeszcze podkreślić, że każdy użytkownik ma możliwość ustawienia swojej strony głównej poprzez wejście do menu *Konfiguruj stronę*.

Platforma z perspektywy trzech użytkowników: administratora, nauczyciela i studenta

Zasadniczym wątkiem niniejszego opracowania jest prezentacja platformy OLAT z perspektywy jej głównych użytkowników. Na początek przedstawiona zostanie osoba, bez której funkcjonowanie całego systemu jest praktycznie niemożliwe.

Administrator

Głównym zadaniem administratora platformy OLAT jest dostarczenie nauczycielowi narzędzia wspomagającego nauczanie tradycyjne – w tym przypadku wykłady i ćwiczenia z przedmiotu *Algorytmika*. Takim narzędziem jest *Kurs*, który – aby mógł zaistnieć – musi zostać założony właśnie przez administratora. Każdy kurs posiada numer identyfikacyjny (nadawany automatycznie w chwili jego tworzenia), tytuł i (opcjonalnie) krótki opis. Warto wewnątrz kursu umieścić prostą stronę przedstawiającą jego zawartość (np. wstęp, sylabus). W rozpatrywanym przypadku do kursu i jego treści mają dostęp tylko osoby na niego zapisane. Administrator, po uruchomieniu edytora kursu, wybiera odpowiednie elementy i umieszcza je w kursie – ich rodzaj zależy od przeznaczenia kursu. W przypadku *Algorytmiki* jest to folder służący do przechowywania plików umieszczanych przez nauczyciela i pobieranych przez uczestników kursu. Administrator wyznacza również pojemność folderu – określa, jak duża liczba (i o jakich rozmiarach) materiałów może być umieszczana w kursie. Po stworzeniu kursu administrator staje się automatycznie jego właścicielem (inicjatorem).

Środowisko pracy na platformie edukacyjnej to przede wszystkim ludzie, którzy na czas wspólnej nauki znaleźli się w tej samej przestrzeni wirtualnej. Aby mogli w niej funkcjonować, muszą „wejść” na platformę edukacyjną. Do tego służy konto użytkownika, które zakłada administrator. Konto zawiera unikatową nazwę (login użytkownika) oraz hasło dostępu. Chcąc personalizować działania na platformie, administrator może również uzupełnić profil każdego uczestnika kursu, np. dodając jego fotografię.

Administrator zakłada konta zarówno nauczycielom, jak i studentom, nadając im inne prawa dostępu. Nauczyciel może obsługiwać kurs dopiero wtedy, gdy stanie się (dzięki administratorowi) jego nowym współwłaścicielem. Co więcej, administrator może również (np. na życzenie nauczyciela) dodać kolejnych współwłaścicieli, przypisując im równocześnie prawa do edycji tego kursu. Następnie przydziela do kursu studentów – w ten sposób przestrzeń wirtualna wypełnia

się konkretnymi osobami, które mają swój wizerunek i możliwość wypowiedzania się m.in. na forum.

Ostatnim ważnym krokiem umożliwiającym współpracę pomiędzy nauczycielem i studentem jest otwarcie przez administratora systemu kursu dla studentów. Kurs zostaje otwarty w zasobach edukacyjnych tylko dla tych użytkowników, których chce dopuścić nauczyciel (autor kursu). Istnieje również opcja, umożliwiająca uczestnictwo w danym kursie wszystkim zarejestrowanym użytkownikom. W rozważanym przez nas przypadku administrator jest odpowiedzialny za przydzielenie użytkowników do konkretnego kursu. Dodatkowo każdy element kursu, aby był dostępny i widoczny, musi być opublikowany za pośrednictwem menu *Narzędzia edytowania*.

Każda kolejna modyfikacja kursu lub jego elementu wymaga ponownej publikacji. Mechanizm ten zapewnia możliwość ciągłej pracy nad kursem podczas jego trwania i bez wiedzy uczestników, którym udostępniana jest dopiero publikacja dalszych jego elementów.

Podsumowując – administrator kursu ma dostęp do interfejsu użytkownika, zarządzania grupą (administracja uczestnikami i grupami) i zarządzania prawami (np. przyznawanie praw dotyczących zarządzania grupami, edytora kursu i narzędzi oceny). Co więcej, wyznacza nauczycieli (opiekunów) dla danego kursu i przyporządkowuje im grupy użytkowników. Nauczyciel ma natomiast możliwość zarządzania swoimi grupami, co szczegółowo omówione zostanie w kolejnej części niniejszego opracowania.

Nauczyciel

Zarządzanie kursem na platformie jest już zadaniem nauczyciela – może on na bieżąco dodawać i usuwać elementy kursu, elastycznie dostosowywać kurs do realizacji założonych celów i kreować za pomocą dostępnych narzędzi rozmaite sytuacje edukacyjne zgodnie z potrzebami swojej grupy. Jak już wyjaśniono wcześniej, nauczyciel otrzymuje od administratora gotowe narzędzie, czyli kurs przedmiotu, z którego prowadzi zajęcia. Co więcej, do kursu przyporządkowani są już uczniowie, którzy mogą pobierać materiały umieszczone przez nauczyciela i brać udział w dyskusjach na forum.

Współpraca jest częścią kursu dydaktycznego. W prezentowanym tutaj przypadku współpraca opiera się na grupach – nauczyciel, jako osoba wyznaczona do prowadzenia kursu, otrzymuje automatycznie prawo

tworzenia *Grup edukacyjnych* i *Grup projektu* oraz przyporządkowywania do nich uczestników kursu. W zakładce *Grupy* podana jest w formie tabelarycznej lista wszystkich grup projektu i grup edukacyjnych (oraz grup uprawnień), w których uczestniczy nauczyciel. Tabela zawiera nazwę grupy, opis i jej typ, a także umożliwia opuszczenie grupy (anulowanie dostępu lub całkowite usunięcie uczestnika).

Istnieje możliwość wejścia do każdego typu grupy osobno (wtedy wyświetlona zostaje tabela dotycząca wybranej grupy) – zostanie to omówione na konkretnym przykładzie – gdy nauczyciel prowadzi zajęcia z trzech przedmiotów: wykład i ćwiczenia z algorytmiki, ćwiczenia z baz danych oraz laboratorium z sieci komputerowych. Te trzy przedmioty stanowią jego *Grupy edukacyjne*. Oprócz tego w ramach kursu *Algorytmika* nauczyciel chce utworzyć dwa zespoły studentów. Każdy zespół ma za zadanie wykonać niezależny projekt – zespoły te stanowią zatem jego *Grupy projektu*.

W grupie edukacyjnej związanej z przedmiotem *Algorytmika* po kliknięciu nazwy ALG-2010Z pojawia się opis – nazwa tej grupy wraz z charakterystyką. Nauczyciel ma tu do dyspozycji trzy pozycje: *Kurs*, *Członkowie* oraz *Administracja*. Strona *Kurs* daje nauczycielowi dostęp do materiałów dydaktycznych z algorytmiki, „przenosząc” go do zakładki *Zasoby edukacyjne* (o tym w dalszej części opracowania). Po wybraniu menu *Członkowie* nauczyciel otrzymuje z kolei listę wszystkich osób mających dostęp do tej grupy, podzielonych na dwa zbiory – *Nauczyciele* oraz *Uczestnicy*. W grupie *Nauczyciele* wyspecyfikowane zostały wszystkie osoby posiadające status „nauczyciela” (może on zostać przyznany przez administratora systemu dowolnemu pracownikowi wskazanemu przez prowadzącego kurs, np. osobie prowadzącej ćwiczenia do tego przedmiotu). W grupie *Uczestnicy* wyspecyfikowani są zaś studenci (imię, nazwisko i adres e-mailowy) przypisani do grupy edukacyjnej *Algorytmika* przez administratora systemu.

Trzecią opcją dostępną dla nauczyciela jest menu *Administracja*, które pozwala na przejście do strony umożliwiającej określenie m.in. maksymalnej liczby osób w tej grupie edukacyjnej czy utworzenie, w razie konieczności, listy studentów oczekujących na zapisanie się na kurs z algorytmiki. W przypadku wyboru opcji *Automatyczny transfer* w momencie rezygnacji indywidualnej lub skreślenia wcześniej zarejestrowanych studentów przez nauczyciela studenci z listy

Rysunek 2. Przykład opisu grup edukacyjnych i grup projektu

Nazwa »	« Opis »	« Typ »	« Opuść »	« Usuń »
ALG-2010Z	Uczestnicy kursu Algorytmiki	Grupa edukacyjna		
BAD-2010Z	Uczestnicy ćwiczeń Bazy danych	Grupa edukacyjna		
SIK-2010Z	Uczestnicy laboratorium Sieci komputerowe	Grupa edukacyjna		
ALG-PRO1	Projekt zespołowy1	Grupa projektu	Opuść	Usuń
ALG-PRO2	Projekt zespołowy2	Grupa projektu	Opuść	Usuń

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji

oczekujących są automatycznie dopisywani do grupy edukacyjnej tego kursu.

Kolejny element w ramach zakładki *Grupy – Grupa projektu* – daje nauczycielowi możliwość utworzenia dowolnej liczby grup studenckich na potrzebę określonego zadania zespołowego (np. przygotowania prezentacji, napisania wspólnego opracowania). Utworzenie grup projektu, poprzez nadanie im nazw i zamieszczenie stosownych opisów (podobnie jak w przypadku grup edukacyjnych), umożliwi nauczycielowi bardziej elastyczną współpracę ze studentami z wykorzystaniem platformy. Warto wspomnieć, że tylko przypisani do grupy studenci mają dostęp do jej zasobów – *Grupa projektu* nie jest więc publiczna.

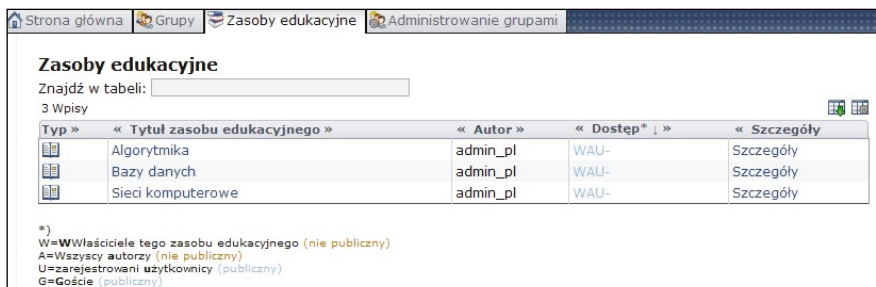
Kolejnym wartym omówienia elementem jest wymieniona wcześniej zakładka *Zasoby edukacyjne*. Uzyskanie dostępu do własnych zasobów edukacyjnych możliwe jest albo poprzez użycie katalogu, albo przez wyszukiwanie przy pomocy menu *Formularz wyszukiwania*. W naszym opisie wykorzystane zostanie natomiast menu *Moje wpisy*, dające podgląd zaprezentowany na rysunku 3.

Po kliknięciu tytułu danego zasobu edukacyjnego (w tym przypadku słowa *Algorytmika*) nauczycie-

lowi ukazuje się jego szczegółowy widok. Jak już wspomniano na wstępie, dla zapewnienia spójności platformy OLAT informacje tam zawarte powinny zostać wprowadzone wcześniej przez administratora. W szczególności zostaną wyświetlone:

- opis zasobu edukacyjnego – w omawianym przypadku mamy to, co zostało zaprezentowane na rysunku 4;
- informacje o wpisie – kto jest jego inicjatorem (przeważnie administrator), jaki jest to typ przedmiotu (w naszym przypadku kurs) oraz jaki jest zewnętrzny link do tego zasobu edukacyjnego;
- ogólne informacje o kursie i jego elementach – dla kogo jest dostępny oraz wprowadzone rodzaje uprawnień (np. w zakresie kopiowania jego zawartości, zapisywania kursu na dysku);
- właściciel zasobu edukacyjnego – dane administratora oraz nauczyciela odpowiedzialnego za ten kurs;
- podsumowanie ustawień – między innymi wyspecyfikowane rodzaje plików określone przez administratora;
- informacje o użyciu – informacje o powiązaniu kursu *Algorytmika* z innymi kursami, liczbie

Rysunek 3. Przykład zasobów edukacyjnych

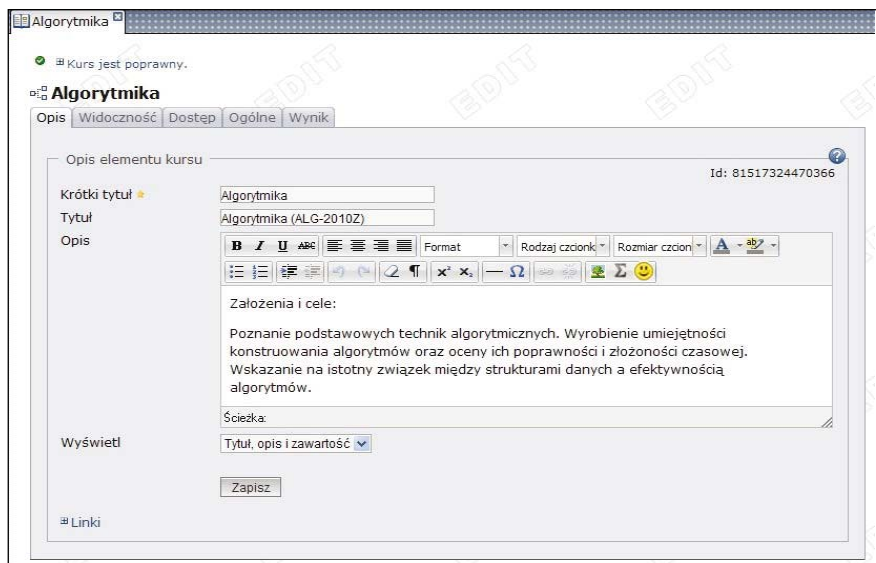


Typ »	« Tytuł zasobu edukacyjnego »	« Autor »	« Dostęp* »	« Szczegóły »
	Algorytmika	admin_pl	WAU-	Szczegóły
	Bazy danych	admin_pl	WAU-	Szczegóły
	Sieci komputerowe	admin_pl	WAU-	Szczegóły

*)
W=Właściciele tego zasobu edukacyjnego (nie publiczny)
A=Wszyscy autorzy (nie publiczny)
U=zarejestrowani użytkownicy (publiczny)
G=Goście (publiczny)

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 4. Założenia i cele kursu *Algorytmika*



Algorytmika

Kurs jest poprawny.

Algorytmika

Opis | Widoczność | Dostęp | Ogólne | Wynik

Opis elementu kursu

Krótki tytuł: Algorytmika Id: 81517324470366

Tytuł: Algorytmika (AL-G-2010Z)

Opis

Założenia i cele:

Poznanie podstawowych technik algorytmicznych. WYROBIENIE umiejętności konstruowania algorytmów oraz oceny ich poprawności i złożoności czasowej. Wskazanie na istotny związek między strukturami danych a efektywnością algorytmów.

Ścieżka:

Wyświetl: Tytuł, opis i zawartość

Zapisz

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

wszystkich uruchomień tego kursu oraz liczbie jego ściągnięć (jeśli udostępniono tę opcję), dacie ostatniego uruchomienia oraz aktualnej liczbie jego użytkowników.

Aby uzyskać bezpośredni dostęp do materiałów związanych z kursem, należy w stosownym wierszu *Zasobów edukacyjnych* uruchomić *Szczegóły* (rysunek 3).

Nauczyciel ma do dyspozycji trzy główne menu: *Wykłady*, *Ćwiczenia* i *Forum*. Funkcje pierwszych dwóch są prawie identyczne, omówione zostaną zatem wykłady. Nauczyciel może umieszczać zasoby edukacyjne na

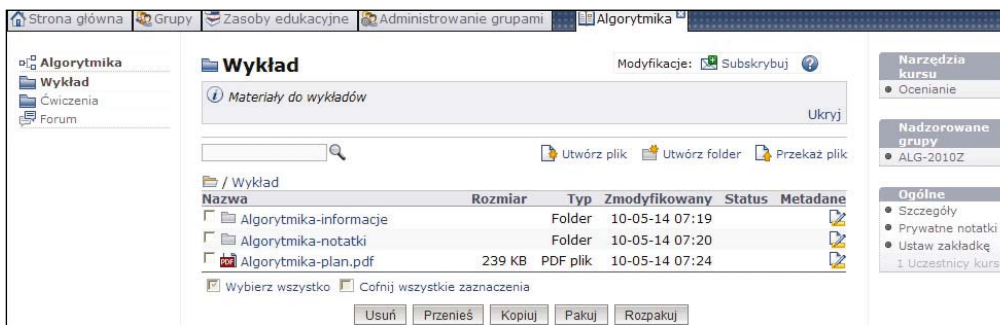
platformie OLAT sam, bez ingerencji administratora. Ma do dyspozycji dwie metody – albo tworzy zasób bezpośrednio na platformie, która umożliwi generowanie prostych stron HTML (po wyborze menu *Utwórz plik*), albo – co stanowi bardziej efektywny sposób – przekazuje przygotowany wcześniej poza systemem materiał dydaktyczny (korzystając z menu *Przeład plik*). Są to głównie pliki PDF z materiałami uzupełniającymi wykład oraz notatki do ćwiczeń prowadzonych metodą tradycyjną. Pliki te pobierane są z dysku lokalnego (również komputera domowego) i umieszczane na

Rysunek 5. Strona „wprowadzająca” do zasobu edukacyjnego Algorytmika



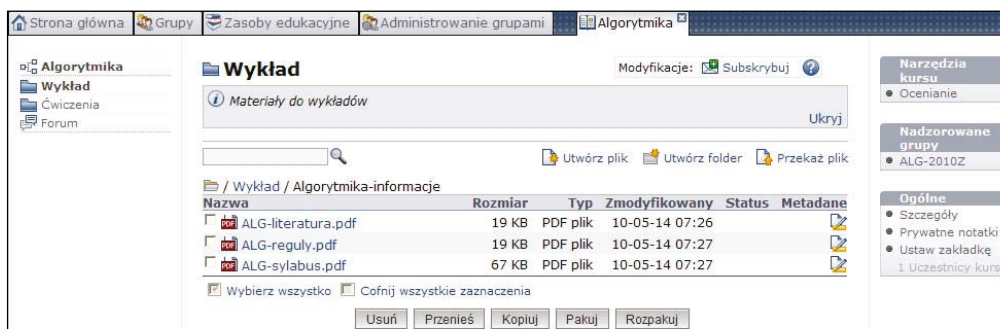
Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 6. Przykładowe foldery i pliki do wykładu z algorytmiki



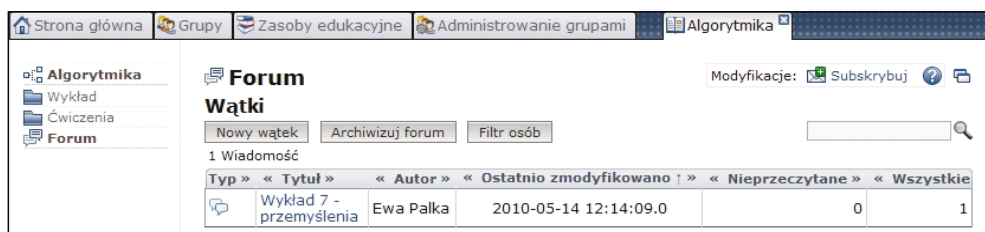
Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 7. Przykładowe pliki w ramach folderu Algorytmika – informacje



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 8. Przykład wątku w ramach forum kursu *Algorytmika*



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

serwerze platformy OLAT w odpowiednim miejscu, wyznaczonym do tego celu przez administratora.

Przekazane na platformę OLAT pliki można według własnego uznania umieszczać w stworzonych przez siebie folderach. Dla przykładu – w ramach zasobu edukacyjnego *Algorytmika* (ALG-2010Z) menu *Wykład* zawiera dwa foldery *Algorytmika – informacje* i *Algorytmika – notatki* oraz plik PDF *Algorytmika – plan*. W pierwszym z nich umieszczone zostały pliki zawierające spis literatury obowiązkowej i uzupełniającej do kursu, szczegółowe zasady zaliczenia tego przedmiotu oraz jego sylabus. W drugim folderze po każdym wykładzie udostępniane są sporządzone przez nauczyciela notatki, dotyczące zagadnień omawianych na zajęciach, wraz ze stosownymi uzupełnieniami. Dodatkowo współpracę ze studentami w obrębie kursu umożliwia *Forum dyskusyjne*, na którym nauczyciel umieszcza wątki zawierające pytania lub otwarte problemy do przemyślenia dla studentów.

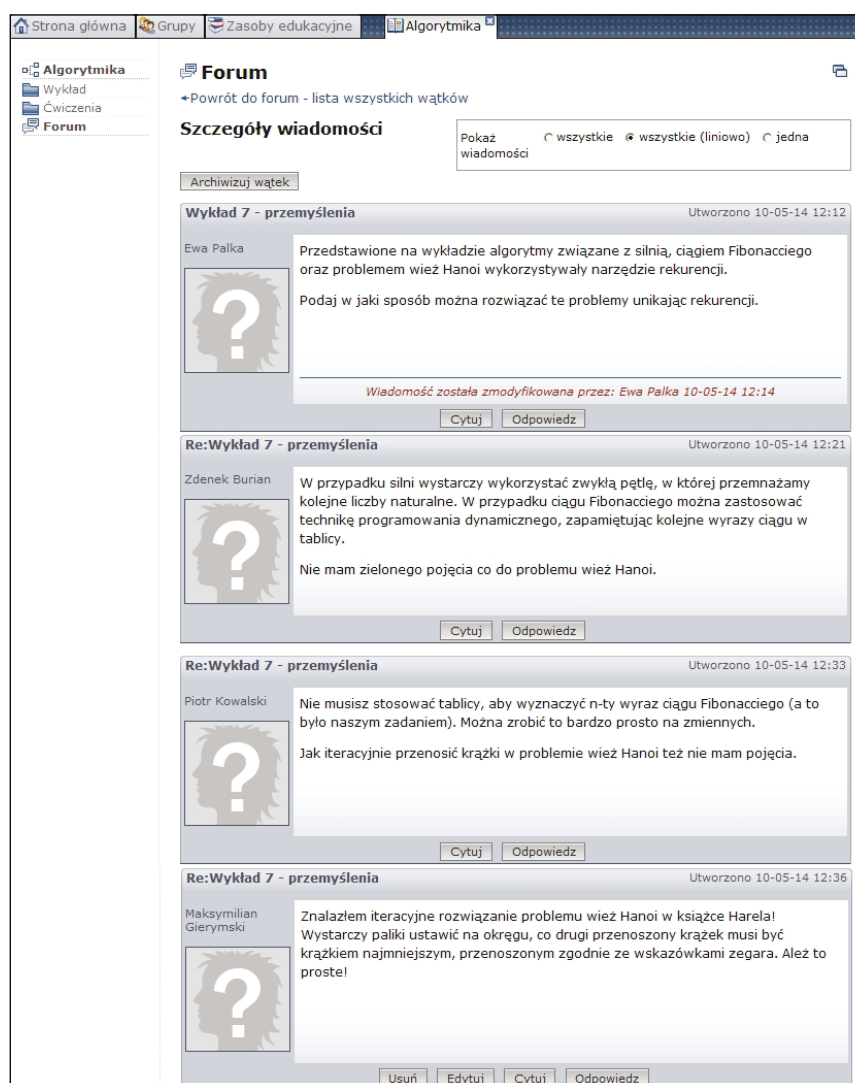
Student

Podstawowym odbiorcą usług oferowanych przy użyciu platformy jest student, któremu uruchomienie strony z zainstalowanym pakietem oprogramowania OLAT (oraz podanie swojego loginu i hasła) umożliwia wyświetlenie własnej strony domowej z dwiema zakładkami – *Grupy* oraz *Zasoby edukacyjne*. Strona ta stanowi swego rodzaju portal przeznaczony do przekazywania naj-

ważniejszych dla studenta informacji. Dodatkowo student otrzymuje folder osobisty, czyli miejsce do umieszczania własnych materiałów (np. zadań domowych, projektów) – w ten sposób ma do nich dostęp w każdym momencie i z dowolnego miejsca (np. z domu, uczelni).

Poprzez zakładkę *Zasoby edukacyjne* student otrzymuje listę kursów (wraz z opcjami), do których został

Rysunek 9. Przykładowe szczegóły wiadomości na forum



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

e-edukacja w kraju

przypisany przez administratora. Po zarejestrowaniu się na danym kursie w zakładce Grupy automatycznie wyświetlane zostają te wszystkie nazwy grup, do których (w obrębie danego kursu) należy.

Studentowi nie przysługuje prawo usuwania istniejących grup, może natomiast tworzyć własne, nowe grupy projektu (np. aby wymienić informacje z kolegami). Po wybraniu określonego kursu uzyskuje dostęp:

- do dokumentów lub plików umieszczanych w obrębie tego kursu przez nauczyciela – może otwierać pliki, czytać je i zapisywać na dysku lokalnym, nie może natomiast zmieniać ich zawartości ani ich usuwać;
- do Forum dyskusyjnego, otwartego jedynie dla członków danego kursu lub grupy kursu – może w ten sposób wymieniać się informacjami z innymi osobami z kursu.

Forum stanowi doskonałe narzędzie dydaktyczne, umożliwiające współpracę nauczyciela ze studentami w obrębie danego kursu. Z jednej strony studenci sami mogą wymieniać się informacjami dotyczącymi wykładu czy ćwiczeń, z drugiej zaś – mają możliwość dyskusji na tematy przygotowane przez nauczyciela – poprzez podawanie swoich propozycji rozwiązań otwartych problemów przedstawionych przez wykładowcę (taką sytuację zilustrowano na rysunku 9).

Podsumowanie

W opracowaniu tym omówione zostały tylko najważniejsze aspekty platformy edukacyjnej OLAT z perspektywy trzech głównych użytkowników: administratora, nauczyciela i studenta. Jest rzeczą oczywistą, iż trudno przedstawić w tak krótkim opracowaniu wszystkie szczegóły i opisać funkcje wspomagające prowadzenie zajęć w trybie edukacji zdalnej, które oferuje ta platforma. Kwestią wartą zaprezentowania w osobnym opracowaniu jest np. wykorzystanie tego narzędzia w ocenianiu zarówno postępów studenta (przez nauczyciela), jak i samego nauczyciela (przez studentów). Podsumowując – OLAT jest ciekawą i wartą rozważenia alternatywą dla innych platform e-learningowych.

Bibliografia

E. Palka, Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. I, „e-mentor” 2010, nr 2.

Netografia

Instrukcja tworzenia kursu w OLAT, <http://www.nauka-biznes.org.pl/help/help.12/help.12.olat.html>.

OLAT – darmowa platforma e-learningowa, <http://www.geomatikk.pl/olat/>.

OLAT 6 – Functional Survey, University of Zurich, http://www.olat.org/website/en/download/OLAT_6_0_Functional_Survey.pdf.

OLAT 6 – User Manual, University of Zurich, http://www.id.uzh.ch/dl/elearning/olatunizh/dokumentationen/OLAT_6_1_Manual_EN_online_090306.pdf.

POLECAMY

edge Conference 2010

e-Learning: The Horizon and Beyond...

Oct. 12th - Oct. 15th
Delta Hotel and Suites
Memorial University of Newfoundland
St. John's, Newfoundland
email: edge2010@mun.ca fax: (709) 737-8637

The Conference
Sponsors / Exhibitors

The Program
Keynote Speakers
Sir John Dasek
Dr. Curt Bink
Dr. Terry Anderson
Dr. Elizabeth Murphy

Participate
Call for papers

Registration

Accommodations

Links

e-Learning: the horizon and beyond
An International Conference on the Use of Technologies in K-12 and Post-Secondary Education

October 12-15, 2010
Delta Hotel, St. John's, Newfoundland & Labrador, CANADA

Memorial University, Newfoundland and Labrador, invites you to the beautiful and exciting city of St. John's to participate in an international dialogue on new and emerging technologies in education. The edge conference will bring together researchers, university and college educators, cooperating teachers and teacher mentors, school district and ministry of education professionals, teacher association leaders, and graduate students to share research and innovative practices in the field of new and emerging technologies in education. The conference program is intended to be broad, encompassing K-12 and post-secondary education and aims to provide a constructive forum for the presentation and discussion of new ideas, research and best practices relating to use of new and emerging technologies in education. Sessions will focus on the application of technologies in teaching, learning, research, and educational leadership. Themes will include such topics as Web 2.0 and 3.0, assistive technologies, fine arts and culture, skills training and trades education, second language, professional development, leadership, and aboriginal education.

Find time to take a sight-seeing excursion along some of the most breathtaking coastlines in the world or experience some of the best nightlife, culture, and entertainment Canada has to offer. Mark the dates in your diary! Keep your practice close to the edge. Don't miss edge 2010.

FOLLOW US ON **twitter**

Follow us on **facebook**

e-Learning: the Horizon and Beyond 12–15 października 2010 r., St. John's, Kanada

Celem spotkania jest prezentacja nowych idei, badań i najlepszych praktyk odnoszących się do użycia nowych technologii w edukacji oraz dyskusja na ten temat. Program konferencji obejmuje szkolnictwo podstawowe i średnie. Tematyka sesji dotyczyć będzie wdrażania technologii do procesu nauczania, uczenia się, badań i przywództwa edukacyjnego. Zagadnienia, które zostaną poddane dyskusji, to m.in. Web 2.0 i 3.0, budowanie kompetencji, uczenie się języków obcych, rozwój zawodowy, przywództwo.

Więcej informacji na stronie:

<http://www.mun.ca/edge2010/>

PrzejdźNaSwoje.pl

Między 712 pomysłów na własny biznes

Samokontrolująca obroza linkowa - Polski wynalazek.

Myjnia parowa - pomysłem na biznes

Mini donuts, czyli jak można zarobić na pączkach

Narzędzia

PrzejdźNaSwoje.pl – portal z pomysłem

Celem serwisu jest wsparcie osób, które chciałyby założyć własną firmę oferującą innowacyjne produkty. Inspiracje mogą czerpać z ponad 700 zaprezentowanych w witrynie najciekawszych i najbardziej opłacalnych zagranicznych pomysłów na biznes, które nie zainstalowały jeszcze na rynku polskim (wciąż dodawane są nowe). Praktyczne porady, informacje i artykuły dla przyszłych przedsiębiorców zawarte są w dziale *Jak założyć firmę*. Serwis publikuje również informacje gospodarcze i posiada dział life-style.

Więcej informacji na stronie:

<http://www.przejdznaswoje.pl>

Nowe wyzwania edukacyjne implikowane rozwojem technologii informacyjnej – relacja z konferencji

Maria Zajęc

Katedra Informatyki i Metod Komputerowych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie od wielu lat wspiera edukację informatyczną oraz wykorzystanie komputerów w szkołach. Jedną z form tej działalności jest organizowana w kwietniu każdego roku konferencja połączona z warsztatami, adresowana do nauczycieli szkolnych i akademickich, zatytułowana *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*¹. Z założenia ma to być forum wymiany doświadczeń i idei dotyczących ciekawych pomysłów na wzbogacanie tradycyjnych form nauczania możliwościami, jakie dają nowoczesne technologie komputerowe i internet. Od trzech lat formuła konferencji ewoluje w kierunku zwiększenia w niej udziału nauczycieli z różnych typów szkół. Celem tych działań jest nie tylko uwzględnienie opinii przedstawicieli uczelni, które odpowiadają za kształcenie nauczycieli, w tym za przygotowanie ich do stosowania komputerów w nauczaniu, ale także wysłuchanie głosów bezpośrednich adresatów tych działań. Nauczycielom dedykowany jest szczególnie drugi dzień konferencji, w którym oprócz tradycyjnych wystąpień organizowane są także warsztaty. Ich tematyka pozwala uczestnikom zapoznać się w sposób praktyczny z najnowszymi trendami w edukacji – zarówno w znaczeniu rozwiązań technicznych, jak i pomysłów w zakresie metodyki realizacji zajęć szkolnych.

Chociaż ogólne ramy konferencji pozostają od kilkunastu lat niezmienione, a wyznacza je problematyka przygotowania nauczycieli do wykorzystania komputerów w edukacji, to jednak każdego roku organizatorzy starają się zdefiniować zakres tematów aktualnych, których w szczególności powinny dotyczyć wystąpienia konferencyjne. Porównanie tematów



z kolejnych lat pozwala zauważyć, jak zmieniają się kierunki rozwoju współczesnej edukacji. Temat tegorocznej konferencji podkreśla to szczególnie wyraźnie. Przedmiotem uwagi są w nim bowiem nowe wyzwania edukacyjne implikowane rozwojem technologii informacyjnej. Bardziej szczegółowe zagadnienia

wskazują, iż wśród tych wyzwań należy wymienić:

- perspektywy wykorzystywania metod m-learningowych na różnych etapach kształcenia,
- rolę serwisów społecznościowych w kształceniu i wychowaniu,
- ICT w koncepcji *lifelong learning*,
- obecność technik multimedialnych w warsztacie nauczyciela.

Spośród przesłanych zgłoszeń organizatorzy zakwalifikowali do prezentacji 36 referatów. Pogrupowano je w osiem sesji, niektóre z nich odbywały się równolegle. Wprowadzenia w problematykę dokonał prof. Ryszard Tadeusiewicz wystąpieniem zatytułowanym *Wielorakość wcieleń i ról komputera w szkole*. Zwrócił on uwagę na te aspekty wykorzystania komputera, które pojawiły się wraz z rozwojem technik komunikacyjnych, a więc wskazywał na możliwość kontaktów poprzez internet pomiędzy szkołą a rodzicami, w tym na udostępnianie rodzicom informacji na temat postępów ich pociech poprzez wirtualne konsultacje z nauczycielami czy tzw. e-dziennik.

O aktualnych trendach i nowych sposobach edukacyjnego wykorzystania komputerów mówiono także podczas sesji, które zatytułowano *Wielospektowość wirtualnej rzeczywistości edukacyjnej oraz Serwisy społecznościowe i technologia Web 2.0 w edukacji*. W ich trakcie poruszano m.in. zagadnienia metodyczne,

¹ Wcześniej konferencja była organizowana pod nazwą *Informatyczne przygotowanie nauczycieli* – pierwsza konferencja z tego cyklu odbyła się w 1997 roku.

² Strona portalu Eldy, <http://www.eldy.eu>.

które ilustrują następujące tytuły referatów: *E-edukacja dla nauczycieli i wykładowców akademickich – różne drogi, lecz jeden cel* oraz *Czy kształcenie zdalne potrzebuje nowej metodyki?* Omawiano również przydatność i wykorzystanie technologii Web 2.0 w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych, rozważano znaczenie blogów jako wyzwania edukacyjnego, a nawet zastosowanie lingubotów w e-learningu.

Nowością na krakowskiej konferencji było pojawienie się problematyki związanej z dostosowaniem komputera do potrzeb seniorów. Zaprezentowano portal Eldy – będący rezultatem międzynarodowego projektu² – który umożliwia korzystanie z poczty elektronicznej, surfowanie po internecie oraz redagowanie prostych dokumentów (jest on również dostępny w języku polskim). Inną propozycją w tej kategorii były e-warsztaty dla seniorów. A ponieważ zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego edukację komputerową można zaczynać już w przedszkolu – była także mowa o inicjatywach firm Intel (Classmate PC) oraz Microsoft (Magellan) adresowanych do najmłodszych użytkowników.

Tradycyjnie podczas kwietniowej konferencji na UP w Krakowie prezentowano również wyniki badań odnoszących się do edukacyjnych zastosowań komputerów. Relacje dotyczyły z jednej strony badania kompetencji nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej (uczących przedmiotu informatyka oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego), z drugiej zaś – zachowań medialnych młodzieży w przestrzeni internetu.

Dodatkowo, dzięki nawiązaniu współpracy z Polskim Towarzystwem Informatycznym, tegoroczna konferencja została włączona w obchody Światowych Dni Społeczeństwa Informacyjnego, nad którymi patronat honorowy objął Przewodniczący Parlamentu Europejskiego – prof. Jerzy Buzek. Z tego też powodu integralną częścią obrad stał się panel dyskusyjny zatytułowany *Systemy certyfikacji umiejętności komputerowych*. Oprócz znanych już różnych poziomów ECDL

zaprezentowano propozycje certyfikatów zawodowych, w tym zawodu informatyka.

W drugim dniu obrad dominowały zagadnienia związane z praktycznym wykorzystaniem technologii multimedialnych w pracy nauczyciela. Problematyka ta była wprowadzeniem do popołudniowych warsztatów, w których uczestniczyło 58 osób, głównie nauczycieli. Tematyka zajęć była na tyle zróżnicowana, że każdy mógł znaleźć interesujące go zagadnienia. Warsztaty odbywały się w laboratoriach komputerowych Katedry Informatyki i Metod Komputerowych, gdzie każdy uczestnik miał do dyspozycji komputer i mógł na bieżąco realizować zadania prezentowane przez prowadzących warsztaty. Szczególnym zainteresowaniem cieszyły się propozycje warsztatowe, które dotyczyły tworzenia screencastów, wykorzystania narzędzi Google oraz tablic interaktywnych. Dzięki pomocy sponsorów udało się znacznie zredukować opłatę za udział nauczycieli w konferencji i warsztatach (wynosiła ona łącznie 61 zł), a tym samym zachęcić do uczestnictwa większą niż w roku ubiegłym grupę nauczycieli szkolnych.

W konferencji wzięło udział około 100 osób, w tym 76 przedstawicieli 28 ośrodków akademickich oraz instytucji edukacyjnych z 17 miast Polski. W obradach licznie uczestniczyli także pracownicy i studenci Uniwersytetu Pedagogicznego. Funkcjonująca od trzech lat nowa formuła konferencji przewiduje udział nauczycieli szkolnych szczególnie w drugim dniu obrad, który przeznaczony jest na prezentację praktycznych rozwiązań w połączeniu z częścią warsztatową. Z tego powodu w drugim dniu na ogół zwiększa się liczba uczestników – w tym roku wzrosła ona o 47 nauczycieli.

Z pełną listą zaprezentowanych referatów można zapoznać się na stronie internetowej konferencji, dostępnej pod adresem: <http://www.up.krakow.pl/kmk/konferencja/>. Wkrótce zostaną na niej opublikowane także prezentacje z wystąpień oraz aktualna galeria zdjęć.

POLECAMY

EFQEL European Foundation for Quality in E-learning

EFQEL INNOVATION FORUM 2010

Join us from 8th-10th of September in Lisbon. Find information here.

2010: Lisbon

Innovation Forum 2010: Overview

This year's EFQEL Innovation Forum, the fourth in the highly successful series of European gatherings, will take place in Lisbon, Portugal in collaboration with the Catholic University of Portugal and the National Institute for Public Administration of Portugal.

From September 8-10, 2010, in the Palace of the former Marquesses of Frontal in Oeiras, Lisbon, and surrounded by beautiful gardens, the annual assembly of e-learning and education professionals will discuss how opening education can contribute to social inclusion agendas and promote economic wellbeing through better equipping citizens with necessary skills.

Open educational resources (OER) are high on the agenda of social inclusion policies and supported by many stakeholders of the educational sphere. User Generated Contents more relevant than ever, and co- and peer-production increasingly at the heart of content development.

With the same time assessment and quality assurance processes are put to test because well constituted experts and teachers' led approaches to assess and certify quality seem to become less effective in view of user created content and freely available resources.

The EFQEL Innovation Forum is a great opportunity for active participation, sharing ideas, building and enlarging networks and exchanging views. The atmosphere is open and dialogue oriented. EFQEL is happy to invite all of its members, friends, partners and to invite those who want to join the community!

We are broadcasting the event live on the internet and offering various possibilities to interact with us during the conference. For those who are having a Facebook account please set your RSS or "sharing" to receive updates about how to access online. If you don't want to use Facebook, you can also write us an email to: info@efqel.org.

Share this event with your friends on Facebook

USE THE EFQEL BADGE

Do you also think that quality of learning should be based on local consensus and involvement, inclusiveness & dialogue? Then use our open license and download the EFQEL badge for your website now!

A single right click and "Save Image as..." then you are ready for becoming a part of an inclusive and dialogue oriented community!

CONTACT US

Our EFQEL office in Brussels (Belgium) is available for you. Please write an email to: info@efqel.org or call us directly: +32 29 20 30 32. We are pleased to answer your requests.

EFQEL IN THE VIEW

Become a fan in Facebook and search across all events.

Innovation Forum 2010

8–10 września 2010 r., Lizbona, Portugalia

Europejska Fundacja Jakości w E-learningu (European Foundation for Quality in E-learning) organizuje coroczne, czwarte już, forum. Spotkanie będzie okazją do dyskusji nad otwartymi zasobami edukacyjnymi i ich rolą w walce z wykluczeniem społecznym, a także w zwiększaniu dobrobytu przez wyposażanie obywateli w niezbędne kwalifikacje. Analizowane będą również zagadnienie zapewniania jakości w dobrej dostępności zasobów i tworzenia treści przez użytkownika.

Więcej informacji na stronie: http://www.efqel.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=88&Itemid=113&lang=en

Project-Based e-Learning – propozycja nowego modelu e-kształcenia



Piotr Kopciat

W opracowaniu opisano metodę kształcenia opartego na projektach (Project-Based Learning, PBL) i przedstawiono argumenty uzasadniające jej zastosowanie w e-learningu. Zdefiniowano pojęcie e-PBL, oznaczające kształcenie na odległość metodą Project-Based Learning, i sformułowano koncepcje realizacji takiego kształcenia: pełny PBL oraz komplementarny PBL. Przedstawiono uwarunkowania wdrożenia koncepcji e-PBL w świetle doświadczeń Ośrodka Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej – OKNO PW.

Tytuł niniejszego opracowania może wydawać się przewrotny. W sytuacji, kiedy większość polskich placówek edukacyjnych dopiero wdraża nowoczesne narzędzia teleinformatyczne wspomagające tradycyjne kształcenie i podchodzi do nich z ostrożnością, proponowanie nowej metody prowadzenia zajęć na odległość może wydawać się zbyt wczesne. Jednakże obserwując rozwój tej formy kształcenia na prestiżowych uczelniach zagranicznych, można zakładać, że upowszechnienie się e-learningu w polskiej edukacji jest zjawiskiem naturalnym i będzie postępować (podobnie jak komputeryzacja oraz powszechny dostęp do internetu)¹.

Niezależnie od pojawiania się nowoczesnych narzędzi teleinformatycznych powstają coraz bardziej efektywne metody kształcenia. Ze względu na specyfikę studiów wyższych (a zwłaszcza studiów inżynierskich) warto zwrócić uwagę na metodę kształcenia zorientowanego projektowo – *Project-Based Learning*. Metoda ta, znana na świecie już na początku XX wieku, odgrywa istotną rolę w zdobywaniu wiedzy, nabywaniu umiejętności oraz stymulowaniu motywacji studentów do twórczej pracy². Utworzenie systemu (narzędzia) umożliwiającego zdalną pracę według tej metodologii stanowi odpowiedź na potrzebę edukacji XXI wieku – efektywnego uczenia się w dowolnym miejscu i czasie.

Na czym polega Project-Based Learning

Project-Based Learning – nazywany inaczej metodą projektów – jest metodą pracy dydaktycznej, w której studenci realizują przedsięwzięcie na podstawie założeń ustalonych z wykładowcą. Na początku wyznaczane są cele i metody pracy, a także terminy realizacji całości i kolejnych faz. Jasno określa się kryteria oceny poszczególnych etapów pracy. Zadanie projektowe jest najczęściej wykonywane w grupie, choć studenci mogą też pracować indywidualnie. Po zakończeniu projektu rezultaty pracy studentów prezentowane są publicznie. W trakcie realizacji projektu wykładowca pełni rolę koordynatora i konsultanta – pomaga w podejmowaniu decyzji dotyczących podziału zadań, pilnuje terminów i ocenia efekty działania studentów.

Realizowany projekt zawsze nosi cechy działania autorskiego i nowatorskiego – jest dziełem studentów i to oni przyjmują na siebie odpowiedzialność za niego. Nawet jeśli projekt jest wykonywany według sprawdzonego pomysłu, stanowi przedsięwzięcie, które nigdy nie powtarza się w identycznej formie. W trakcie pracy metodą projektów studenci mają możliwość ćwiczenia wielu umiejętności społecznych związanych z pracą w grupie – podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, osiągania kompromisu, dzielenia się rolami i zadaniami. W trakcie pracy indywidualnej studenci ćwiczą zbieranie informacji z różnych źródeł, ich selekcjonowanie i opracowywanie, a także przygotowywanie prezentacji wyników swoich działań i przedstawianie ich. Praca metodą projektów wyzwala kreatywność, samodzielność i odpowiedzialność za realizowany projekt³.

Obserwujemy obecnie przyjętą w procesie bolońskim zmianę paradygmatu kształcenia, uwzględniającą kluczową rolę efektów kształcenia⁴. Przez efekty rozumie się kompetencje absolwentów studiów w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Nauczanie

¹ J. Mecsi, *New Challenges in Engineering Education and Research in the 21st Century*, Proceedings of the International Conference on Engineering Education ICEE 2008.

² P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

³ M. Knoll, *The Project Method: Its Origin and International Influence*. In *Progressive Education across the Continents*, A Handbook, Volker Lenhart and Hermann Rohrs, Nowy Jork, 1995.

⁴ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: to już 10 lat*, FRSE, Warszawa 2009.

zorientowane na efekty kładzie większy nacisk na kształtowanie umiejętności uniwersalnych i praktycznych (takich jak np. komunikowanie się, praca w grupie), wysoko cenionych na rynku pracy i potrzebnych w trakcie całego życia zawodowego. Ważniejsze jest to, co absolwent wie i umie („liczą się efekty”), natomiast mniej istotne jest to, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności.

Kwalifikacje osób kształconych metodą projektów należą do kluczowych kompetencji wyszczególnionych w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla kształcenia przez całe życie (EQF), przyjętych przez Parlament Europejski w 2008 roku. Istotnym wyzwaniem polskiego szkolnictwa wyższego jest wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, co opisuje *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*⁵.

Z pojęciem *Project-Based Learning* związane jest także pojęcie *Problem-Based Learning*. Na czym polega różnica? Przez *Project-Based Learning* rozumie się kształcenie oparte na projektach, w którym proces poznawczy opiera się przede wszystkim na działaniu, natomiast *Problem-Based Learning* to kształcenie poprzez rozwiązywanie problemów, w którym większy nacisk kładzie się na aspekt teoretyczny. Często te dwa pojęcia przenikają się wzajemnie, o czym mogą świadczyć różne definicje metody projektów, np. następująca: *projekt [...] jest zadaniem realizowanym najczęściej przez grupę [...] studentów, które powinno zawierać problem do rozwiązania*⁶. Można to traktować jako potwierdzenie faktu, że metoda PBL wymaga od studentów podjęcia szeregu działań i zastosowania wielu operacji myślowych w celu wypracowania rozwiązania.

Przykładami uczelni i instytucji, w których proces kształcenia opiera się w znacznej części na metodzie projektów są:

- Alborg University (Dania), który prowadzi studia magisterskie w dziedzinie *Problem- oraz Project-Based Learning*⁷,
- Massachusetts Institute of Technology (USA), który prowadzi warsztaty metodą *Project-Centered Learning* (PCL – synonim *Project-Based Learning*)⁸,
- Maastricht University (Holandia) – uniwersytet znany ze stosowania metody kształcenia *Problem-Based-Learning*⁹,
- Queen Mary University of London – prekursor metody PBL w Wielkiej Brytanii¹⁰.

Kształcenie tradycyjne wsparte ideą PBL przynosi znacznie lepsze rezultaty od kształcenia wyłącznie tradycyjnego¹¹. Wynika to ze zwiększenia zaangażowania i samodzielności studentów, co oddają

słowa Konfucjusza: *Słyszałem i zapomniałem; widziałem i zapamiętałem; zrobiłem i zrozumiałem.*

E-learning

Wykorzystanie technologii informatycznej w procesie edukacyjnym, określane mianem e-learningu, jest naturalną konsekwencją komputeryzacji życia. Pokolenia dorastające w świecie wszechobecnych technologii cyfrowych wymuszają modernizację modelu kształcenia. Kształcenie wykorzystujące multimedialne narzędzia, określane w przeszłości jako nowoczesne, dziś staje się współczesnym¹². Standardem staje się szerokie wykorzystanie platform edukacyjnych oraz technologii Web 2.0 – interaktywnych systemów i narzędzi, które funkcjonują przede wszystkim w oparciu o treści dostarczane przez użytkowników. Podstawą kształcenia staje się praca grupowa oraz integracja uczestników. Obserwuje się powstawanie serwisów zraszających e-społeczności.

Współczesny e-learning czerpie z koncepcji Web 2.0 m.in. takie narzędzia, jak:

- serwis pracy grupowej (środowisko wiki) – ukierunkowany na wspólną pracę użytkowników nad jedną treścią; środowisko wiki wspomaga uczenie się poprzez działanie i współpracę, np. przy tworzeniu zasobów edukacyjnych;
- blog edukacyjny – internetowy dziennik, umożliwiający innym użytkownikom komentowanie treści; blog usprawnia wymianę informacji pomiędzy użytkownikami, może również stanowić e-portfolio studenta;
- RSS – system przesyłania nagłówków wiadomości, będących jednocześnie odnośnikami do pełnej treści; kanały RSS umożliwiają zapoznanie się z dużą ilością informacji z wielu źródeł w krótkim czasie;
- *bookmarking (social bookmarking)* – system klasyfikowania wartościowych zasobów internetowych i umieszczania informacji o nich (odnośników do stron internetowych) w serwisach opisanych słowami kluczowymi; *social bookmarking* pomaga w dotarciu do wartościowych zasobów w sieci;
- podcasting – transmisje i sprawozdania multimedialne w trybie audio, udostępniane za pomocą internetu techniką strumieniowania; podcasting umożliwia słuchanie, tworzenie własnych audycji i korzystanie z nich przy użyciu urządzeń

⁵ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 Projekt Środowiskowy*, praca zbiorowa pod red. A. Matysiak, WUW, Warszawa 2009.

⁶ S. Szablowski, *E-learning dla nauczycieli*, WO FOSZE, Rzeszów 2009.

⁷ Strona Alborg University, <http://www.mpbl.aau.dk>.

⁸ Strona Massachusetts Institute of Technology, <http://web.mit.edu/cmi/ue/workshop2008/pbl-about.html>.

⁹ Strona Maastricht University, <http://www.maastrichtuniversity.nl>.

¹⁰ Strona uniwersytetu Queen Mary University of London, <http://www.qmul.ac.uk>.

¹¹ M. Knoll, *The Project Method: Its Origin and International Influence*. In *Progressive Education across the Continents*. A Handbook, Volker Lenhart and Hermann Rohrs, Nowy Jork 1995.

¹² P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, UNESCO, Paryż 2009.

przenośnych typu iPod;

- *screencasting* – transmisje i sprawozdania multimedialne w trybie audio-wideo; *screencasting* umożliwia wizualizację ekranu monitora, zastępując tradycyjną prezentację w układzie lektor-rzutnik-słajdy.

e-PBL

Połączenie efektywności metody PBL oraz e-learningu może przynieść efekt synergii. Metoda PBL – ze względu na swoją specyfikę – pozwala na kształtowanie kluczowych kompetencji studentów, a wsparta e-learningiem – umożliwia pracę zdalną, która odgrywa coraz większą rolę w XXI wieku¹³. Zatem e-PBL definiujemy jako kształcenie zorientowane projektowo, ale realizowane technikami e-learningu.

Dostrzec można dwa sposoby wykorzystania e-learningu w kształceniu metodą projektów:

- pełny e-PBL (odpowiadający formule pełnego e-learningu) – gdy cały przedmiot prowadzony jest zdalnie, a student kontaktuje się z wykładowcą przy użyciu platformy edukacyjnej oraz narzędzi synchronicznej i asynchronicznej komunikacji sieciowej (wideokonferencje, czat, forum, poczta elektroniczna);
- komplementarny PBL (odpowiadający formule blended learningu) – gdy studenci korzystają z nowoczesnych narzędzi e-learningowych, a kilka razy w semestrze odbywają się konsultacje i zajęcia w trybie stacjonarnym. Również prezentacja wyników pracy studentów odbywa się publicznie.

Do prowadzenia zajęć na odległość metodą PBL można posłużyć się jednym z dwóch rodzajów oprogramowania: platformą edukacyjną lub programami niezależnymi.

e-PBL na platformie edukacyjnej

Platforma edukacyjna jest rozbudowaną aplikacją internetową, wyposażoną w szereg narzędzi komunikacji sieciowej oraz multimedialnych programów do nauczania i uczenia się. Umożliwia przygotowywanie zasobów dydaktycznych i prowadzenie zajęć oraz zarządzanie procesem edukacyjnym. Współczesne platformy edukacyjne mogą być konfigurowane zgodnie z potrzebami konkretnego kursu lub specyfiki uczelni. Z bogatego zestawu narzędzi platformy edukacyjnej można wyodrębnić takie, które posłużą realizacji zajęć metodą projektów.

PBL przy użyciu programów niezależnych

Jak już wspomniano, stosowanie metody projektów sięga początków XX wieku. Pierwotnie zajęcia prowadzono w trybie stacjonarnym. Później, zanim pojawiły się platformy edukacyjne, wykorzystywano metodę

projektów w kształceniu na odległość przy użyciu niezależnych programów komputerowych i narzędzi sieciowych. Do programów usprawniających pracę metodą *Project-Based Learning* należą m.in.:

- program do tworzenia map myśli – wspomaganie burzy mózgów jako etapu pracy w grupie,
- program do tworzenia diagramów, planów, schematów – pomocny na etapie planowania projektu,
- aplikacje Web 2.0 i Web 3.0.

Zaletą platformy edukacyjnej jest wzajemne powiązanie aplikacji wchodzących w jej skład, co przekłada się na stabilność działania oraz możliwości współdzielenia danych. Zaletą programów niezależnych jest elastyczność – pozwalająca na ich użycie w zależności od specyfiki realizowanego projektu.

Perspektywy realizacji koncepcji e-PBL w świetle doświadczeń OKNO PW

Jedną z polskich placówek edukacyjnych prowadzących studia metodą e-learningu jest Ośrodek Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej – OKNO PW. Ośrodek opracował model kształcenia na odległość, w którym student ma możliwość wybrania czasu, miejsca i tempa studiowania. Model ten, zwany modelem SPRINT, jest stosowany od 2000 roku. Studia w OKNO są realizowane w formule blended learningu (studia przez internet w połączeniu z zajęciami stacjonarnymi).

Realizacja koncepcji e-PBL na studiach w OKNO może stanowić rozwinięcie modelu SPRINT. Przed przystąpieniem do praktycznego wdrożenia koncepcji starano się określić punkt, w którym znajdujemy się obecnie. Od początku roku akademickiego 2009/2010 niestacjonarne uzupełniające studia magisterskie (studia na odległość) w OKNO PW prowadzone są przy użyciu internetowej platformy edukacyjnej Fronter. Rok akademicki podzielony jest na 4 półsemestry, z których każdy trwa 10 tygodni. W trakcie trwania pierwszego półsemestru (28.09.2009 – 05.12.2009) zrealizowano następujące przedmioty:

- *Metody numeryczne*,
- *Inteligentne techniki obliczeniowe*,
- *Zaawansowane bazy danych*,
- *Metody projektowania systemów informacyjnych*.

Poniżej zestawiono statystyki dotyczące aktywności studentów w ramach danego przedmiotu w czasie trwania półsemestru:

- datę ostatniej wizyty w witrynie przedmiotu,
- liczbę wszystkich wizyt,
- liczbę wgranych i odczytanych dokumentów,
- liczbę założonych i odwiedzonych dyskusji.

W tabeli 1 zestawiono statystyki dotyczące przedmiotu *Metody numeryczne*. Przeciętna aktywność studenta to 45 wizyt w ciągu 10 tygodni (70 dni) trwania półsemestru, co daje 2 wizyty w ciągu 3 dni. Rekordzista logował się 168 razy (2–3 wizyty dziennie).

¹³ D. Moursund, *Project-Based Learning Using Information Technology: International Society for Technology in Education*, Eugene, Waszyngton 2003.

Tabela 1. Statystyki aktywności studentów na przedmiocie *Metody numeryczne*

Student	Ostatnia wizyta	Wizyty	Dokumenty		Dyskusje
			utworzone	odczytane	
Student 1	2009-11-23	54	0	3	0
Student 2	Brak odwiedzin	0	0	0	0
Student 3	2009-12-12	37	0	3	0
Student 4	2009-12-03	49	0	3	1 (2)
Student 5	2009-12-07	59	0	3	0
Student 6	2009-12-13	168	0	3	3 (5)
Student 7	2009-12-18	19	0	0	0
Student 8	2009-12-11	25	0	3	0
Student 9	2009-12-15	10	0	3	0
Student 10	2009-12-11	70	0	3	0
Student 11	2009-12-17	30	0	3	0
Student 12	2009-12-20	31	0	3	0
Student 13	2009-12-04	13	0	3	0
Student 14	2009-12-04	26	0	3	0
Student 15	2009-12-11	70	0	3	0
Student 16	2009-12-11	59	0	3	1 (1)
Student 17	2009-12-11	34	0	3	0
Student 18	2009-12-30	15	0	0	0
Student 19	2009-12-04	18	0	3	0
Student 20	2009-12-10	73	0	3	2 (3)

Źródło: opracowanie własne

Wynik minimalny to jedna wizyta w tygodniu (10 wizyt w ciągu 10 tygodni). Można zatem zauważyć znaczne zróżnicowanie aktywności studentów. Powodem tego może być fakt, że każdy z nich pracował samodzielnie – nie było ćwiczeń grupowych, angażujących uczestników. Na zwiększenie zaangażowania studentów mogłaby wpłynąć praca w grupach, charakterystyczna dla metody projektów. Przełoży się to na liczbę wizyt w witrynie przedmiotu.

W kolumnie *Dokumenty* widać, że żaden ze studentów nie utworzył dokumentu przy użyciu edytora wbudowanego w platformę edukacyjną. Natomiast prawie

wszyscy odczytali dokumenty utworzone przez wykładowcę (wynik „3” u 17 na 19 studentów). Studenci nadal nie są przyzwyczajeni do redagowania dokumentów online. Wolą korzystać z programów zainstalowanych na swoich komputerach domowych i umieszczać gotowe pliki na platformie edukacyjnej. Fakt ten przemawia za użyciem programów niezależnych w kształceniu na odległość metodą PBL – do wielu narzędzi platform edukacyjnych studenci (jak również wykładowcy) wciąż podchodzą z ostrożnością.

Ostatnia kolumna w tabeli dotyczy udziału w dyskusjach na forum. Zaledwie 4 spośród 19 studentów utworzyło własne fora dyskusyjne oraz umieszczało w nich wpisy (liczba w nawiasie). Przy zastosowaniu metody projektów i podzieleniu studentów na grupy, można spodziewać się wzrostu aktywności w dyskusjach, szczególnie w podgrupach projektowych.

Tabela 2 dotyczy przedmiotu *Inteligentne techniki obliczeniowe*.

W tym przypadku większa liczba wizyt w witrynie przedmiotu (średnio 66 w ciągu 70 dni – jedna wizyta dziennie) może wynikać ze sposobu jego prowadzenia (m.in. systematycznego umieszczania nowych informacji przez wykładowcę).

Kolejna tabela odnosi się do przedmiotu *Zaawansowane bazy danych*. Jak wynika z jej treści, większość studentów (33 z 35 studentów) zapoznała się ze wszystkimi materiałami udostępnionymi przez wykładowcę. Studenci częściej niż w przypadku dwóch poprzednich przedmiotów brali udział w dyskusjach na forach (16 spośród 35 osób).

Ostatnim analizowanym przedmiotem były *Metody projektowania systemów informacyjnych*. Aktywność studentów jest zaskakująco wysoka. Rekordzista odwiedził witrynę przedmiotu 267 razy, co daje wynik 4 wizyty w ciągu dnia. Przeciętna liczba wizyt to aż 158. Aktywność studentów przejawiała się również w liczbie odczytanych i utworzonych dokumentów i w czynnym udziale w dyskusjach na forum. Można zadać pytanie, czy w tym przypadku na tak wysoką aktywność studentów miała wpływ niewielka liczebność grupy (tj. jedynie 4 osoby). Jeżeli tak, stanowi to odpowiedź nt. optymalnej liczebności grup projektowych (w przypadku zastosowania

Tabela 2. Statystyki aktywności studentów na przedmiocie *Inteligentne techniki obliczeniowe*

Student	Ostatnia wizyta	Wizyty	Dokumenty		Dyskusje
			utworzone	odczytane	
Student 1	2009-12-07	4	0	0	0
Student 2	2009-12-04	104	0	24	0
Student 3	2009-12-12	85	0	24	0
Student 4	2009-11-15	22	0	9	0
Student 5	2009-12-21	136	0	24	0
Student 6	2009-12-07	69	0	24	0
Student 7	2009-12-02	33	0	9	0
Student 8	2009-12-04	27	0	6	0
Student 9	2009-12-01	28	0	23	0
Student 10	2009-12-21	34	0	19	0
Student 11	2009-12-07	139	0	24	0
Student 12	2009-12-07	112	0	24	0

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Statystyki aktywności studentów na przedmiocie *Zaawansowane bazy danych*

Student	Ostatnia wizyta	Wizyty	Dokumenty		Dyskusje
			utworzone	odczytane	
Student 1	Brak odwiedzin	0	0	0	0
Student 2	2009-12-08	168	0	29	0
Student 3	2009-11-30	40	0	29	0
Student 4	2009-12-16	125	0	29	0
Student 5	2009-12-08	144	0	29	1 (1)
Student 6	2009-12-09	216	0	29	1 (7)
Student 7	2009-12-18	60	0	19	0
Student 8	2009-12-08	88	0	26	0
Student 9	2009-12-08	49	0	29	0
Student 10	2009-12-09	150	0	28	0
Student 11	2009-12-15	17	0	16	0
Student 12	2009-12-08	104	0	28	0
Student 13	2009-12-16	35	0	29	0
Student 14	2009-12-08	89	0	29	0
Student 15	2009-12-09	61	0	28	1 (1)
Student 16	2009-12-09	128	0	29	1 (4)
Student 17	2009-12-17	28	0	18	0
Student 18	2009-12-08	142	0	29	2 (6)
Student 19	2009-12-10	147	0	29	2 (6)
Student 20	2009-12-07	19	0	28	0
Student 21	2009-12-06	141	0	28	1 (3)
Student 22	2009-12-16	180	0	29	1 (1)
Student 23	2009-12-08	170	0	29	1 (1)
Student 24	2009-01-06	60	0	29	2 (2)
Student 25	2009-12-08	142	0	29	1 (3)
Student 26	2009-12-05	90	0	28	1 (1)
Student 27	2009-12-08	47	0	29	2 (2)
Student 28	2009-12-06	42	0	29	1 (3)
Student 29	2009-12-07	109	0	28	1 (1)
Student 30	2009-12-08	131	0	29	0
Student 31	2009-12-18	120	0	29	0
Student 32	2009-12-12	203	0	29	0
Student 33	2009-12-15	99	0	29	2 (7)
Student 34	2009-10-10	11	0	27	0
Student 35	2009-12-09	70	0	29	1 (3)
Student 36	2009-12-02	8	0	1	0
Student 37	2009-12-08	69	0	29	1 (1)

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Statystyki aktywności studentów na przedmiocie *Metody projektowania systemów informacyjnych*

Student	Ostatnia wizyta	Wizyty	Dokumenty		Dyskusje
			utworzone	odczytane	
Student 1	2009-12-07	121	5	123	2 (2)
Student 2	2009-12-08	137	6	111	0
Student 3	2009-12-09	267	20	148	2 (11)
Student 4	2009-12-20	106	4	67	1 (3)

Źródło: opracowanie własne

metody e-PBL).

Współczesne narzędzia, takie jak platformy i inne programy edukacyjne, stwarzają dobre warunki do wykorzystania nowych metod kształcenia, włączając w to kształcenie na odległość metodą projektów:

- programy interaktywne stwarzają większe możliwości twórczego wyrażenia siebie, aniżeli kartka i długopis, tudzież edytor tekstu (jest to szczególnie ważne na etapie burzy mózgow – generowania pomysłów na realizację projektu, ale także w końcowym etapie projektu – przy prezentowaniu rezultatów pracy),
- system kontroli postępów oraz terminarz online umożliwiają efektywne planowanie i organizowanie pracy (w szczególności pracy w podgrupach projektowych),
- narzędzia synchronicznej i asynchronicznej komunikacji zapewniają kontakt w grupie projektowej.

Na podstawie zaprezentowanych statystyk można jednak zauważyć, że wciąż wiele zależy od osoby prowadzącej zajęcia. Umiejętne użycie narzędzi teleinformatycznych prowadzi do wzrostu zaangażowania osób uczących się, co jest podstawowym warunkiem efektywności zajęć prowadzonych metodą projektów. Prowadzący jest również odpowiedzialny za organizowanie pracy i komunikacji studentów w trakcie semestru.

Podsumowanie

Wciąż poszukuje się coraz bardziej efektywnych metod kształcenia na odległość. Połączenie efektywności metody *Project-Based Learning* z efektywnością e-learningu może dać lepsze rezultaty niż każda z metod rozłącznie. Pojawia się zatem nowe pojęcie: e-PBL, oznaczające metodę, która w zależności od charakteru prowadzenia zajęć, może być stosowana wyłącznie zdalnie lub częściowo w trybie stacjonarnym. Do prowadzenia zajęć może zostać wykorzystana platforma edukacyjna lub niezależne programy wspomagające pracę zdalną.

Doświadczenia zebrane w trakcie

zajęć prowadzonych w OKNO PW wskazują, że realizacja koncepcji e-PBL jest możliwa, a nawet potrzebna. Następne badanie polegać będzie na przeprowadzeniu zajęć z przedmiotu informatycznego (którego zaliczenie polega m.in. na zrealizowaniu projektu przez studenta). Zajęcia te zostaną poprowadzone na platformie edukacyjnej dwiema metodami: pełnego e-PBL oraz komplementarnego PBL. Porównanie statystyk i wyników studentów na koniec semestru pozwoli zweryfikować skuteczność e-PBL w praktyce.

Bibliografia

P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, UNESCO, Paryż 2009.

S. D'Antoni, *The Virtual University. Models & Messages. Lessons from case studies*, UNESCO 2006.

K. Balasubramian, W. Clarke-Okah, J. Daniel, F. Ferreira, A. Kanwar, A. Kwan, J. Lesperance, J. Mallet, A. Umar, P. West, *ICTs for Higher Education. Background paper from the Commonwealth of Learning*, UNESCO, Paryż 2009.

E.D. Graff, A. Kolmos, *Characteristics of Problem-Based Learning*, „International Journal of Engineering Education” 2003, t. 19, nr 5.

M. Knoll, *The Project Method: Its Origin and International Influence. In Progressive Education across the Continents*, Volker Lenhart and Hermann Rohrs, Nowy Jork 1995.

A. Kraśniewski, *Proces Boloński: to już 10 lat*, FRSE, Warszawa 2009.

J. Mecci, *New Challenges in Engineering Education and Research in the 21st Century*, Proceedings of the International Conference on Engineering Education ICEE 2008.

D. Moursund, *Project-Based Learning Using Information Technology: International Society for Technology in Education*, Eugene, Waszyngton 2003.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 Projekt środowiskowy, praca zbiorowa pod red. A. Matysiak, WUW, Warszawa 2009.

Autor jest doktorantem na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej, pracownikiem Ośrodka Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej – OKNO PW. Prowadzi zajęcia na studiach inżynierskich i podyplomowych na Politechnice Warszawskiej. Problematyką e-learningu zajmuje się od roku 2006. Od 2009 r. jest głównym administratorem platformy edukacyjnej Fronter, na której prowadzone są studia na odległość w OKNO PW.

POLECAMY



Stephen Neale, Lisa Spencer-Arnell, Liz Wilson
Coaching inteligencji emocjonalnej, Wolters Kluwer, Warszawa 2010

Książka prezentuje nowe spojrzenie na proces coachingu poprzez dodanie do niego inteligencji emocjonalnej. Według autorów połączenie tych dwóch elementów decyduje o sukcesie współpracy trenera z uczniem. Publikacja będzie interesująca dla osób zajmujących się coachingiem, gdyż zawiera opis podstawowych umiejętności coacha, narzędzi jego pracy i najlepszych praktyk coachingu. Z kolei menedżerowie mogą dowiedzieć się z niej, jak podnosić wydajność i rentowność organizacji oraz jaką rolę może w niej odegrać inteligentny emocjonalnie coach.

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

Sixth EDEN Research Workshop User Generated Content Assessment in Learning: Enhancing Transparency and Quality of Peer Production 25–27 października 2010 r., Budapeszt, Węgry

Stowarzyszenie EDEN (European Distance and E-learning Network) we współpracy z ICDE (International Council for Distance Education) oraz EFQUEL (European Foundation for Quality in E-learning) organizuje warsztaty badawcze poświęcone cyfrowym metodom oceny. Więcej informacji na stronie:

<http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=510>





Zarządzanie wiedzą międzykulturową

Jacek Miroński

Wiele opracowań na temat zarządzania wiedzą dotyczy wiedzy „w ogóle”. Autorzy albo nie precyzują, o jaką konkretnie wiedzę im chodzi, albo przyjmują, że zarządzanie wiedzą dotyczy głównie innowacyjności i doskonalenia pracowników oraz przedsiębiorstwa. Wiedza w przedsiębiorstwie nie jest jednak monolitem. Różni pracownicy potrzebują wiedzy z różnych obszarów, zaś dany pracownik potrzebuje odmiennej niż inni pracownicy wiedzy z danego obszaru. Ponadto poszczególne obszary wiedzy wymagają odmiennego podejścia do zarządzania nią. Niniejsze opracowanie koncentruje się na zarządzaniu wiedzą międzykulturową, czyli wiedzą na temat różnic kulturowych, które wywierają wpływ na międzynarodową działalność przedsiębiorstw. Globalni menedżerowie oczekują i potrzebują innej wiedzy międzykulturowej niż ekspaci, czy też pracownicy pozostający w ojczystym kraju, których pracy towarzyszą częste kontakty z obcokrajowcami. Zarządzanie wiedzą międzykulturową wymaga więc uwzględnienia specyfiki przedsiębiorstwa oraz potrzeb poszczególnych grup jego pracowników.

Jednym z najważniejszych obszarów badawczych jest w ostatnich latach zarządzanie wiedzą. W literaturze można się wręcz spotkać ze stwierdzeniami, że nigdy dotąd wiedza nie była tak doceniana, jak obecnie¹. Potwierdzeniem tej tezy jest duża liczba publikacji związanych ze wspomnianym tematem, które ukazały się w ostatnim czasie. Są to zarówno opracowania teoretyczne, zajmujące się opisem i analizą zjawiska², jak i wyniki badań empirycznych³. Można zatem uznać, że na poziomie ogólnym tematyka zarządzania wiedzą została już dość dobrze zrozumiana i opisana. Proces

ten nie jest oczywiście zakończony, ale wydaje się, że przyszedł czas na wykonanie kolejnego kroku. Jego konieczność wynika z faktu, że wiedza w przedsiębiorstwie dotyczy różnych obszarów działalności i w związku z tym jest zróżnicowana. Problem ten został już co prawda dostrzeżony, ale podział wiedzy opierał się zazwyczaj na dwóch podstawowych kryteriach. Wiedzę dzielono na jawną i ukrytą – ze względu na jej charakter⁴ lub na rekomendowaną, relacyjną, proceduralną i aksjomatyczną – ze względu na jej przedmiot⁵. Takie rozgraniczenia nie uwzględniają jednak w wystarczającym stopniu faktu, że wiedza zawsze służy konkretnym pracownikom lub grupom pracowników, których role, funkcje i zadania, a co za tym idzie – potrzeby związane z wiedzą, są bardzo niejednorodne. Inaczej traktuje się tzw. wiedzę „miękką”, a inaczej liczby i fakty.

Artykuł dotyczy zarządzania wiedzą międzykulturową, czyli wiedzą na temat różnic kulturowych, które wywierają wpływ na międzynarodową działalność przedsiębiorstw. Już na pierwszy rzut oka widać, że przydatność wiedzy międzykulturowej dla poszczególnych przedsiębiorstw jest uwarunkowana poziomem ich umiędzynarodowienia. Wiedza międzykulturowa jest kluczowa i niezbędna w przypadku firm globalnych i koncernów międzynarodowych. Ważną rolę odgrywa także jeśli chodzi o eksporterów. Natomiast w przypadku firm lokalnych, współpracujących z zagranicznymi partnerami (dostawcy, kooperanci), jej znaczenie, choć istotne, jest jednak dość ograniczone. Podobna sytuacja ma miejsce w odniesieniu do poszczególnych grup pracowników.

¹ A. Glińska-Noweś, *Kulturowe uwarunkowania zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, Dom Organizatora, Toruń 2007, s. 7.

² Zob. np. T.H. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007; A. Kowalczyk, B. Nogalski, *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*, Difin, Warszawa 2007.

³ Zob. np. J. Mazur, M. Rószkiewicz, M. Strzyżewska, *Orientacja na wiedzę a wyniki ekonomiczne przedsiębiorstwa. Wyniki badań średnich przedsiębiorstw funkcjonujących w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2008; P. Wachowiak, *Mapowanie wiedzy w przedsiębiorstwie*, „e-mentor” 2009, nr 1, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=28&id=616, [26.04.2010].

⁴ K. Leja, A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie wiedzą. Wybrane problemy*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2007.

⁵ P. Wachowiak (red.), *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005.

W literaturze podejmowano już tematykę relacji między kulturą i procesami zarządzania wiedzą⁶, ale podejście to nie dotyczyło koncepcji zarządzania wiedzą międzykulturową.

Potencjalne pułapki w zarządzaniu wiedzą międzykulturową

Podstawowym celem zarządzania wiedzą międzykulturową jest ułatwienie zarządzania w warunkach międzynarodowych wiedzą w pozostałych obszarach (np. funkcjonalnych: marketingu, zarządzania zasobami ludzkimi, produkcji), a w efekcie zarządzania całym przedsiębiorstwem. Odpowiednio zastosowana wiedza międzykulturowa powinna pozwolić na pełniejsze wykorzystanie pozostałej wiedzy w sytuacji kontaktów z innymi kulturami. Żeby do tego doszło, należy wyjść poza rozpoznawanie, rozumienie i akceptowanie różnic kulturowych. Ludzie i organizacje powinni dążyć do traktowania różnic kulturowych jako źródeł inspiracji, nowej wiedzy i doświadczeń. Pojawia się wtedy szansa na wykształcenie postawy ciągłej gotowości do zmiany, podważania własnego sposobu myślenia i korzystania z możliwości, jakie daje spoglądanie na rzeczywistość z punktu widzenia innych kultur. Proces komunikacji międzykulturowej jest wtedy nastawiony na wspieranie zmiany. Wymaga to jednak odejścia od radykalnego relatywizmu kulturowego, zakładającego, że żadna kultura nie ma absolutnych kryteriów pozwalających oceniać działania innej kultury jako złe lub dobre. Mamy bowiem prawo opisywać naszą i inne kultury, porównywać je i wyciągać wnioski, ale nie może to być analiza uproszczona. Punktem wyjścia takiej analizy porównawczej nie powinien być jednak etnocentryzm, czyli przekonanie, że cechy naszej własnej grupy lub rasy są lepsze niż innych grup. Takie myślenie jest analogiczne do egocentryzmu, rozumianego jako etap w rozwoju dzieci, na którym nie są one w stanie przyjąć punktu widzenia innych. W związku z tym etnocentryzm można traktować jako etap rozwoju danej społeczności (organizacji). Zarządzanie wiedzą międzykulturową wymaga przejścia na wyższy poziom. Nie sposób jednakże uciec od wpływu własnych wartości przy badaniu i ocenie wartości, jakimi kierują się inni. Jedyne, co można zrobić, to skonfrontować siebie i swoje poglądy z poglądami ludzi hołdujących odmiennym wartościom oraz możliwie wprost uświadomić sobie istniejące różnice.

Nieuniknionym, ale potencjalnie groźnym, elementem wiedzy międzykulturowej są stereotypy, rozumiane jako utrwalone przekonanie na temat danej osoby przynależącej do określonej kategorii bez dokonywania rozróżnienia między jednostkami. Wyróżnia się dwa rodzaje stereotypów – heteroste-

reotyp, dotyczący innych grup oraz autostereotyp odnoszący się do własnej grupy⁷. Stereotypy dostarczają przede wszystkim informacji o posługujących się nimi osobach. Dobrze odzwierciedlają stan umysłu osoby oceniającej i czasami część rzeczywistości dotyczącej osoby ocenianej. Poprawną częścią stereotypu jest stwierdzenie statystyczne dotyczące grupy, ale nie przewidywania co do cech jednostki. Informacja na temat jakiejś populacji może być uznana za naukowo poprawną po spełnieniu czterech kryteriów – gdy:

1. jest opisowa, a nie oceniająca,
2. jest weryfikowalna z więcej niż jednego niezależnego źródła,
3. odnosi się jeśli nie do całej populacji, to przynajmniej do jej statystycznej większości,
4. jest różnicująca, to znaczy, że wskazuje te cechy, które różnią daną populację od innych.

Jeżeli te kryteria nie są spełnione, mamy do czynienia z nieuprawomocnionym stereotypem. Badania dowodzą, że menedżerowie są nieefektywni w sytuacjach międzykulturowych, gdy zaprzeczają, że kierują się stereotypami oraz gdy przywiązują się do stereotypów i kierują się nimi w zarządzaniu. Efektywni są natomiast, jeżeli zdają sobie sprawę ze stereotypowego postrzegania innych, wykorzystują ten fakt na starcie, ale stale rewidują stereotypy i są otwarci na nowe doświadczenia.

Pozytywnym aspektem kierowania się stereotypem jest również traktowanie go jako prototyp, czyli model przygotowany do modyfikacji⁸. W tym momencie warto wskazać szczególne wyzwanie, przed którym stoi zarządzanie wiedzą międzykulturową w przedsiębiorstwach. O ile bowiem wiedzą z innych obszarów – np. marketingu, informatyki, produkcji – zarządzają najczęściej specjaliści z tych właśnie dziedzin, o tyle zdecydowana większość firm nie zatrudnia fachowców od wiedzy międzykulturowej. Wiedza o kulturze jest jednak dość skomplikowana, co może stać się przyczyną podejmowania prób jej nadmiernego upraszczania, właśnie pod postacią stereotypów. Zarządzanie wiedzą międzykulturową powinno być zatem ukierunkowane na osoby, które nie mają fachowej wiedzy w tym obszarze, choć często zgromadziły bardzo bogate doświadczenie.

Iluzja rozwiązań uniwersalnych

Warunkiem efektywnego zarządzania wiedzą międzykulturową jest świadomość, że do rzadkości należą dobre rady wspólne dla wszystkich kultur i przedsiębiorstw ze wszystkich krajów. Automatyczne stosowanie rozwiązań zaczerpniętych z innych kultur grozi tym, że zostaną one zupełnie inaczej zinterpretowane niż w kulturze, z której pochodzą.

⁶ Zob. np. D. Gach, *Relacje między kulturą a realizacją procesów zarządzania wiedzą w organizacjach (cz. I)*, „e-mentor” 2007, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=21&id=461, [26.04.2010]; D. Gach, *Relacje między kulturą a realizacją procesów zarządzania wiedzą w organizacjach (cz. II)*, „e-mentor” 2007, nr 5, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=22&id=490, [26.04.2010]; A. Glińska-Noweś, dz. cyt.

⁷ G. Hofstede, *Culture's Consequences*, Sage Publications, Londyn 2001, s. 14.

⁸ S.C. Schneider, J.L. Barsoux, *Managing Across Cultures*, Prentice Hall, Harlow 2003, s. 15.

W kulturze najważniejsze jest znaczenie i interpretacja zachowań oraz podejmowanych działań. W różnych kulturach takim samym zachowaniem mogą być przypisywane różne znaczenia. Sesja oceny i samooceny dla Amerykanina jest „dodatnim sprzężeniem zwrotnym”, a dla Niemca „przymusowym przyznaniem się do porażki”⁹. Gdy ten sam problem, dotyczący konfliktu między szefami dwóch działów, został przedstawiony studentom MBA z wielu krajów, francuscy studenci uznali go za rozgrywkę polityczną, która powinna być rozwiązana na wyższym szczeblu organizacji, zaś studenci niemieccy jako przyczynę wskazali brak struktury, jasno określonych zadań i odpowiedzialności. Studenci angielscy dostrzegli z kolei przede wszystkim brak komunikacji interpersonalnej między działami i polecieli wysłać obu szefów na trening interpersonalny¹⁰.

Choć trudno znaleźć uniwersalne rozwiązania, można mówić o pewnych zasadach w podejściu do różnic między kulturami. Zdaniem R.R. Gestelanda¹¹ istnieją dwie żelazne reguły w biznesie międzynarodowym, które powinno się jednak traktować bardziej jako ogólne wytyczne, niż jako nienaruszalne prawa:

1. oczekuje się, że usługodawca dostosuje się do usługobiorcy, a sprzedawca do nabywcy,
2. oczekuje się, że przybysz będzie przestrzegał miejscowych zwyczajów.

Warto jednak pamiętać, że w praktyce to na osobie bardziej świadomej różnic kulturowych spoczywa obowiązek ich uwzględnienia i uświadomienia ich drugiej stronie. Ludzie pozbawieni doświadczeń międzykulturowych często nie uświadamiają sobie wartości i założeń własnej kultury, uznając je coś normalnego i naturalnego dla wszystkich. W związku z tym zachowania osób z innych kultur mogą odbierać jako niegrzeczne, złośliwe lub co najmniej nielogiczne, a na takich nieporozumieniach tracą w biznesie międzynarodowym wszystkie strony.

Wykorzystanie wiedzy międzykulturowej

Interesującą ilustracją alternatywnych sposobów podejścia do różnic międzykulturowych jest metaforyczny przykład przytoczony przez S.C. Schneidera i J.L. Barsoux¹². Wyobraźmy sobie kraj, w którym wszyscy mają 150 cm wzrostu. W którymś momencie, rozpoczynając działalność międzynarodową, zatrudniamy ludzi, którzy mają 180 cm wzrostu. Teraz mamy cztery możliwości:

1. nauczyć nowych pracowników żyć tak jak my;
2. zaproponować im stanowiska, które ograniczą utrudnienia związane ze wzrostem (np. bez konieczności częstego przemieszczania się);
3. stworzyć im sprzyjające warunki do pracy (np. wyższe pokoje, większe krzesła);
4. dać im pracę, w której wzrost jest atutem.

Jak widać – firma międzynarodowa, skonfrontowana z różnicami kulturowymi wśród swoich pracowników, może to zróżnicowanie na siłę ograniczać, traktować jako zło konieczne, może sama się dostosować lub potraktować różnice kulturowe jako pozytywny aspekt.

Znaczenie i przydatność wiedzy międzykulturowej zależy od stopnia umiędzynarodowienia przedsiębiorstwa. Lokalna firma, działająca wyłącznie na terenie własnego kraju, która utrzymuje kontakty z zagranicznymi dostawcami, może – zgodnie z żelaznymi regułami w biznesie międzynarodowym – oczekiwać, że druga strona dopasuje się do panujących w tym kraju norm kulturowych. Niezbędna wiedza międzykulturowa ogranicza się wtedy do znajomości etykiety (aby np. nie urazić drugiej strony) oraz do umiejętności negocjowania z partnerami z danej kultury. Wiedza ta jest potrzebna dość wąskiej grupie osób, odpowiedzialnych za kontakty z zagranicznymi dostawcami, ma ona najczęściej charakter ukryty i jest przekazywana w procesie socjalizacji (dodawania wiedzy ukrytej do ukrytej), co oznacza, że bardziej doświadczeni pracownicy uczą nowych. Przydatne mogą się również okazać szkolenia dotyczące negocjacji międzynarodowych z ukierunkowaniem na konkretny kraj.

W nieco innej sytuacji znajduje się eksporter. W takiej firmie konieczne staje się posiadanie dość obszernej i stale uaktualnianej wiedzy na temat kraju (lub krajów), w którym sprzedawane są produkty danego przedsiębiorstwa. Grupa osób, które muszą dysponować taką wiedzą, jest już stosunkowo szeroka. Poza działem handlowym mogą to być np. pracownicy odpowiedzialni za planowanie produktów. Eksporter musi być gotowy do przestrzegania norm obowiązujących w kraju importera. Dogłębna znajomość kultury kraju importera znacznie ułatwia zrozumienie i zaspokojenie potrzeb konsumentów. Przestrożę i motywację do świadomego zarządzania wiedzą międzykulturową mogą stanowić przykłady ewidentnych błędów wynikających z ignorowania różnic kulturowych. Swego czasu jeden z polskich eksporterów próbował sprzedawać na rynku hinduskim popularne w Polsce cukierki, tzw. „krówki”. Hinduscy konsumenci nie zaakceptowali jednak słodczy z umieszczonym na opakowaniu emblematem zwierzęcia uznawanego w tej kulturze za święte.

Zdecydowanie najobszerniejszej i wieloaspektowej wiedzy międzykulturowej potrzebują koncerny międzynarodowe. Działając jednocześnie w wielu krajach i na wielu poziomach (własne fabryki, *joint-venture*, eksport, zaopatrzenie), takie firmy stale mają do czynienia z różnicami kulturowymi. Praktyka pokazuje jednak, że nie wszystkie koncerny międzynarodowe i nie we wszystkich obszarach swojej działalności wykorzystują wiedzę międzykulturową. Istnieją trzy podstawowe strategie zarządzania różnicami kulturowymi:

⁹ F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Siedem wymiarów kultury*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 34.

¹⁰ S.C. Schneider, J.L. Barsoux, dz. cyt., s. 91–92.

¹¹ R.R. Gesteland, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, PWN, Warszawa 2000, s. 16.

¹² S.C. Schneider, J.L. Barsoux, dz. cyt., s. 282.

Tabela 1. Strategie zarządzania różnicami kulturowymi

	Ignorowanie	Minimalizowanie	Wykorzystywanie
Założenie: kultura traktowana jako:	Nieważna	Problem/ zagrożenie	Okazja; źródło przewagi konkurencyjnej
Związek centrali z filiami	Etnocentryczny	Policentryczny/ regiocentryczny	Geocentryczny
Oczekiwane korzyści	Standaryzacja Globalna integracja	Podejście lokalne, <i>Responsiveness</i>	Innowacyjność i nauka
Kryteria oceny wyników	Efektywność	Adaptacja	Synergia
Komunikacja	Góra-dół	Góra-dół Raportowanie dół-góra	Wszystkie kanały
Główne wyzwania	Akceptacja	Osiągnięcie spójności	Różnice jako potencjał
Główne ograniczenia	Brak elastyczności Stracone okazje	Fragmentacja Duplikowanie wysiłku Stracony potencjał synergiczny	Zagubienie Tarcia

Źródło: S.C. Schneider, J.L. Barsoux, *dz.cyt.*, s. 255

ignorowanie, minimalizowanie i wykorzystywanie różnic międzykulturowych (tabela 1).

Przykładem firmy ignorującej różnice kulturowe jest The Walt Disney Company, gdzie obowiązują np. bardzo precyzyjne zasady dotyczące ubioru i zachowania pracowników, co we Francji doprowadziło do wniesienia sprawy sądowej przez miejscowych pracowników. Należy jednak pamiętać, że od strony marketingowej takie działania firmy znajduje swoje uzasadnienie. Klienci na całym świecie zdają się oczekiwać od parków Disneya, żeby były takie same i miały amerykański charakter. Innym przykładem standaryzacji na poziomie produktu jest McDonald's, choć występują tu dość liczne przypadki modyfikowania oferty. Generalnie można jednak zaobserwować tendencję do odchodzenia od strategii standaryzacji w czystej postaci, czyli nie uwzględniającej różnic kulturowych. Koncerny międzynarodowe często różnicują swoje produkty i usługi, jeśli nie na poziomie poszczególnych krajów, to przynajmniej na poziomie regionalnym.

W strategii minimalizacji traktuje się różnice kulturowe jako zagrożenie i próbuje je ograniczyć poprzez ujednolicanie i izolowanie. Dąży się do stworzenia globalnej organizacji albo pozostawia autonomię lokalnym oddziałom, przy rygorystycznym systemie raportowania i kontroli finansowej. Przykłady stosowania strategii minimalizacji można zaobserwować w firmach GE i 3M. Wykorzystują one kontrolę na poziomie normatywnym (wspólne wartości i normy), a nie na poziomie raportowania. Filie mają dużą autonomię, ale szefem na kraj jest zawsze Amerykanin lub ktoś z trzeciego kraju, pełniący rolę łącznika z kulturą organizacji. Innym podejściem do minimalizacji jest separacja, tworząca oddzielne, ale równe oddziały firmy (policentryzm, segregacja kulturowa). Jako przykład może tu posłużyć firma Nestle. Jest to firma globalna z regionalnymi pracownikami, lokalnymi produktami i globalną technologią. Jeszcze innym rozwiązaniem minimalizującym jest

tworzenie buforów w postaci central regionalnych (np. Coca-Cola).

Korzystanie z różnic kulturowych wymaga, żeby pracownicy podzielali globalną filozofię przedsiębiorstwa. Menedżerowie muszą mieć międzynarodowe doświadczenie i zagwarantowane odpowiednie językowe i kulturowe szkolenia. Globalne wykorzystywanie różnic kulturowych polega na lokowaniu poszczególnych funkcji w krajach o największym potencjale (np. Swatch: wzornictwo we Włoszech, produkcja w Szwajcarii). S.C. Schneider, J.L. Barsoux¹³ wyliczają trzy warunki wykorzystania różnic kulturowych:

1. zaczynaj od góry, poprzez umieszczanie obcokrajowców na czele organizacji (np. McKinsey – Hindus; GlaxoSmithKline – Francuz; British Airlines, Coca-Cola – Australijczyk; L'Oreal – Brytyjczyk; Ford – Libańczyk),
2. stwórz warunki do nauki i zrozumienia własnej kultury i innych kultur,
3. kontroluj puls (badania opinii pracowników).

Zarządzanie wiedzą międzykulturową na przykładzie zespołów międzynarodowych

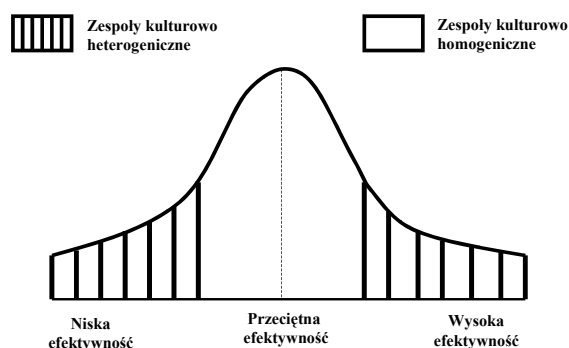
Zespoły międzynarodowe mają większą potencjalną efektywność niż zespoły złożone z członków wywodzących się z tej samej kultury, ale borykają się z większym ryzykiem wystąpienia zakłóceń w procesach grupowych. W konsekwencji rzeczywista efektywność grupy może na tym zyskać lub ucierpieć. W zespole wielokulturowym pojawia się więcej punktów widzenia, ale trudniej jest je zintegrować. Zróżnicowanie utrudnia funkcjonowanie zespołu, ponieważ utrudnia postrzeganie i rozumienie rzeczywistości w ten sam sposób, a także podobne reagowanie na nią przez poszczególnych członków zespołu.

Badania dowodzą, że zespoły międzynarodowe mają tendencję do osiągania albo bardzo wysokiej, albo bardzo niskiej efektywności w porównaniu

¹³ Tamże, s. 281–282.

z zespołami homogenicznymi kulturowo (rysunek 1). W zależności od tego, czy funkcjonowanie zróżnicowanego kulturowo zespołu zostanie zdominowane przez straty wynikające z niewłaściwych procesów grupowych, czy też odpowiednie podejście pozwoli przekuć różnorodność w zaletę zespołu, wyniki będą albo ponadprzeciętne, albo bardzo słabe.

Rysunek 1. Efektywność zespołów heterogenicznych i homogenicznych



Źródło: N.J. Adler, *International Dimensions of Organizational Behavior*, South-Western College Publishing, Cincinnati 1997, s. 137

Badania dowodzą, że międzynarodowe zespoły zbyt szybko przechodzą do sedna zadania i nie poświęcają wystarczająco dużo czasu i energii na kwestie strategii związanej z zadaniem oraz procesem grupowym, takie jak sposób komunikowania, podejmowania decyzji, prowadzenie spotkań, budowanie relacji¹⁴. Dylematy

dotyczące zadania zespołowego oraz związane z nimi determinanty kulturowe przedstawia tabela 2.

W różnych kulturach odmiennie podchodzi się do tego, kto powinien znaleźć się w zespole. Gdy dominuje orientacja na zadania, skład zespołu zależy od wiedzy i kompetencji potrzebnych do ich wykonania, a im mniej jest członków zespołu, tym lepiej. Z kolei gdy mamy do czynienia z orientacją na relację, członkostwo w zespole zależy od statusu i hierarchii. Wykluczenie z zespołu z powodów merytorycznych może być postrzegane jako ostracyzm. W kulturach wysokokontekstowych cel zespołu jest wyrażany w sposób pośredni – wyrażanie go wprost może być odczytane jako naiwne. Zebrania inaczej przebiegają w kulturach poli- i monochronicznych. W kulturach polichronicznych wiele wątków jest omawianych naraz, wiele osób mówi jednocześnie, punktualność nie jest ważna. W kulturach kolektywistycznych nie oczekuje się, że członkowie zespołu będą wykonywali prace indywidualne – zespół musi pracować razem i być współzależny. Przedstawiciele poszczególnych kultur będą też odmiennie podchodzili do wyboru lidera i pełnionych przez niego ról (np. kierujący i kontrolujący w odróżnieniu od społecznego facylitatora). W Niemczech za najlepszy wybór uznano by wiarygodnego eksperta, we Francji i Włoszech decydujące znaczenie miałyby władza oraz polityczny wpływ. W USA liczyłyby się przede wszystkim umiejętności interpersonalne, przywódcze. Różnice kulturowe mają też wpływ na grupowe podejmowanie decyzji. Głosowanie akceptowane w USA może być nieakceptowane w krajach azjatyckich (bo ktoś

Tabela 2. Strategie związane z zadaniem zespołu międzykulturowego

Strategie związane z zadaniem	Determinanty kulturowe
Sens istnienia zespołu; Poczucie wspólnego celu Co jest misją zespołu? Czy misja musi być wyrażona wprost? Jaki jest cel zespołu i w jakim stopniu musi być mierzalny? Kto powinien być w zespole? Jakie są priorytety zespołu (budżet, jakość, plan działania)?	Zadanie a relacje Osiągnięcia a cechy Hierarchia Indywidualizm a kolektywizm Niski i wysoki kontekst Monochronizm i polichronizm
Ustrukturyzowanie zadania W jakim stopniu plan działania musi być strukturalizowany? W jakim stopniu „zasady gry” muszą być wyrażone wprost? Co musi być zrobione i przez kogo? Jak zarządzać czasem? Jak ważne są terminy? Co się stanie, gdy nie zostaną dotrzymane? Jak praca zostanie podzielona a potem zintegrowana? Co trzeba zrobić razem, a co osobno?	Niepewność i kontrola Monochronizm i polichronizm Niski i wysoki kontekst
Przypisywanie ról i odpowiedzialności Kto jest za co odpowiedzialny? Czy powinien być wyłoniony lider? Na jakiej podstawie (kompetencje, umiejętności interpersonalne, pozycja w hierarchii)? Jak jest rola lidera (podejmowanie decyzji, ułatwianie dyskusji, zdobywanie zasobów)? Kto powinien uczestniczyć w zebraniach i kiedy?	Indywidualizm a kolektywizm Władza i status Niepewność i kontrola Zadania a relacje
Podejmowanie decyzji Jak podejmować decyzje (głosowanie, konsensus, kompromis)? Kto ma podejmować decyzje (lider, zespół)?	Indywidualizm a kolektywizm Niski i wysoki kontekst Hierarchia

Źródło: S.C. Schneider, J.L. Barsoux, *dz.cyt.*, s. 221

¹⁴ Tamże, s. 220.

przegrywa). Kompromis, uważany w Wielkiej Brytanii za pożądany, dla Francuzów może być odchodzeniem od najlepszego rozwiązania.

Drugim ważnym obszarem funkcjonowania grup międzykulturowych są strategie związane z procesem grupowym. Najważniejsze pytania i powiązane z nimi determinanty kulturowe procesów grupowych umieszczono w tabeli 3.

Wybór języka komunikowania w zespole międzykulturowym może spowodować podział na „wygranych i przegranych”. Dominacja językowa jest często synonimem władzy i wpływu. Poza językiem, różne będą też style komunikowania się członków zespołu. Ilustruje to wypowiedź japońskiego studenta MBA: *Zachodni styl komunikowania jest jak gra w tenisa, podczas gdy japoński styl komunikowania przypomina bardziej kręgle. Zawodnicy w grze w kręgle nie mają bezpośredniego kontaktu i mogą wybierać swoje własne tempo*¹⁵.

Korzystanie z różnic międzykulturowych wymaga od wszystkich członków aktywnego udziału w pracach zespołu. Jednak aktywne uczestnictwo w spotkaniu nie musi oznaczać, że wszyscy mówią tyle samo. Osoba, która włącza się od czasu do czasu z wartościową sugestią, też jest ważna. Powszechne uczestnictwo oznacza po prostu, że wszyscy pomagają zespołowi w zbliżaniu się do celu. Zespoły międzykulturowe nie powinny popełniać błędów polegającego na zmuszaniu

wszystkich do aktywnego uczestnictwa. Niektórzy wolą omówić sprawy w cztery oczy, a potem przedstawić je na spotkaniu zespołu.

Na szczególne trudności może napotkać proces budowania wzajemnego zaufania w zespołach. Badania wykazują w tym względzie znaczne różnice między poszczególnymi krajami. Według wyników, które prezentują S.C. Schneider i J.L. Barsoux, ze stwierdzeniem: „Większości ludzi można zaufać” zgodziło się 70 proc. respondentów ze Skandynawii, 50 proc. z Chin, USA i Kanady, i zaledwie 20 proc. z Rumunii, Turcji i Brazylii¹⁶.

Szok kulturowy

Właściwe zarządzanie wiedzą międzykulturową w przedsiębiorstwie pozwala – poza wykorzystaniem różnicowania międzykulturowego – na ograniczanie potencjalnie negatywnych skutków różnic kulturowych. Zgodnie z szacunkami około 20 proc. menedżerów pracujących poza granicami swojego kraju przeżywa ciężki szok kulturowy¹⁷. Jest to problem, który obejmuje przede wszystkim frustrację spowodowaną trudnościami w zrozumieniu werbalnej i niewerbalnej komunikacji przedstawicieli miejscowej kultury, ich zwyczajów i wartości¹⁸. Przyczyny frustracji są związane z różnicami kulturowymi na wszystkich

Tabela 3. Strategie związane z procesem w zespołach międzykulturowych

Strategie związane z procesem	Determinanty kulturowe
Budowanie zespołu Jak rozwijane jest zaufanie? Jak dużo czasu na działania integrujące?	Zadania a relacje Monochronizm i polichronizm Niski i wysoki kontekst
Komunikowanie Jaki jest język roboczy? Kto o tym decyduje? Jak równoważyć różnice w znajomości języka? Jaką technologię wykorzystujemy? Co to jest efektywna prezentacja?	Władza Indywidualizm a kolektywizm Niski i wysoki kontekst Monochronizm i polichronizm
Wspieranie partycypacji Jak zapewnić aktywne uczestnictwo wszystkich członków zespołu? Do jakiego stopnia jedni mogą być traktowani jako bardziej wiarygodni niż inni? Czy wkład niektórych bywa ignorowany? Kto kogo słucha? Kto komu przerywa?	Władza Indywidualizm a kolektywizm
Rozwiązywanie konfliktów Jak konflikty są zarządzane (unikanie, konfrontacja)? Kto komu ulega? Jak bardzo poszukujemy kompromisu? Czy negocjacje mają charakter wygrana/wygrana?	Zadania a relacje Władza Indywidualizm a kolektywizm
Ocena wyników Jak i kiedy oceniać rezultaty? Czy ocena jest procesem dwukierunkowym? Na ile informacja zwrotna może być bezpośrednia i wprost?	Niski i wysoki kontekst Władza Indywidualizm a kolektywizm

Źródło: S.C. Schneider, J.L. Barsoux, dz.cyt., s. 221–222

¹⁵ Tamże, s. 246.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Zarządzanie personelem w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 257.

¹⁸ L.H. Chaney, J.S. Martin, *International Business Communication*, Pearson Prentice Hall, Upper Sadle River, New Jersey 2007, s. 73–87.

poziomach (artefakty, wartości, normy), np. z brakiem żywności, do której jesteśmy przyzwyczajeni, nieakceptowanymi standardami czystości, wyposażeniem łazienek, brakiem poczucia bezpieczeństwa, odejściem od rutyny, która obowiązywała w rodzimym kraju (godziny wstawania, posiłków, powrotu). Efektami szoku kulturowego są: rozdrażnienie, smutek, tęsknota za domem, kompulsywne jedzenie i picie, dolegliwości fizyczne, a nawet agresja wobec przedstawicieli kraju, w którym się przebywa. Ważny aspekt szoku kulturowego stanowi też postawa osób bliskich (np. współmałżonka i dzieci). Często przyczyną niepowodzenia i konieczności wcześniejszego powrotu do kraju macierzystego menedżerów pracujących za granicą są właśnie trudności związane z przystosowaniem się osób bliskich do różnic kulturowych.

Elementami szoku kulturowego są:

- stres kulturowy,
- społeczna alienacja (brak tematów do rozmowy, brak wspólnych doświadczeń, nieznanostwo tematów tabu),
- zderzenie ze skrajnym ubóstwem lub bogactwem,
- czynniki finansowe (koszty utrzymania, struktura cen, targowanie się).

Zjawisko szoku kulturowego zostało dość dobrze zbadane na przykładzie Amerykanów podróżujących do Azji i zyskało miano „szoku azjatyckiego”. Na pięć elementów „szoku azjatyckiego” składają się:

1. sfrustrowanie kulturą (język, jedzenie, zwyczaje),
2. niechęć do zrozumienia przyczyn odmiennego sposobu działania i zachowania osób miejscowych,
3. etnocentryzm,
4. rasizm (np. nadawanie negatywnych etykiet wszystkim Azjatam),
5. unikanie miejscowej kultury (np. tworzenie własnych enklaw).

Zmaganie się z szokiem kulturowym przebiega najczęściej według pewnego schematu. Po początkowej euforii lub podekscytowaniu, które trwa od kilku dni do kilku miesięcy, przychodzi kryzys lub rozczarowanie. Kolejnym etapem są próby dopasowania się do nowej kultury. Jeżeli się powiedzą, przychodzi czas akceptacji lub jej przyswojenia. Powrót do rodzimej kultury może wtedy wywołać odwrotny szok kulturowy.

Szok kulturowy można łagodzić na kilka sposobów – m.in. poprzez:

- wybór odpowiednich osób (posiadających umiejętność adaptacji, cechujących się elastycznością, empatią, tolerancją, wysoką samooceną, dysponujących umiejętnościami interpersonalnymi oraz znajomością kraju przyjmującego i języka),
- szkolenia przedwyjazdowe,
- krótkookresowe pobyty poprzedzające właściwy wyjazd,

- informację zwrotną,
- dodatkowe wynagrodzenie,
- przygotowanie osób pracujących za granicą do powrotu do kraju macierzystego.

Wśród szkoleń przedwyjazdowych można wyróżnić kilka typów:

- model intelektualny: przekazywanie informacji na temat kraju docelowego – zakłada, że zrozumienie i wiedza są podstawą właściwego działania za granicą;
- model treningowy: gra symulacyjna między przedstawicielami różnych kultur;
- model samoświadomości: nastawienie na samo-poznanie i informację zwrotną od innych;
- model świadomości kulturowej: poznanie własnej kultury i skonstruowanie jej z inną (zawiera odgrywanie ról);
- podejście interakcyjne: interakcja z przedstawicielami innej kultury lub z osobami, które długo przebywały w kraju, do którego dana osoba wyjeżdża;
- podejście wielowymiarowe: integrowanie wielu podejść i modeli.

Generalnie wyjazd do kraju o innej kulturze wymaga zamiany „złotej reguły” („zachowuj się w stosunku do innych tak, jakbyś chciał, żeby oni zachowywali się wobec ciebie”) na „platynową regułę” („zachowuj się w stosunku do innych tak, jak oni zachowują się w stosunku do siebie”)¹⁹.

Zakończenie

Zarządzanie wiedzą międzykulturową powinno dać pracownikom przedsiębiorstw działających na rynkach międzynarodowych świadomość różnic kulturowych, wyrobić w nich szacunek dla odmiennych kultur i w efekcie wykształcić takie podejście do zróżnicowania kulturowego, które będzie inspirujące i rozwijające dla każdej ze stron, a przede wszystkim dla przedsiębiorstwa.

Nasuwa się zatem pytanie o dalsze teoretyczne i empiryczne kierunki badań w obszarze zarządzania wiedzą międzykulturową. Bardzo obiecujące wydaje się powiązanie dwóch niezwykle prężnie rozwijających się obszarów badań, czyli zarządzania wiedzą i badań międzykulturowych. Powstaje jednak dylemat dotyczący możliwości zastosowania koncepcji zarządzania wiedzą międzykulturową w praktyce, a w szczególności wykorzystania naukowej wiedzy międzykulturowej przez pracowników i menedżerów międzynarodowych firm. Jaki charakter powinna mieć ta wiedza, żeby z jednej strony nie była zbyt abstrakcyjna i skomplikowana, a z drugiej strony – nie prowadziła do utrwalania stereotypów? Jaką część powinny stanowić w miarę obiektywne informacje o artefaktach i możliwie jednoznaczne wskazówki behawioralne, a ile uwagi należy poświęcać na wartości, normy, czy wręcz podstawowe założenia? Czy w gromadzeniu,

¹⁹ Tamże, s. 79.

przechowywaniu i udostępnianiu wiedzy międzykulturowej wykorzystywać jedną z koncepcji²⁰, ich kombinację, czy też podjąć się próby stworzenia innego, bardziej praktycznego podejścia na bazie istniejących rozwiązań? Kolejnym wyzwaniem teoretycznym jest kwestia ukrytej wiedzy międzykulturowej, która stanowi często najważniejszy, choć niewykorzystany zasób przedsiębiorstwa. Niniejsze opracowanie koncentrowało się na wiedzy jawnej i stosunkowo łatwo dostępnej, a przecież problemy związane z wiedzą ukrytą są często bardziej skomplikowane. Jedną z fundamentalnych kwestii teoretycznych jest miejsce ulokowania wiedzy międzykulturowej w systemie zarządzania wiedzą w ogóle. Czy konieczne i możliwe jest wydzielanie tego obszaru, czy też powinien to być integralny element istniejącego systemu (o ile taki istnieje)?

Jeżeli chodzi o badania empiryczne dotyczące zarządzania wiedzą międzykulturową, wydaje się, że liczne projekty czekają dopiero na realizację, choć w niektórych obszarach spora praca została już wykonana. Stosunkowo dobrze rozpoznana jest problematyka systemów szkoleń na temat różnic międzykulturowych, przyczyn niepowodzeń w pracy menedżerów za granicą, czy też pożądanych cech menedżerów międzynarodowych stykających się z różnicami międzykulturowym – tym obszarom badawczym poświęcono wiele opracowań. Spektrum czekających na podjęcie problemów jest jednak bardzo szerokie i obejmuje m.in. następujące pytania:

- Czy przedsiębiorstwa działające w warunkach międzynarodowych dostrzegają potrzebę stworzenia i wdrożenia koncepcji zarządzania wiedzą międzykulturową?
- Czy pracownicy i menedżerowie odczuwają problemy związane z dostępem do wiedzy międzykulturowej i jej wykorzystaniem?
- Jakie są potrzeby poszczególnych grup pracowników w dziedzinie zarządzania wiedzą międzykulturową?
- Czy organizacje ponoszą realne i mierzalne straty lub odnoszą realne i mierzalne korzyści wynikające z zarządzania wiedzą międzykulturową?
- Czy firmy podejmują świadome działania w tym obszarze?

Autor jest profesorem nadzwyczajnym i kierownikiem Zakładu Komunikacji w Biznesie w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, a także dyrektorem akademickim Międzynarodowego Programu CEMS i kierownikiem Podyplomowego Studium Public Relations na tej uczelni. Pracował w Procter & Gamble Polska. Był dyrektorem ds. promocji Radia Zet. Jako stypendysta Fundacji Fulbrighta przebywał na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku. Otrzymał także roczne stypendium badawcze Fundacji Japońskiej na Uniwersytecie Hosei w Tokio. Odbywał wizyty i staże naukowe w Harvard Business School oraz na uniwersytetach w Kanadzie i w Szwecji. Do jego głównych zainteresowań badawczo-naukowych należą: zarządzanie ludźmi, władza i polityka w organizacji, komunikacja w biznesie i zarządzanie międzykulturowe.

- Gdzie w przedsiębiorstwach zlokalizowana jest jawna i ukryta wiedza międzykulturowa?

Powyższe pytania można by mnożyć, co z jednej strony dobrze rokuje dla rozwoju tego obszaru badawczego, ale z drugiej – stanowi duże wyzwanie.

Bibliografia

N.J. Adler, *International Dimensions of Organizational Behavior*, South-Western College Publishing, Cincinnati 1997.

T.H. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007.

L.H. Chaney, J.S. Martin, *International Business Communication*, Pearson Prentice Hall, Upper Sadle River, New Jersey 2007.

D. Gach, *Relacje między kulturą a realizacją procesów zarządzania wiedzą w organizacjach (cz. I)*, „e-mentor” 2007, nr 4.

D. Gach, *Relacje między kulturą a realizacją procesów zarządzania wiedzą w organizacjach (cz. II)*, „e-mentor” 2007, nr 5.

R. R. Gesteland, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, PWN, Warszawa 2000.

G. Hofstede, *Culture's Consequences*, Sage Publications, Londyn 2001.

A. Glińska-Neweś, *Kulturowe uwarunkowania zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, Dom Organizatora, Toruń 2007.

R.J. House, *A brief history of GLOBE*, „Journal of Managerial Psychology” 1998, t. 13, nr 2/4.

A. Kowalczyk, B. Nogalski, *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*, Difin, Warszawa 2007.

K. Leja, A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie wiedzą. Wybrane problemy*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2007.

J. Mazur, M. Rószkiewicz, M. Strzyżewska, *Orientacja na wiedzę a wyniki ekonomiczne przedsiębiorstwa. Wyniki badań średnich przedsiębiorstw funkcjonujących w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2008.

F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Siedem wymiarów kultury*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Zarządzanie personelem w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

S.C. Schneider, J.L. Barsoux, *Managing Across Cultures*, Prentice Hall, Harlow 2003.

P. Wachowiak (red.), *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005.

P. Wachowiak, *Mapowanie wiedzy w przedsiębiorstwie*, „e-mentor” 2009, nr 1.

²⁰ G. Hofstede, dz. cyt.; F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Siedem wymiarów...*, dz.cyt.; R.J. House, *A brief history of GLOBE*, „Journal of Managerial Psychology”, 1998, t. 13, nr 2/4, s. 230–240.

Wiedzożłonne organizacje



Paweł Krzyworzeka

Opracowanie bazuje na doświadczeniach autora zdobytych podczas pracy w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie. Poświęcone zostało identyfikacji przyczyn niepowodzenia transformacji polskich muzeów w placówki tworzące nowoczesne rozwiązania wystawiennicze. Rozważania zawarte w opracowaniu prowadzą do wniosku, że unowocześnienie muzeów może się odbyć poprzez implementację sposobów zarządzania organizacjami wypracowanych przez firmy oparte na wiedzy (*knowledge-intensive firms*).

Wprawdzie już od dekady trwa XXI wiek, jednak środowiska muzealników wciąż czują, że muzea nie zostały jeszcze wprowadzone w nowe tysiąclecie. Pokazują to chociażby tytuły konferencji muzealnych organizowanych w ostatnich latach: *W stronę nowoczesnego muzeum czy Muzeum XXI wieku – teoria i praxis*. Muzealnicy spotykają się na konferencjach zazwyczaj po to, żeby zastanawiać się nad muzeami przyszłości i nowymi trendami – tymczasem raport o muzeach przygotowany na Kongres Kultury Polskiej 2009 dowodzi, że poza sporadycznymi przykładami spotkania te na razie nie przyniosły widocznych rezultatów¹.

Wśród twórców wystaw zaobserwować można rodzaj „myślenia magicznego”, opierającego się na przekonaniu, że wykorzystanie ekranów z kolorowymi, ruchomymi obrazami sprawi, iż atrakcyjność wystawy w oczach zwiedzających – szczególnie młodego pokolenia – wzrośnie. Podobnie bezkrytyczne jest podejście do działań w internecie. Przekonanie o skuteczności multimedialnych umacnianie jest przez sukces Muzeum Powstania Warszawskiego, które stanowi sztandarowy przykład muzeum multimedialno-narracyjnego. Na jego powodzenie złożyło się jednak wiele elementów

politycznych, emocjonalnych, ekonomicznych, a także z dziedziny zarządzania.

Knowledge-intensive czy jedynie knowledge-rich?

Pojęcie organizacji opartych na wiedzy² (ang. *knowledge-intensive*) w zarządzaniu stosowane jest najczęściej do opisu przedsiębiorstw z branży wysokich technologii. Jedną z definicji mówi, że są to *organizacje, które oferują [...] dość wyrafinowane produkty wiedzy lub oparte na wiedzy. Produktami mogą być plany, prototypy, projekty lub masowe produkty, gdzie koszty badań i rozwoju przewyższają wydatki związane z produkcją. Kluczowe działania tych przedsiębiorstw bazują na zdolnościach intelektualnych zatrudnionych pracowników*³.

Muzea prowadzą badania naukowe, trzon zespołu stanowią w nich pracownicy wiedzy, a produkty oferowane przez te organizacje (głównie wystawy) są efektem pracy koncepcyjnej specjalistów w danej dziedzinie. Można by zatem uznać, że muzea to organizacje *knowledge-intensive*. Ocena taka jest jednak tylko z pozoru prawdziwa. W rzeczywistości polskie muzea są dalekie od klasycznie rozumianej organizacji *knowledge-intensive* – posiadającej przede wszystkim duże zdolności absorpcji wiedzy (także z zakresu zarządzania organizacją) i ciągłego uczenia się, elastycznej i łatwo dostosowującej się do zmian w otoczeniu⁴. Tłumaczyć to może argument wysunięty przez D. Greenwooda, amerykańskiego badacza specjalizującego się w badaniach w działaniu (*action research*), który pisze o działalności uniwersytetów⁵. Otóż wiedza na uczelniach wyższych odgrywa kluczową rolę i bez wąt-

¹ D. Folga-Januszewska, *Muzea w Polsce, 1989-2008. Stan, zachodzące zmiany i kierunki rozwoju muzeów w Europie oraz rekomendacje dla muzeów polskich*, Warszawa, grudzień 2008, http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportMuzea/muzea_raport_w.pelna%281%29.pdf, [28.05.2010].

² *Knowledge-intensive* można też przetłumaczyć jako „wiedzożłony”, analogicznie do organizacji kapitałochłonnnych (ang. *capital-intensive*), więcej o tym zagadnieniu w: D. Jemielniak, *Praca oparta na wiedzy. Praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*, WAIp, Warszawa 2008, s. 22–25.

³ M. Alvesson, *Knowledge work and knowledge-intensive firms*, Oxford University Press, 2004, s. 17.

⁴ Szerzej definicja *knowledge intensive organization* przedstawiona jest m.in. na stronie: http://wiki.triastelematica.org/index.php/Knowledge_intensive_organization, [08.06.2010].

⁵ Problem zarządzania wiedzą na uczelniach wyższych był rozważany także na łamach „e-mentora”, por. B. Mierzejewska, *Transfer wiedzy w uczelni*, „e-mentor” 2005, nr 5 (12), [28.05.2010].

pienia są to organizacje bogate w wiedzę (*knowledge-rich*), jednak Greenwood czuje opór przed nadaniem im miana pełnoprawnych organizacji wiedzochłonnych (*knowledge-intensive*). Tym, co odróżnia uniwersytet od typowej organizacji opartej na wiedzy (np. z branży high-tech), są bowiem przede wszystkim warunki, w jakich działają pracownicy wiedzy. Uniwersytety są silnie biurokratyzowane, a ich struktura organizacyjna jest wyjątkowo zhierarchizowana. Zdolności uczenia się większości uniwersytetów jako organizacji są zazwyczaj niewielkie, co także odróżnia je od „prawdziwych” organizacji typu *knowledge-intensive*⁶. Obiekcje wysunięte przez Greenwooda w stosunku do uniwersytetów warto uwzględnić w analizie działalności muzeów.

Skorzystanie z doświadczeń przedsiębiorstw opartych na wiedzy przy zmianie sposobu działania muzeów mogłoby przynieść dobre rezultaty. Na razie jednak wizja polskiego muzeum przekształcającego się w organizację uczącą się⁷ wydaje się futurystyczna. Uznanie w muzeach prymatu wiedzy oraz wprowadzenie zmian w sposobie zarządzania wiedzą to lepszy punkt wyjścia niż dające się zaobserwować aktualnie unowocześnianie jedynie poprzez sięganie po gotowe produkty „prawdziwych” organizacji opartych na wiedzy. Ponieważ muzea mają bardzo ograniczoną zdolność uczenia się, owo sięganie po nowoczesne rozwiązania odbywa się „na oślep”. Oczywiście warto korzystać z iPodów, tworząc wystawę, ale jeszcze cenniejsze i skuteczniejsze jest zobaczyć, w jakich warunkach powstają koncepcje takich zaawansowanych produktów, co może doprowadzić do zrewidowania własnych sposobów pracy.

Baba z maselnicą, drewno lipowe polichromowane

W Polsce jednym z wiodących projektów zastosowania w muzealnictwie wysokich technologii jest ARCO⁸ – zintegrowany system do budowy wirtualnych muzeów i wystaw oraz zarządzania nimi⁹. Projekt realizuje Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, a partneruje mu Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie. Jednym z osiągnięć inżynierów pracujących przy projekcie było stworzenie narzędzia do trójwymiarowego skanowania eksponatów oraz całego systemu katalogowo-wystawienienniczego wykorzystującego modele 3D. Użycie specjalnego skanera umożliwiło stworzenie bardzo dokładnego obrazu eksponatów, który następnie może być wykorzystywany przez konserwatorów do

śledzenia zmian i zniszczeń. Trójwymiarowe modele eksponatów są postrzegane jako niebywała szansa dla muzealników – zabytek na ekranie można bowiem obrócić czy zbliżyć, prawdziwy natomiast, ze względów konserwatorskich, musi stać w gablocie i nie można nim manipulować.

Prezentując efekty swojej pracy, twórcy projektu używają m.in. przykładu rzeźby ludowej z muzeum w Szreniawie. Pokazują doskonały skan rzeźby obracającej się wokół własnej osi, a do animacji dołączony jest komentarz dźwiękowy: *Baba z maselnicą, drewno lipowe polichromowane*¹⁰. Technologia jest bez wątpienia zaawansowana i stworzenie narzędzia do tak dokładnego skanowania wymagało wyjątkowych kompetencji i wiedzy, niestety w ocenie autora ten właśnie przykład może posłużyć jako symbol porażek wykorzystania wysokich technologii w muzealnictwie. Multimedialny wizerunek „baba z maselnicą” powstał przy współpracy dwóch organizacji bogatych w wiedzę (*knowledge-rich*), które jednak nie są organizacjami wiedzochłonnymi (*knowledge-intensive*).

Konieczność wykorzystania multimedii w nowoczesnym muzealnictwie zazwyczaj nie jest podważana. Argumentuje się wręcz, że wyłącznie w ten sposób można dotrzeć do młodego pokolenia odbiorców. Zdaniem autora nie jest to jednak jedyna droga i na pewno nie każdy interaktywny ekran wzbudzi zachwyty gimnazjalisty. Obejrzenie animacji przedstawiającej „babę z maselnicą” nie będzie niezapomnianym doznaniem. Ale nawet gra polegająca na ubieraniu huzara w zbroję¹¹ dla współczesnego młodego chłopaka, przyzwyczajonego do hiperrealnych bohaterów w grach komputerowych, nie będzie dużą atrakcją. Konkurując z producentami gier, muzea stoją na przegranej pozycji. Problemem jest nie tylko mniejszy budżet, uniemożliwiający muzeom zatrudnianie najlepszych programistów, grafików, zlecenie badań marketingowych, realizowanie kampanii promocyjnych. Muzea przegrywają także dlatego, że muszą się trzymać rzeczywistości (prawdy historycznej, etnograficznej, archeologicznej), tworząc świat „prawie” realny, podczas gdy twórcy popularnych gier tworzą świat hiperrealny, lepszy od istniejącego, gdzie można więcej, gdzie znaki nie odwołują się do rzeczywistości, tylko do samych siebie¹².

Przykład „baba z maselnicą” symbolizuje problem, który warto rozważyć, jeśli myśli się o przełamaniu impasu i wprowadzeniu muzeów w XXI wiek. Według diagnozy autora dwiema głównymi barierami, które utrudniają modernizację muzeów, są:

⁶ D. Greenwood, *Are Research Universities Knowledge-Intensive Learning Organizations?*, [w:] D. Jemielniak, J. Kociatkiewicz (red.), *Handbook of Research on Knowledge-Intensive Organizations*, Information Science Reference, Hershey-Nowy Jork 2009, s. 4–5.

⁷ Zgodnie z jej modelową charakterystyką zaproponowaną przez P. Senge.

⁸ Jest to część większego projektu 5. Programu Ramowego Unii Europejskiej o tej samej nazwie.

⁹ Więcej na stronie <http://www.wirtualne-muzea.pl/>.

¹⁰ Animacja dostępna jest w internecie – na stronie Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie k. Poznania, <http://szreniawa.wirtualne-muzea.pl/xvrm/WEB,300,> [28.05.2010].

¹¹ Gra wykorzystywana przez Muzeum Historii Polski w Warszawie, stworzona dzięki wykorzystaniu systemu ARCO.

¹² J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, Sic!, Warszawa 2005.

- brak zorientowania na odbiorcę;
- brak zrozumienia (ze strony muzealników) specyfiki wiedzy muzealnej i w efekcie – nieumiejętne dzielenie się nią.

Obie te przeszkody są tylko pochodnymi szerszego problemu, polegającego na bardzo ograniczonej umiejętności uczenia się muzeów.

Zorientowanie na odbiorcę

Zasadniczo można wyróżnić dwie koncepcje tworzenia wystaw. Zgodnie z pierwszą – wystawa ma skłonić do refleksji i jest realizacją wizji autora. Druga koncepcja zakłada natomiast, że kluczowym elementem wystawy jest przekaz edukacyjny, który powinien być odpowiednio zaplanowany. Oba podejścia mają swoje zalety i są potrzebne. Wystawy muzealne, w przeciwieństwie do tych w galeriach, mają najczęściej ambicje edukacyjne – ich celem jest przekazanie konkretnej wiedzy na temat danego zjawiska. Ważnymi – jeśli nie głównymi – odbiorcami wystaw muzealnych są dzieci, jednak przekaz edukacyjny nie jest w żaden metodyczny sposób planowany ani nie podlega ewaluacji.

W znanych autorowi muzeach tworzenie wystawy – od strony koncepcyjnej – odbywa się we współpracy autora scenariusza (specjalisty w danej dziedzinie) z projektantem-plastykiem. Autor scenariusza gromadzi materiały, wybiera eksponaty, przygotowuje teksty prezentowane na wystawie. Plastyk jest odpowiedzialny za całą sferę wizualną – przejrzystość wystawy, atmosferę, estetykę. W procesie tym nie ma miejsca na wsłuchanie się w potrzeby i przyzwyczajenia odbiorców, brakuje tego, co w przedsięwzięciach komercyjnych nazwałoby się projektowaniem zorientowanym na użytkownika.

Jedną z wielu możliwych do zastosowania technik w takim projektowaniu są „persony”, czyli opisane sylwetki kilkorga potencjalnych użytkowników¹³. Mając przed sobą te charakterystyki, ukonkretnia się rozwiązanie, tworząc je dla konkretnych osób – np. dla zbuntowanej szesnastoletniej Ani, która lubi spotykać się ze znajomymi i słuchać muzyki, nie znosi szkoły, chociaż jest zdolna i ciekawa świata, lubi ostry makijaż, ma ciągły dostęp do internetu (komputer i *smartphone*). Gdyby twórcy wystaw skupili się na projektowaniu zorientowanym na użytkownika, może poniższy dialog, podsluchany przez D. Żukowskiego przy jednym z eksponatów (foliuszu) w krakowskim muzeum etnograficznym, nie miałby miejsca:

Młody człowiek A: – *Co to, k..., młyn?*

Młody człowiek B: – *Hmm... kuchnia?*

A: – *Co to jest, hm...?*

Młody człowiek C (z zewnątrz, czyta): – *Służyło do zbijania i rozbijania sukna.*

B: – *Czyli co?*

A: – *Chodźmy!*¹⁴.

Specyfika wiedzy muzealnej

Z perspektywy zwiedzających pracownicy muzeum to: portier, tzw. panie „krzeselkowe”, czasami także przewodnicy. Jednak trzon, najczęściej niewidoczny dla ludzi odwiedzających tę instytucję, tworzą pracownicy merytoryczni, czyli pracownicy wiedzy. Zajmują się oni planowaniem zakupów, tworzeniem kolekcji, opisywaniem eksponatów, badaniami naukowymi, publikowaniem, tworzeniem wystaw, ochroną eksponatów. Jeśli spojrzeć na wytwarzaną w tym środowisku wiedzę przez pryzmat klasycznego podziału na wiedzę jawną i ukrytą, okazuje się, że to, co podlega transferowi pomiędzy pracownikami i zwiedzającymi, jest tylko jej częścią, wcale nie najciekawszą. Oglądając animację przedstawiającą rzeźbę „baby z maselnicy”, można dowiedzieć się tego, co zostało spisane, wprowadzone do systemu katalogowego. Jednak z każdym eksponatem wiążą się też historie znane pracownikom merytorycznym, którzy tworzyli kolekcję. Historie takie w antropologii nazywane są kulturowymi biografiami rzeczy¹⁵. Problemy w przekazywaniu tych biografii są dwa – pierwszy to ograniczenia strukturalno-systemowe: karty katalogowe narzucają format wprowadzanych danych i ograniczają twórców. Drugi problem jest poważniejszy – niemożliwe jest spisanie wszystkiego, co wie się na dany temat, bowiem niektóre pokłady wiedzy uaktywniają się tylko w kontekście.

Etnografowie wracający z badań terenowych przywołują dwa rodzaje notatek: *fieldnotes* i *headnotes*. *Fieldnotes* – zapisane informacje – są wiedzą martwą, która „ożywa” dopiero poprzez zestawienie jej z *headnotes*, czyli wszystkimi informacjami zgromadzonymi w pamięci, które uaktywniają się podczas analizy materiału, kiedy rozważa się konkretne kwestie. W trakcie badań fizycznie niemożliwe jest zapisanie wszystkiego, niemożliwe jest też przewidzenie, co na etapie analizy okaże się istotne. Wielu antropologów uważa ponadto, że błędem jest odrywanie notatek od badacza – niedopuszczalna jest sytuacja, kiedy badania robi jedna osoba, a analizy materiału i spisywania wniosków dokonuje druga¹⁶. I właśnie wydobycie oraz wykorzystanie utajonej, kontekstualnej wiedzy pracowników wydaje się szansą współczesnego muzealnictwa.

Można zastosować sprawdzony sposób – wprowadzanie po wystawie przez przewodnika, które stanowi swoisty spektakl, często improwizowany. Właśnie w takich działaniach – opartych na inter-

¹³ J. Pruitt, T. Adlin, *The persona lifecycle: keeping people in mind throughout product design*, Morgan Kaufmann, 2006.

¹⁴ D. Żukowski, *Jak w Indiach – Królowa Japonii*, „Barbarzyńca” 2008, nr 12, http://www.barbarzynca.com/barbarzynca/web/tekst/show/tekst_id/48, [28.05.2010].

¹⁵ I. Kopytoff, *Kulturowa biografia rzeczy: utowarowanie jako proces*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej: kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 139–192.

¹⁶ R. Sanjek, *Fieldnotes*, Cornell University Press, 1990.

akcji między ludźmi – dostrzec można potencjał, równy temu, jaki oferują nowoczesne technologie (a może nawet większy). Wniosek taki popierają doświadczenia z pracy autora w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie. Choć muzeum pod względem wykorzystania nowych technologii jest słabo rozwinięte, podczas dorocznej nocy muzeów odwiedzają tę placówkę tysiące osób. Przyciąga ich możliwość przyjsia ze znajomymi, doświadczenia wspólnotowości. Tego dnia w muzeum nad wystawami czuwają ich autorzy, którzy chętnie snują opowieści. Organizowany jest też szereg koncertów i działań aktywizujących publiczność.

Trwającym dłużej, wyjątkowo udanym projektem zrealizowanym w muzeum etnograficznym była wystawa *Wampiry, strzygi i spółka*, która przyjechała do Warszawy z Rumunii. Sama ekspozycja była bardzo tradycyjna i pracownicy muzeum obawiali się, że zostanie negatywnie odebrana przez zwiedzających. Wspierając wystawę, postanowiono zatem uruchomić nowe zasoby wiedzy o wampirach i nowe kanały jej transferu. W rezultacie wykorzystane zostały gry RPG i LARP¹⁷ w budynku muzeum, gra miejska, spotkania z ekspertami. Dla potrzeb komunikacji z odbiorcami powstał blog¹⁸, na którym pojawiały się relacje uczestników, wspomnienia, streszczenia wystąpień wampirologów. Blog dotyczący wampirów zamienił się w ogólny blog muzeum, a pod koniec 2009 roku zajął pierwsze miejsce (w kategorii „instytucje”) i został nagrodzony wyróżnieniem specjalnym „Best in Show” (za największą ilość punktów ze wszystkich blogów konkursowych) w konkursie na najlepsze blogi firmowe 2009 roku¹⁹. Okazał się dobrym sposobem na dzielenie się wiedzą, gdyż pracownicy mogli pisać o tematach, które ich fascynują.

Podsumowanie – idealne muzeum to nie-muzeum

We wstępie wspomniany został przykład Muzeum Powstania Warszawskiego, które sukces zawdzięcza m.in. nowoczesności ekspozycji oraz wykorzystaniu nowych form przekazu. Jednak nowoczesność jest jedynie efektem tego, że na etapie powstawania muzeum to posiadało innowacyjną strukturę sieciową, którą tworzyli projektanci, historycy, wolontariusze, harcerze, kombataneci i inni. Czas pokaże, czy instytucjonalizacja i biurokratyzacja tej placówki nie zniszczy jej potencjału kreatywnego.

Autor jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Międzynarodowego oraz członkiem Center for Research on Organizations and Workplaces (CROW) w Akademii Leona Koźmińskiego. Specjalizuje się w etnograficznych badaniach organizacji.

¹⁷ RPG (ang. *role-playing game*) i LARP (ang. *live action role-playing*) to rodzaje gier fabularnych (<http://ethnomuseum.pl/blog/>)

¹⁸ <http://ethnomuseum.pl/blog/>

¹⁹ D. Kazanowski, *Najlepsze blogi firmowe w Polsce w 2009 roku*, <http://blogifirmowe.wordpress.com/2009/12/15/najlepsze-blogi-firmowe-w-polsce-w-2009-roku/>, [28.05.2010].

Tradycyjne muzea stoją przed koniecznością przewyższenia sposobów zarządzania opartych na tayloryzmie. Zbiurokratyzowana, sztywna struktura, ograniczająca zdolność do uczenia się organizacji, powoduje, że nawet przy wykorzystaniu najnowszych technologii nie uzyskuje się efektów, które mogłyby sprostać wymaganiom nowoczesności. Trzeba zacząć od podstaw, czyli stworzenia warunków do pracy kreatywnej. Muzea jako organizacje bogate w wiedzę (*knowledge-rich*) staną się wiedzochłonne (*knowledge-intensive*), kiedy zauważalnie wzrośnie poziom umiejętności absorbowania i rozwijania nowych rozwiązań.

Bibliografia

M. Alvesson, *Knowledge work and knowledge-intensive firms*, Oxford University Press 2004.

J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, Sic!, Warszawa 2005.

D. Greenwood, *Are Research Universities Knowledge-Intensive Learning Organizations?*, [w:] D. Jemielniak, J. Kociatkiewicz (red.), *Handbook of Research on Knowledge-Intensive Organizations*, Information Science Reference, Hershey – Nowy Jork 2009.

D. Jemielniak, *Praca oparta na wiedzy. Praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*, WAIp, Warszawa 2008.

I. Kopytoff, *Kulturowa biografia rzeczy: utowarowienie jako proces*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej: kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

J. Pruitt, T. Adlin, *The persona lifecycle: keeping people in mind throughout product design*, Morgan Kaufmann, 2006.

R. Sanjek, *Fieldnotes*, Cornell University Press, 1990.

Netografia

D. Folga-Januszewska, *Muzea w Polsce, 1989-2008. Stan, zachodzące zmiany i kierunki rozwoju muzeów w Europie oraz rekomendacje dla muzeów polskich*, Warszawa, grudzień 2008, http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportMuzea/muzea_raport_w.pelna%281%29.pdf.

D. Kazanowski, *Najlepsze blogi firmowe w Polsce w 2009 roku*, <http://blogifirmowe.wordpress.com/2009/12/15/najlepsze-blogi-firmowe-w-polsce-w-2009-roku/>.

B. Mierzejewska, *Transfer wiedzy w uczelni*, „e-mentor” 2005, nr 5 (12), www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=12&id=218.

Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie k. Poznania, <http://szreniawa.wirtualne-muzea.pl/xvtml/WEB,300,...>

D. Żukowski, *Jak w Indiach – Królowa Japonii*, „Barbarzyńca” 2008, nr 12, http://www.barbarzynca.com/barbarzynca/web/tekst/show/tekst_id/48.

Wiedza w paczce

Rozmowa z dr inż. Bożeną Skibicką, prezesem Zarządu Stowarzyszenia Praktyków Zarządzania Wiedzą, o projekcie stworzenia dla przedsiębiorców z sektora MMSP usług opartych na standardach wiedzy menedżerskiej

Beata Mierzejewska: *Od przyszłego roku najprawdopodobniej przedsiębiorcy z sektora mikro, małych i średnich przedsiębiorstw będą mogli stosować e-usługi – wykorzystujące wystandaryzowaną wiedzę menedżerską i usprawniające zarządzanie małą firmą.*

Czy mogłaby Pani – jako inicjatorka projektu prowadzącego do stworzenia takiego wsparcia – powiedzieć, skąd wziął się ten pomysł? Czy zgłaszali się może do Państwa przedsiębiorcy poszukujący tego typu produktów? Czy dotychczas dostępna na rynku oferta narzędzi informatycznych wspierających zarządzanie nie jest wystarczająca?

Bożena Skibicka: Pomysł na projekt¹ powstawał prawie rok i wziął się z wielu przemyśleń oraz dyskusji bazujących na latach doświadczeń kilku osób o różnym zawodowym życiorysie, ale związanych z zarządzaniem – zarówno w korporacjach, jak i w małych firmach. Ten projekt to również efekt zmian ekonomicznych, technologicznych, a także zmian w mentalności (choć w tym obszarze zachodzą one bardzo powoli), jakie obserwujemy na rynku małych i średnich przedsiębiorstw na przestrzeni ostatnich lat. Te przewartościowania wręcz wymuszają na firmach szybsze, bardziej inteligentne działanie, wspierane wiedzą z szeroko pojętego zarządzania. O ile jednak dużym korporacjom łatwo jest taką wiedzę kupić na rynku (choćby w postaci usług doradczych czy poprzez zatrudnienie ekspertów), o tyle mali przedsiębiorcy nie zawsze mogą sobie na to pozwolić. I dla nich właśnie staramy się skodyfikować wiedzę i przekazać im ją w postaci rozwiązania informatycznego wspierającego ich codzienne zadania.

Opowiem o wszystkim z własnej perspektywy – perspektywy przedsiębiorcy z dwudziestoletnim już doświadczeniem w sektorze małych przedsiębiorstw.

Gdy zakładałam swoje pierwsze biznesowe przedsięwzięcia, każda firma – nawet ta najmniejsza – obowiązkowo musiała posiadać własną księgowość (księgowy na etacie). Obecnie w większości małych,

a nawet średnich firm są to usługi zlecane na zewnątrz. Nastąpiła duża zmiana świadomości wynikająca z ekonomii!

Gdy w 1995 roku wchodził do Polski największy na świecie dostawca rozwiązań typu ERP dla dużych korporacji – firma SAP – tworzył się w naszym kraju rynek takich rozwiązań, rynek profesjonalnego oprogramowania wspierającego zarządzanie przedsiębiorstwem. Projekty wdrożenia oprogramowania (nazwijmy je „kłasy SAP”) uczyły polskie korporacje, czym jest zarządzanie procesowe. Dzisiaj duże polskie przedsiębiorstwa mają opisane procesy, zarządzanie nimi wspierane jest bardzo zaawansowanymi systemami informatycznymi, menedżerowie tych korporacji rozumieją potrzebę ich wykorzystywania, a zatrudnieni w nich pracownicy wiedzą, jak z tych systemów korzystać, jak je obsługiwać oraz jak na co dzień z nimi pracować. To pokazuje skalę tej zmiany – związana jest ona nie tylko z rozwojem technologii, ale również z większymi umiejętnościami pracowników dużych korporacji, których nabywają oni podczas zaawansowanych szkoleń zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Pamiętam wreszcie, jak w 1997 roku moja firma brała udział w akcji przeprowadzanej przez IBM oraz Polską Fundację Promocji i Rozwoju Małych i Średnich Przedsiębiorstw na rzecz małych firm, oferując program usprawniający pracę w obszarze zarządzania korespondencją z elementami CRM – wtedy był to prawdopodobnie pierwszy tego typu program na polskim rynku. Akcja obejmowała całą Polskę, kilkanaście spotkań w wielu miastach, na pewno ponad 200 uczestników. Wśród nielicznych zainteresowanych, rozumiejących potrzebę usprawnienia swojej pracy, panował jednak sceptycyzm – nie chcieli oni wdrożyć wystandaryzowanych procedur. Oczekiwali, w każdym przypadku, dostosowania aplikacji do ich, jak twierdzili, specyficznych potrzeb. Niestety do dzisiaj nie nastąpiła zauważalna zmiana w tym obszarze. Większość przedsiębiorstw z sektora MMSP nie wykorzystuje w zarządzaniu firmą profesjonalnych

¹ Projekt realizowany jest przez Krajową Izbę Elektroniki i Telekomunikacji w ramach „Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka POIG 2007–2013, działanie 5.2 Wspieranie instytucji otoczenia biznesu świadczących usługi proinnowacyjne oraz ich sieci o znaczeniu ponadregionalnym”.

narzędzi informatycznych i, co gorsza, w większości przypadków nie widzi takiej potrzeby, nie ma świadomości wynikających z tego korzyści. Drugą barierą w wykorzystywaniu narzędzi wspierających zarządzanie są koszty (i to nie tyle koszty samego narzędzia, co przede wszystkim jego wdrożenia i późniejszego utrzymania).

A zatem – pomimo że na rynku jest coraz więcej rozwiązań wspierających zarządzanie firmą – z reguły są one albo zbyt drogie, albo zbyt rozbudowane, by mogły sprawdzić się i być efektywnie wykorzystywane w małych przedsiębiorstwach.

– Czy ta ostra ocena stanu świadomości i gotowości przedsiębiorców wynika tylko z Pani własnych doświadczeń? Być może to jedynie wyjątki, z którymi zbiegiem okoliczności Pani akurat się spotkała?

Wprawdzie ja osobiście dotychczas nie prowadziłam żadnych badań w tym zakresie, a swoją ocenę opieram na wnioskach wyciągniętych z rozmów z przedsiębiorcami (co najmniej kilkudziesięcioma), którzy brali udział we wspomnianych przeze mnie seminariach, ale obecna sytuacja wydaje mi się podobna do tej z poprzedniej dekady. Dzisiaj moje rozmowy z przedsiębiorcami również wyglądają podobnie. Argumentacja, dlaczego niepotrzebny jest system usprawniający pracę w małej firmie, jest w większości przypadków identyczna jak kilkanaście lat temu: *u mnie wszystko jest bardzo dobrze zorganizowane; do prowadzenia wszystkich spraw wystarczy mi zeszyt; mamy porządek w papierowych segregatorach, niczego nie szukamy; wszystkie raporty mam zaprojektowane i otrzymuję je na czas*. Te moje doświadczenia znajdują potwierdzenie w międzynarodowych badaniach. Jak wynika z tych przeprowadzonych przez zespół pod kierownictwem profesora Tomasza Wielickiego z California State University na próbie około 1100 przedsiębiorstw z sektora MMS z Polski, Portugalii i Hiszpanii oraz około 700 z Kalifornii, świadomość polskich przedsiębiorców na temat korzyści wynikających z wykorzystania narzędzi informatycznych jest drastycznie niższa niż w dużych korporacjach, a także znacznie niższa niż wśród zachodnich i amerykańskich małych przedsiębiorców. Tym, co nas różni, jest postrzeganie barier wykorzystywania profesjonalnych aplikacji w małych i średnich przedsiębiorstwach w poszczególnych badanych krajach.

Bowiem jeśli chodzi o posiadanie komputerów i dostęp do internetu, możemy przyjąć, że w każdym z badanych krajów jest podobnie: ponad 90 proc. badanych przedsiębiorstw posiada komputery, ponad 85 proc. ma dostęp do sieci. Jak wygląda wykorzystanie tych zasobów do wspierania procesów biznesowych? Otóż w przypadku procesów związanych z obsługą klienta i procesów sprzedażowych, Polska wygląda podobnie do pozostałych krajów, natomiast jeśli chodzi o procesy kontrolowane przez różnego rodzaju urzędy (finanse, księgowość, kadry, naliczanie płac) – wypada nawet nieco lepiej. Niestety w kwestiach pozostałych procesów biznesowych,

związanych z produkcją, logistyką, szkoleniami, zarządzaniem zasobami ludzkimi, radzimy sobie zdecydowanie gorzej.

Profesor Wielicki, przeprowadzając badania, zapytał przedsiębiorców, jakie bariery widzą we wprowadzaniu narzędzi informatycznych w swoich firmach oraz dlaczego tych narzędzi nie wdrażają. I tu pojawiają się znaczące różnice w odpowiedziach. Przedsiębiorcy z Portugalii i Hiszpanii, a już szczególnie z Kalifornii, są znacznie bardziej świadomi tych barier. Wskazują na brak funduszy czy odpowiedniego oprogramowania, ale znacznie częściej niż polscy przedsiębiorcy wymieniają też jako barierę brak planowania strategicznego dotyczącego wykorzystania narzędzi informatycznych w swoich firmach. A zatem widać, że w Polsce świadomość wartości, jaką może przynieść wsparcie informatyczne w zarządzaniu małą firmą, stanowi bardzo istotną barierę wdrożenia jakiegokolwiek systemu.

– Czy uważa Pani zatem, że małe, a nawet mikrofirmy rzeczywiście potrzebują narzędzi informatycznych, by sprawnie działać?

– Małe firmy stanowią trzon każdej gospodarki. Jeżeli każda z nich mogłaby działać efektywniej, wyzwoliłyby się ogromne pokłady produktywności. A przedsiębiorstwa te mogłyby działać efektywniej, gdyby świadomie wykorzystywały w zarządzaniu profesjonalne narzędzia informatyczne.

Z przywoływanych wcześniej badań profesora Wielickiego płynie dość istotny wniosek: Polsce bardziej niż pozostałym badanym krajom grozi biznesowe wykluczenie cyfrowe. Wykluczenie cyfrowe najczęściej rozpatrywane jest w literaturze w kategoriach społeczno-ekonomicznych i na poziomie jednostki, a nie w odniesieniu do przedsiębiorstw. Tymczasem z punktu widzenia gospodarki to właśnie biznesowe wykluczenie cyfrowe jest groźniejsze, bowiem może stać się wąskim gardłem rozwoju gospodarczego i takiemu wykluczeniu powinniśmy przeciwdziałać.

Biznesowe wykluczenie cyfrowe jest to zróżnicowanie w wykorzystaniu narzędzi informatycznych pomiędzy przedsiębiorstwami. Przedsiębiorcy sektora MMS w Polsce muszą zrozumieć, że nie wystarczy zakup komputerów i zainstalowanie oprogramowania, by przedsiębiorstwo było z informatyzowane. Muszą zrozumieć, że globalizacja i konkurencja zmuszają do uporządkowania i zestandaryzowania procesów biznesowych, które dopiero wtedy mogą zostać zautomatyzowane za pomocą narzędzi informatycznych.

Opisanie procesów i uporządkowanie organizacji jest często bardzo kosztowne. Małych firm zazwyczaj nie stać na taki wydatek. Jednak – z drugiej strony – dla małej firmy takie uporządkowanie i zautomatyzowanie pewnych działań może przynieść ogromne oszczędności czasu i – co za tym idzie – poprawę efektywności. Choć zabrzmiało to może zaskakująco, mała firma wbrew pozorom niewiele różni się od dużej – zwłaszcza w warstwie procesowej. Procesy w niej występujące są analogiczne do tych w dużej

firmie, z tą różnicą, że w małej firmie jedna osoba musi często obsłużyć więcej procesów.

Jak duże ma to znaczenie, pokazuje przykład jednego ze współtwórców projektu, o którym rozmawiamy: po kilkunastu latach pracy na stanowisku menedżerskim w dużej międzynarodowej korporacji założył on własną firmę i przyszło mu zatrudnić pierwszego pracownika. Gdy był w korporacji, jego rola w procesie zatrudnienia ograniczała się do dość ogólnego określenia wymagań dla nowego pracownika, odbycia rozmów z kilkoma wybranymi przez dział kadr kandydatami i podjęcia decyzji, którego z nich zatrudnia. Czego nie musiał robić? Przede wszystkim:

- samodzielnie przygotowywać ogłoszeń o poszukiwaniu kandydatów,
- wybierać gazet lub portali internetowych, na których umieszczane były ogłoszenia o poszukiwanych kandydatach,
- opisywać szczegółowo wymagania,
- przeglądać wszystkich zgłoszeń,
- przesłuchiwać wszystkich kandydatów,
- przygotowywać umów oraz innych potrzebnych dokumentów, ba – nie musiał nawet wiedzieć, jakie dokumenty musi wypełnić nowo przyjmowany pracownik, a jakie podpisać,
- wiedzieć, gdzie należy zgłosić nowo zatrudnionego pracownika (ZUS, US, inne instytucje),
- wiedzieć, że pracownika trzeba skierować na badania lekarskie,
- wiedzieć, że powinien pobrać i przekazać do księgowości dane pracownika, np. numer konta.

Jestem przekonana, że gdyby właściciel, prezes czy dyrektor małej firmy mógł pracować w oparciu o system, który podpowiadałby mu krok po kroku, co musi zrobić, żeby zatrudnić pracownika, podsuwałby wzory odpowiednich dokumentów do wypełnienia, miał bibliotekę standardowych zakresów obowiązków na poszczególnych stanowiskach, bibliotekę wzorów umów o pracę, umów zleceń, umów o dzieło, wtedy zarządzana przez niego firma pracowałaby na pewno bardziej efektywnie. Oczywiście proces zatrudnienia czy zwolnienia pracownika to tylko jeden z wielu procesów w firmie.

Gdyby mała firma mogła dysponować aplikacją, która prowadziłaby pracowników lub menedżerów „za rękę” podczas wykonywania codziennej pracy (w większości przypadków przebiegającej tak samo w każdej firmie), dostarczała wzory potrzebnych dokumentów (które z czasem każda firma mogłaby dostosować do swoich potrzeb, ale nie musiałaby ich szukać od początku, ani ich tworzyć), podpowiadała typowe dla danego typu firmy rozwiązania organizacyjne, wyjaśniała, jak zmieniają się procesy w firmie, która się rozwija... Gdyby jeszcze wszystko to było dostępne dla przedsiębiorcy z małej firmy w cenie, którą mógłby on zaakceptować... Tak właśnie wyglądały marzenia, z których zrodził się projekt SZOK².

– Uważa Pani, że jest możliwe takie „wystandaryzowanie wiedzy” związanej z zarządzaniem w małej i średniej firmie? Czy Pani zdaniem wykorzystywanie tych samych szablonów i sposobów działania przez konkurentów nie pozbawi ich przewagi konkurencyjnej?

– Zanim odpowiem na te pytania, dodałabym do nich jeszcze następujące: czy możliwe jest dostarczenie tej wiedzy małym i średnim przedsiębiorstwom w takim „opakowaniu” i w takiej cenie, by mogły one to zaakceptować? Czy możliwe jest wyzwolenie ogromnych pokładów produktywności tkwiących w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw?

Dlaczego wspominam tu o produktywności? Ponieważ w moim przekonaniu zautomatyzowanie czy usprawnienie pewnych podstawowych, organizacyjnych działań pozwoli właścicielowi firmy na poświęcenie większej uwagi rozwojowi firmy, poszukiwaniu nowych rynków czy opracowaniu lepszego modelu biznesowego.

Jako prezes małej firmy, pomimo wykorzystywania aplikacji wspierających zarządzanie, wielokrotnie zmuszona byłam zaniedbywać wewnętrzne sprawy firmy na rzecz utrzymywania relacji z klientami, przygotowywania ofert, udziału w prezentacjach. Ponieważ zawsze na pytanie, z kim powinnam się spotkać – z klientem (jeśli się nie spotkam, moje szansę na sprzedaż maleją) czy z pracownikiem (jeśli się nie spotkam, być może spadnie motywacja pracownika), była jedna odpowiedź – musiałam wybierać klienta.

Przygotowując projekt, o którym rozmawiamy, założyliśmy, że możliwe jest stworzenie dla przedsiębiorstw sektora MMSP wystandaryzowanych modeli organizacyjnych obejmujących procesy, strukturę organizacyjną, repozytorium dokumentów i model danych.

W wyniku projektu powstaną optymalne (a może raczej – typowe) modele organizacyjne opisujące działanie podstawowych grup przedsiębiorstw: handlowych, usługowych, produkcyjnych i wielofunkcyjnych. Modele te zostaną zapisane w standardzie umożliwiającym ich łatwe zintegrowanie z silnikami aplikacji informatycznych. Zatem możliwe stanie się zintegrowanie ich z dowolnymi istniejącymi na rynku aplikacjami, o ile aplikacje te będą komunikować się w otwartych standardach. Zasilone w ten sposób aplikacje stanowiąc będą nie tylko narzędzie informatyczne, ale również przewodnik działania firmy, co jest szczególnie ważne dla stosunkowo młodych i nowo powstających firm – skraca bowiem ich drogę do dojrzałości biznesowej i znacznie zwiększa konkurencyjność działania. Firmy takie nie będą musiały tracić energii na budowanie podstaw funkcjonowania, dzięki czemu spożytkują ją na udoskonalanie swoich produktów i usług, stając się przez to bardziej innowacyjnymi. Ich nowatorstwo ma polegać na tym, że korzystając z innowacyjnej usługi i mając znacznie więcej czasu na biznes, będą w stanie

² SZOK – akronim nazwy projektu: System Zarządzania Obiegiem Korespondencji dla MMSP.

tworzyć coraz lepsze, coraz bardziej konkurencyjne i innowacyjne produkty i usługi.

– *Zatem co będzie zawierał taki „pakiet standardowej wiedzy organizacyjnej”?*

– W ramach projektu powstanie usługa, obejmująca:

- udostępnianie optymalnych modeli działania (dla czterech typów firm: produkcyjnych, usługowych, handlowych i wielofunkcyjnych), które będą zawierać strukturę organizacyjną, definicje procesów i standardy dokumentów obowiązujące w poszczególnych rodzajach firm; modele te zostaną zapisane w otwartym standardzie, umożliwiającym łatwe zaaplikowanie do różnych programów informatycznych służących do zarządzania firmą;
- udostępnienie powyższych modeli w wybranej dla celów projektu elastycznej aplikacji, umożliwiającej zarządzanie obiegiem informacji i gromadzenie wiedzy w firmie; aplikacja dostępna będzie przez internet dla wybranych firm w modelu SaaS (*Software as a Service* – oprogramowanie jako usługa);
- zapewnienie bezpiecznego przechowywania informacji;
- dostarczenie modułów szkolenia e-learningowego w zakresie korzystania z usługi; materiały informacyjne i szkoleniowe ukierunkowane będą na poszerzenie wiedzy o dostępnych obecnie metodach efektywnego zarządzania firmą, podnoszących umiejętności kadry zarządzającej firm sektora MMSP.

Co ważne, istotą tworzonej aplikacji będzie możliwość udostępnienia funkcjonalności oprogramowania w formie usługi przez internet, zwanej SaaS-em lub e-usługą. Dzięki temu zniknie istotna bariera w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii informatycznych, czyli koszty wstępne. Te nowoczesne technologie umożliwiają bowiem korzystanie z profesjonalnych narzędzi informatycznych bez ponoszenia znaczących wydatków na zakup sprzętu i oprogramowania. E-usługi dostarczają zaawansowane, profesjonalne rozwiązania informatyczne w specjalnym „opakowaniu” dla MMSP i w korzystnej cenie (miesięczne opłaty bez inwestycji). Dodatkowo są dostępne „na wyciągnięcie ręki”, a przedsiębiorcy muszą tylko wiedzieć, co jest im potrzebne do rozwoju biznesu – jakie dane, które procesy powinni przyspieszyć, na co poświęcać czas. Konieczna jest świadomość, że wdrożenie profesjonalnych narzędzi informatycznych w zarządzaniu firmami może przynieść ogromne korzyści, rozwój firm i gospodarki.

– *Dziękuję za rozmowę i zapraszam na łamy „e-mentora” za rok – dwa, byśmy mogli porozmawiać o tym, jak ta wystandaryzowana wiedza menedżerska, sprzedawana „w paczce”, sprawdza się w praktyce.*

– Dziękuję bardzo. Głęboko wierzę, że będziemy mieli o czym rozmawiać i będę mogła podać przykłady wielu małych firm, które – między innymi dzięki wykorzystaniu zestandaryzowanej wiedzy zebranej w e-usłudze – szybko się rozwinęły i odniosły sukces na niełatwym dzisiaj rynku. Tego sobie i nam wszystkim życzę, bo to małe firmy decydują o rozwoju naszej gospodarki.

POLECAMY

ECKM 2010 11th European Conference on Knowledge Management
2–3 września 2010 r.
Famalicão, Portugalia

Polecamy 11. międzynarodową konferencję nt. zarządzania wiedzą organizowaną przez Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão. Szeroki zakres tematyczny spotkania umożliwi zapoznanie się z wieloma aspektami teorii i praktyki zarządzania wiedzą. Dodatkowo organizatorzy zapraszają na siedem miniseminariów prowadzonych przez zaproszonych gości. Podczas konferencji prezentowane będą referaty, propozycje badań z dysertacji doktorskich, plakaty, *case studies*. Odbędą się również targi wystawiennicze.

Więcej informacji na stronie: <http://www.academic-conferences.org/eckm/eckm2010/eckm10-home.htm>

Wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów jako instrument wspomagający funkcjonowanie systemów kształcenia oraz rynków pracy



Anna Marszałek

Ośrodki akademickie są częścią większego systemu, na który składają się m.in.: agencje odpowiedzialne za funkcjonowanie szkolnictwa wyższego czy agendy regulujące procesy zachodzące na rynku pracy. W obrębie każdego systemu – by działał on sprawnie – powinny zachodzić relacje pozwalające na wymianę informacji, swoiste „sprzężenia zwrotne” pomiędzy jego elementami. Gwarantuje to sukces i warunkuje dalsze sprawne funkcjonowanie systemu.

Wymagania pracodawców w stosunku do przyszłych pracowników stale rosną. Obecnie nie wystarczy już tylko legitymować się dyplomem ukończenia uczelni wyższej. Istotną rolę odgrywają posiadane przez absolwentów kompetencje, takie jak np. kreatywność, umiejętność pracy w grupie, radzenia sobie z pojawiającymi się problemami czy zdolność do analitycznego myślenia. Coraz więcej absolwentów jest świadomych, że dokonujący się postęp technologiczny wymusza stałą adaptację do pojawiających się nowych warunków oraz form pracy. A to z kolei wiąże się z ciągłym doskonaleniem posiadanych kwalifikacji. Stąd wielu interesariuszy duże nadzieje wiąże z ESCO – nową inicjatywą Komisji Europejskiej, mającą na celu opracowanie wspólnej taksonomii kompetencji oraz zawodów.

Wśród licznych wyzwań, przed którymi stoją instytucje szkolnictwa wyższego w XXI wieku, pojawia się również kwestia dostosowania kompetencji osób uczących się do potrzeb rynku pracy. To zagadnienie zyskuje obecnie na znaczeniu, ponieważ na skutek globalnego kryzysu finansowego, który dość mocno dotknął Unię Europejską, blisko 23 mln Europejczyków (co stanowi 10 proc. osób aktywnych zawodowo) pozbawionych jest zatrudnienia¹. Bezrobocie generuje wiele problemów – natury ekonomicznej, politycznej oraz społecznej. Z dużym entuzjazmem przyjmowane są więc wszelkie inicjatywy, które mają na celu ograniczenie tego niezwykle groźnego zjawiska oraz jego potencjalnych skutków. Jedną z takich inicjatyw jest przedstawiona w opracowaniu wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów, funkcjonująca pod

akronimem ESCO (*European Skills, Competences and Occupational Taxonomy*).

Instytucje odpowiedzialne za procesy szeroko rozumianego kształcenia, a także agendy działające na rynku pracy, powinny starać się wypracować wspólną odpowiedź na nurtujące pytania: czy wyposażamy nabywców usług edukacyjnych w kwalifikacje odpowiednie dla tzw. zawodów jutra? Czy nie szkolimy w większości przypadków osób poszukujących pracy (*job seekers*)? Czy nasz pakiet usług zorientowany jest na edukowanie osób tworzących miejsca pracy (*job shapers*)? A w rezultacie: czy rozwijamy wśród studentów właściwe kompetencje, dostosowane do aktualnych wymogów rynkowych?

W wielu przypadkach udzielenie satysfakcjonujących odpowiedzi poprzedzone jest przeprowadzaniem wielu badań i analiz, co stanowi dopiero pierwszy – ale jakże ważny – krok. Należy jednak pójść dalej i starać się wyciągać konstruktywne wnioski z uzyskanych wyników. Uczelnie nie mogą bowiem pozostać osamotnione w realizacji wyzwania, jakim jest dostosowanie procesu kształcenia do warunków panujących obecnie na rynku pracy. Kluczowa jest wzajemna współpraca wszystkich podmiotów zainteresowanych usprawnieniem funkcjonowania całego systemu edukacji.

Znaczenie wiedzy w procesie kształcenia przez całe życie

Gospodarka oparta na wiedzy, bazująca m.in. na nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych, wymaga stałego doskonalenia posiadanych przez jednostkę umiejętności oraz kompetencji. Dlatego też odpowiednie wykształcenie stanowi w obecnych czasach dobro niezwykle pożądane, na które stale jest zapotrzebowanie. Florian Znaniecki podkreślał, że *człowiek wykształcony w pewnej dziedzinie wiedzy dopuszczany jest do pewnych ról społecznych i do udziału w pewnych grupach społecznych, do których człowieka niewykształconego się nie dopuszcza*².

¹ Por. *Europe 2020, A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, Communication from the Commission, COM (2010) 2020, Bruksela, 03.03.2010, s. 5.

² Por. F. Znaniecki, *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984, s. 289.

Frank Blackler zauważa, że *wiedza jest wielopłaszczyznowa i złożona, może być zarówno umiejscowiona, jak i abstrakcyjna, dorozumiana i wyraźna, wspólna i indywidualna, fizyczna i umysłowa, dynamiczna i statyczna, zwerbalizowana i zakodowana*³. Wyróżnia on tym samym cztery formy wiedzy:

- wiedzę osadzoną – obecną w technologiach, zasadach, procedurach organizacyjnych;
- wiedzę wprowadzoną do kultury – jako wspólne zrozumienie, opowieści, wartości i przekonania;
- wiedzę urzeczywistnioną – jest to tzw. wiedza praktyczna lub *know-how*, obecne w wykorzystywanych w działaniu kompetencjach;
- wiedzę przyjętą – tzw. wiedzę pojęciową.

Dwa pierwsze typy wiedzy są przykładami wiedzy zbiorowej, publicznej. Może być ona wykorzystywana bez utraty swojej wartości jednocześnie lub w sposób sekwencyjny przez kilku użytkowników. Natomiast kolejne typy wiedzy: urzeczywistnioną oraz przyjętą – zaliczyć można do wiedzy indywidualnej przechowywanej przez poszczególne osoby, czyli wiedzy o charakterze prywatnym.

Wiedza uzależniona jest od czasu i kontekstu, w którym jest interpretowana; nie jest statyczna – podlega ciągłej ewolucji, której kierunki wyznaczają ramy instytucjonalne, w jakich się znajduje. Umiejętność pozyskiwania wiedzy stanowi jeden z głównych czynników ułatwiających odniesienie ekonomicznego sukcesu przez takie podmioty, jak jednostki (osoby), przedsiębiorstwa czy regiony⁴. W tym porządku ekonomicznym zaobserwować można tendencję do występowania zmian natury gospodarczej, społecznej oraz technologicznej, towarzyszących procesowi kreowania nowej wiedzy specjalistycznej oraz równoczesnego dezaktualizowania się dotychczasowej. Tworzenie wiedzy można rozumieć jako *usystematyzowany, płynny i społecznie utrwalony proces, w trakcie którego różne rodzaje wiedzy są łączone w celu uzyskania innowacyjnych wyników*⁵. Trend ten uwydatnia znaczenie procesu uczenia się, postrzeganego w kategoriach przekształcania danych (niezinterpretowanych informacji) w wiedzę (zinterpretowane informacje) przy równoczesnym zwiększaniu zasobów tej ostatniej. Ponadto należy zwrócić uwagę na istnienie fundamentalnej różnicy pomiędzy wiedzą a uczeniem się, czyli procesem, w wyniku którego wiedza jest tworzona⁶. Ze względu na swój ulotny charakter wiedza wymaga ciągłego doskonalenia i unowocześniania. Proces uczenia się generuje wiedzę służącą m.in. eliminowaniu niepew-

ności. Stąd wiedza, jak i uczenie się, stanowią główne, choć nie jedyne, strategiczne zasoby niezbędne dla uzyskania przez podmioty, które nimi dysponują, przewagi konkurencyjnej.

W raporcie *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, opracowanym przez Międzynarodową Komisję ds. Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, podkreślono znaczenie czterech filarów leżących u podstaw systemu kształcenia. Tworzyły je następujące reguły⁷:

- uczyć się, żeby wiedzieć (*learning to know*),
- uczyć się, żeby być (*learning to be*),
- uczyć się, żeby żyć razem (*learning to live together*),
- uczyć się, żeby robić (*learning to do*).

Zgodnie z filarem „uczyć się, żeby wiedzieć” wiedzę postrzega się jako wstępny warunek osiągnięcia przez jednostkę spełnienia osobistego, zdobycia kwalifikacji zawodowych czy kompetencji interpersonalnych. Ponadto wiedza zapewnia satysfakcję związaną z procesem odkrywania nowych zjawisk i ich rozumieniem. Stąd, jak podkreślono, tak ważne jest, by łączyć dwa typy kształcenia: ogólne ze specjalistycznym. W ramach komponentu „uczyć się, żeby być” zaakcentowano, iż celem rozwoju społeczno-ekonomicznego jest pełne zaspokojenie potrzeb ludzkości. W tym kontekście zadaniem szeroko pojętej edukacji jest dostarczenie każdej osobie odpowiednich narzędzi oraz zasobów niezbędnych dla zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Z kolei składnik „uczyć się, żeby żyć razem” zakłada konieczność poznawania różnorodności poszczególnych narodów (np. poprzez studiowanie ich historii, języka ojczystego, kultury czy sposobów zachowania się ludzi). Jej zrozumienie jest szczególnie istotne przy realizacji wspólnych projektów rozwojowych. Ważne, aby znaleźć cechy łączące ludzi i wokół nich kształtować wartości oraz wykraczać poza utarte schematy postępowania. Ostatni filar – „uczyć się, żeby robić” – ma kilka aspektów⁸. Pierwszy dotyczy nabywania kompetencji, które mogą zostać wykorzystane w życiu zawodowym. Wyzwaniem dla instytucji szkolnictwa wyższego jest tutaj takie przygotowanie oferty kształceniowej, by była ona dostosowana do zapotrzebowania sygnalizowanego obecnie na rynku pracy, ale również do wymogów, które mogą pojawić się w dającej się przewidzieć przyszłości. Z analiz przeprowadzonych na potrzeby dokumentu *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area* wynika, iż 91 proc. instytucji edukacyjnych (z przebadanej próby 1800) przy układaniu programów studiów dużą

³ Por. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poprawione, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 163–164.

⁴ Por. *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paryż 2000.

⁵ Por. M. Armstrong, dz.cyt., s. 166.

⁶ Por. N. Nixon, *The Organizational Learning Cycle: How Can We Learn Collectively?*, Gower, Aldershot, Wielka Brytania 1999.

⁷ Zob. szerzej: J. Delors, *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century: Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paryż 1996.

⁸ Por. M. Miclea, „*Learning to Do*” as a Pillar of Education and Its Links to Entrepreneurial Studies in Higher Education: European Contexts and Approaches, „Higher Education in Europe” 2002, t. XXIX, nr 2, s. 222 i nast.

wagę przywiązuje do takiego doboru kursów, by odzwierciedlały one potrzeby zgłaszane na rynku pracy⁹. Studenci (jako usługobiorcy płacący czesne) wywierają na uniwersytety presję, by ich oferta kształceniowa korespondowała z oczekiwaniami potencjalnych pracodawców, gdyż w gospodarce opartej na wiedzy stale wzrasta znaczenie bardzo specjalistycznych, uzależnionych od wiedzy zdolności. Pojawia się nawet określenie pracownika wiedzy (*knowledge worker*).

Jak wskazują liczne badania, od większości nowo zatrudnianych pracowników wymaga się posiadania kwalifikacji adekwatnych do danego stanowiska pracy. Te dwa rynki: usług edukacyjnych oraz zatrudnienia nie mogą funkcjonować efektywnie, gdy są oderwane od siebie – przeciwnie, powinny się uzupełniać. A jest to możliwe wówczas, gdy będziemy je postrzegać w kontekście kształcenia ustawicznego (*lifelong learning*), definiowanego jako *uczenie się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego, odnoszącego się do wszelkiej trwającej przez całe życie aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie*¹⁰. Jest ono jednym z priorytetów Unii Europejskiej w nadchodzącej dekadzie, co zostało podkreślone m.in. w dokumencie *Europa 2020*, będącym kontynuacją Agendy Lizbońskiej, zaprezentowanym 3 marca 2010 przez Komisję Europejską¹¹.

Promowanie podejścia opartego na rozwoju kompetencji wśród osób poszukujących pracy

W związku z koniecznością dostosowania systemów kształcenia do wymogów stawianych przez rynki pracy należy spojrzeć na kompetencje zdobywane w procesie uczenia się¹² w szerszym kontekście. Komisja Europejska charakteryzuje je jako: *dynamiczną kombinację wiedzy, umiejętności oraz postaw*¹³ posiadanych przez absolwenta. Z kolei pod pojęciem kluczowych kompetencji rozumie się *umiejętności (podstawowe oraz nowo pozyskane), które powinna posiadać jednostka funkcjonująca w społeczeństwie opartym na wiedzy*¹⁴. Wśród nich należy wymienić¹⁴:

- zdolność komunikacji w języku ojczystym,

- zdolność komunikacji w językach obcych,
- kompetencje matematyczne, w naukach technicznych i biologicznych,
- kompetencje w zakresie posługiwania się technikami informatycznymi,
- umiejętność samodzielnego uczenia się,
- kompetencje interpersonalne, międzykulturowe, społeczne, obywatelskie,
- przedsiębiorczość,
- myślenie twórcze.

OECD analizuje kompetencje z dwóch perspektyw: ekonomicznej oraz społecznej¹⁵. Z punktu widzenia ekonomii kompetencje:

- zwiększają produktywność oraz konkurencyjność na rynku,
- podnoszą poziom zatrudnienia dzięki rozwojowi wykwalifikowanej i zdolnej do adaptacji siły roboczej,
- sprzyjają innowacyjności w świecie zdominowanym przez globalną konkurencję.

Z kolei kompetencje w aspekcie społecznym przyczyniają się do:

- zwiększenia udziału jednostek w instytucjach demokratycznych,
- spójności społecznej oraz sprawiedliwości,
- wzmocnienia praw człowieka i jego autonomii jako przeciwwagi dla zwiększających się nierówności w skali świata oraz marginalizacji jednostek.

Analizując kompetencje, można wyróżnić trzy grupy podmiotów nierozzerwalnie z nimi związanych. Grupy te stanowią:

- nauczyciele akademicy, którzy są odpowiedzialni za rozwój kompetencji w procesie kształcenia;
- studenci (absolwenci), którzy wkraczając na rynek pracy, konfrontują zdobyte kompetencje z wymogami rynkowymi;
- pracodawcy, którzy poszukują absolwentów wyposażonych w kompetencje potrzebne do wykonywania określonych zawodów.

Komisja Europejska w wydanym w lutym 2010 roku raporcie *New Skills for New Jobs: Action Now*¹⁶ proponuje, by kompetencje postrzegać w perspektywie tworzenia „ekosystemu umiejętności” (*skills ecosystem*), w którym pomiędzy wszystkimi głównymi aktorami, a więc jednostkami, pracodawcami oraz agencjami i instytucjami rynku pracy, zachodzą stale interakcje, co obrazuje rysunek 1.

⁹ Zob. szerzej: S. Reichert, Ch. Tauch, *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area, Bologna Four Years After: Steps towards Sustainable Reform of Higher Education in Europe*, European University Association, European Commission DG Education and Culture, lipiec 2003.

¹⁰ Por. Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie, Dz.U. C 163 z 9.7.2002, s. 1.

¹¹ Por. *Europa 2020* ..., dz.cyt. s. 5.

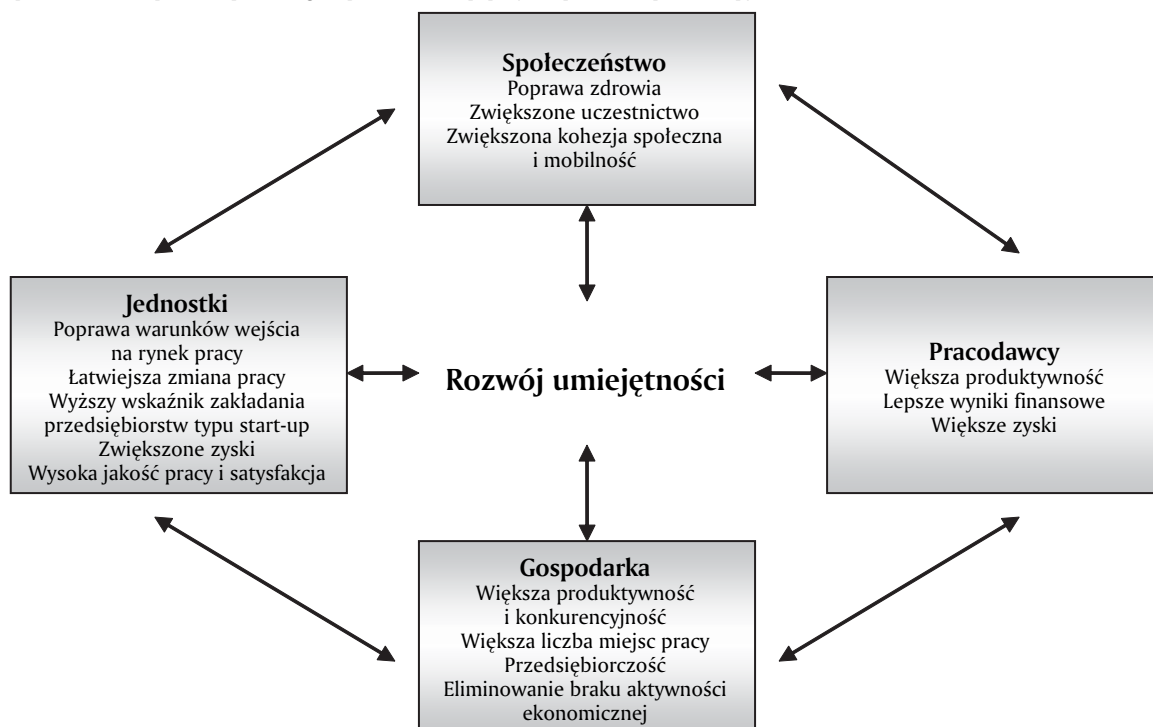
¹² Zarówno tego formalnego (*formal*), nieformalnego (*informal*), jak i pozaformalnego (*nonformal*).

¹³ Por. *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Education and Culture DG, European Communities, Belgia 2007, s. 3.

¹⁴ Tamże, s. 3.

¹⁵ Por. *Definition and Selection of Competences*, OECD, Paryż 2005.

¹⁶ Por. *New Skills for New Jobs: Action Now, A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared by the European Commission*, European Commission, luty 2010.

Rysunek 1. Korzyści dla poszczególnych aktorów płynące z posiadanych umiejętności

Źródło: *New Skills for New Jobs...*, dz.cyt., s. 10

Doskonalenie kompetencji jest strategią osiągnięcia obopólnych korzyści (*strategia „win-win”*) przez wszystkich aktorów przedstawionych na powyższym rysunku. Dzięki ciągłemu podnoszeniu jakości posiadanych umiejętności jednostki mogą¹⁷:

- łatwiej wejść na rynek pracy (np. po zakończeniu kształcenia lub po okresie bycia bezrobotnymi);
- dłużej utrzymać się na rynku pracy,
- dalej rozwijać się w kierunku poszukiwania nowych ofert pracy.

Badania kompetencji wśród studentów studiów licencjackich na kierunku ekonomicznym wydziału zarządzania Uniwersytetu w Primorska (Słowenia), prowadzone przez Nadę Trunk Sirca, Bojana Nastava, Dušana Lesjaka i Viktorija Sulčiča, pokazały, że w programach nauczania należy zwrócić większą uwagę na rozwijanie umiejętności analitycznych, metodologicznych oraz językowych, a także na przekazywanie wiedzy w szerszym zakresie. Pracodawcy również zarzucili absolwentom słabe predyspozycje językowe i brak umiejętności analitycznego myślenia, a ponadto zwrócili uwagę na brak zdolności do wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce i niedostateczne umiejętności informatyczne¹⁸.

Richard E. Boyatzis, który spopularyzował pojęcie kompetencji, zauważył, iż o tym, czy dana osoba odnie-

nie sukces, nie decyduje tylko i wyłącznie jeden czynnik, lecz cały ich zespół, czyli np. cechy osobowościowe, motywy postępowania, doświadczenie czy cechy behawioralne. O jakości posiadanych kompetencji decyduje ciągłe doskonalenie takich umiejętności, jak:

- krytyczne myślenie, analizowanie i syntezywanie posiadanych informacji,
- rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji przy wykorzystaniu odpowiednich metod jakościowych i ilościowych,
- ustne i pisemne komunikowanie się,
- wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- samoorganizacja oraz własna inicjatywa,
- podejmowanie pracy w zespole,
- negocjowanie, czy prezentowanie informacji.

Nie ulega wątpliwości, że – aby absolwent mógł konkurować na globalnym rynku w dynamicznie rozwijającym się środowisku – powinien być do tego przygotowany. Stąd tak istotną rolę odgrywa oferta dydaktyczna instytucji edukacyjnych, kładąca nacisk na wykształcanie nowych kompetencji oraz doskonalenie posiadanych. Te ostatnie są narzędziem pozwalającym na zwiększenie wśród studentów wskaźników ich zatrudnialności, a w konsekwencji przyczyniają się do dynamicznego rozwoju gospodarczego oraz społecznego.

¹⁷ Tamże, s. 10.

¹⁸ Por. N. Trunk Sirca, B. Nastav, D. Lesjak, V. Sulčič, *The Labour Market, Graduate Competences and Study Programme Development: A Case Study*, „Higher Education in Europe”, tom 31, nr 1, kwiecień 2006, s. 61.

Rola ESCO w zbliżaniu świata edukacji do rynku pracy

W myśl ustaleń Komisji Europejskiej, a w szczególności Dyrekcji Generalnej Edukacja i Kultura (*DG Education and Culture*) oraz Dyrekcji Generalnej ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans (*DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities*), ESCO ma być wielojęzyczną taksonomią przyporządkowującą konkretnym zawodom określone kompetencje. Tworzenie europejskiego rynku pracy, a w przyszłości wspólnego obszaru kształcenia ustawicznego, wymaga, aby zdobywane przez jednostki umiejętności oraz kwalifikacje były zrozumiałe oraz łatwo porównywalne między krajami, a także – by promowały mobilność wśród pracowników (por. tabela 1).

Obecnie w europejskich, ale również i światowych systemach edukacyjnych możemy zaobserwować zmianę paradygmatu kształcenia przyznającą priorytet rezultatom procesu uczenia się definiowanym w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji (*knowledge, skills and competences, KSC*). Podobnie na rynku pracy coraz większą rolę odgrywa podejście zorientowane na kompetencje przyszłych pracowników. Wspomniany projekt ESCO może być istotnym krokiem naprzód, umożliwiającym stworzenie wspólnego języka kompetencji zarówno na płaszczyźnie edukacji, jak i zatrudnienia.

W dziedzinie edukacji i szkoleń terminologia bazująca na wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach jest wykorzystywana na różnych polach – np. przy opracowywaniu programów kształcenia, czy też opisywaniu pozyskiwanych kwalifikacji. W myśl *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie efekty uczenia się (learning outcomes)* należy definiować jako określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji¹⁹.

Podejście zorientowane na efekty uczenia się najlepiej odpowiada na potrzeby zgłaszane zarówno przez osoby (jeszcze) studiujące, jak i pracodawców, wtedy gdy wszystkie zainteresowane strony zostają aktywnie włączone nie tylko w proces osiągania określonych wyników, ale również ich późniejszego uznawania. Z tego względu ESCO może być ponadto wykorzystane jako platforma wspomagająca rozwój:

- już istniejących instrumentów określających efekty uczenia się na poziomie jednostki (np. *Europass*²⁰, suplementy do dyplomów, czy *Europass Mobilność*), które dzięki zestandaryzowanemu językowi opisu czerpią wartość dodaną;
- Europejskich Ram Kwalifikacji (*European Qualifications Framework*) oraz ich narodowych odpowiedników, przyczyniając się tym samym do wzmacniania porównywalności uzyskiwanych kwalifikacji zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i systemowym.

Podobne zależności – zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym – występują także na rynku pracy, gdzie kluczowym determinantem sukcesu jest umiejętność zdiagnozowania, jaką wiedzę, umiejętności oraz kompetencje posiada dana osoba ubiegająca się o konkretne stanowisko (por. rysunek 2).

Analiza powyższego rysunku wskazuje, iż ESCO może być instrumentem przyczyniającym się do niwelowania różnic oraz budowania powiązań pomiędzy światem edukacji a rynkiem pracy. Jest to długoterminowe wyzwanie, którego rezultaty – ze względu na dość złożony charakter jego poszczególnych składowych – będzie można obserwować w nieodległej przyszłości. Ponadto sukces ESCO uzależniony jest w równej mierze od zaangażowania wszystkich zainteresowanych i od koncentrowania się na podejściu zorientowanym na efekty uczenia się. Umiejętne wykorzystanie przez jednostki zdobytych w trakcie kształcenia kompetencji, w połączeniu z pozyskanymi kwalifikacjami zawodowymi, jest jednym z wyznaczników odniesienia sukcesu na rynku pracy.

Tabela 1. Cele wytyczone w procesie budowania europejskiego rynku pracy

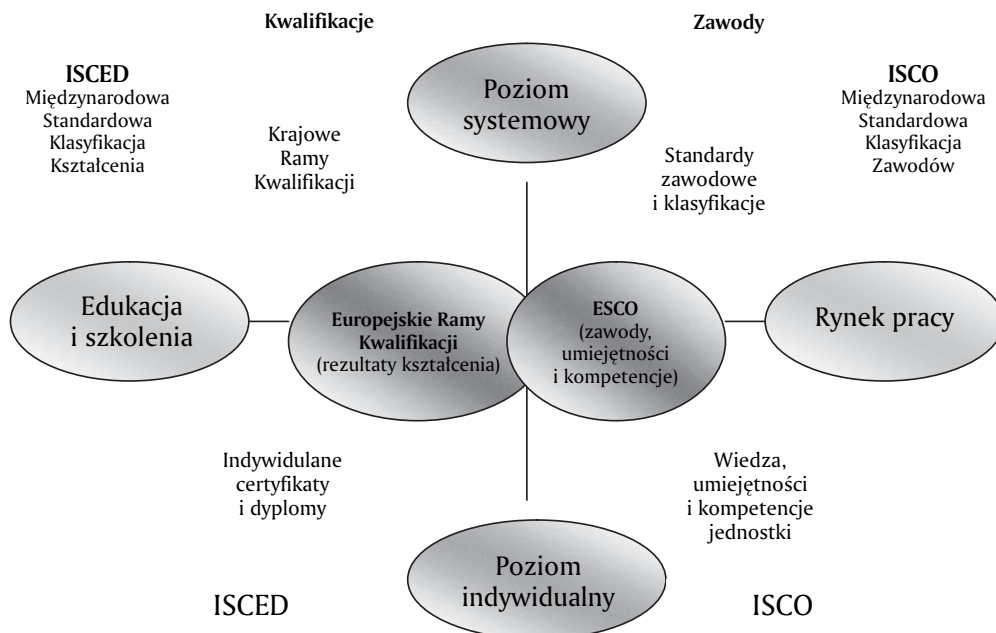
Cele	Metody osiągnięcia
Przemysłane inwestowanie w rozwój umiejętności.	Stwarzanie odpowiednich bodźców do tego, by zarówno pracodawcy, jak i pracownicy odczuwali wewnętrzną potrzebę doskonalenia posiadanych kwalifikacji.
Wzajemne połączenie kształcenia oraz pracy.	<ul style="list-style-type: none"> • Promowanie elastycznych ścieżek kształcenia. • Dążenie do rozwoju bardziej efektywnych relacji między wszystkimi podmiotami znajdującymi się na rynku pracy.
Rozwój właściwych umiejętności.	Kompetencje nabywane w procesie szeroko rozumianego kształcenia powinny być podparte odpowiednimi umiejętnościami transwersalnymi (<i>transversal competences</i>) – głównie w zakresie przedsiębiorczości oraz znajomości obsługi programów komputerowych.
Przewidywanie kompetencji, jakie będą związane z tzw. zawodami jutra.	<ul style="list-style-type: none"> • Poprawianie narzędzi komunikacji wykorzystywanych przez rynek pracy. • Stworzenie odpowiednich systemów „wczesnego ostrzegania” informujących o potencjalnych problemach. • Otwieranie rynków na przyrływ międzynarodowej, wykwalifikowanej siły roboczej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared by the European Commission, European Commission, luty 2010, s. 5*

¹⁹ Por. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dz.U. UE 2008/C 111, 23.04.2008, s. 4.

²⁰ Więcej informacji na stronie internetowej projektu: <http://europass.frse.org.pl>, [26.04.2010].

Rysunek 2. Kontekst i wymiary ESCO



Źródło: *The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations (ESCO) In Lifelong Learning Policies*, European Commission, Education and Culture, *Lifelong Learning: Education and Training Policies*, Bruksela 2010, s. 3

Podsumowanie

Jednym z celów przyświecających ESCO jest stworzenie efektywnego, wydajnego oraz sprawnie funkcjonującego rynku pracy. Z drugiej strony – na instytucjach kształcenia spoczywa obowiązek konstruowania oferty dydaktycznej trafniej odzwierciedlającej potrzeby zgłaszane przez pracodawców.

W licznych przeprowadzanych badaniach i ankietach bardzo często absolwenci wskazują, iż nie są dostatecznie dobrze przygotowani do rozpoczęcia swojej pierwszej pracy. W ich odczuciu brakuje im np. umiejętności szybkiego podejmowania decyzji oraz brania za nie odpowiedzialności czy umiejętności zarządzania ryzykiem. Są to kompetencje, które mogą być doskonalone wraz z nabywaniem doświadczenia w miejscu pracy, ale nic nie stoi na przeszkodzie, by proces ten rozpoczął się znacznie wcześniej – już w trakcie studiów. Projekt ESCO zainicjowany w ostatnich miesiącach przez Komisję Europejską może stać się drogowskazem dla wszystkich zainteresowanych – m.in. instytucji edukacyjnych czy podmiotów rynku pracy – jak zwiększać szanse zatrudnieniowe osób w warunkach budowania gospodarki opartej na wiedzy, a tym samym przyczynić się do promowania pomysłności obecnych oraz przyszłych pokoleń.

Bibliografia:

M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poprawione, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
 Definition and Selection of Competences, OECD, Paryż 2005.
 J. Delors, *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century: Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paryż 1996.

Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth, Communication from the Commission, COM (2010) 2020, Bruksela, 03.03.2010.

Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgia 2007.

Knowledge Management in the Learning Society, OECD, Paryż 2000.

M. Miclea, „Learning to Do” as a Pillar of Education and Its Links to Entrepreneurial Studies in Higher Education: *European Contexts and Approaches*, „Higher Education in Europe” 2002, t. 29, nr 2.

New Skills for New Jobs: Action Now, A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared by the European Commission, European Commission, luty 2010.

N. Nixon, *The Organizational Learning Cycle: How Can We Learn Collectively?*, Gower, Aldershot, Wielka Brytania 1999.

S. Reichert, Ch. Tauch, *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area, Bologna Four Years After: Steps towards Sustainable Reform of Higher Education in Europe*, European University Association, European Commission DG Education and Culture, lipiec 2003.

Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie, Dz.U. C 163 z 9.7.2002.

The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations (ESCO) In Lifelong Learning Policies, European Commission, Education and Culture, *Lifelong Learning: Education and Training Policies*, Bruksela 2010.

Trunk Sirca N., Nastav B., Lesjak D., Sulčić V., *The Labour Market, Graduate Competences and Study Programme Development: A Case Study*, „Higher Education in Europe”, t. 31, nr 1, kwiecień 2006.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE 2008/C 111, 23.04.2008.

F. Znaniecki, *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.

E-learning w programie Leonardo da Vinci – relacja z seminarium

Maria Zajęc

W dniu 28 maja 2010 r. w sali konferencyjnej Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy odbyło się seminarium zatytułowane *E-learning w programie Leonardo da Vinci*. Zorganizowała je Narodowa Agencja programu LdV, działająca

w ramach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Idea spotkania pojawiła się w trakcie prac nad wydanym pod koniec ubiegłego roku biuletynem informacyjnym programu Leonardo da Vinci¹, którego tematem przewodnim był właśnie e-learning. Dokonany wówczas przegląd projektów, których elementem były lub są różne formy działań e-learningowych, stał się źródłem refleksji, że właściwie bardzo mało mówi się w Polsce o tym, jak i w jakim stopniu realizowane projekty z obszaru kształcenia zawodowego nawiązują do metod oferowanych przez nowoczesne technologie, w tym e-learning.

Tymczasem zaprezentowanie oryginalnych i ciekawych rozwiązań opracowanych w ramach projektów LdV może spełnić podwójną rolę. Z jednej strony przyczynić się do upowszechniania już wypracowanych rezultatów, przedłużając tym samym trwałość projektu. Z drugiej zaś – może stanowić źródło inspiracji dla tych, którzy interesują się e-learningiem i chcieliby go zastosować w projektach dotyczących kształcenia zawodowego, a nie bardzo wiedzą, jakie formy są możliwe do wdrożenia i akceptowane. Doświadczenia innych mogą się zatem okazać istotną pomocą w tym zakresie. Najbliższe konkursy w programie Leonardo da Vinci będą ogłoszone jesienią, a termin składania wniosków projektowych to pierwsze miesiące 2011 roku. Jest więc jeszcze sporo czasu na to, aby przemyśleć tematykę i zbudować konsorcjum.

Program Leonardo da Vinci służy wspieraniu kształcenia zawodowego na różnych poziomach. Od kilku lat w opracowywanych projektach pojawia się też e-learning. Z danych Narodowej Agencji programu



DG Edukacja i Kultura
Program „Uczenie się przez całe życie”
Leonardo da Vinci

LdV wynika, iż na 71 projektów pilotażowych i językowych, realizowanych w latach 2000–2006 przez instytucje polskie występujące w roli koordynatora, ponad połowa uwzględniała wykorzystanie nowoczesnych tech-

nologii informacyjno-komunikacyjnych. Nie oznacza to jednak, iż w każdym z nich pojawiał się e-learning jako forma kształcenia zawodowego. Częściej było to zastosowanie tychże technologii do komunikacji między partnerami, do publikowania informacji związanych z projektem oraz do upowszechniania jego rezultatów i produktów. Natomiast przykłady rzeczywistych zastosowań e-learningu można podzielić na kilka kategorii. Obejmują one:

- szkolenie nauczycieli,
- szkolenie do telepracy,
- szkolenie doradców zawodowych,
- szkolenie pracowników wybranych sektorów (np. ochrona środowiska, ochrona dziedzictwa kulturowego, przepisy Unii Europejskiej),
- szkolenie do prowadzenia szkoleń.

Organizatorzy seminarium postanowili zaprosić realizatorów kilku wybranych projektów, bezpośrednio wykorzystujących e-learningowe formy kształcenia, do zaprezentowania tego, co udało się wypracować w ramach działań kierowanych przez nich konsorcjów. W pierwszej grupie znalazły się projekty związane z przygotowaniem kadr do prowadzenia szkoleń i nauczania online.

Pani Karolina Grodecka z CEL AGH mówiła o projekcie e-Teacher, który był jednym z pierwszych w Polsce adresowanych do nauczycieli, którzy chcieliby stosować e-edukację w pracy z uczniami. Zaprezentowała także założenia projektu MOSEP, ukierunkowanego na tworzenie e-portfolio jako formy dokumentowania osiągnięć edukacyjnych i zawodowych. O rozwiązaniach opartych na wyko-

¹ Biuletyn ten był polecany w poprzednim numerze „e-mentora” – nr 2 (34), kwiecień 2010, http://www.e-mentor.edu.pl/34,744.Redakcja_e-mentora_poleca.html.

rzystaniu webcastów w szkoleniach opowiadał pan Krzysztof Zieliński reprezentujący Obserwatorium Zarządzania.

W kolejnej grupie zaprezentowano również dwa projekty. Ich cechą wspólną było wykorzystanie e-learningu do kształcenia wybranych grup zawodowych, już spoza sektora edukacji. Pierwszą z tych grup było środowisko konserwatorów i pracowników zatrudnionych w sektorze ochrony dziedzictwa kulturowego. Dedykowany im projekt *e-archeology*, w wyniku którego powstały cztery wersje językowe piętnastu modułów szkoleniowych, zrealizowało konsorcjum partnerów z pięciu krajów pod kierunkiem koordynatora z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Jest to przykład dobrej praktyki e-learningowej, którą warto polecić. Druga prezentacja dotyczyła jednego z pierwszych projektów LdV, w których wykorzystywano e-learning. Był to projekt koordynowany przez Instytut Maszyn Matematycznych w Warszawie – zorientowany na przygotowanie osób niepełnosprawnych ruchowo do telepracy. Rozwiązanie pionierskie jak na okres, w którym powstało (2001 rok) – modyfikowane i unowocześniane w kolejnych latach – ilustruje ważny aspekt wychodzenia naprzeciw potrzebom osób niepełnosprawnych, które chcą i mogą być aktywne zawodowo. Wystąpienie pani Jolanty Brzostek-Pawłowskiej, która prezentowała ten projekt, stało się okazją do dyskusji na temat konieczności dostosowania oferowanych rozwiązań e-learningowych do potrzeb takich osób. Uczestnicy w seminarium przedstawiciele tej grupy odbiorców projektów zdecydowanie podkreślali i przypominali zebranym na sali słuchaczom, iż uwzględnianie proce-

dur równości dostępu do edukacji powinno być obowiązkiem każdego dostawcy szkoleń, nie wyłączając tych, które oferowane są w formie elektronicznej.

Po części prezentacyjnej odbyła się dyskusja, której pierwszym elementem była wspomniana już konieczność uwzględniania potrzeb wielu grup odbiorców, także tych z różnego rodzaju dysfunkcjami. Drugim ważnym tematem dyskusji były zagadnienia trwałości rezultatów projektu, czyli zapewnienia możliwości ich wykorzystania również po zaprzestaniu finansowania z programu Lifelong Learning. W tym kontekście pojawiła się też sprawa otwartości wygenerowanych zasobów. Zwrócono m.in. uwagę na konieczność uzgodnienia – już na etapie tworzenia konsorcjum – zasad upowszechniania wytworzonych rezultatów, podkreślając równocześnie kwestię przestrzegania praw autorskich. Ponieważ projekty programu Leonardo da Vinci realizowane są w środowisku międzynarodowym (wymagany jest udział partnerów z co najmniej trzech krajów), zagadnienia ochrony własności intelektualnej mogą być różnie interpretowane w poszczególnych krajach. Dlatego warto od samego początku jasno zdefiniować strategię upowszechniania rezultatów i produktów. Zarówno idea zorganizowania seminarium, jak i jego przebieg, zostały przez uczestników ocenione bardzo pozytywnie, czemu dali wyraz zarówno w bezpośrednich wypowiedziach, jak i w ankietach wypełnionych po spotkaniu. Pozostaje mieć nadzieję, że podobne wydarzenia będą organizowane częściej, przyczyniając się do upowszechniania wiedzy na temat działań na rzecz nowoczesnej edukacji i wykorzystania e-learningu w kształceniu zawodowym.

POLECAMY

ATEE 2010 *Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Lifelong Professional Development*
26–30 sierpnia 2010 r., Budapeszt, Węgry

Zapraszamy na coroczną konferencję Stowarzyszenia Kształcenia Nauczycieli (Association for Teacher Education in Europe), która odbędzie się w Budapeszcie. Temat przewodni spotkania obejmuje odpowiedzialność, wyzwania i wsparcie w ramach ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli. Uczestnicy będą starali się znaleźć odpowiedzi na pytania związane z wymienionymi zagadnieniami, np. jakie są główne etapy rozwoju nauczyciela, jaka jest rola mentora, przed jakimi wyzwaniami stoją współcześni nauczyciele, jakie programy mogą wspomóc nauczycieli w rozwoju zawodowym? Więcej informacji na stronie: <http://www.atee2010.ektf.hu/?page=general>

Od masowej komunikacji marketingowej po personalizację w e-marketingu



Natalia Szwarz

Celem komunikacji marketingowej jest sprzedaż oraz budowanie długotrwałych relacji pomiędzy przedsiębiorstwem a klientem. Służą do tego różnorakie narzędzia. Ewolucja komunikacji marketingowej i rozwój mediów umożliwiły zaawansowaną personalizację przekazów w czasie rzeczywistym. Personalizacja jest obecnie jednym z dominujących trendów w e-marketingu. Internet oferuje wiele efektywnych form indywidualizacji przekazów i produktów, co może pomóc przedsiębiorstwu stać się bardziej konkurencyjnym. Opracowanie przybliży ideę i narzędzia personalizacji, szczególnie w odniesieniu do środowiska internetowego.

Zadaniem komunikacji marketingowej jest takie skonstruowanie przekazu, aby jego odbiorca podjął oczekiwane przez nadawcę działania. Wymiana informacji wywołuje u odbiorcy reakcje na komunikat – między innymi dekodowanie, przyswajanie oraz wartościowanie. Stosowanie różnorodnych technik perswazji ma na celu wzmocnienie siły nadawanego przekazu. Jednakże mają one szansę odnieść zamierzony sukces tylko wtedy, gdy nadawca (już na etapie projektowania przekazu) uwzględni cechy psychologiczne i demograficzne (w tym kulturowe) właściwe danemu odbiorcy (danej grupie odbiorców). Podobnie jest z doбором mediów, które mają stanowić nośnik personalizowanego przekazu.

W dzisiejszej komunikacji marketingowej, zdominowanej przez media elektroniczne, coraz wyraźniej daje się zaobserwować silny trend wykorzystywania personalizacji komunikatów. Jednak nie zawsze tak było. Procesy komunikacji ewoluowały długo, wraz z rozwojem kultury społecznej i narzędzi marketingowych. Obecnie personalizację szczególnie wyraźnie daje się zauważyć w działaniach promocyjnych i reklamowych prowadzonych przy wykorzystaniu internetu.

W opracowaniu przybliżono drogę ewolucyjną komunikacji marketingowej od momentu upowszechnienia się technologii drukarskiej po czasy obecne. Szczególną uwagę poświęcono personalizacji przekazów jako trendu dominującego w marketingu internetowym.

Istota komunikacji marketingowej

Termin „komunikowanie” wywodzi się z łacińskiego słowa *communis* (wspólny) i oznacza dążenie do stanu łączności (wspólnoty) z kimś¹. Z kolei „komunikacja” jest terminem, którego łaciński pierwowzór oznacza również wymianę, łączność, czyli porozumiewanie się, przekazywanie informacji, pojęć, idei, uczuć².

James F. Engel, Martin R. Warshaw i Thomas C. Kinnear zdefiniowali komunikację jako transakcję między dwiema lub więcej stronami, polegającą na wzajemnym przekazywaniu treści za pomocą świadomie wybranych symboli o określonym znaczeniu³. Umiejętność skutecznego porozumiewania się polega na prezentowaniu problemu w sposób odpowiadający sposobowi myślenia ludzi, którzy będą podejmować decyzje⁴.

Proces komunikacyjny obejmuje sześć podstawowych elementów – są to:

1. nadawca i odbiorca,
2. przekaz,
3. kanał transmisji przekazu,
4. zakłócenia (szumy),
5. sprzężenie zwrotne,
6. kontekst komunikacji⁵.

Nadawca za pomocą kanałów komunikacyjnych kieruje przekaz do odbiorcy. Następnie pojawia się sprzężenie zwrotne, czyli reakcja na otrzymany przekaz. Na sposób jego odbioru ma wpływ wiele czynników środowiskowych, które często wywołują zakłócenia,

¹ H. Mruk, *Komunikowanie się w biznesie*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2002, s. 7.

² G. Rosa, *Komunikacja marketingowa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 7.

³ J. Blythe, *Komunikacja Marketingowa*, PWE, Warszawa 2002, s. 14.

⁴ K. Burnett, *Relacje z kluczowymi klientami*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 254.

⁵ J.W. Wiktor, *Teoretyczne podstawy systemu komunikacji marketingowej*, http://swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=719231, [04.04.2008].

co w efekcie może prowadzić do niepoprawnego odczytania nadawanego komunikatu i wywołania niepożądanego z punktu widzenia nadawcy reakcji odbiorcy. W projektowaniu przekazów pomocna okazuje się znajomość modeli komunikacji marketingowej, które stanowią pewnego rodzaju uszczegółowienie ogólnych informacji na temat komunikacji.

Od komunikacji masowej po model jeden do jednego (w internecie)

Do podstawowych modeli komunikacji zalicza się model interpersonalny („jeden do jednego”, „kilku do kilku”) oraz model masowy. Jak sugeruje sama nazwa, komunikacja interpersonalna odznacza się osobowym charakterem kontaktu oraz możliwością interakcji uczestników komunikacji. Pozwala to na bezpośredni i niemal natychmiastowy wpływ na reakcje i decyzje podejmowane przez odbiorców przekazu. Z kolei komunikacja masowa, określana również mianem komunikacji „jeden do wielu”, charakteryzuje się jednokierunkowym przepływem informacji. Jej główne wyróżniki to szeroka publiczność i jednakowość przekazu dla wszystkich odbiorców, a środkami przekazu są tu mass media. Wszystkie te cechy uniemożliwiają bezpośredni i natychmiastowy wpływ na reakcje odbiorców. Powyższe formy komunikacji mają za sobą długą ewolucję. Na kierunek i dynamikę ich zmian niewątpliwie miał wpływ właśnie rozwój mediów, ściśle związany z rozwojem kultury i gospodarki.

Za milowy krok na drodze do powstania mediów masowych można uznać wynalezienie druku. Pomimo że pierwotnie technologia ta była prosta, droga i dostępna dla nielicznych, zapoczątkowała rozwój masowej komunikacji. Jeszcze w czasach sprzed rewolucji przemysłowej, kiedy to gospodarka opierała się na rolnictwie, a odległości pomiędzy poszczególnymi ośrodkami (miastami, wsiami) były duże, różnice kulturowe występujące między nimi były dość znaczące. W zależności od specjalizacji (przemysłowej, społecznej) ośrodków powstały różnorodne nisze, charakterystyczne dla danego ośrodka. W takich warunkach skuteczna (w relacji koszt – efekt) komunikacja marketingowa była niezwykle trudna. O masowości, jaką znamy obecnie, nie było wówczas mowy. Głównymi łącznikami (nośnikami przekazów) pomiędzy poszczególnymi ośrodkami byli wędrowni kupcy.

Niezwykle istotnym okresem okazał się wiek XIX, gdy rozpoczął się gwałtowny rozwój przemysłu. Powstawały duże ośrodki miejskie, ludność zaczęła migrować. Szybki rozwój transportu i upowszechnienie się technologii poligraficznych (również fotografii) umożliwiły dotarcie do szerokiej publiczności w skali do tej pory niedostępnej dla innych form przekazu. W tym okresie powstały pierwsze katalogi handlowe i pojawiły się pierwsze przejawy personalizacji na poziomie segmentu klientów. Przykład stanowi firma

Sears Roebuck & Co., której katalogi pisano takim językiem, aby był zrozumiały dla określonej grupy odbiorców, np. rolników. Następnie rozsyłano je pocztą wprost do domów odbiorców, co dla większości z nich było niezwykle wygodne.

Zacząło rodzić się nowe, jeszcze nieśmiałe, oblicze kultury – kultura masowa. Wiek dwudziesty przyniósł kolejną jej odsłonę – intensywny rozwój przeżywały wynalazki z końca poprzedniego stulecia – film, radio, telewizja, a także telefonia. W stosunkowo krótkim czasie wymienione media stały się dostępne niemal w każdym domu. Od tej pory pojęcie komunikacji masowej nabrało zupełnie nowego znaczenia, zaczęto też mówić o powstaniu zjawiska popkultury. Nowe narzędzia marketingowe, o niezwykłym zasięgu i sile oddziaływania, stały się szybko animatorami stylu życia. To one wyznaczały standardy.

Kolejny przełom nastąpił wraz z nadejściem ery powszechnego internetu. Początek XXI wieku wydaje się być początkiem końca popkultury. Internet umożliwił przedsiębiorstwom wdrażanie metod i narzędzi pozwalających na umocnienie pozycji rynkowej i rozszerzenie zasięgu działalności. Mówiąc inaczej, internet stanowi wspólną platformę elementów rewolucji łańcucha podaży, którego ogniwa wykluwały się od wielu lat⁶. Nie jesteśmy już zależni od kilku kanałów telewizyjnych i stałych godzin nadawania programów. Internet umożliwia wybór i zaspokojenie indywidualnych potrzeb. Można powiedzieć, że jest to medium, w którym wszystko jest „na zawołanie”, czy może raczej „na kliknięcie”. Każdy może znaleźć coś tylko dla siebie, dokładnie wtedy, kiedy chce. Poniekąd nastąpił powrót do kultury opartej na niszach. Jednak obecna kultura różni się od tej sprzed paru wieków pewnym niezwykle istotnym elementem, a mianowicie powszechnym dostępem do tych nisz. Tak jak każdy z nas niemal dowolnie może zaspokajać swoją indywidualność za pomocą internetu, tworząc niezliczoną ilość nisz, podobnie każdy przedsiębiorca może za pośrednictwem tego samego medium i na tych samych zasadach do tych nisz (a więc i do nas samych) dotrzeć. Jednocześnie należy pamiętać, że każdy odbiorca posiada różnorakie zainteresowania, znajdując się w obrębie więcej niż jednej niszy i tworząc zbiory wspólne dla wielu elementów. Tak powstaje kultura współzależnych mikro kultur.

To, czy marketerom uda się dotrzeć do tych indywidualnych potrzeb i je zaspokoić, może zaważyć na dalszym losie prowadzonych przedsięwzięć. Technologia cyfrowa oferuje szeroki wybór stale udoskonalanych metod promocji, filtracji i rekomendacji treści, produktów i usług. Jednocześnie pojawiło się nowe wyzwanie dla marketerów – zdobycie umiejętności wykorzystywania dostępnych metod i narzędzi oraz prowadzenia kampanii promocyjnych i konstruowania przekazów w taki sposób, aby dotrzeć do rozdrobnionych grup odbiorców.

⁶ Ch. Anderson, *Długi Ogon. Ekonomia przyszłości – każdy konsument ma głos*, Media Rodzina, Poznań 2008, s. 67.

Rola wiedzy o kliencie w świecie minikultur

Aby zidentyfikować potrzeby klientów, należy rozumieć ich kontekst wyboru (znać ich preferencje), czyli wiedzieć, o czym klient myśli, czego chce i o co się troszczy⁷. Coraz częściej można spotkać się ze stosowaniem zarządzania klientem w miejsce zarządzania produktem oraz ekonomii zakresu w miejsce ekonomii skali, a także z wykorzystywaniem tzw. marketingu dialogu.

Za początek nowoczesnej ery marketingu, w której koncentracja na produkcie zastąpiona zostaje koncentracją na kliencie, uważa się opublikowanie słynnego artykułu Theodore'a Levitta – *Krótkowzroczność Marketingu*. Kontynuatorami myśli Levitta są dzisiaj m.in. Don Peppers i Martha Rogers. Twierdzą oni, że najcenniejszym zasobem w konkurencyjnym otoczeniu jest dla przedsiębiorstwa klient, ponieważ stanowi zasób w twardy sposób ograniczony pod względem ilościowym i – co najważniejsze – niezastępowalny. Dlatego powinno się dążyć do marketingu w pełni spersonalizowanego, który dzięki rozwojowi technologii informatycznych staje się coraz bardziej dostępny⁸.

Pod względem możliwości budowania relacji internet jest dla marketingowca bezcennym narzędziem z trzech powodów:

1. daje możliwość kierowania ceny, po niewielkim koszcie, do indywidualnego odbiorcy,
2. zastępuje jednokierunkową transmisję przekazu – znaną z marketingu tradycyjnego – dwustronną wymianą między nabywcami,
3. umożliwia działanie w czasie rzeczywistym⁹.

Wyrazem powyższych możliwości powinien być dialog z klientem, słuchanie jego potrzeb i opinii, a następnie odpowiadanie na nie. W ten sposób można zyskać lojalnych klientów, darzących zaufaniem dane przedsiębiorstwo i ceniących jego usługi. A zatem poprzez budowę właściwie funkcjonujących kanałów komunikacji z klientem możliwe staje się osiągnięcie przewagi konkurencyjnej.

Arthur M. Hughes wyróżnił pięć warunków efektywnego zarządzania relacjami z klientami:

1. dobrze rozwinięte procedury marketingowe,
2. łatwość gromadzenia nazwisk, adresów i informacji o zachowaniach związanych z zakupem,
3. możliwość gromadzenia danych o powtarzających się zakupach w momencie sprzedaży,
4. umiejętność tworzenia i przeszukiwania własnych baz danych,

5. możliwość zaoferowania programu nagradzania stałych klientów, przynoszącego wymierne korzyści obu stronom¹⁰.

Przedsiębiorstwa stosujące marketing indywidualny zbierają informacje o klientach i kontaktują się z każdym z osobna w celu stworzenia trwałych, osobistych relacji komercyjnych¹¹. W gospodarce elektronicznej oferta bazująca na wiedzy stymuluje rosnące przychody. Choć koszt produkcji pierwszej jednostki jest dość wysoki, koszty produkcji kolejnych jednostek są niemal zerowe¹². Wiedzę o klientach dostarczają przedsiębiorstwu oni sami, a informacje mogą być zbierane na szereg sposobów – m.in. za pomocą:

- ankiet,
- formularzy rejestracji (np. na newsletter, założenie konta użytkownika w serwisie),
- śledzenia historii zakupów i odwiedzanych stron,
- statystyki ruchu na stronach WWW,
- obserwowania komentarzy i opinii na forach,
- systemów zbierania informacji zwrotnej (np. sugester.pl, uservoice.com),
- śledzenia liczby kliknięć linków przesyłanych e-mailingiem,
- komunikacji poprzez pocztę elektroniczną.

Wszystkie wymienione sposoby mogą być stosowane zarówno indywidualnie, jak i łącznie, w różnorodnych kombinacjach.

Zarządzanie relacjami z klientami pozwala firmie odkryć, kim faktycznie są jej klienci, jak się zachowują oraz jakie są ich preferencje i dotąd niezaspokojone potrzeby. Wnikliwa analiza i znajomość tych zagadnień pozwala właściwie, spójnie i szybko reagować na pojawiające się zapotrzebowanie ze strony klienta¹³. Trzeba w tym miejscu dodać, iż gromadzenie informacji o klientach powinno odbywać się w sposób ciągły. Tylko takie dane stworzą pełen obraz preferencji klientów, dzięki czemu pozwolą przewidywać i w porę reagować na ewentualne zmiany.

W przeszłości liczba informacji, jakie przedsiębiorstwo było w stanie rozpropagować w formie ogłoszeń prasowych, broszur itp., była ograniczona względami finansowymi. Obecnie internet pozwala na przekazywanie niemalże nieograniczonej liczby informacji¹⁴, przy jednocześnie stosunkowo niskich kosztach. Znając potrzeby, preferencje i sposoby postępowania swoich klientów, można wpływać na ich decyzje. Warunkiem jednak jest efektywne wykorzystanie narzędzi marketingu indywidualnego („jeden do jednego”). Jednym z takich narzędzi, cieszącym się

⁷ D.C. Jain, S. Maesincee, Ph. Kotler, *Marketing nie stoi w miejscu.*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 2002, s. 95.

⁸ *Enterprise Feedback Management jako nowa propozycja technologiczna dla biznesu*, SPSS Polska, http://www.spss.pl/dodatki/download/Enterprise_Feedback_Management_Marketing_w_Praktyce_2007-05.pdf, [09.01.2009].

⁹ A. Tiwana, *Przewodnik po zarządzaniu wiedzą. E-biznes i zastosowania CRM*, PLACET, Warszawa 2003, s. 36.

¹⁰ D.C. Jain, S. Maesincee, Ph. Kotler, dz.cyt., s. 168.

¹¹ Tamże, s. 33.

¹² A. Tiwana, dz.cyt., s. 27.

¹³ D.C. Jain, S. Maesincee, Ph. Kotler, dz.cyt., s. 55.

¹⁴ Tamże, s. 38.

w ostatnim czasie coraz większą popularnością, jest personalizacja przekazów.

Personalizacja

Indywidualizacja oferty polega na takim jej dostosowaniu, aby jak najlepiej odpowiadała potencjalnej grupie odbiorców danego produktu (usługi), wyodrębnionej na bazie psycho- i demograficznych danych. Personalizacja idzie o krok dalej – można powiedzieć, że tu oferta dopasowywana jest nie tylko na poziomie cech (zachowań) danej grupy odbiorców, ale także na poziomie pojedynczego odbiorcy z tej grupy.

Celem personalizacji jest wywołanie u odbiorcy poczucia, że dana oferta jest skierowana tylko do niego – ma on się poczuć kimś wyjątkowym. To z kolei prowokuje go do skorzystania z oferty. W świecie mikrokultur, w którym każdy postrzega siebie jako indywidualium, traktowanie klienta jako odrębnej jednostki, a nie grupy anonimowych osób wydaje się szczególnie istotne. O ile w sklepiku osiedlowym jest to proste – sprzedawcy znają większość klientów z imienia i dokładnie wiedzą, jakie są ich preferencje, o tyle w internecie, gdzie klientów są tysiące, wydaje się to niemożliwe.

Personalizacja przekazów w cyfrowym świecie wbrew pozorom nie jest jednak bardzo trudna do stosowania, wymaga jedynie specyficznych warunków. Podstawą jej wykorzystania jest posiadanie odpowiednich danych na temat odbiorcy i odpowiedniej technologii służącej do ich zbierania oraz przetwarzania (np. formularz rejestracji w serwisie internetowym). W obu tych kwestiach szczególną rolę zaczynają odgrywać bazy informacji o klientach.

Korzyści, jakie czerpie odbiorca z personalizacji w tradycyjnych i elektronicznych relacjach z klientem indywidualnym, to przede wszystkim:

- możliwość korzystania z promocji,
- sprawna i miła obsługa,
- możliwość prenumerowania biuletynu zgodnego z preferencjami (w przypadku portalu – np. finanse, porady, rozrywka),
- sprawny dostęp do interesującej oferty elektronicznego sklepu,
- możliwość kompozycji indywidualnej strony z dostępnych treści,
- szybki dostęp do poszukiwanych zasobów,
- spójność personalizowanej komunikacji we wszystkich kanałach elektronicznych,
- możliwość składania zamówień na nietypowe produkty (np. własna kompozycja elementów butów firmy Nike lub zamawianie indywidualnego druku książki w wydawnictwie Helion).

Wśród korzyści, jakie uzyskuje organizacja, można z kolei wymienić:

- możliwość zdefiniowania grupy docelowej,
- budowanie własnej bazy adresowej,

- zainicjowanie i podtrzymanie sprawnego procesu komunikacyjnego z określonymi użytkownikami,
- szansę na pozyskanie lojalności klienta,
- generowanie ponownych wizyt sieciowych odbiorców, zdobycie zadowolenia klienta, które może być źródłem najbardziej efektywnej reklamy rozpowszechnianej drogą rekomendacji,
- konkurencyjność wobec firm niestosujących podobnych praktyk personalizacyjnych,
- możliwość udostępniania zdefiniowanej płaszczyzny reklamowej,
- zdobycie pozytywnych opinii na temat strony lub firmy,
- pozyskanie uwagi liczego audytorium internetowego,
- zdobycie uznania wśród społeczności internetowej za unikatowość świadczonych usług¹⁵.

Ważną zaletą internetu jest również możliwość śledzenia tego, co na dany użytkownik robi w serwisie, a nawet w innych miejscach w sieci. Ograniczając się do własnego serwisu, firma może zebrać szereg informacji o użytkownikach już na etapie rejestracji (jeżeli oferuje taką funkcjonalność), wykorzystując do tego celu odpowiednio skonstruowany formularz rejestracyjny.

Personalizowana reklama

Formularz taki może zawierać tylko podstawowe dane konieczne do utworzenia konta w serwisie – najczęściej jest to imię lub nick (pseudonim) użytkownika i jego adres e-mail. Może jednak być znacznie bardziej rozbudowany i wymagać podania takich danych, jak kod miasta, w którym zamieszkuje użytkownik (np. do celów terytorialnego „targetowania” reklam), miejsce pracy w podziale na branżę i (lub) zajmowane stanowisko, zainteresowania (np. do celów tematycznego „targetowania” reklam). Jednocześnie należy pamiętać o dobrych praktykach z zakresu *usability* i *user experience*. Mówią one, że wszelkie działania w serwisie muszą być maksymalnie proste i stosunkowo krótkie. Odnosząc to do procesu rejestracji – im mniej danych użytkownik musi wpisać podczas rejestracji, tym chętniej ją ukończy. Ponadto zbyt duża ilość wymaganych informacji może wywołać u użytkownika niepokój o ich (i swoje zarazem) bezpieczeństwo. Nie przekreśla to jednak możliwości pozyskania wyżej wymienionych danych o użytkowniku. Większość dobrze przygotowanych serwisów oferuje możliwość ich podania w tzw. ustawieniach profilu (konta w serwisie). Wówczas to użytkownik dobrowolnie decyduje, jakie dane ujawni.

Efekty personalizacji reklam najłatwiej znaleźć w serwisach społecznościowych, gdzie bardzo w prosty sposób uzyskać można informacje na temat klientów. Wielu dostarczają sami użytkownicy, właśnie

¹⁵ J. Stasienko, *System informatyczny wspomagający zarządzanie relacjami z klientami*, <http://kis.pwszchelm.pl/publikacje/V/Stasienko.pdf>, [09.01.2010].

Od masowej komunikacji marketingowej po personalizację...

poprzez uzupełnianie formularzy swoich profili (rysunek 1).

W zamieszczonym obok przykładzie do personalizacji wykorzystano jedynie imię użytkownika. Plusem takiego podejścia jest to, że chętniej reaguje się na reklamę, która jest skierowana bezpośrednio do nas. A tak jest, gdy pojawia się zwrot imienny. Wadą wykorzystania tylko imienia może być chyby produkt, jaki firma stara się zaoferować użytkownikowi, gdyż niekoniecznie musi się on interesować Solaris Gate. Rozwiązaniem może być analiza danych zawartych w profilu lub historii poruszania się po serwisie – podstron, jakie użytkownik odwiedził ze względu na ich tematykę. W serwisie Goldenline.pl bardzo dokładnych informacji może również dostarczyć zawarta w profilu lista grup tematycznych, do jakich należy użytkownik. Łatwo w ten sposób zweryfikować, czy dana reklama będzie miała szansę go zainteresować. Personalizację oferty przedsiębiorstwa stosują również w działaniach rekrutacyjnych – na podstawie danych z formularza generowane są propozycje pracy (rysunek 2).

Rekomendacje oferty w e-sklepach

Rekomendacje, inaczej polecenia, polegają na sugerowaniu użytkownikowi, jakie inne produkty (usługi, artykuły) mogą go jeszcze zainteresować. Najpowszechniej tego typu rekomendacje wykorzystywane są w serwisach informacyjnych i na blogach oraz – szerszej – w branży e-commerce. W pierwszym przypadku polecenia są to stałe odnośniki do treści tematycznie powiązanych z aktualnie przeglądanej ofertą (rysunek 3).

Rysunek 1. Reklama personalizowana, banerowa



Źródło: Goldenline.pl – profil autorki, [16.01.2010]

Rysunek 2. Spersonalizowane oferty pracy i formularz w profilu użytkownika

The image shows two side-by-side screenshots from the Profeo.pl website. The left screenshot is titled 'Oferty pracy dla Ciebie' and lists several job offers with details like company names and job titles. The right screenshot is titled 'Wyszukiwarka Pracy' and shows a search filter form with dropdown menus for 'Branża' (Industry) and 'Region' (Region), and a 'Zapisz' (Save) button.

Źródło: Profeo.pl – profil autorki, [10.01.2010]

W drugim przypadku (e-commerce) rekomendacje są dynamicznie generowane na podstawie historii zakupów oraz informacji o produktach poszukiwanych przez danego użytkownika (odnoszą się do kategorii, jaką dany produkt reprezentuje), a także na podstawie historii zakupów innych użytkowników, którzy nabyli dany produkt. Za prekursora tego typu działań personalizacyjnych uznaje się sklep internetowy Amazon.com (rysunek 4).

W Stanach Zjednoczonych (według badań firmy Voivici) ponad połowa sprzedawców online (57 proc.)

Rysunek 3. Rekomendacja treści tematycznie powiązanych

Powiązane publikacje



Skuteczny PR nie jest trudny



PHP - uruchom własny newsletter



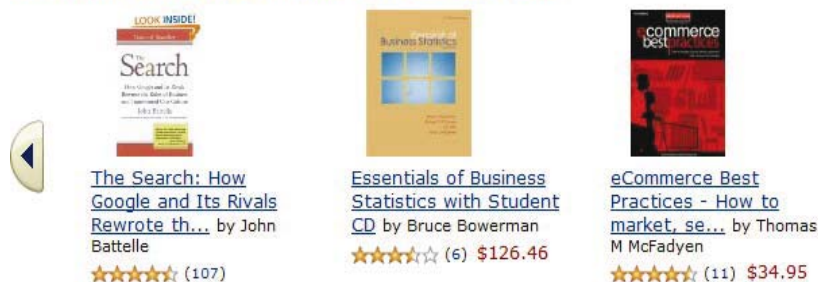
Przepis na idealny newsletter

Źródło: InternetMaker, http://www.internetmaker.pl/artukul/5789,1_jak_stworzyc_idealny_newsletter.html, [23.01.2010]

oferuje rekomendacje odpowiadające profilowi klienta, a kolejne 25 proc. zamierzało wprowadzić je w roku 2009. Z kolei w Polsce – według raportu *Polski e-commerce 2009*, opracowanego przez serwis Praktycy.com – taką formę personalizacji oferty proponuje dopiero co trzeci e-sklep. Co czwarty – oferuje indywidualne rekomendacje produktów w oparciu o dotychczasowe zakupy klientów¹⁶.

Rysunek 4. Rekomendacja produktów kupowanych przez innych klientów

Customers Who Bought This Item Also Bought



Źródło: Amazon.com, [23.01.2010]

E-mail marketing

Personalizacja jest również coraz częściej wykorzystywana w e-mail marketingu. Podobnie jak w przypadku reklam w serwisach, tak i tutaj można wykorzystać imię użytkownika oraz jego dane pochodzące z profilu. Możliwa jest również automatyczna, uwzględniająca płeć odbiorcy, odmiana treści wiadomości – zarówno samego zwrotu powitalnego, jak i poszczególnych słów w tekście. Ponadto dostępne są systemy, które oferują zamieszczenie imienia (zwrotów powitalnych) w wołaczcu. Jednym z nich jest impleBOT. Aby system ten wysłał w taki właśnie sposób spersonalizowaną wiadomość, w pierwszej kolejności trzeba pozyskać imię subskrybenta. Można tego dokonać podczas zapisu na newsletter, umieszczając odpowiednie pola w formularzu zapisu. Następnie podczas tworzenia wiadomości należy wstawić w odpowiednie miejsce tzw. flagi (np. {IMIĘ}, {FIRMA}), które zostaną podmienione na odpowiednie dane i (lub) dokonają odpowiednich odmian.

W sytuacji, gdy brakuje danych na temat użytkownika, można stosować zwroty ogólne – jak np. Szanowni Państwo – lub poprosić subskrybentów o uzupełnienie informacji o sobie. Trzeba jednak przekonać ich do tego, odpowiednio uzasadniając prośbę. Poniżej zaprezentowano wiadomość, jaką wystosował ThinkTank.pl do swoich subskrybentów:

Prośba o weryfikację danych w e-newsletterze ThinkTank

*Szanowni Państwo,
ThinkTank dokonuje weryfikacji bazy użytkowników e-newslettera. Chcemy w ten sposób zaoferować sympatykom magazynu więcej możliwości w organizowanych przez nas dyskusjach i debatach, a także, ze względu na zmiany po pojawieniu się nowej strony internetowej, zaproponować lepszy i profilowany*

dostęp do zasobów wiedzy. W tym roku ThinkTank przeprowadzi bowiem kilkadziesiąt debat i dyskusji na tematy związane z zarządzaniem, będziemy również publikować wyniki interesujących badań i analiz.

Dlatego będziemy wdzięczni za uzupełnienie poniższych danych w bazie e-newslettera, dotyczących m.in. miejscowości i reprezentowanej branży. Dzięki temu będziemy mogli precyzyjniej adresować przesyłane informacje, nie narażając użytkowników e-newslettera na ich nadmiar. Prosimy również o skorygowanie danych, jeśli tego wymagają.

Imię	
Nazwisko	
Stanowisko	
Firma	
Miejscowość	
Branża	

Będę wdzięczna za odesłanie informacji e-mailem, by Państwa dane w naszej bazie były jak najbardziej aktualne¹⁷.

Badanie na temat wykorzystania poczty elektronicznej, przeprowadzone w 2009 roku przez firmę marketingową SARE, wykazało, że aż 45 proc.¹⁸ spośród przedsiębiorstw biorących w nim udział stosuje w wysyłanych wiadomościach techniki personalizacji.

Personalizacja w wyszukiwarkach

Twórcy najpopularniejszej obecnie w Polsce wyszukiwarki internetowej Google kierunkiem jej rozwoju uczynili spersonalizowanie wyników wyszukiwania. Jest to tzw. wyszukiwanie semantyczne. Wśród danych zbieranych przez Google mogą znaleźć się m.in. słowa

¹⁶ Serwis Praktycy, <http://www.praktycy.com/infoteka/news13.html>, [23.01.2010].

¹⁷ Wiadomość, która dotarła na adres e-mail autorki w dniu 04.01.2010, wysłana do bazy subskrybentów magazynu „ThinkTank”.

¹⁸ Raport z VI badania wykorzystania poczty elektronicznej, [online], SARE http://www.sare.pl/_s/download/raport_2009.pdf, [09.01.2009].

Od masowej komunikacji marketingowej po personalizację...

kluczowe wpisane przez użytkowników, historie kliknięć w strony będące wynikiem wyszukiwania i wyświetlane na nich linki sponsorowane. Zebrane dane mają posłużyć generowaniu wyników wyszukiwania pod kątem dotychczasowych upodobań użytkownika. I tak na przykład strony poświęcone tematyce najczęściej poszukiwanej przez użytkownika mogłyby uzyskać wyższe pozycje na liście spersonalizowanych wyników. Podobnie byłoby ze stronami wcześniej przeglądany.

Zakończenie

Internet jako pierwsze medium umożliwia tak zaawansowany dialog pomiędzy przedsiębiorstwem a klientem i w konsekwencji – budowanie z nim trwałych relacji. Przed przedsiębiorstwami pojawiają się olbrzymie możliwości konkurencyjne, ale i wyzwania. Budowanie bazy wiedzy o klientach jest procesem długotrwałym, wymaga ciągłej uwagi i przemyślanego wykorzystywania dostępnych narzędzi, ale efekty mogą być o wiele bardziej znaczące od poniesionych nakładów.

Wykorzystując spersonalizowane przekazy i produkty, trzeba również pamiętać o poszanowaniu prywatności odbiorców. Raz naruszona – może wywołać nieufność i doprowadzić do utraty klienta. W środowisku internetowym utracone zaufanie również trudno odzyskać, jak i poza nim.

Bibliografia

- A. Tiwana, *Przewodnik po zarządzaniu wiedzą. E-biznes i zastosowania CRM*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 2003.
- Ch. Anderson, *Długi Ogon. Ekonomia przyszłości – każdy konsument ma głos*, Media Rodzina, Poznań 2008.
- D.C. Jain, S. Maesincee, Ph. Kotler, *Marketing nie stoi w miejscu*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 2002.
- G. Rosa, *Komunikacja marketingowa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005.
- H. Mruk, *Komunikowanie się w biznesie*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2002.
- J. Blythe, *Komunikacja Marketingowa*, PWE, Warszawa 2002.
- K. Burnett, *Relacje z kluczowymi klientami*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest absolwentką specjalności biznes elektroniczny na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Studia te ukończyła z wyróżnieniem. Od kilku lat zajmuje się problematyką e-biznesu, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z e-marketingiem. Pracuje jako redaktor, marketing- i project manager przedsięwzięć internetowych. Doradza oraz współpracuje przy tworzeniu i rozwijaniu serwisów internetowych.

POLECAMY

Sebastian Konkol
Marketing mobilny
Helion
Gliwice 2010



Czy telefon komórkowy stanie się jednym z głównych mediów komunikacji reklamowej? Czym jest marketing mobilny? Jakie działania podjąć, aby skorzystać z jego dobrodziejstw? Odpowiedzi na te i podobne pytania można odnaleźć w polecanej publikacji. Autor wyjaśnia genezę i definicję marketingu mobilnego, podaje wskazówki ułatwiające realizację kampanii marketingowych z wykorzystaniem mediów mobilnych, a także charakteryzuje reklamę mobilną z punktu widzenia różnych podmiotów występujących na rynku. W książce nie zabrakło także wyliczenia wad i zalet omawianego zagadnienia oraz prognoz na przyszłość.

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

Jeanney Mullen
David Daniels
Godzina dziennie z e-mail marketingiem
Helion
Gliwice 2010



Prezentujemy publikację poświęconą wykorzystaniu poczty elektronicznej w marketingu. Stanowi ona szczegółowy poradnik dla osób zajmujących się w praktyce działaniami w tym zakresie. Autorzy udzielają porad dotyczących przygotowania działań e-marketingowych, uczą, jak tworzyć efektywne e-maile, jak czytać raporty i w jaki sposób optymalizować wyniki. Omawiają także realizację e-marketingu w sieciach społecznościowych i dla urządzeń przenośnych. Dodatkowo publikacja zawiera słowniczek, listę dostawców i zasobów oraz listy kontrolne z obszaru poczty elektronicznej. Książka przeznaczona jest zarówno dla osób dopiero rozpoczynających pracę z e-marketingiem, jak również dla specjalistów pragnących uporządkować i udoskonalić swoje umiejętności. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://helion.pl/>



Faye L. Lesht

Online Education in Higher Education. What Factors Facilitate and Inhibit It?



Deborah L. Windes

For higher education to remain innovative and viable in the future, factors facilitating and inhibiting online education must be closely examined and addressed. Higher education's approaches to the phenomenon of online learning reveal much about its ability to be proactive in the face of significant societal change. Miller¹ notes that this is a time in higher education not unlike the period after World War II when colleges and universities were compelled to respond to post-war issues and opportunities by revising and establishing policies and procedures to facilitate entry into, and completion of, educational pursuits on the part of men and women from all walks of life.

Online learning is a dynamic process that includes the interaction of administrators, faculty, and students. Surprisingly, there is a limited amount of literature written on this dynamic as it pertains to the digital age². Issues ranging from access to accommodation and trust to management of time, money, and people all combine to create an environment in which online programs succeed, fail, or never materialize. This essay explores some of the major barriers and bridges to online higher education.

Factors Inhibiting Online Higher Education

While not as intense as a decade ago, skepticism about online learning still persists in higher education

today³. Attitudes toward online education influence an institution's ability to use multimedia to enhance the educational experience. As is well known by scholars of the pedagogical process, quality education has to do with instructor expertise, course content, teaching methods, student engagement, and related supports⁴. Delivery modes are important to the extent they are used properly and their complexities and fluidity are not taken for granted⁵. Colleges and universities must become aware of how attitudes within and outside higher education environments affect approaches to online education. Higher education institutions should systematically revise policies and procedures that inhibit online learning⁶ in order to remain responsive to societal changes and by so doing, relevant to their constituencies.

One formidable barrier to online learning is the faculty-reward structure at most colleges and universities that remains dependent on teaching, research, and service and often diminishes the uniqueness of online education by treating it as equal to, and part of, residential instruction in promotion and tenure decisions⁷. For example, at research-intensive institutions in the United States, faculty are often rewarded mainly on research and publication; to entice faculty to engage in online education requires rethinking the faculty reward structure. Given multiple demands on faculty members' time from within their institutions

¹ C. Miller, *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education. A report of the commission appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*, 2006, <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/pre-pub-report.pdf>.

² P. Boezerooij, *E-learning strategies of higher education institutions: An exploratory study into the influence of environmental contingencies on strategic choices of higher education institutions with respect to integrating e-learning in their education delivery and support processes*, 2006, <http://doc.utwente.nl/56079/>, [09.09.2008].

³ S.R. Ruth, *E-learning: A financial and strategic perspective*, „Educause Quarterly” 2006, 1(29), p. 22–30, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0615.pdf>, [05.08.2008].

⁴ K.P. Cross, *What do we know about students' learning and how do we know it?*, „Center for Studies in Higher Education: Research & Occasional Paper Series”, 2005; R. Magjuka, M. Shi, C.J. Bonk, *Critical design and administration issues in online education*, „Online Journal of Distance Learning Administration”, 2008, 8 (4), p. 1–16, <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter84/magjuka84.htm>, [14.08.2008].

⁵ B. Bomsdorf, *Adaptation of learning spaces: Supporting ubiquitous learning in higher distance education*, 2005, <http://drops.dagstuhl.de/opus/volltexte/2005/371/>, [24.02.2008].

⁶ C. Miller, *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education. A report of the commission appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*, 2006, <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/pre-pub-report.pdf>.

⁷ S.R. Ruth, *E-learning: A financial and strategic perspective*, „Educause Quarterly” 2006, 1(29), p. 22–30, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0615.pdf>, [05.08.2008].

Online Education in Higher Education...

and without (e.g., personal and professional roles), the formal reward structure can present a significant obstacle to engagement in online education. The faculty reward system needs to be reconsidered in light of the breadth of educational options students have so faculty are not penalized for participation but are rewarded for it because it benefits the larger organization.

Use of adjunct or part-time faculty is a related point that merits special consideration. At times, institutions rely on part-time faculty to develop and teach online courses in order to accelerate access and enrollment growth. Administrators such as department heads and deans seek to alleviate pressures on full-time faculty from engagement in online education while continuing to contribute to the institution's economic well-being at times through the use of part-time faculty⁸. Debate continues on the impact of part-time faculty on instructional quality⁹. At the same time, efforts are under way in the United States to create more „safeguards” for part-time faculty who often lack benefits accorded to full-time faculty¹⁰.

In terms of „safeguards,” intellectual property is another area of concern. The question of „who owns the online course?” has been discussed in the literature¹¹. For example, intellectual property and ownership of course content has influenced faculty participation (or lack thereof) in a number of initiatives on college campuses across the country¹². The matter of intellectual property and its influence on faculty participation in exploring new pedagogical models is an evolving area in need of more attention. Some institutions use work-for-hire¹³ agreements or enable faculty to own their content provided the institution maintains rights to it as well.

At the same time, earlier assumptions such as that online education is not as rigorous or as interactive

as residential instruction are being challenged today by full-time faculty themselves¹⁴. Some Institutions recognize the value of online education for what residential instruction cannot offer: courses and degrees in specialized areas that need the support of a broader array of students than exists on a single campus¹⁵; flexibility and access to those unable to attend programs on campus; and innovative ways of teaching that are encouraged in online education.

However, higher education has been slow to adapt e-learning as a valuable and meaningful means of instruction. For example, some policies affecting all students enrolled at institutions may date back to the emergence of higher education in the early part of the 20th century. How institutions handle transfer credit is a primary example. With increased access to credit courses, students may pursue a degree on or from one campus while enrolling at another. Nonetheless, policies pertaining to transfer credit can be rigid and may fail to recognize current realities that students face in terms of opportunities¹⁶, such as the fact that online education makes course selection at multiple institutions on the part of students relatively seamless.

Another issue for students is „identity management” or the lack of systems in colleges and universities that allow for ease of access to registration, courseware, and other secured information. Automated services are required, for example, to integrate Web 2.0 technologies with legacy systems and enable continuity of connections on the part of students, faculty, and staff. A similar issue is pending legislation in the United States that will require identity confirmation of students in distance education/online courses at various points during the course, including registration, course work, and examinations¹⁷. Yet, such stringent policies for student identification in residential courses—including large

⁸ D. Carnevale, *For online adjuncts, a seller's market*, „The Chronicle of Higher Education: Information Technology”, 2004, <http://chronicle.com/free/v50/i34/34a03101.htm>, [30.04.2004].

⁹ R. Miller, *Use of part-time faculty in higher education: Numbers and impact*. Association of American Colleges and Universities, 2001, http://www.greaterexpectations.org/briefing_papers/parttimefaculty.html, [05.08.2008].

¹⁰ K. Hoeller, *Legislators can help adjunct professors*, 2008, http://seattlepi.nwsource.com/opinion/350878_adjunct12.html, [5.08.2008].

¹¹ K.M. Bonner (Ed.) *The center for intellectual property handbook*, Neal-Schuman Publishers, New York 2006; K.B. Kelley, & K.M. Bonner, *Courseware ownership in distance education: Issues and policies*, „Sloan-C View” 2002, 1/ (1), 3, <http://www.sloan-c.org/publications/view/v1n1/CIPIntro.htm>, [27.08.2008].

¹² K.B. Kelley, & K.M. Bonner, *Courseware ownership in distance education: Issues and policies*, „Sloan-C View” 2002, 1/ (1), 3, <http://www.sloan-c.org/publications/view/v1n1/CIPIntro.htm>, [27.08.2008].

¹³ K.A. Loggie, A.E. Barron, E. Gulitz, T.N. Hohlfeld, J.D. Kromrey, M. Venable, P. Sweeney, *An analysis of copyright policies for distance learning materials at major research universities*, „Journal of Interactive Online Learning” 2006, 5(3), p. 224–242.

¹⁴ M.F. Paulsen, *Online education and learning management systems: Global e-learning in a Scandinavian perspective*, NKI Gorlaget, Oslo 2003, <http://informationr.net/ir/reviews/revs126.html>, [05.08.2008]; R. Magjuka, M. Shi, C.J. Bonk, *Critical design and administration issues in online education*, „Online Journal of Distance Learning Administration” 2008, 8 (4), p. 1–16, <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter84/magjuka84.htm>, [14.08.2008]; K. Swan, *Ubiquitous Computing and Changing Pedagogical Possibilities: Representations, Conceptualizations and Uses of Knowledge*, Journal of Educational Computing Research, 2007, http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodID=AONE&docID=A170032548&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=uiuc_uc&version=1.0, [21.04.2010].

¹⁵ P. Boltuc, *APA Newsletter on Philosophy and Computers Fall (2005)*, „e-Teaching Philosophy”, 2005, http://www.apaonline.org/publications/newsletters/v05n1_index.aspx.

¹⁶ D. Lederman, *The 'other' transfer of credit problem*, „Inside Higher Education”, 2008, <http://insidehighered.com/news/2008/02/19/transfer>, [22.02.2008].

¹⁷ WCET, *Are your online students really the ones registered for the course? Student authentication requirements for distance education providers*, A WCET Briefing Paper, February 2008.

lecture courses--are all too often deemed unnecessary. These issues require institutional resources in terms of time and management and can present barriers to online education if not appropriately addressed.

Furthermore, access to campus personnel and resources such as technical support, financial aid, and library services needs to be carefully addressed to avoid inhibiting an institution's interest in online education and student participation. If an institution thinks it will be too costly to serve the online student due to infrastructure issues, it can be dissuaded from doing so even though by serving these students well, the campus has the opportunity to enhance its services in comprehensive ways.

Overall, as today's students have more ways to access online education¹⁸, it is imperative that administrators, faculty, and students work together to reframe online learning as a viable alternative to residential instruction. This means ensuring that policies and procedures acknowledge the needs of all students, as well as those of colleges and universities, in order for higher education to remain the innovative and essential place for learning as higher education has been in the past.

Factors Facilitating Online Higher Education

What makes online learning effective in ways that are beneficial to the academic entity offering the courses and programs, faculty, and students? For one, commitment on the part of the entire faculty for the effort is essential to successful offerings. This includes consensus on the part of administrators and faculty that the endeavor is important and a good use of time. It also means a commitment to „intellectual property” protection and „academic freedom” for the faculty teaching online, a commitment that requires collaboration between faculty, staff, and external entities such as publishers and governments. As noted by L. C. Smith¹⁹, „those wishing to facilitate ubiquitous learning need to consider barriers that students may encounter and how to reduce or eliminate them. Many of those relate to administrative factors and require the active involvement of administrative units providing services for faculty and students”.

Another facilitating factor is the ability to interact with students synchronously and asynchronously²⁰ as this cultivates a sense of community. There has been an evolution over time of products that facilitate interaction between faculty and students between, before,

during, and after class. Examples include a variety of virtual conferencing tools, bulletin boards, and chat sessions. An organization must keep its „hand on the pulse” of educational technologies as they evolve over time. An example in point is the University of Illinois at Urbana-Champaign (Illinois), which has undergone a technical migration over the past 25 years from the „Electronic Blackboard (developed by AT&T along with the University of Illinois), to Vis-a-vis (a DOS- and Windows-based product developed by Bell Canada), to VOICE (voice over IP and content delivery integrated into one package developed by Thin ICE), to Elluminate (a greatly enhanced version of virtual meeting software)”²¹.

Appropriate levels of resources must be expended in order to test, develop, and implement appropriate educational technologies. Fiscal considerations are paramount when engaging in learning initiatives, and this includes ensuring adequate technical support to faculty and students and financial aid for these students. It includes resources to both maintain infrastructure and evolve as new findings are discovered in order for online education to continue at its highest quality. Moreover, additional staffing is often required by colleges and universities to oversee policy development in the digital age, as existing staff may become resentful or exhausted trying to maintain long-held policies while reviewing new ones.

Policies and procedures need to be reconsidered in light of different economic expectations for online programs. For example, availability of technical support in light of the Internet and locations of students around the world may require 24/7 support every day of the year. Training faculty on how to work in the online environment where verbal cues are not readily available to students also requires a new way of thinking and related fiscal and human resources²². However, it is also the case that institutions sometimes expect online learning to generate significant revenues but neglect the economic requirements (e.g., start-up costs, upgrades, supports for faculty and students) necessary to offer an educational option that is attractive to students²³.

The impact of e-learning on higher education is significant. As noted by Magjuka et al. „traditional not-for profit universities have begun to reinvent themselves into what can be called ‘extended traditional universities’ that ‘seek to capture the growing learning market’ in an attempt to remain competitive”²⁴, particularly

¹⁸ The New Media Consortium and the EDUCAUSE Learning Initiative, *The Horizon Report*, 2008, <http://www.educause.edu/ELI/PressReleases/2008HorizonReportfromtheNewMed/17291>, [21.04.2010].

¹⁹ Personal communication, 15 May 2007.

²⁰ H. McCracken, *Furthering connected teaching and learning through the use of virtual learning communities*, „e-mentor” 2006, 5, http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=17&id=359, [05.05.2008].

²¹ T. Suttle, personal communication, 3 July 2007.

²² S.R. Ruth, *E-learning: A financial and strategic perspective*, „Educause Quarterly” 2006, 1(29), p. 22–30, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0615.pdf>, [05.08.2008].

²³ A. McGrath, *Bricks and clicks: New approaches blur the lines between traditional classrooms and online learning*, „US News & World Report”, 2004, <http://www.eng.vt.edu/newsitems/pdf/USnewsWR-18OCT2004.pdf>, [24.06.2007].

²⁴ R. Magjuka, M. Shi, C.J. Bonk, *Critical design and administration issues in online education*, „Online Journal of Distance Learning Administration” 2008, 8 (4), p. 1–16, <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter84/magjuka84.htm>, [14.08.2008].

in light of the rise of private, for-profit higher education. Innovative partnerships are developed which create „win-win” situations for multiple institutions and students. A notable example is provided by the Web-based Information Science Education Consortium (WISE, www.wiseeducation.org), which started with a few universities in need of sharing educational resources through e-learning and has grown over the past few years to include 15 colleges and universities. The partnership is between academic units of library and information science across the United States. Students at any Consortium-institutions have access to all the online courses available. This enables them to engage in knowledge acquisition in specialty areas of library and information science not offered by their home institution. The student enrolls in the courses at his home institution. This award-winning partnership²⁵ is one example of how structural changes make significant impacts over time.

At the same time, balance is encouraged. Recognition of the breadth of human resources required for faculty members to focus on the instruction with limited distractions and to live a balanced life is essential. As text chatting and e-mail are relied upon heavily and may be more than double that of a campus course to make up for the lack of body language and in-person contact²⁶, administrators can encourage faculty to find ways to take breaks or allow „online sabbaticals”²⁷ or other ways to acknowledge this need on the part of faculty.

Providing faculty with class sizes small enough for effective interaction and classroom management; working as a team with administrators, instructional designers, and other faculty and staff to create the best possible pedagogical experience; and learning to take breaks from the online environment on occasion all contribute to good online teaching experiences. Furthermore, administrative leadership can ensure that an academic advisor—or „online coordinator”—is assigned to oversee student academic progress and that sufficient time is provided for community building between faculty and students.

Each of the above named methods has been noted as ways that administrators have facilitated successful online programs²⁸.

Furthermore, support services such as market research, marketing, library, registration, textbook delivery, and related processes must be firmly in place so the faculty member can focus primarily on the subject matter. For example, Illinois developed its own noncredit system for online course scheduling, registration, and tracking, similar to its campus enterprise

resource planning (ERP) system interface, in order to serve well students who wished to pursue professional development opportunities on a noncredit basis. The University’s Office of Continuing Education has also instituted a Service Center that facilitates scheduling, nondegree registrations, reports, and related processes to complement the ERP’s capabilities for off-campus/online nonresidential students.

Conclusion

Institutions of higher education are in a period of significant change as a result of the rapid growth in online education²⁹. Online education can enhance the pedagogical experience and increases access to higher education. However, in order for online higher education to enrich the work of higher education over time, strategies to reduce barriers to participation on the part of universities must be agreed upon by policy and decision makers.

References and Related Readings

- P. Boezeroij, *E-learning strategies of higher education institutions: An exploratory study into the influence of environmental contingencies on strategic choices of higher education institutions with respect to integrating e-learning in their education delivery and support processes*, 2006, <http://doc.utwente.nl/56079/>.
- P. Boltuc, *APA Newsletter on Philosophy and Computers Fall (2005)*, „e-Teaching Philosophy”, 2005, http://www.apaonline.org/publications/newsletters/v05n1_index.aspx.
- K.M. Bonner (Ed.) *The center for intellectual property handbook*, Neal-Schuman Publishers, New York 2006.
- B. Bomsdorf, *Adaptation of learning spaces: Supporting ubiquitous learning in higher distance education*, 2005, <http://drops.dagstuhl.de/opus/volltexte/2005/371/>.
- D. Carnevale, *For online adjuncts, a seller’s market*, „The Chronicle of Higher Education: Information Technology”, 2004, <http://chronicle.com/free/v50/i34/34a03101.htm>.
- B. Cope, & M. Kalantzis, *Introduction*, [in:] B Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning*, University of Illinois Press, Urbana, 2009.
- K.P. Cross, *What do we know about students’ learning and how do we know it?*, „Center for Studies in Higher Education: Research & Occasional Paper Series”, 2005.
- K. Hoeller, *Legislators can help adjunct professors*, 2008, http://seattlepi.nwsourc.com/opinion/350878_adjunct12.html.
- K.B. Kelley, & K.M. Bonner, *Courseware ownership in distance education: Issues and policies*, „Sloan-C View” 2002, 1/(1), 3, <http://www.sloan-c.org/publications/view/v1n1/CIPIntro.htm>.
- D. Lederman, *The ‘other’ transfer of credit problem*, „Inside Higher Education”, 2008, <http://insidehighered.com/news/2008/02/19/transfer>.

²⁵ See: www.lis.illinois.edu/articles/2008/05/wise-receives-adec-national-award-excellence-distance-education

²⁶ E. Hearne, personal communication, 18 April 2007; J.D. Meyer, *What have we discovered and where are we headed?*, „TCC 2001: Implications of anytime, anywhere” 2001, 24/7/365, <http://tcc.kcc.hawaii.edu/previous/TCC%202001/meyer.html>, [24.06.2007].

²⁷ J.D. Meyer, personal communication, 14 May 2008.

²⁸ E. Hearne, personal communication, 18 April 2007; J.D. Meyer, personal communication, 14 May 2008.

²⁹ B. Cope, & M. Kalantzis, *Introduction*, [in:] B Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning*, University of Illinois Press, Urbana, IL 2009.

K.A. Loggie, A.E. Barron, E. Gulitz, T.N. Hohlfeld, J.D. Kromrey, M. Venable, P. Sweeney, *An analysis of copyright policies for distance learning materials at major research universities*, "Journal of Interactive Online Learning" 2006, 5(3), p. 224–242.

R. Magjuka, M. Shi, C.J. Bonk, *Critical design and administration issues in online education*. „Online Journal of Distance Learning Administration”, 8 (4), p. 1–16, 2008, <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter84/magjuka84.htm>.

H. McCracken, *Furthering connected teaching and learning through the use of virtual learning communities*, „e-mentor” 2006, 5, <http://www.e-mentor.edu.pl/artyku/v2.php?number=17&id=359>.

A. McGrath, *Bricks and clicks: New approaches blur the lines between traditional classrooms and online learning*, „US News & World Report”, 2004, <http://www.eng.vt.edu/newsitems/pdf/USNewsWR-18OCT2004.pdf>.

J.D. Meyer, *What have we discovered and where are we headed?*, „TCC 2001: Implications of anytime, anywhere”, 24/7/365, 2001, <http://tcc.kcc.hawaii.edu/previous/TCC%202001/meyer.html>.

C. Miller, *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education. A report of the commission appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*, 2006, <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/pre-pub-report.pdf>.

R. Miller, *Use of part-time faculty in higher education: Numbers and impact*. Association of American Colleges and Universities, 2001,

http://www.greaterexpectations.org/briefing_papers/part-timefaculty.html.

The New Media Consortium and the EDUCAUSE Learning Initiative, *The Horizon Report*, 2008, <http://www.educause.edu/ELI/PressReleases/2008HorizonReportfromtheNewMed/17291>.

M.F. Paulsen, *Online education and learning management systems: Global e-learning in a Scandinavian perspective*, NKI Gorlaget, Oslo 2003, <http://informationr.net/ir/reviews/revs126.html>.

S.R. Ruth, *E-learning: A financial and strategic perspective*, „Educause Quarterly” 2006, 1(29), p. 22–30, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0615.pdf>.

K. Swan, *Ubiquitous Computing and Changing Pedagogical Possibilities: Representations, Conceptualizations and Uses of Knowledge*, „Journal of Educational Computing Research”, 2007, http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabId=T002&prodId=AONE&docId=A170032548&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=uiuc_uc&version=1.0.

WCET, *Are your online students really the ones registered for the course? Student authentication requirements for distance education providers*, A WCET Briefing Paper, February 2008.

Faye L. Lesht earned her PhD in Continuing Higher Education at the University of Illinois at Urbana-Champaign. She has worked in the field of continuing higher education for 24 years. She holds the positions of Head, Academic Outreach, Office of Continuing Education and Adjunct Assistant Professor, College of Education, at the University of Illinois. Her administrative role includes facilitating online education opportunities for faculty and students; she has taught courses on academic leadership and is currently teaching a capstone research experience as part of an online master's degree program in educational policy and leadership; her research interests focus on effective models of online education.

Deborah L. Windes earned her PhD in Organizational Behavior at the University of Illinois at Urbana-Champaign. She has developed and taught online and distance courses for 21 years. In her current position as Program Coordinator LAS Online and the Office of Continuing Education at the University of Illinois, she has assisted in developing and coordinating a number of online programs that serve both undergraduate and graduate audiences. Her current research interests include faculty perspectives on online education, an examination of who the innovators are as business schools go online, and retention initiatives in online programs.

POLECAMY

International Conferences on Learning and Teaching with Technology in Art Design and Communication

Home - Conferences - Symposia - Workshops
Publications - Galleries - About Us

abstract submission registration programme contact us

Del. Sept 2010

Designs on E-Learning International Conference: 15-17 September 2010

Designs on eLearning 2010 will be hosted by Savannah College of Art and Design, Georgia, USA.

Possible Track Themes

- Social Media and Online Learning
- The Studio and Online Education
- Assessment and Evaluation
- Student Engagement
- Technology Innovation
- Collaboration and Community Building

Presentations

Full paper presentations: 45 minutes each
Seminar (short) presentations: 25 minutes each
Demos: 30 minutes each
Roundtables: 9-10 minutes each

Designs on eLearning Conferences

Hosts: SCAD The University for Creative Careers.

Venue: Savannah College of Art and Design, Savannah, Georgia, USA

Designs on E-Learning International Conference 15–17 września 2010 r. Savannah, Georgia, USA

Savannah College of Art and Design organizuje międzynarodową konferencję poświęconą e-learningowi. Zakres tematyczny spotkania obejmuje m.in. takie zagadnienia, jak: technologie innowacyjne, media społecznościowe w kontekście uczenia się online, ewaluacja, zaangażowanie studenta, współpraca i budowanie społeczności. W programie przewidziano seminaria, dyskusje oraz zajęcia laboratoryjne. Więcej informacji na stronie: http://www.designsonlearning.net/conferences/face_to_face/sept2010/del_sept2010.htm

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. Przedruk tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



Baza aktywności e-learningowej uczelni

www.sea.edu.pl/baza/

- zbiorcza informacja o rodzajach, skali i organizacji działań e-learningowych uczelni
- prezentacje aktywności e-learningowych jednostek organizacyjnych uczelni
- samodzielne wprowadzanie danych przez reprezentantów uczelni

Zapraszamy uczelnie i ich jednostki organizacyjne do prezentacji swoich działań e-learningowych!

