

www.e-mentor.edu.pl
e-mentor

Nr 3 (40)

czerwiec 2011

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

wersja drukowana
internetowego
czasopisma
e-mentor.edu.pl

ISSN 1731-6758



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

SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
- 3 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

- 4 Polska Komisja Akredytacyjna w świetle znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym – kilka refleksji
Danuta Strahl
- 7 Innowacyjność w małych i średnich przedsiębiorstwach
Małgorzata Zięba, Patrick Oster
- 11 Zarządzanie różnorodnością jako podstawa budowania potencjału kapitału ludzkiego organizacji
Waldemar Walczak
- 20 *Książka elektroniczna – przyszłość czy codzienność?*
– relacja z konferencji
Karolina Pawlaczyk

e-edukacja w kraju

- 25 Wykład online w humanistyce
Adam Pietrzykowski
- 30 Blog jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT
Ewa Palka
- 37 *E-learning. Tajniki edukacji na odległość* – recenzja
Anna Rokicka-Broniatowska
- 40 Project Based e-Learning na platformie zdalnego kształcenia
Piotr Kopciał
- 46 Web 2.0 na uczelni – przegląd badań i aplikacji
Katarzyna Witek, Maria Zajac

zarządzanie wiedzą

- 58 Funkcjonowanie wiedzy rolniczej
Amanda Krzyworzeka
- 63 Innowacyjne modele biznesowe
Z Tomaszem Rudolfem rozmawia Beata Mierzejewska

kształcenie ustawiczne

- 67 Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy
Anna Marszałek

e-biznes

- 74 Zastosowanie metafory w badaniach doświadczeń internautów. Metafory poczty elektronicznej
Urszula Świerczyńska-Kaczor
- 82 Zarządzanie przepływem informacji w modelu biznesowym *cloud computing*
Katarzyna Nowicka

e-edukacja na świecie

- 89 Experience as the Foundation for Authentic Learning Online
Holly McCracken, Kathy L. Guthrie

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”

Nowelizacja Prawa o szkolnictwie wyższym wskazuje kierunki rozwoju edukacji akademickiej oraz ogólnie określa warunki, w jakich będą funkcjonować uczelnie. Można uznać, iż przede wszystkim tworzy podstawy dla szczegółowych regulacji wprowadzanych poprzez ministerialne rozporządzenia, jednocześnie w wielu kluczowych obszarach przynosząc też konkretne rozwiązania. Jednym z takich obszarów jest działalność PKA, tj. Polskiej Komisji Akredytacyjnej (funkcjonującej od 2002 roku – jako Państwowa Komisja Akredytacyjna). O zmianach podstaw prawnych działań PKA i nowych wyzwaniach pisze na łamach „e-mentora” prof. Danuta Strahl, wiceprzewodnicząca Komisji. Zapraszam do lektury.

Zachęcam również do zaznajomienia się z opracowaniami poświęconymi e-edukacji, w szczególności analizującymi formy aktywizujące uczących się do współtworzenia procesu edukacyjnego. Trudno przecenić coraz ważniejszą rolę technologii i kultury Web 2.0 w kształceniu akademickim. Pozostając w obszarze edukacji, chciałbym także polecić artykuł prezentujący procesy zarządzania wiedzą w – rzadko badanym w tym zakresie – środowisku rolników. O wiedzy przekazywanej z pokolenia na pokolenie i wartości porad w środowisku praktyków rolnictwa piszemy w dziale zarządzania wiedzą.

Trudno wymienić wszystkie wartościowe opracowania tworzące 40. wydanie „e-mentora”. Mam nadzieję, iż każdy Czytelnik znajdzie interesujące dla siebie treści – zarówno z zakresu e-edukacji, kształcenia ustawicznego, zarządzania wiedzą i e-biznesu, jak też szerzej – programów kształcenia i edukacji ekonomicznej.

Jednocześnie jest mi niezmiernie miło polecić Czytelnikom „e-mentora” nowo wydaną monografię pt. *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, nawiązującą tematyką do treści wystąpień w ramach VII edycji ogólnopolskiej konferencji pt. *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Wszystkich zainteresowanych odsyłam na stronę konferencji: www.e-edukacja.net, na której dostępna jest wersja elektroniczna publikacji do pobrania.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Aktualności

PAP: Nauka na Twitterze, czyli jak przyciągnąć internautę do muzeum

Współczesne muzea i centra nauki coraz chętniej korzystają z Facebooka, Twittera czy portalu Flickr. Choć nie każdy internauta, który jest fanem konkretnego muzeum w świecie wirtualnym, przyjdzie do niego w „realu”, obecność na portalach społecznościowych jest niemal koniecznością: zapewnia doskonałą promocję instytucji i umożliwia dzielenie się wiedzą z internautami.

Edunews: Społecznościowe uczenie się – czy poprawia wyniki studentów?

Portale społecznościowe są popularne na większości uczelni na całym świecie i coraz więcej instytucji edukacyjnych zwraca uwagę na możliwości wykorzystania społeczności sieciowych do podniesienia skuteczności uczenia się studentów i poprawy ich wyników edukacyjnych. Czy Facebook i inne podobne serwisy mogą faktycznie poprawić rezultaty pracy studentów?

GW: Amazon – e-książka rządzi! Sprzedaliśmy ich więcej niż papierowych

Firma rozpoczęła sprzedaż e-booków niespełna cztery lata temu. Jednak 1 kwietnia tego roku na sto sprzedanych książek papierowych sprzedawała już 105 elektronicznych. Porównanie to nie obejmuje darmowych e-booków, za to obejmuje wszystkie książki drukowane, zarówno z miękką, jak i twardą okładką.

Dziennik: E-matura już od 2013 roku

Ministerstwo Edukacji przygotowuje plany przeprowadzania matur za pośrednictwem komputerów – pierwsze tego typu egzaminy mogą odbyć się już w 2013 roku. Maturzysta pozna wyniki już po kilku minutach, a resort edukacji zaoszczędzi miliony złotych. To niektóre zalety egzaminów dojrzałości zdawanych przy pomocy komputera.

Wrocław.pl: Matematyka – reaktywacja

Interaktywny projekt wykładowców Politechniki Wrocławskiej przygotowuje uczniów do matury z matematyki. „Matematyka Reaktywacja” – takim hasłem nazwano narzędzie pomagające w nauce matematyki uczniom szkół ponadgimnazjalnych. Jest to zbiór elektronicznych interaktywnych materiałów dostępnych bezpłatnie przez internet dla uczestników projektu.

eSchoolNews: Gates gives \$20M for digital learning, Common Core curriculum

The Bill and Melinda Gates Foundation announced that it will be investing more than \$20 million in game-based learning and other digital tools to help usher the new Common Core standards into the classroom.

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

wioska.net

Polska Komisja Akredytacyjna w świetle znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym – kilka refleksji

Danuta Strahl

Znowelizowana w 2011 roku ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym stawia przed Państwową Komisją Akredytacyjną nowe wyzwania, które powinny służyć doskonaleniu jakości kształcenia, a tym samym rozwojowi polskich uczelni w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Nowelizacja przekształca nazwę Państwowej Komisji Akredytacyjnej – po zmianach będzie to Polska Komisja Akredytacyjna, co przede wszystkim znakomicie identyfikuje Komisję w środowisku międzynarodowym, w tym w środowisku instytucji akredytujących, a także podkreśla jej narodowy charakter, nadając tym samym Komisji najwyższą rangę ze względu na jej powinności.

Najistotniejszą zmianę w uprawnieniach Komisji ustawa przynosi w art. 48a, wprowadzając – obok programowej oceny jakości kształcenia – ocenę instytucjonalną. Będą jej podlegały te jednostki uczelni wyższych, które otrzymały już na większości prowadzonych kierunków studiów pozytywną ocenę jakości kształcenia. Osią tej oceny będzie wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia. Wprowadzenie oceny instytucjonalnej zmniejszy częstotliwość wizytacji PKA na wielu uczelniach i ich wydziałach, ale przede wszystkim umożliwi zdiagnozowanie skuteczności mechanizmów służących zapewnianiu jakości, które funkcjonują w tych środowiskach akademickich. Dla Komisji jest to wyzwanie, które zobowiązuje do opracowania standardów i kryteriów oceny jakości kształcenia, a także procedur dokonywania oceny. PKA jest w trakcie przygotowań do wprowadzenia tego nowego modelu akredytacji i wkrótce przedstawi swoje propozycje środowisku akademickiemu.

Należy oczekiwać, iż wyniki oceny instytucjonalnej będą służyć całej społeczności akademickiej do doskonalenia jakości kształcenia, gdyż: wskażą z pewnością silne i słabe strony systemów zapewniania jakości kształcenia, zbudują dobre praktyki i zapewne pokażą polskie szkolnictwo wyższe w innej perspektywie niż ma to miejsce w przypadku oceny programowej. Nie można jednak w tym miejscu zapomnieć, że ustawa w art. 9 wprowadza zapis zobowiązujący Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego do określenia warunków zarówno oceny programowej, jak i instytucjonalnej, które mają uwzględnić w szczególności: w przypadku oceny programowej – działanie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości w zakresie analizy efektów kształcenia, a w przypadku oceny instytucjonalnej – funkcjonowanie i doskonalenie systemów zapewnienia jakości kształcenia, akredytację instytucji międzynarodowych oraz wyniki oceny programowej. PKA oczekuje, iż warunki określone przez mi-

nistra będą wspomagać działalność Komisji. Nie można w tym miejscu nie wspomnieć, iż znowelizowana ustawa wprowadza możliwość wystąpienia o akredytację przez uczelnię, co może ujawnić determinację niektórych z nich, aby poddać się zewnętrznej ocenie w zakresie jakości kształcenia.

Trzeba podkreślić, iż w świetle znowelizowanej ustawy akcenty oceny jakości kształcenia przesuwają się z procesów i warunków na zakładane i osiągnięte efekty kształcenia. PKA, określając kryteria dokonywania ocen jakości kształcenia – którą to możliwość zapewniła jej znowelizowana ustawa w art. 53 – wyważy właściwe proporcje między procesami, warunkami i efektami kształcenia. Nie można zapomnieć, że to na uczelni ciążyć będzie obowiązek określenia efektów kształcenia dla każdego kierunku studiów i zbudowania systemu ich potwierdzania (co zapisane jest w art. 11). Trzeba też zauważyć, iż co prawda autonomia uczelni została w sprawach programowych wyraźnie rozszerzona, ale jednocześnie przyznana uczelniom swoboda kreowania kierunku studiów nakłada pewne ograniczenia, uwzględniając właśnie aspekty jakościowe. I tak na przykład w dawniejszej wersji ustawy możliwość tworzenia kierunków studiów „standardowych”, czy też unikatowych była przypisana jednostkom lub uczelniom o określonych uprawnieniach w zakresie doktoryzowania i habilitowania (art. 9, 10, 11, 56). W znowelizowanej ustawie natomiast istnieje co prawda pełna swoboda kreowania nowych kierunków studiów w określonych ustawą jednostkach (art. 11), ale jednak ograniczona zostanie ona do obszaru kształcenia oraz dziedzin odpowiadających uprawnieniom do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego. W świetle dotychczasowych doświadczeń wydaje się, że jest to dobry zapis.

Natomiast Komisja będzie opiniować wszelkie zmiany programowe, które przekraczają 30 proc. punktów ECTS w stosunku do aktualnie prowadzonych programów kształcenia, czy też zupełnie nowe propozycje programowe, nieodnoszące się do wzorcowych efektów kształcenia, pojawiające się na uczelniach nieposiadających uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego (art. 9, 11 ustawy).

Nową rolę w zakresie opiniowania wniosków o przywrócenie zawieszonych uprawnień do prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia przypisuje Komisji art. 49 punkt 1 pp. 3. Sądzę, iż dla systemu jakości kształcenia naszego szkolnictwa jest to bardzo ważny zapis. Dotyka bowiem najsłabszych

punktów systemu, w przypadku których trzeba ocenić program naprawczy jednostki, co pozwoli ustalić, czy ustały wszelkie zarzuty, które legły u podstaw zawieszenia uprawnień do prowadzenia kształcenia na określonym kierunku studiów i poziomie kształcenia. Daleko idącą zmianą są bowiem zapisy art. 11, a w szczególności art. 11a, 11b, 11c i 11d. Zobowiązują one rektorów uczelni do zawiadamiania Polskiej Komisji Akredytacyjnej o uruchomieniu kształcenia na kierunku studiów w terminie miesiąca od dnia rozpoczęcia kształcenia na tym kierunku, o zmianach w kształceniu wynikających z podziału lub połączenia podstawowych jednostek organizacyjnych (art. 11d) i wreszcie – co bardzo istotne – w okresie nie dłuższym niż trzy miesiące o zaprzestaniu spełniania przez podstawową jednostkę organizacyjną warunków do prowadzenia studiów, w tym o zmianach w stanie zatrudnienia wpływających na uprawnień do prowadzenia studiów. Zapis ten znajduje spójne i konsekwentne wsparcie w art. 11c, w którym zobowiązuje się Polską Komisję Akredytacyjną, w terminie nie dłuższym niż trzy miesiące po upływie 12 miesięcy od dnia podjęcia przez Ministra decyzji o zawieszeniu uprawnień do prowadzenia studiów, do wydania opinii dotyczącej przywrócenia zawieszonych uprawnień. Zapisy te wyraźnie precyzują okoliczności, w których następuje zawieszenie uprawnień do prowadzenia studiów na danym kierunku i poziomie kształcenia. Ma to miejsce w przypadku, gdy podstawowa jednostka organizacyjna po upływie 12 miesięcy nie spełniła warunków prowadzenia studiów lub nie zawiadomiła w wyznaczonym terminie właściwych ministrów i PKA o zaprzestaniu spełniania przez tę jednostkę warunków do prowadzenia studiów. Wprowadzenie tego zapisu było wspólną troską PKA i Ministra z uwagi na przypadki uporczywego nadużywania słabości art. 11 „starej” ustawy.

Kolejnym nowym zapisem stymulującym refleksję nad jakością kształcenia jest art. 11c punkt 7, w którym ustala się okres co najmniej dwunastu miesięcy, po upływie którego można ponownie ubiegać się o przyznanie uprawnień do prowadzenia studiów na kierunku, w stosunku do którego nastąpiło cofnięcie albo wygaśnięcie uprawnień do prowadzenia studiów. Okres ten uwiarygodnia możliwości dokonania przez uczelnię oczekiwanej przez PKA poprawy w zakresie warunków, procesów i efektów kształcenia.

Komisja otrzymała też dalsze, znacznie szersze uprawnienia w porównaniu z tymi, które dawała jej ustawa z roku 2005. Artykuł 48a punkt 4 nakłada bowiem na Komisję obowiązek oceny jakości kształcenia na studiach III stopnia oraz na studiach podyplomowych w ramach oceny instytucjonalnej. Ustawa zobowiązuje Komisję do umieszczania na stronie internetowej oraz w BIP podjętych uchwał wraz z uzasadnieniem, a także wprowadza zapis, iż Komisja może prezentować na swojej stronie internetowej raporty zespołów oceniających. W tym miejscu z pełną satysfakcją mogę wspomnieć, iż Komisja już od marca 2009 publikuje na swoich stronach raporty zespołów oceniających, wpisując się w zasadę przejrzystości działania instytucji akredytujących. Z moich rozmów z przedstawicielami uczelni wynika, iż publikacja raportów jest już dziś dobrze postrzegana przez środowisko akademickie.

Na mocy artykułu 53, w którym stwierdza się, że: *Szczegółowe kryteria i tryb dokonywania ocen określa statut uchwalony przez Komisję na posiedzeniu plenarnym*, Polska Komisja Akredytacyjna otrzymała potwierdzenie i wzmocnienie swojej dotychczasowej działalności. Zapis ten sprawia, iż Komisja, zgodnie ze swoją misją, współuczestniczy w procesie doskonalenia jakości kształcenia, tworząc kryteria jej programowej i instytucjonalnej oceny, które dawać będą uczelniom wyższym właściwe impulsy do trwałego budowania wysokiej kultury jakości kształcenia. Trzeba też wspomnieć o roli, jaką ustawa wyznacza Komisji w tworzeniu płaszczyzny dialogu między wszystkimi interesariuszami szkolnictwa wyższego, co zapisano między innymi w art. 49a. Artykuł ten mówi o współpracy z krajowymi i międzynarodowymi instytucjami oraz organizacjami działającymi w obszarze szkolnictwa wyższego – w szczególności z tymi, których przedmiotem działania jest ocena jakości kształcenia i akredytacja. Otóż z pełną satysfakcją mogę stwierdzić, iż Komisja ma na tym polu już dziś znaczący dorobek.

PKA należy do European Consortium for Accreditation. Ponadto w roku 2009 uzyskała status pełnego członka European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) oraz została przyjęta do European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Warto przypomnieć, że status pełnego członka ENQA nadawany jest agencjom akredytacyjnym, które funkcjonują nie krócej niż dwa lata oraz spełniają kryteria określone w *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, w tym m.in. dotyczące funkcjonowania na podstawie przepisów prawa, niezależności, uznania przez władze publiczne, posiadania zasobów (materiałnych i niematerialnych) zapewniających należyłą realizację powierzonych im zadań. Państwowa Komisja Akredytacyjna uzyskała status pełnego członka ENQA na okres pięciu lat i dołączyła do instytucji z 23 krajów (m.in. Austrii, Belgii, Danii, Francji, Holandii, Niemiec, Hiszpanii) skupionych w organizacji odgrywającej kluczową rolę w procesie budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Zaś decyzja o włączeniu PKA do rejestru EQAR – wiarygodnych agencji akredytacyjnych funkcjonujących w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego – zapadła w kwietniu 2009 r., a więc w momencie, w którym w rejestrze odnotowane były jedynie trzy agencje akredytacyjne. Ponadto przedstawiciele Komisji aktywnie uczestniczą w dwu- i wielostronnych spotkaniach agencji akredytujących, rozwijając współpracę na arenie międzynarodowej i kontynuując działania mające na celu budowę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W latach 2009–2010 odbyło się około 20 takich spotkań. Najczęstsze są spotkania związane z pracami grup roboczych European Consortium for Accreditation. Przedstawiciele Państwowej Komisji Akredytacyjnej są członkami m.in. następujących grup:

- *Institutional accreditation and audits*, zajmującej się m.in. analizą funkcjonowania systemów akredytacji instytucjonalnej, formułowaniem rekomendacji dotyczących ich wdrażania, a także szkoleniem i wymianą ekspertów;
- *Crossroads and information strategies*, wdrażającej internetowy serwis informacyjny skupiający kluczowe informacje o funkcjonujących w Europie instytucjach szkolnictwa wyższego;

- *Mutual learning and best practices*, pracującej nad dokumentem odzwierciedlającym aktualny stan wiedzy na temat oceny efektów kształcenia, sformulowaniem zasad wprowadzania oceny efektów kształcenia jako elementu procesu akredytacji oraz integracją tych dwóch obszarów.

Ponadto Sekretarz Komisji reprezentuje PKA w Zarządzie European Consortium for Accreditation oraz w Komitecie Sterującym projektu *Transparent European Accreditation decisions and Mutual recognition agreements II* (TEAM II).

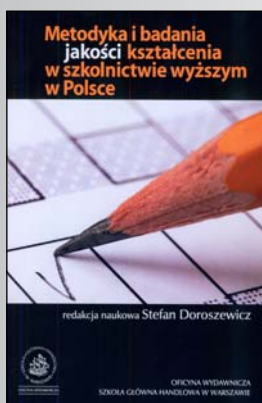
Nowelizacja ustawy zarówno wyznacza Komisji nowe jakościowe standardy działania, jak i porządkuje formalne aspekty jej funkcjonowania. I tak: podniesiony został o 10 osób minimalny oraz maksymalny próg liczby członków Komisji (może ona liczyć od 70 do 90 członków), co w perspektywie wyraźnego poszerzenia zadań Komisji znajduje pełne uzasadnienie. Pojawia się też w ustawie gwarancja udziału kobiet w pracach komisji. Moje doświadczenia z ubiegłych kadencji pozwalają mi zapis ten przyjąć z wielką nadzieją, że gwarantowany udział kobiet w pracach komisji spożytkuje ich pracowitość i odpowiedzialność dla podniesienia efektywności działań Komisji. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż aktualnie w Prezydium PKA zasiada tylko jedna kobieta, a udział kobiet w ogólnej liczbie członków Komisji wynosi około 12 procent. Do składu Prezydium Komisji wprowadzono dwóch przedstawicieli organizacji pracodawców, co – mam nadzieję – będzie służyło zbliżaniu orientacji kształcenia do oczekiwań rynku pracy. Również w zespołach Komisji powołanych w ramach obszarów kształcenia ma znaleźć się co najmniej jeden przedstawiciel pracodawców. Wiek kandydatów na członków Komisji został ograniczony do 70 lat w dniu rozpoczęcia kadencji, co w świetle wymagań dotyczących obowiązków członka PKA i oczekiwań co do jego aktywności wydaje się w pełni zasadne. Bardzo dobrze należy ocenić ustawowe wyłączenie ze składu Komisji osób pełniących funkcje kierownicze (art. 46a), w tym rektora, prorektora, kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej, kanclerza, założyciela uczelni niepublicznej itp., co zapewnia łagodzenie konfliktu interesów oraz wzmacnia niezależność Komisji. I choć

takie standardy wyznaczają normy etyczne, to jednak w poprzednich kadencjach zdarzały się przypadki, w których normy te nie były dla wszystkich jedynym drogowskazem. Zakaz łączenia członkostwa w PKA z zasiadaniem w Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, Radzie Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Komitecie Ewaluacji Jednostek Naukowych itp. także oceniam pozytywnie. Sprzyja to włączaniu do życia publicznego szkolnictwa wyższego szerszego grona osób, wzmacnia zatem system opiniotwórczy i sprzyja niezależności decyzji podejmowanych w obszarach nauki i szkolnictwa. Znowelizowana ustawa zachowuje w art. 50 dogodną dla Komisji elastyczność w zakresie struktury wewnętrznej, odchodząc od poprzednich zapisów wyznaczających zakres 11 zespołów kierunków studiów. Zapis ograniczający się do stwierdzenia, iż w skład Komisji wchodzi zespoły działające w ramach obszarów kształcenia, jest nie tylko spójny z fundamentalnym celem ustawy – wprowadzeniem autonomii programowej uczelni wyższych, ale też zostawia Komisji możliwość elastycznego kształtowania jej struktury wewnętrznej w zależności od pojawiających się potrzeb, wynikających między innymi z dynamicznych zmian oblicza programowego całego systemu szkolnictwa wyższego, których należy oczekiwać.

Fundamentalnym dla działalności Komisji zapisem jest art. 48a pkt 1. Wskazana w nim niezależność Komisji jest wartością, która nie tylko wpisuje się w standardy międzynarodowe, wyznaczone przez sieci instytucji akredytujących w Europie i na świecie, ale jednocześnie i przede wszystkim gwarantuje, że Komisja będzie wypełniać swą misję i prowadzić dialog ze wszystkimi środowiskami na rzecz doskonalenia jakości kształcenia.

Podsumowując powyższe refleksje nad zapisami znowelizowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, pragnę wyrazić nadzieję, iż nowe umocowania Polskiej Komisji Akredytacyjnej na tle fundamentalnych, wpisanych w Krajowe i Europejskie Ramy Kwalifikacji, zmian w zakresie autonomii programowej uczelni wyższych w Polsce służyć będą polskimi studentom, na których umiejętności i wiedzę oraz kompetencje społeczne czeka Polska, Europa i świat.

Autorka jest profesorem nauk ekonomicznych, wiceprzewodniczącą Państwowej Komisji Akredytacyjnej.



POLECAMY

Stefan Doroszewicz (red.), *Metodyka i badania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011

Autorzy publikacji podejmują próbę opracowania zasad zewnętrznej oceny jakości „produktu”, jakim jest kształcenie, w szkolnictwie wyższym. W monografii zaprezentowano sposoby realizacji działań poprzedzających badania jakości kształcenia. Przedstawiono w niej również wyniki badania jakości kształcenia realizowanego na pięciu polskich publicznych uczelniach ekonomicznych, które zostało przeprowadzone zgodnie z zaproponowanymi wcześniej zasadami. Rezultaty badań pozwalają na pozycjonowanie uczelni w różnych wymiarach procesu edukacyjnego ocenianego przez respondentów z dwu- lub trzyletnim stażem pracy.

Publikacja do nabycia w Oficynie Wydawniczej SGH: <http://wydawnictwo.sgh.waw.pl>.



Innowacyjność w małych i średnich przedsiębiorstwach

Małgorzata
Zięba



Patrick
Oster

W niniejszym opracowaniu przedstawiono zagadnienia związane z innowacjami w małych i średnich przedsiębiorstwach (MSP). W jego pierwszej części omówiono kwestie definicyjne oraz przedstawiono charakterystykę innowacji w MSP. Druga część artykułu zawiera opis czynników oraz barier wpływających na innowacje w tego rodzaju przedsiębiorstwach.

Zmiany zachodzące w globalnej gospodarce oraz rosnąca złożoność i nieprzewidywalność środowiska skłaniają przedsiębiorstwa do poszukiwania nowych sposobów zapewnienia sobie przewagi konkurencyjnej. Jednym z takich sposobów jest wprowadzanie innowacji, co stało się domeną nie tylko dużych podmiotów, ale również firm z sektora małych i średnich przedsiębiorstw (MSP). Firmy te coraz częściej dostrzegają konieczność opracowywania i wdrażania innowacji, wynikającą między innymi z coraz krótszych cykli życia produktów. Wprowadzanie innowacji może być dla małych i średnich przedsiębiorstw sposobem na uzyskanie przewagi konkurencyjnej poprzez działania ofensywne i zajęcie pozycji lidera w wykorzystaniu nowych technologii, ale może też mieć na celu jedynie skopiowanie innowacji wdrażanych przez inne przedsiębiorstwa¹. Innymi słowy, firmy sektora MSP mogą wykorzystywać następujące strategie innowacji: „pierwszy na rynku”, „naśladujący lidera”, „aplikacja inżynierska” oraz „ja też”².

Pierwsza z wymienionych strategii polega na uzyskaniu pozycji pierwszego innowatora na rynku, z kolei firma wdrażająca drugie podejście jedynie naśladuje lidera-innowatora na rynku. Trzeci wariant oznacza wykorzystanie i udoskonalenie nowych produktów czy procesów po jakimś czasie od momentu wprowadzenia ich przez lidera lub jego naśladowcę. Wreszcie ostatnia strategia – „ja też” – polega jedy-

nie na kopiowaniu istniejących rozwiązań od innych firm. Pozwala ona ograniczać nakłady na badania i rozwój, ale jednocześnie nie umożliwia osiągnięcia przewagi konkurencyjnej. Tak czy inaczej, wdrażanie innowacji przez małe i średnie przedsiębiorstwa staje się koniecznością – bez względu na to, jaką strategię zdecydują się one wprowadzić³. Warto się w związku z tym zastanowić, jakie czynniki determinują wdrażanie innowacji w firmach sektora MSP oraz jakie potencjalne bariery muszą one przewyciężyć.

Czym jest innowacja?

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele opracowań dotyczących innowacji i równie wiele różnych definicji tego pojęcia. Samo słowo „innowacja” wywodzi się z łacińskiego określenia „*innovare*”, które oznacza „odnawiać, wprowadzać coś nowego”. Współczesna różnorodność terminologiczna związana z innowacjami wynika między innymi z faktu, że można na nie spojrzeć z różnych perspektyw. Istotne może być to, jakiego rodzaju „nowością” jest dana innowacja, która bywa nowym rozwiązaniem dla konkretnej organizacji, dla całego rynku bądź też dla technologii. W zależności od poziomu „nowości” wdrażanie różnych innowacji będzie wymagało zdywersyfikowanych praktyk badawczo-rozwojowych, np. w odniesieniu do współpracy pomiędzy działami B+R oraz marketingu⁴.

Na innowacje można również spojrzeć z punktu widzenia ich znaczenia dla organizacji. Można tu wyróżnić innowacje przyrostowe (*incremental innovations*) oraz radykalne (*radical innovations*)⁵. Innowacje przyrostowe powstają w wyniku usprawniania procesów produkcyjnych lub komercyjnych, a ponieważ zwykle są tworzone krok po kroku, mają mniej rewolucyjny

¹ R. McAdam, P. Stevenson, G. Armstrong, *Innovative change management in SMEs: beyond continuous improvement*, „Logistics Information Management” 2000, t. 13, nr 2, s. 138–149.

² M. Disselkamp, *Innovationsmanagement: Instrumente und Methoden zur Umsetzung im Unternehmen*, Gabler, Wiesbaden 2005.

³ M. Varis, H. Littunen, *Types of innovation, sources of information and performance in entrepreneurial SMEs*, „European Journal of Innovation Management” 2010, t. 13, nr 2, s. 128–154.

⁴ J.R. Ortt, P.A. van der Duin, *The evolution of innovation management towards contextual innovation*, „European Journal of Innovation Management”, t. 11, nr 4, 2008.

⁵ G. Perez-Bustamante, *Knowledge management in agile innovative organizations*, „Journal of Knowledge Management”, t. 3, nr 1, 1999, s. 6–17.

charakter niż innowacje radykalne. Przykładem innowacji przyrostowej może być rozwój chipa – od 4 megabitów na sekundę do 1 gigabita⁶. Natomiast innowacje radykalne tworzą nowe produkty lub procesy, które całkowicie zmieniają tradycyjne funkcjonowanie rynku i wywołują wrzenie wśród konkurentów. Tego rodzaju innowacjami były swego czasu telefon komórkowy czy aparat cyfrowy⁷.

Inny podział, który nawiązuje do wspomnianych już strategii innowacji, to podział na innowacje defensywne i ofensywne⁸. Te pierwsze oparte są na informacjach na temat pozycji konkurencyjnej i potrzeb rynkowych, z kolei te drugie są tworzone na podstawie informacji o naukowych i technologicznych odkryciach, w celu zajęcia korzystnej pozycji konkurencyjnej na rynku. Podsumowując rozważania definicyjne, za sedno innowacji można uznać pewnego rodzaju nowość (np. produkt, proces, strukturę, procedurę) przynoszącą istotne zmiany w skali przedsiębiorstwa, lokalnego rynku czy też całego sektora.

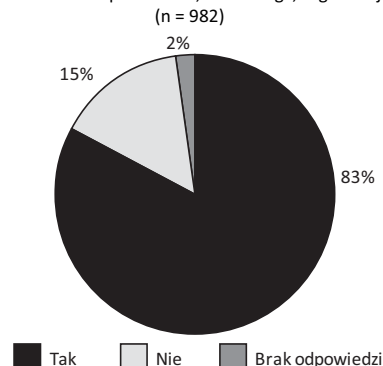
Charakterystyka innowacji w MSP

Innowacje w MSP są zagadnieniem rzadziej omawianym w literaturze fachowej niż innowacje dotyczące większych podmiotów. Wynika to między innymi z faktu, że małe i średnie przedsiębiorstwa w większym stopniu opierają się na nieformalnych, a więc trudno mierzalnych, działaniach badawczo-rozwojowych i rzadziej korzystają z zewnętrznych źródeł wiedzy (usług doradczych oraz licencji) niż ich większe odpowiedniki. Zjawisko to odzwierciedla mniejszą zdolność MSP do absorpcji wiedzy zewnętrznej⁹. Tym niemniej przedsiębiorstwa z tego sektora wprowadzają innowacje i wykorzystują to jako element zdobywania oraz utrzymywania swojej pozycji na rynku. Jako przykład mogą tu posłużyć badania przeprowadzone w ramach Pomorskiego Obserwatorium Gospodarczego (III)¹⁰. Ich wyniki wskazują, że pomorskie MSP deklarują duże zainteresowanie wdrażaniem innowacji (83 proc. ankietowanych przedsiębiorstw).

Niestety nieco gorzej wypada skala tych innowacji, które w większości przypadków (ponad 50 proc.) były nowością jedynie w skali firmy, a nie rynku lokalnego czy krajowego (wykres 2). Innowatorem w skali rynku lokalnego była zaledwie co czwarta badana firma, a w skali krajowej – niespełna co piąta. Warto

Wykres 1. Zainteresowanie wdrażaniem innowacji wśród pomorskich MSP

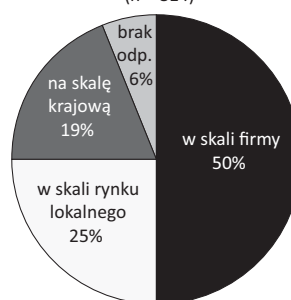
Czy firma jest zainteresowana wdrażaniem innowacji (unowocześnianiem produktów, technologii, organizacji, itp.)? (n = 982)



Źródło: P. Dominiak, J. Wasilczuk, N. Daszkiewicz, K. Zięba, A. Sobiechowska-Ziegert, Raport 2010 – Sektor Małych i Średnich Przedsiębiorstw na Pomorzu w warunkach pogorszenia koniunktury, Raport z badania MSP w ramach Pomorskiego Obserwatorium Gospodarczego III, Agencja Rozwoju Pomorza, Szczecin 2010

Wykres 2. Deklaratywne nowatorstwo wprowadzanej innowacji

Wprowadzona innowacja będzie nowa: (n = 814)



Źródło: P. Dominiak, J. Wasilczuk, N. Daszkiewicz, K. Zięba, A. Sobiechowska-Ziegert, dz.cyt.

również zauważyć, że były to jedynie deklaracje, więc w rzeczywistości odsetek firm wprowadzających innowacje w skali lokalnej czy krajowej mógł być jeszcze mniejszy.

Wyniki te pokrywają się z ogólną charakterystyką sektora MSP w Polsce. Według raportu D. Klonowskiego¹¹ małe firmy w Polsce chętniej inwestują w środki trwałe niż w badania, rozwój wiedzy czy prawa własności intelektualnej. Skutkuje to co prawda

⁶ F. Tessun, *Symposion: Digitale Fachbibliothek Innovationsmanagement*, Symposion Publishing GmbH, 2005, http://www.symposion.de/?cmslesen/q7001002_20310201, [20.08.2009].

⁷ S. Hagenhoff, *Innovationsmanagement für Kooperationen*, Universitätsverlag Göttingen, 2008.

⁸ G. Perez-Bustamante, dz.cyt., s. 6–17.

⁹ J.R. Ortt, P.A. van der Duin, dz.cyt.

¹⁰ Pomorskie Obserwatorium Gospodarcze to cykl projektów badawczo-informacyjnych, prowadzonych od 2006 r. przez Agencję Rozwoju Pomorza S.A. we współpracy z zespołem naukowców pod kierownictwem prof. Piotra Dominiaka i dofinansowywanych z funduszy unijnych. Celem POG jest cykliczna ocena kondycji sektora małych i średnich przedsiębiorstw (MSP) w województwie pomorskim. Więcej informacji dostępnych jest na stronie Agencji Rozwoju Pomorza S.A., <http://www.arp.gda.pl/index.php?strona=116>, [21.11.2010].

¹¹ D. Klonowski, *Innowacyjność sektora MSP w Polsce. Rządowe programy wsparcia a luka finansowa*, Sprawne Państwo, Program Ernst & Young, Warszawa 2009.

Innowacyjność w małych i średnich przedsiębiorstwach

wprowadzaniem innowacji, ale jedynie w skali firmy. Do tworzenia innowacji na skalę rynku lokalnego czy krajowego potrzebne są bowiem nakłady na badania i rozwój, które MSP niechętnie ponoszą (zaledwie 10 proc. ogółu deklarowanych środków na innowacje).

Czynniki wpływające na rozwój innowacji w MSP

Według Miriam Delgado-Verde ważnym ogniwem w procesie tworzenia innowacji w organizacji są błyskotliwi, zmotywowani i doświadczeni pracownicy. Ogólnie rzecz ujmując, proces innowacyjny jest wspólnym osiągnięciem członków danej organizacji i bardzo duże znaczenie ma w jego przypadku wsparcie organizacyjne. „Zinstytucjonalizowanie” tego procesu wspiera zachowywanie wiedzy i zwyczajów, co z kolei sprzyja akumulacji, utrwalaniu oraz poszerzaniu wspólnej wiedzy¹². Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że istotną rolę we wdrażaniu innowacji w MSP odgrywa odpowiednia kultura organizacji. Według Marcusa Disselkampa¹³ istotne są następujące filary innowacyjnej kultury organizacyjnej:

- chęć wprowadzania innowacji,
- swoboda ich wprowadzania,
- zdolność do wprowadzania innowacji,
- podejmowanie działań.

Pracownicy oraz menedżerowie (właściciele) małych i średnich przedsiębiorstw powinni więc być chętni, skłonni i zdolni do podejmowania działań w ramach procesu wdrażania innowacji w firmie, co wymaga ich akceptacji i zaangażowania. Ponadto innowacyjność powinna być wpisana w strategię przedsiębiorstwa – już na etapie tworzenia nowych pomysłów firma powinna posiadać jasno zdefiniowane cele dotyczące obszarów biznesowych lub segmentów rynku, w jakich chciałaby się rozwijać poprzez tworzenie innowacji. Jasna strategia oparta na rzetelnych informacjach pozwala właściwie ukierunkować działania innowacyjne i zredukować utratę czasu oraz innych zasobów. Dlatego też bardzo istotnym warunkiem wstępnym w tworzeniu udanych innowacji jest stałe badanie rynku i zbieranie informacji zwrotnych od klientów oraz pozyskiwanie wiedzy na temat potencjalnych innowacji z innych źródeł zewnętrznych.

Christian Terwiesch i Karl T. Ulrich¹⁴ wskazują następujące sposoby pozyskiwania innowacji na zewnątrz firmy:

- import innowacji odizolowanych geograficznie,
- poszukiwanie inspiracji w działalności dużych firm;

- identyfikacja kluczowych użytkowników,
- współpraca z niezależnymi wynalazcami,
- kooperacja z ośrodkami akademickimi.

Jednak nawet doskonały pomysł na innowację nie zda się na nic, jeśli nie będzie umiejętnie wdrażany ani wspierany przez osoby zarządzające przedsiębiorstwem. Sabine Walther¹⁵ wskazuje kolejne dwa czynniki sukcesu wpływające na innowacyjność organizacji, zależne od zarządzania. Pierwszy z nich to duże zaangażowanie osób zarządzających, co pozwala na mobilizowanie źródeł, „popychanie” procesu innowacyjnego oraz rozwiązywanie konfliktów poprzez wykorzystanie władzy płynącej z hierarchii. Ponadto wsparcie ze strony osób zarządzających podkreśla znaczenie innowacyjnego projektu dla organizacji. Drugi czynnik sukcesu to dobrze zorganizowane zarządzanie projektowe, które pozwala na redukcję opóźnień w ramach przedsięwzięcia innowacyjnego oraz efektywne korzystanie z ograniczonych zasobów.

Warto również wspomnieć o znaczeniu struktury organizacyjnej dla innowacyjności MSP. Struktura ta, dzięki mniejszemu rozmiarowi, jest bardziej elastyczna i pozwala na łatwiejsze dostosowanie się do zmian. Ponadto kanały komunikacji są krótsze, co umożliwia szybsze przekazywanie pomysłów bezpośrednio do właściwej osoby w organizacji.

Wymienione czynniki to tylko część uwarunkowań wpływających na tworzenie i wdrażanie innowacji w MSP. Istotną rolę odgrywają również bariery, które zostaną omówione w kolejnej części opracowania.

Bariery związane z wdrażaniem innowacji w MSP

Wdrażanie innowacji w MSP nie jest łatwe z wielu powodów. Przykładowo Eva Kirner wraz ze współautorami wskazuje następujące bariery wdrażania innowacji, charakterystyczne dla MSP:

- MSP posiadają bardzo ograniczone zasoby (m.in. finansowe);
- muszą właściwie wykorzystywać swoje zasoby, ponieważ porażki mogą spowodować problemy z przetrwaniem firmy;
- charakteryzują się niskim poziomem profesjonalizmu w zarządzaniu innowacjami;
- nie są zorientowane strategicznie;
- często nie są w stanie opracować planu wdrożenia innowacji ze względu na nadmiar codziennych obowiązków przy ograniczonych zasobach ludzkich;
- nie posiadają kompetencji w zakresie innowacji w swoich strukturach;

¹² M. Delgado-Verde, G. Martin-de Castro, J.E. Navas-Lopez, *Organizational knowledge assets and innovation capability. Evidence from Spanish manufacturing firms*, „Journal of Intellectual Capital” 2010, t. 12, nr 1.

¹³ M. Disselkamp, dz.cyt.

¹⁴ C. Terwiesch, K.T. Ulrich, *Innovation tournaments: creating and selecting exceptional opportunities*, Harvard Business Press, Boston 2009.

¹⁵ S. Walther, *Erfolgsfaktoren von Innovationen in mittelständischen Unternehmen*, Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2004.

- są zależne od pracy poszczególnych pracowników¹⁶.

Ogólnie rzecz ujmując, problemy z wdrażaniem innowacji w MSP wynikają często z faktu, że zasoby – materialne (np. maszyny, środki finansowe) czy też niematerialne (np. kompetencje pracowników i właściciela/menedżera), które firmy te mogłyby przeznaczyć na rozwój innowacji – są ograniczone. Jednocześnie problemy z dostępnością poszczególnych rodzajów zasobów kępają innowacyjność tych przedsiębiorstw w różny sposób i w różnych obszarach.

Pierwszym z takich obszarów jest marketing. Zdobywanie nowych rynków wymaga nakładów finansowych oraz wiedzy – jeśli przedsiębiorstwo nie jest w stanie pozyskać tych zasobów na cele marketingowe, nie może wkraczać na nowe rynki. Kolejny obszar to zarządzanie – właściciele MSP często nie posiadają odpowiedniego wykształcenia menedżerskiego, a ich *know-how* na temat zarządzania jest ograniczony. Brak tego rodzaju wiedzy i umiejętności może skutkować brakiem innowacji bądź też ich nieumiejętnym wdrażaniem. Trzeci obszar – komunikacja zewnętrzna – wiąże się z kolei z brakiem czasu i nadmiernym obciążeniem codziennymi obowiązkami, co może skutkować niewykorzystaniem zewnętrznych źródeł informacji i wiedzy, np. z targów czy czasopism branżowych. Czwarty obszar to wysoko wykwalifikowane zasoby

ludzkie. Trudności w pozyskaniu specjalistów przez MSP wynikają między innymi z faktu, że konkurują one o zasoby ludzkie z dużymi firmami, które często oferują wyższe wynagrodzenia i lepsze ogólne warunki pracy. Piąty obszar jest związany z finansami – działalność innowacyjna może być kosztowna z racji wysokiej stopy niepowodzeń, kompleksowości i nieliniowości, a także często znacznych nakładów koniecznych do jej prowadzenia¹⁷. Szósty obszar to z kolei ekonomia skali – niektóre rodzaje działalności wymagają produkcji na dużą skalę, której firmy z sektora MSP nie są w stanie zaoferować, aby pozostać konkurencyjnymi na rynku. Ostatni, siódmy obszar to wzrost – innowacje mogą przyczynić się do szybkiego wzrostu, który z kolei wymaga nakładów finansowych, do których małe i średnie przedsiębiorstwa mają utrudniony dostęp.

Podsumowanie

Konkludując, można stwierdzić, że wdrażanie innowacji w sektorze MSP staje się koniecznością. Różne mogą być rodzaje wprowadzanych rozwiązań czy też skala nowatorstwa, jednak można zaryzykować stwierdzenie, że osiągnięcie trwałej przewagi konkurencyjnej na rynku nie będzie w przyszłości możliwe, jeśli nie będzie się innowatorem w jakiejś dziedzinie.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Małgorzata Zięba jest adiunktem w Zakładzie Zarządzania Wiedzą i Informacją na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach związanych z zarządzaniem wiedzą i informacją, zarządzaniem innowacjami, rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, a także zastosowaniem e-learningu w szkolnictwie wyższym.

Patrick Oster jest absolwentem Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Swoją pracę magisterską poświęcił zagadnieniom związanym z zarządzaniem innowacjami w małych i średnich przedsiębiorstwach.

¹⁶ E. Kirner, O. Som, C. Dreher, V. Wiesenmaier, *Innovation in KMU – Der ganzheitliche Innovationsansatz und die Bedeutung der Innovationsroutinen für den Innovationsprozess*, Fraunhofer Institut System- und Innovationsforschung, 2006, <http://isi.fraunhofer.de/isi/publ/download/isi06b18/InnoKMU-Thesenpapier.pdf?pathAlias=/publ/downloads/isi06b18/InnoKMU-Thesenpapier.pdf>, [20.08.2009].

¹⁷ R.J. Arend, *Defending against rival innovation*, „Small Business Economics” 2009, t. 33, nr 2, s. 189–206.



POLECAMY

Roman Sobiecki (red.), *Ekonomia i zarządzanie w pracach doktorantów*
Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011

W publikacji zgromadzono opracowania doktorantów Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Pierwsza część książki obejmuje zagadnienia dotyczące współczesnych problemów ekonomicznych, a druga poświęcona jest zagadnieniom z zakresu zarządzania. Omówiono m.in. takie kwestie, jak: koncepcja zrównoważonego rozwoju, przyczyny i skutki kryzysu finansowego, *corporate governance*, łańcuchy dostaw oraz zarządzanie zespołem projektowym. Prezentowane teksty stanowią zachętę do dyskusji naukowych i przemysłów.

Publikacja do nabycia w Oficynie Wydawniczej SGH: <http://wydawnictwo.sgh.waw.pl>.

Zarządzanie różnorodnością jako podstawa budowania potencjału kapitału ludzkiego organizacji



Waldemar Walczak

We współczesnej literaturze przedmiotu coraz częściej termin „zasoby ludzkie” jest zastępowany określeniem „kapitał ludzki”, co może wskazywać na świadomość rangi i znaczenia czynnika ludzkiego w dobie uwarunkowań gospodarki opartej na wiedzy. Ponadto rozpowszechnia się pogląd, że wiedza, kompetencje i zdolności pracowników są postrzegane jako wartości, które umożliwiają zdobycie i utrzymanie trwałej, a także trudnej do podważenia przewagi konkurencyjnej¹. Umiejętne zarządzanie pracownikami polega na świadomym inwestowaniu w rozwijanie ich wiedzy i kompetencji oraz efektywnym wykorzystywaniu tkwiącego w ludziach potencjału intelektualnego. Ważne jest, aby dostrzegać i rozumieć, że każdy człowiek jest indywidualną jednostką, posiadającą własną świadomość, określone cechy osobowości, predyspozycje, zdolności, wiedzę, doświadczenia i kompetencje, które wnosi ona do organizacji. Różnorodność pracowników może być źródłem sukcesu i wymiernych korzyści dla organizacji, jeśli potrafimy nią skutecznie zarządzać. Głównym celem zarządzania różnorodnością jest stworzenie takich warunków pracy i modelu kultury organizacyjnej, w których ludzie zyskują szansę wspólnego uczenia się, wzajemnego dzielenia się wiedzą, co w rezultacie prowadzi do lepszego wykorzystania ich talentów i zdolności.

Różnorodność i tożsamość pracowników

Pojęcie różnorodności może być interpretowane na wiele sposobów, w zależności od obiektu naszego zainteresowania. W odniesieniu do pracowników, ogólnie rzecz ujmując, możemy powiedzieć, że różnorodność to wszelkie aspekty, w których ludzie

się różnią – zarówno widocznie: pod względem wieku, płci, rasy, sprawności, jak i niewidocznie, np.: wykształcenia, wiedzy, doświadczenia, umiejętności i kompetencji, osobowości, przekonań, systemu wartości, tożsamości, kultury. Różnice między ludźmi mają istotny wpływ na to, jak się oni zachowują, jakie przyjmują postawy, w jaki sposób działają i są postrzegani, zarówno na gruncie prywatnym, jak i w miejscu pracy. Zrozumienie i branie pod uwagę występujących różnic pomaga organizacji wykorzystać wszystkie kompetencje, potencjał i zdolności tkwiące w zespole pracowników, a w rezultacie pozwala uzyskać lepsze efekty w zakresie jakości i wyników pracy, będących pochodną większego zaangażowania na rzecz realizacji celów organizacji².

W zachodniej literaturze powszechną akceptację zyskuje pogląd, że różnorodność pracowników może być źródłem wymiernych korzyści dla współczesnych organizacji³. Zapewnienie równych praw, szans, i poczucia sprawiedliwości społecznej wszystkim obywatelom oraz przeciwdziałanie dyskryminacji mają ścisły związek z problematyką różnorodności⁴, stanowiąc jej istotny filar, niemniej jednak jest to dopiero podstawowy warunek, niezbędny do wdrożenia koncepcji zarządzania różnorodnością w organizacji⁵. Oznacza to, że równe traktowanie w zatrudnieniu i zakaz dyskryminacji stanowią fundamentalne wartości, które muszą być bezwzględnie przestrzegane w praktyce zarządzania – wyznaczając tym samym zasady i procedury funkcjonowania każdej organizacji.

Należy w tym miejscu zauważyć, że przepisy prawne zawarte w art. 32 Konstytucji Rzeczypospo-

¹ Por. B. Jamka, *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał? Od zarządzania kompetencjami do zarządzania różnorodnością*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 142–188; 297–300.

² Diversity, <http://www.diversity.com.pl/baza-wiedzy>, [05.05.2011].

³ G. Kirton, A.M. Greene, *The Dynamics of Managing Diversity. A critical approach*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford 2010, s. 2–3.

⁴ Zob. A. Klarsfeld (red.), *International Handbook on Diversity Management at Work: Country Perspectives on Diversity and Equal Treatment*, Edward Elgar Publishing Inc., Northampton 2010; J. Wrench, *Diversity Management and Discrimination*, Ashgate Publishing Ltd., Aldershot 2007; L.B. Nielsen, R.L. Nelson (red.), *Handbook of Employment Discrimination Research: Rights and Realities*, Springer, Dordrecht 2005.

⁵ Y.D. Billing, E. Sundin, *Form Managing Equality to Managing Diversity: A Critical Scandinavian Perspective on Gender and Workplace Diversity*, [w:] A.M. Konrad, P. Prasad, J.K. Pringle (red.), *Handbook of Workplace Diversity*, SAGE Publications, London 2006, s. 95–120; G. Dietz, *Multiculturalism, interculturality and diversity in education*, Vaxmann, Verlag 2009, s. 58–61.

litej Polskiej gwarantują, że *Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny*⁶. Są to fundamenty budowania demokratycznego państwa przestrzegającego praw obywateli⁷, które muszą być obowiązującymi wartościami znajdującymi odzwierciedlenie w sposobie postępowania i wzorach zachowań nie tylko władz w instytucjach publicznych, ale również osób odpowiedzialnych za zarządzanie kapitałem ludzkim w pozostałych organizacjach. Wypada jedynie żałować, że w praktyce zarządzania i w codziennej rzeczywistości organizacyjnej nie zawsze te konstytucyjne prawa są przestrzegane.

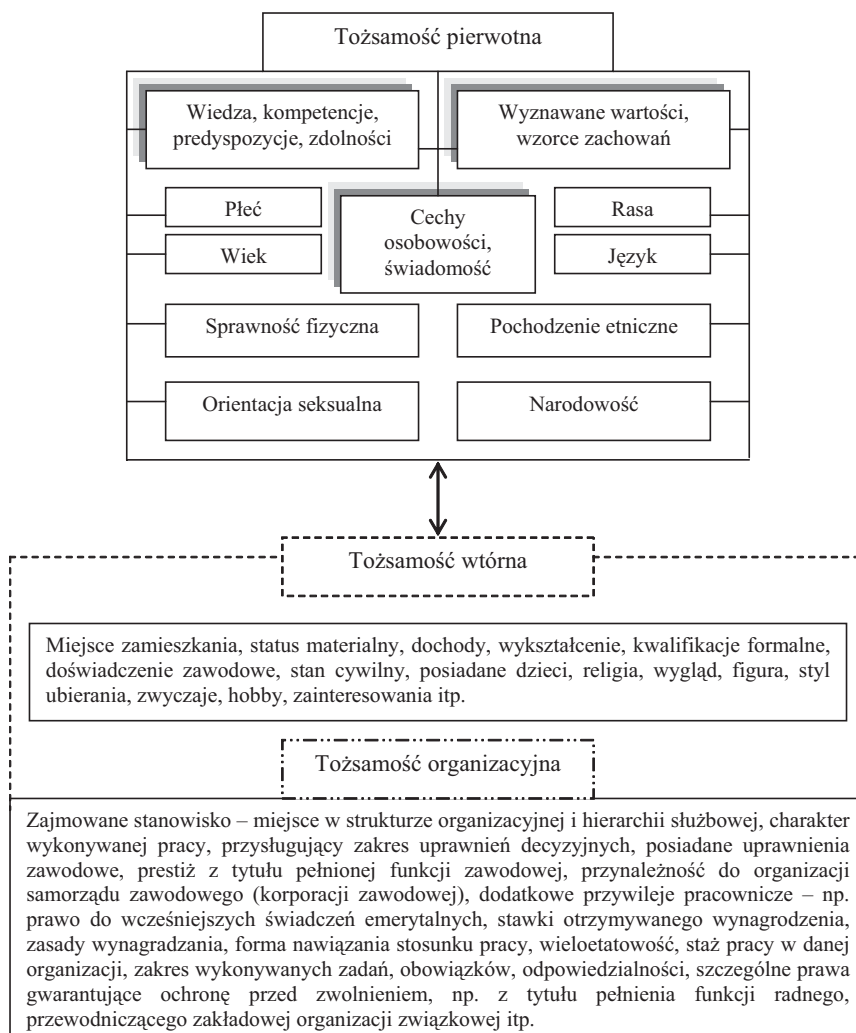
Podstawowe kategorie, w których ludzie się różnią, mogą być rozpatrywane w trzech zasadniczych płaszczyznach, do których zalicza się: tożsamość pierwot-

na, tożsamość wtórną i tożsamość organizacyjną, co zostało przedstawione na rysunku 1.

Zaprezentowana na rysunku 1 tożsamość pierwotna może być również określona jako wymiar wewnętrzny jednostki ludzkiej. Jest ona immanentną cechą i wyróżnikiem każdego człowieka, będąc pochodną zarówno cech psychofizycznych, posiadanej wiedzy, predyspozycji i zdolności, świadomości, jak też ukształtowanego sposobu myślenia, wyznawanego systemu wartości, kultury osobistej, norm i przekonań.

Bez wątpienia ta tożsamość jest zależna od wielu czynników środowiskowych (zewnętrznych), i z jednej strony jest ona kształtowana w procesie wychowania w rodzinie, edukacji szkolnej, nauki na studiach, z drugiej strony tworzy się pod wpływem otoczenia, w którym żyjemy. Niezwykle ważne grupy czynników behawioralnych, które przesądzają o różnorodności

Rysunek 1. Trzy podstawowe wymiary różnorodności



Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Arredondo, *Successful Diversity Management Initiatives: A blueprint for planning and implementation*, Sage Publications Ltd., Londyn, 1996, s. 8

⁶ Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Rozdział II – *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*.

⁷ Zob. szerzej: J. Kuciński, *Nauka o państwie i prawie*, ALMAMER Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2008, s. 29–41.

Zarządzanie różnorodnością jako podstawa...

zachowań jednostek ludzkich, to przede wszystkim: cechy osobowości i świadomość, zdobyta wiedza i kompetencje oraz wartości, jakie są wyznacznikami naszego postępowania.

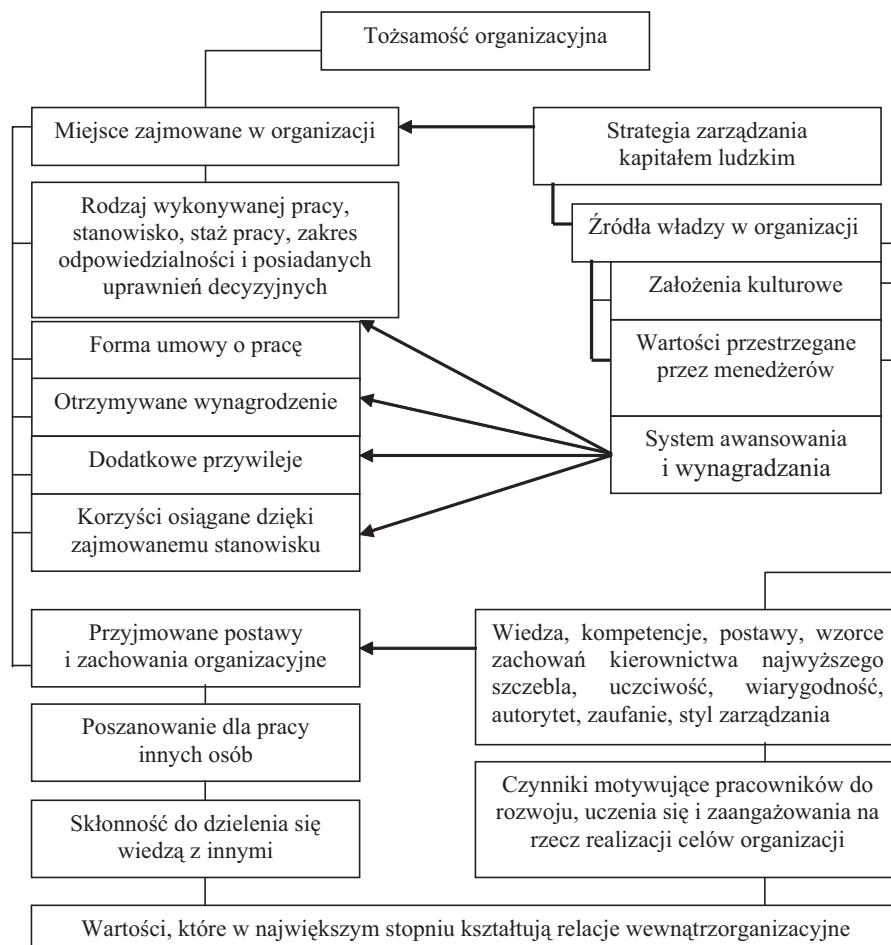
Tożsamość wtórna i organizacyjna mają związek z miejscem, jakie zajmuje człowiek w społeczeństwie – odnoszą się do ról i funkcji, które pełni w życiu prywatnym i zawodowym. Nie ulega wątpliwości, że pomiędzy wyodrębnionymi wymiarami zachodzą różne zależności, ale nie zawsze są to proste i logiczne oddziaływania. Praktyka dowodzi, że posiadana wiedza, zdobyte wykształcenie, predyspozycje, zdolności i kompetencje nie zawsze są tymi czynnikami, które mają w decydującej mierze wpływ na pozycję zawodową, zajmowane stanowisko, przysługujący zakres uprawnień i odpowiedzialności, prestiż czy uzyskiwane dochody. Co więcej, w wielu przypadkach właśnie osoby o wysokich kwalifikacjach, posiadające rozległą wiedzę, predyspozycje i zdolności, mają trudności ze znalezieniem pracy zgodnej z profilem wykształcenia. Można mieć bowiem świadomość swojej wartości jako zdolny i kompetentny pracownik, postępować uczciwie, przestrzegać ogólnie przyjętych społecznych norm, a mimo to czynniki te wcale nie muszą rzutować na naszą tożsamość organizacyjną. Oczywiście jest

jednak, że każdy człowiek funkcjonujący w ramach danej organizacji poprzez swoją pracę, przyjmowaną postawę i wzorce zachowań, będące odzwierciedleniem jego tożsamości pierwotnej, wnosi i tworzy nowe wartości organizacyjne. Można powiedzieć, że kształtuje w ten sposób wzorce kulturowe, wizerunek organizacji, jej wiarygodność, a także – wykorzystując swoją wiedzę i umiejętności – wpływa na rozwijanie kluczowych kompetencji i zwiększanie konkurencyjności, a w rezultacie przyczynia się do budowania wartości rynkowej.

Tożsamość organizacyjna pozostaje pod silnym wpływem kultury organizacyjnej i jest zależna od wielu uwarunkowań tkwiących w organizacji (rys. 2).

Zaprezentowane na rysunku 2 zależności skłaniają do zauważenia, że tożsamość organizacyjna jest przede wszystkim pochodną zajmowanego miejsca w organizacji i wynikiem decyzji osób, które są odpowiedzialne za kształtowanie procesów składających się na strategię zarządzania kapitałem ludzkim. Ważnym czynnikiem jest również staż pracy w danej organizacji, który bez wątpienia ma duży wpływ na poczucie własnej wartości, ukształtowany sposób myślenia i postępowania oraz identyfikowanie się z celami organizacji. Najważniejsze elementy, które

Rysunek 2. Uwarunkowania i czynniki kształtujące tożsamość organizacyjną



Źródło: opracowanie własne

kształtują tożsamość organizacyjną, wynikają z formalno-prawnych uwarunkowań związanych z rodzajem wykonywanej pracy, zajmowanym stanowiskiem, rodzajem zawartej umowy o pracę, otrzymywanym wynagrodzeniem i dodatkowymi przywilejami.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że zgodnie z obowiązującymi przepisami kodeksu pracy pracownikiem jest wyłącznie osoba, która wykonuje swoją pracę na podstawie podpisanej umowy. Pozostałe osoby, które świadczą usługi bądź wykonują określone zadania w oparciu o umowy cywilno-prawne, takie jak umowa o dzieło lub umowa zlecenie, z punktu widzenia przepisów prawa nie są pracownikami, lecz osobami, które można określić mianem współpracowników.

Jest to bardzo ważna przesłanka, która zasadniczo rzutuje na takie kwestie jak prawa i przywileje pracownicze – m.in.: świadczenia emerytalne, prawo do urlopów, prawo do wynagrodzenia w trakcie zwolnienia lekarskiego, nabywanie pracowniczego stażu pracy. Warto także wspomnieć, że forma nawiązania stosunku pracy ma fundamentalne znaczenie dla szczególnych przywilejów związanych np. z zakończeniem pracy na danym stanowisku – bez względu na to, czy osoba została odwołana ze stanowiska, czy sama złożyła rezygnację – bądź z tytułu upływu okresu pełnienia danej funkcji. W przypadku wysokich stanowisk w administracji publicznej, gdzie nawiązanie stosunku pracy następuje z wyboru lub powołania (np. prezydent miasta, wiceprezydent, burmistrz, zastępca burmistrza, marszałek województwa, członek zarządu województwa, minister, wiceminister, podsekretarz stanu, wojewoda, wicewojewoda) – zakończenie pracy na danym stanowisku dodatkowo wiąże się z odprawą pieniężną w wysokości trzymiesięcznego wynagrodzenia. Na taki przywilej nie mogą liczyć np. osoby, które mają umowę o pracę na czas określony, dlatego też tak duże znaczenie ma forma prawna, w oparciu o którą następuje zatrudnienie w organizacji.

System awansowania i wynagradzania w organizacji nie tylko jest zależny od przepisów prawnych, ale w głównej mierze stanowi odzwierciedlenie źródeł władzy, norm i wartości wyznawanych przez menedżerów oraz założeń kulturowych. Należy dodać, że odpowiednie regulacje prawne dotyczące formalnych wymagań kwalifikacyjnych oraz przysługujących (możliwych) stawek wynagrodzenia na danym stanowisku mają zastosowanie tylko w odniesieniu do wybranych organizacji sektora finansów publicznych, natomiast w przypadku przedsiębiorstw prywatnych, firm rodzinnych bądź organizacji pozarządowych istnieje całkowita swoboda decyzyjna. Oznacza to, że właściciel lub założyciel takiej organizacji bądź osoba występująca w imieniu pracodawcy może dowolnie kształtować politykę kadrową oraz system wynagrodzeń i nie

podlega w tym zakresie żadnej kontroli. Oczywiście można w tym miejscu odwołać się do przepisów kodeksu pracy, zgodnie z którymi pracownicy mają prawo do jednakowego wynagrodzenia za jednakową pracę lub pracę o jednakowej wartości (art. 18^{3c)}⁸. Z punktu widzenia przepisów prawa podstawowym kryterium pozwalającym na zdefiniowanie, jakie prace można uznać za jednakowe lub o podobnej wartości, są wymagania formalne – chodzi tu o prace wymagające podobnych kwalifikacji zawodowych. W praktyce jednak bardzo trudno dokonać obiektywnego wartościowania pracy, zwłaszcza jeżeli jej efekty mają wymiar aktywów intelektualnych, w stosunku do których nie można zastosować uniwersalnych mierników, umożliwiających zobiektywizowaną ocenę ich wartości, charakteryzującą się jednoznacznym walorem rozstrzygalności.

Wartości i normy etyczno-moralne przestrzegane przez menedżerów również są problemem, który cechuje relatywizm i względność – co sprawia, że te same negatywne zjawiska, jak np. faworyzowanie członków rodziny bądź znajomych przy obsadzeniu stanowisk kierowniczych lub ustalaniu stawek wynagrodzenia, w organizacjach sektora finansów publicznych są traktowane jako patologiczne, natomiast w tzw. firmach rodzinnych nie są postrzegane w pejoratywnym znaczeniu, lecz uznaje się je za akceptowalne i ogólnie tolerowane praktyki.

Można jednak powiedzieć, że silne poczucie przynależności do organizacji, identyfikowanie się z jej celami, zadowolenie z warunków pracy, w powiązaniu z zaakceptowaniem posiadanej tożsamości organizacyjnej stanowią kluczowe czynniki sukcesu dla przyciągnięcia i utrzymania utalentowanych pracowników. Trzeba bowiem pamiętać, że zadowolenie pracowników bez wątpienia wiąże się z poziomem otrzymywanego wynagrodzenia, niemniej jednak miła atmosfera w pracy i możliwość rozwoju zawodowego są również bardzo ważnymi elementami, które rzutują na przyjmowaną postawę i zaangażowanie.

Istota i cele zarządzania różnorodnością

Koncepcja traktowania różnorodności jako czynnika rozwoju organizacji bazuje na dostrzeganiu, poszanowaniu i zaakceptowaniu różnic, jakie występują pomiędzy ludźmi⁹. Podejmując próbę wyjaśnienia istoty zarządzania różnorodnością, możemy powiedzieć, że jest ona procesem kierowania i komunikacji, polegającym na aktywnym i świadomym, skierowanym w przyszłość rozwijaniu organizacji opartej na wartościach, wychodzącej od zaakceptowania istniejących różnic, traktującej je jako potencjał rozwojowy – przemyślanym i celowo wdrażanym procesem, który tworzy wartość dodaną dla firmy¹⁰.

⁸ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz.U. z 1974 r. Nr 24 poz. 141, ze zmianami).

⁹ H. Brdulak, *Zarządzanie różnorodnością jako model biznesowy*, „Kobieta i biznes” 2009, 1–4, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Kolegium Gospodarki Światowej, Warszawa 2009, s. 1.

¹⁰ B. Amershi, S. Holmes, H. Jablonski, M. Keil, E. Lüthi, K. Matoba, *Poradnik szkoleniowy: zarządzanie różnorodnością*, Anti-Discrimination and Diversity Training VT/ 2006/009, International Society for Diversity Management, Komisja Europejska, 2007, s. 7, <http://sfrs.pl>, [05.05.2011].

Zarządzanie różnorodnością jako podstawa...

Jak podkreśla Małgorzata Durska, zarządzanie różnorodnością kojarzone jest na ogół z przeciwdziałaniem dyskryminacji. W ramach prowadzenia „akcji naprawczej” przyjmuje się założenie o konieczności wyrównywania szans osób przynależących do grup mniejszościowych, wykluczanych lub pozbawionych możliwości dostępu do różnych sfer życia społecznego: edukacji, rynku pracy, władzy. W praktyce prowadzi to do podejmowania różnego rodzaju akcji afirmatywnych, które – podobnie jak sama dyskryminacja – dotyczą zawsze ostatecznie jednostek – to indywidualna jednostka pozbawiona jest równych praw i to ona korzysta z programów wyrównywania szans. W takim ujęciu dokonuje się jednak zawężenia znaczeniowego omawianej koncepcji wyłącznie do działań mających na celu przeciwdziałanie występującym przejawom dyskryminacji.

Prawidłowo rozumiane zarządzanie różnorodnością nie ogranicza się tylko do stwarzania preferencyjnych warunków czy wyrównywania szans indywidualnych członków jakiejś grupy społecznej, ale przede wszystkim opiera się na założeniu, że szeroko rozumiana różnorodność podnosi jakość funkcjonowania całej organizacji i ma na nią pozytywny wpływ. Akcent przesunięty jest tym samym z jednostki na organizację lub firmę czy – szerzej ujmując – na całe społeczeństwo. U podstaw takiego myślenia leży założenie, że różnorodność sama w sobie jest wartością, będąc czynnikiem podnoszącym jakość funkcjonowania danej zbiorowości¹¹.

Zarządzanie różnorodnością oznacza dostrzeżenie różnic pomiędzy ludźmi w organizacji (i poza nią) oraz świadome rozwijanie strategii, polityk i programów, które tworzą klimat dla poszanowania i wykorzystania tych różnic na rzecz realizacji celów organizacji. Głównym celem zarządzania różnorodnością jest stworzenie takiego środowiska pracy, w którym każda zatrudniona osoba czuje się szanowana i doceniona, dzięki czemu może w pełni wykorzystywać swój potencjał intelektualny, co przyczynia się do sukcesu organizacji¹².

Wymaga to wręcz fundamentalnej zmiany myślenia wielu menedżerów i przyjęcia postawy charakteryzującej się otwartością i zaufaniem do ludzi – zrozumieniem, akceptacją i poszanowaniem odmiennych tożsamości jednostek ludzkich, zróżnicowanych, indywidualnych potrzeb i oczekiwań członków danej organizacji oraz postrzeganiem ich w kategoriach cennych wartości, którymi należy umiejętnie zarządzać. W praktyce oznacza to również otwartość organizacji na nowych pracowników z zewnątrz, świadome pozyskiwanie różnorodnej, często unikalnej wiedzy, umiejętności i doświadczeń, jakie mogą wnieść nowo zatrudniane osoby. Najważniejszym wyzwaniem jest odrzucenie myślenia postrzegającego organizację

i pracujących w niej ludzi wyłącznie jako narzędzi do osiągnięcia korzyści finansowych dla kadry zarządzającej, właścicieli, akcjonariuszy. Niestety biegunowo odległe postawy i wzorce zachowań elit władzy są następnie przenoszone na niższe szczeble oraz utrwalane jako skuteczna metoda realizacji partykularnych interesów wąskich grup beneficjentów.

Jak wspomniano wcześniej, dla zarządzania różnorodnością szczególne znaczenie ma art. 18^{3a} par. 1. Kodeksu pracy, zgodnie z którym pracownicy powinni być równo traktowani w zakresie nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, warunków zatrudnienia, awansowania oraz dostępu do szkoleń mających na celu podnoszenie kwalifikacji zawodowych, w szczególności bez względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną, a także bez względu na zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony czy w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy. W myśl par. 2. – równe traktowanie w zatrudnieniu oznacza niedyskryminowanie w jakikolwiek sposób, bezpośrednio lub pośrednio, z przyczyn określonych w par. 1.

Niemniej ważne jest to, że zarządzanie różnorodnością nie może istnieć poza moralnym i prawnym kontekstem. Etyka i prawo dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji są nie tylko częścią środowiska firmy – tożsamość firmy musi odzwierciedlać tradycję praw człowieka. Koncepcja zarządzania różnorodnością ma ścisły związek z podejmowaniem działań mających na celu równouprawnienie pracowników i przeciwdziałanie dyskryminacji, a ponadto jest odzwierciedleniem współczesnego podejścia do zarządzania kapitałem ludzkim¹³.

Jak słusznie zauważa Tomasz Ugryn, zarządzanie różnorodnością i polityka równych szans przedstawiane są czasem jako zjawiska równoległe, podczas gdy są to pojęcia komplementarne. Przyjmuje się, że polityka równości szans (*equal employment opportunity policy*) odnosi się głównie do zagadnień równouprawnienia kobiet i mężczyzn, natomiast zarządzanie różnorodnością obejmuje szerokie spektrum działań dotyczących sposobów kreowania aktywnej polityki kadrowej organizacji, pozwalających na efektywne wykorzystanie posiadanego kapitału ludzkiego, a także pozyskiwanie talentów z zewnętrznego rynku pracy. W tym kontekście działania mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji na etapie rekrutacji i zatrudnienia stają się podstawowym warunkiem – są pierwszym krokiem umożliwiającym wdrożenie koncepcji zarządzania różnorodnością, zakładającej pożądaną konfigurację struktury społecznej osób zatrudnionych w danej organizacji, która możliwa jest do osiągnięcia tylko w sytuacji skutecznej polityki antidyskryminacyjnej¹⁴.

¹¹ M. Durska, *Zarządzanie różnorodnością: kluczowe pojęcia*, „Kobieta i biznes” 2009, 1–4, dz.cyt., s. 8–9.

¹² P. Kaczmarek, A. Krajnik, A. Morawska-Witkowska, B.R. Remisko, M. Wolsa, *Firma = różnorodność. Zrozumienie, poszanowanie, zarządzanie*, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa 2009, s. 8.

¹³ K. Mazur, *Diversity management, czyli zarządzanie różnorodnością*, Projekt „Siła wiedzy”, <http://www.sila-wiedzy.pl/index.php/sia-wiedzy/nauki-humanistyczne>, [05.05.2011].

¹⁴ T. Ugryn, *O równości w zarządzaniu różnorodnością*, Projekt „Świętokrzyska firma równych szans”, <http://sfrs.pl>, [05.05.2011].

Zarządzanie różnorodnością można postrzegać jako element kreowania kapitału intelektualnego organizacji, ponieważ ludzie są nośnikami cennych zasobów niematerialnych, takich jak: wiedza, umiejętności, kompetencje, doświadczenie, które wykorzystują w codziennej pracy.

Równość szans dotyczących podjęcia zatrudnienia ma istotny wpływ na to, że możliwe staje się pozyskanie nowych, utalentowanych pracowników, którzy dzięki swojemu zaangażowaniu i kreatywności mogą pozytywnie wpłynąć na funkcjonowanie organizacji i osiągać przez nią wyniki. Takie działania jak: integrowanie i dyfuzja nowej wiedzy, doświadczeń, wzorców zachowań, pobudzanie zaangażowania, są znacznie bardziej efektywne, jeśli organizacja jest otwarta na pozyskiwanie nowych pracowników z zewnątrz – gdy nie stanowi hermetycznej i biurokratyzowanej struktury, w której ukształtowały się grupy interesów dbające jedynie o swoje partykularne korzyści. Ta bardzo prosta i logiczna zależność w praktyce często napotyka zdecydowany opór, w szczególności w takich organizacjach, które z racji odpowiednich uregulowań prawnych stwarzają szczególne przywileje i dają specjalną ochronę swoim członkom.

Obserwacja rzeczywistości skłania do zauważenia, iż takie zjawiska mają miejsce m.in. w tzw. korporacjach zawodowych, które skutecznie kontrolują procesy rekrutacji i selekcji nowych członków, pozostając praktycznie poza jakąkolwiek niezależną kontrolą. Podobnie w administracji rządowej – ustawa o służbie cywilnej skutecznie uniemożliwia zajmowanie wyższych stanowisk osobom, które nie mają odpowiedniego stażu na kierowniczych stanowiskach w organizacjach sektora finansów publicznych. Innym przykładem mogą być spółki z udziałem kapitałowym Skarbu Państwa bądź jednostek samorządu terytorialnego, w których to organizacjach w procesach powoływania osób do pełnienia funkcji w radach nadzorczych i zarządach trudno zawsze dostrzec otwartość i równość szans¹⁵.

Korzyści wynikające z zarządzania różnorodnością

Obecnie spojrzenie na biznes poprzez pryzmat różnorodności znajduje swoje odzwierciedlenie w szczególności w strategiach zarządzania relacjami z klientem, czego najlepszym przykładem mogą być oferty usług telefonii komórkowej, usług bankowych i ubezpieczeniowych, dedykowanych specjalnie wyodrębnionym grupom odbiorców, różniącym się potrzebami i oczekiwaniami. W tym znaczeniu zarządzanie różnorodnością jest sposobem poszu-

kiwania innowacyjnych rozwiązań zapewniających pozyskanie nowych klientów, a także przejawem adaptacji przedsiębiorstw do przeobrażeń zachodzących w otoczeniu.

Zdaniem Haliny Brdulak zarządzanie różnorodnością postrzegane jako model biznesowy wynika z określonych tendencji w gospodarce, do których można zaliczyć m.in.:

- wzrost udziału kobiet, osób należących do mniejszości narodowych, emigrantów, osób starszych w zatrudnieniu;
- powstawanie (tworzenie się) nowych grup konsumentów i klientów (nowe wyzwania) – wzrastające zróżnicowanie potrzeb konsumentów wymaga bardziej kreatywnych strategii ich zatrzymywania i bardziej innowacyjnych produktów, a procesy, produkty i usługi muszą zostać przystosowane do tych szczególnych potrzeb;
- większe zróżnicowanie siły roboczej, które może wpłynąć na lepszą efektywność firmy, pomóc w osiągnięciu jej celów, podnieść morale pracowników, zwiększyć dostęp do nowych segmentów rynku, zwiększyć produktywność¹⁶.

Bardzo ważne dla skuteczności realizacji tych procesów jest tworzenie właściwej kultury organizacyjnej – opartej na takich wartościach jak: wzajemny szacunek i zaufanie, wspólna wizja rozwoju firmy, partycypacja w zarządzaniu i przywództwo. Kierowanie pracą zespołów zadaniowych wymaga odejścia od autokratycznego stylu zarządzania na rzecz nowoczesnego przywództwa. Wyzwolenie synergii różnorodności tkwiącej w ludziach jest możliwe pod warunkiem zapewnienia pracownikom rzeczywistego poczucia, że ich spostrzeżenia, pomysły, uwagi, opinie i wnioski zostaną wysłuchane i będą faktycznie brane pod uwagę – innymi słowy, konieczne jest pokazanie, że menedżerowie liczą się ze zdaniem pracowników i chcą skorzystać z ich wiedzy i doświadczeń. Takie działania są niezwykle ważne, zwłaszcza w pracy zespołów badawczo-projektowych, gdzie istotną rolę odgrywa umiejętność dzielenia się wiedzą, kreowanie nowych pomysłów i wypracowanie nowych rozwiązań. Warto dodać, że taki wzorzec postępowania powinien również przyświecać menedżerom, którzy zarządzają organizacjami sektora finansów publicznych, gdzie aktualnie mamy do czynienia z sytuacją wymagającą wprowadzenia wielu niezbędnych reform i zmian systemowych. To właśnie te organizacje powinny również korzystać z wiedzy i doświadczeń swoich pracowników oraz wdrażać nowoczesne metody i koncepcje zarządzania w codziennej praktyce.

Do głównych korzyści wynikających z zarządzania różnorodnością zalicza się:

¹⁵ Zob. szerzej: W. Walczak, *Dwuznaczna rola komitetu nominacyjnego. O projekcie ustawy o zasadach wykonywania niektórych uprawnień Skarbu Państwa*, „Przegląd Corporate Governance” 2011, nr 1, Polski Instytut Dyrektorów, s. 19–24; W. Walczak, *Organizacyjno-prawne aspekty nadzoru właścicielskiego nad spółkami z udziałem Skarbu Państwa*, „Przegląd Corporate Governance” 2010, nr 2, s. 35–44; W. Walczak, *Powoływanie członków rad nadzorczych spółek z kapitałem samorządów – ramy prawne i praktyka*, „Przegląd Corporate Governance” 2010, nr 1, s. 19–24.

¹⁶ H. Brdulak, dz.cyt., s. 1–6.

Zarządzanie różnorodnością jako podstawa...

- umacnianie wartości kultury wewnątrzorganizacyjnej (równość szans, wzajemne zaufanie, etyka zarządzania), które wpływają na kreowanie dobrej atmosfery pracy – ludzie są otwarci, czują się doceniani i szanowani, co sprzyja większemu zaangażowaniu, podwyższeniu poziomu motywacji i poprawie efektywności ich pracy, a także pomaga w pozyskiwaniu i zatrzymywaniu utalentowanych pracowników;
- inspirowanie innowacyjnych pomysłów – różnorodność wiedzy, umiejętności i doświadczeń pracowników pozwala na przełamanie utartych schematów myślowych, rutynowych działań i procedur, a także stwarza większe szanse na wypracowanie innowacyjnych (korzystniejszych, bardziej efektywnych) rozwiązań i doskonalenie kluczowych kompetencji, przyczyniając się do zwiększania wartości kapitału intelektualnego;
- poszerzanie wiedzy, wzbogacanie doświadczeń i rozwijanie kompetencji pracowników – praca w różnorodnym środowisku przynosi szansę uczenia się od siebie nawzajem oraz wymiany doświadczeń, a otwartość organizacji na zewnętrzną rekrutację umożliwia zatrudnianie utalentowanych jednostek, które będą mogły wykorzystać potencjał swojej wiedzy, zdolności i pomysłów dla osiągnięcia zakładanych celów organizacji;
- kreowanie pozytywnego wizerunku i wiarygodności organizacji, wzmacnianie dobrej opinii (reputacji) – zadowoleni pracownicy, niedyskryminowani i szanowani, którym stwarza się możliwość pracy w przyjaznej atmosferze, stanowią cenną wartość, ponieważ dzięki swojej postawie, przyjmowanym wzorcom zachowań i wyrażanym poglądom wpływają na pozytywny wizerunek firmy wśród przyszłych pracowników, klientów, partnerów biznesowych oraz pozostałych grup interesariuszy;
- zwiększanie adaptacyjności do zmieniającego się otoczenia rynkowego – różnorodny zespół pracowników umożliwi lepsze rozpoznanie oczekiwań różnych grup klientów, a firma może dzięki temu łatwiej im sprostać;
- równe traktowanie w zatrudnieniu oraz zwalczanie wszelkich form i przejawów dyskryminacji (przejrzyste i sprawiedliwe zasady wynagradzania, dostępność szkoleń, możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych, rozwoju i awansu w organizacji) – co przyczynia się do redukcji kosztów związanych z fluktuacją kadr i absencją pracowników¹⁷.

Ponadto dotarcie do nowych grup klientów ułatwić może organizacji tworzenie zróżnicowanych wiekowo zespołów pracowników. Jednym z argumentów jest fakt, że pracownicy z różnych grup wiekowych są w stanie lepiej rozpoznać i zrozumieć potrzeby oraz oczekiwania swoich rówolatków. Kolejna

kwestia wiąże się z psychologicznymi uwarunkowaniami komunikacji i otwartości na współpracę. W procesie obsługi klienta, podczas bezpośredniej konwersacji, o wiele łatwiej jest nawiązać otwartą rozmowę i wzbudzić zaufanie, jeśli jesteśmy w stanie identyfikować się z naszym rozmówcą. Dojrzały wiek i bogate doświadczenie życiowe mogą być również pozytywnymi czynnikami wzmacniającymi współpracę w zespole, wymianę poglądów, inspirującymi do nowych pomysłów, i powodującymi zdzieranie się odmiennych spojrzeń. Osoby starsze – cieszące się powszechnym szacunkiem i uznaniem, posiadające osiągnięcia zawodowe, znaczący dorobek i autorytet – mogą być wzorem do naśladowania dla młodszych kolegów, a przede wszystkim można się od nich wiele nauczyć.

Te aspekty są szczególnie ważne dla procesów organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą, która jest pochodną doświadczenia, dojrzałości życiowej i praktyki zawodowej – tę wiedzę zdobywa się w procesie wspólnego wykonywania zadań, podczas realizacji wspólnych projektów itp. Dlatego też w wielu zawodach wiek pracowników jest atutem, a ich doświadczenie i praktyka zawodowa stanowią cenne zasoby, którymi powinni się dzielić z młodszym pokoleniem.

Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że w praktyce zdarzają się również przypadki, gdy to właśnie młodszy pracownicy mają mniejsze możliwości awansu zawodowego i rozwoju, a starsze pokolenie nie zawsze chce dopuścić do swojego grona nowych adeptów. Wydaje się, że takie zjawiska najczęściej są spotykane m.in. w środowisku lekarzy, prokuratorów, sędziów, prawników, naukowców – tam, gdzie zdobywane w długim czasie doświadczenie ma kluczowe znaczenie dla rozwoju kariery. Jest to odwieczny problem związany ze zmianą pokoleniową, dlatego harmonizowanie i równoważenie zróżnicowanych potrzeb oraz oczekiwań pracowników w różnych przedziałach wiekowych jest poważnym wyzwaniem dla zarządzania. Myślenie w kategoriach przyszłości powinno być dominantą i spoiwem podejmowanych działań.

Na tle zaprezentowanych korzyści rodzi się uzasadnione pytanie: dlaczego zarządzanie różnorodnością pozostaje głównie w sferze szczytnych haseł i idei teoretycznych, a zdecydowanie trudniej jest wskazać firmy, które w codziennej praktyce stosują tę koncepcję zarządzania? Próbując na nie odpowiedzieć, należy po pierwsze zdać sobie sprawę z tego, że bardzo często słuszne i cenne rekomendacje teoretyczne nie są stosowane w praktyce, ponieważ rzeczywistość organizacyjna rządzi się innymi prawami i w wielu przypadkach tzw. dobro wspólne bądź interes społeczny nie mają dużego znaczenia.

W zarządzaniu różnorodnością powinno się przede wszystkim kłaść nacisk na systemowe, kompleksowe rozwiązania organizacyjne, wspierające równość szans – niemniej jednak zawsze będzie trudno pogodzić

¹⁷ Por. P. Kaczmarek, A. Krajnik, A. Morawska-Witkowska, B.R. Remisko, M. Wolsa, dz.cyt., s. 23; E. Lisowska (red.), *Gender Index: Monitorowanie równości kobiet i mężczyzn w miejscu pracy*, EQUAL, UNDP, Warszawa 2007, s. 6.

sprzeczne dążenia i interesy osób, które są długoletnimi pracownikami danej organizacji, z aspiracjami tych, którzy dziś ubiegają się o podjęcie pracy, a dzięki lepszemu przygotowaniu mogą stać się potencjalnymi rywalami, pretendującymi do awansu na stanowiska kierownicze. To jest niewątpliwie bardzo ważny problem, stanowiący główną przyczynę, dla której część organizacji nie chce się szerzej otworzyć na nowych pracowników z zewnątrz.

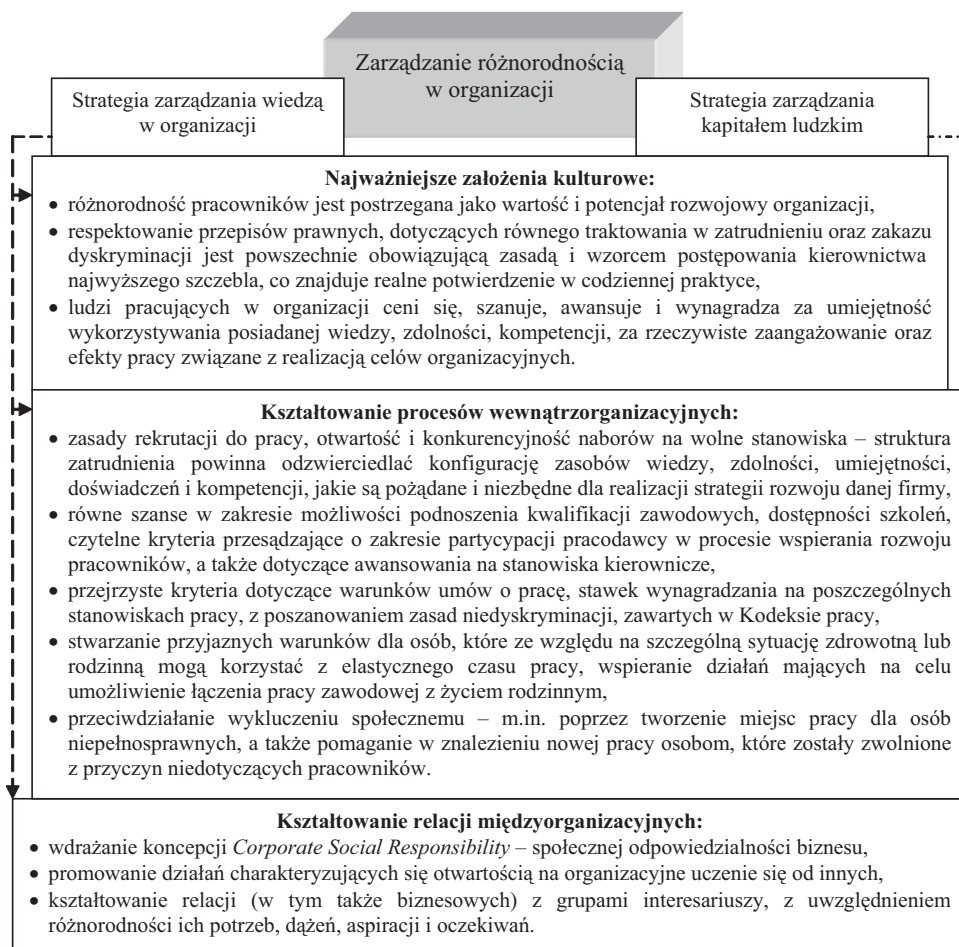
Zarządzanie różnorodnością można traktować jako rozwiniętą koncepcję zarządzania wiedzą i talentami w organizacji, kładąc szczególny nacisk na wyrównywanie szans, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, integrację pracowników oraz wymiar etyczno-moralny prowadzenia biznesu i społecznej odpowiedzialności. Zgodnie z tą koncepcją człowiek, jego potrzeby, potencjał intelektualny stają się centralnym punktem odniesienia dla dalszych działań podejmowanych przez organizację.

Systemowe podejście do wdrożenia koncepcji zarządzania różnorodnością przedstawia rysunek 3.

Zarządzanie różnorodnością jest ogniwem łączącym strategię zarządzania wiedzą i strategię zarządzania kapitałem ludzkim organizacji. Bardzo ważną rolę odgrywa kultura organizacyjna, której

założenia muszą odzwierciedlać fundamentalne wartości, powszechnie obowiązujące i przestrzegane w praktyce. Wydaje się, że równie istotnym, a może nawet najważniejszym, czynnikiem sukcesu jest fundamentalna zmiana myślenia oraz postępowania menedżerów zarządzających organizacjami – przyjęcie nowych wzorców zachowań i stylu kierowania opartego na przywództwie, partycypacji i poszanowaniu dla ludzi. Jest to najpoważniejsze wyzwanie, będące jednocześnie główną barierą dla wdrażania tej koncepcji do codziennej praktyki zarządzania. Ukształtowane od lat stereotypy myślenia i traktowania ludzi w kategoriach taniej siły roboczej, łatwo zastępowalnego składnika czy ruchomych aktywów firmy, nie dają się łatwo przezwyciężyć. Dodatkowym zagrożeniem są uwarunkowania polityczne oraz społeczno-ekonomiczne, które sprzyjają kreowaniu negatywnych wzorów i patologii w obszarze zarządzania kapitałem ludzkim. Można jednak sądzić, że bardzo wiele zależy od nas samych – od tego, czy jesteśmy wrażliwi na los drugiego człowieka, czy potrafimy szanować i cenić ludzi, którzy mają inne poglądy, odmienne zdanie, osobowość, cechy charakteru. Ludzie oraz wykonywana przez nich praca i przejawiane zaangażowanie powinni być postrze-

Rysunek 3. Systemowe ujęcie zarządzania różnorodnością w organizacji



Źródło: opracowanie własne

gani jako cenne wartości dla organizacji – wtedy zdecydowanie łatwiej będzie zrozumieć idee i cele zarządzania różnorodnością.

Podsumowanie

Obecnie uważa się, że zarządzanie różnorodnością i promowanie integracji stanowi przejaw dostosowania się do coraz bardziej zróżnicowanego społeczeństwa, potrzeb i oczekiwań klientów, struktury rynku i całego otoczenia biznesu, a także postrzegania pracowników jako cennego kapitału, źródła konkurencyjności organizacji¹⁸.

Zarządzanie różnorodnością oznacza stwarzanie takich warunków, w których wszyscy obywatele mają rzeczywiste szanse na zatrudnienie w danej organizacji, a następnie otrzymują równe prawa uczestniczenia w kształtowaniu jej rozwoju. Ma ono ścisły związek ze strategią zarządzania wiedzą i kapitałem ludzkim – polega na świadomym pozyskiwaniu i wykorzystywaniu różnorodnej – nierzadko unikalnej – wiedzy, kompetencji i doświadczeń pracowników, zaakceptowaniu odmiennych tożsamości jednostek ludzkich oraz umiejętności harmonizowania indywidualnych potrzeb i oczekiwań członków danej organizacji z realizacją wspólnych celów. Zróżnicowanie pracowników może być postrzegane jako cenny zasób – wartość, która tworzy kapitał społeczny i jest potencjalnym źródłem budowania przewagi konkurencyjnej.

Popularyzacja tej koncepcji w Polsce znajduje swoje odzwierciedlenie w celach projektów współfinansowanych z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej na lata 2007–2013 w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Jest to dowód na to, że konieczne jest zwiększanie świadomości i odpowiedzialności menedżerów, które dotyczą prawa w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji i uwrażliwienie na społeczny kontekst procesów zarządzania.

Świadome i celowe tworzenie zróżnicowanych zespołów pracowników jest szansą na lepsze wykorzystanie potencjału intelektualnego tkwiącego w ludziach, sprzyja rozwijaniu nowych pomysłów, wdrażaniu innowacyjnych rozwiązań, a przede wszystkim służy integracji społecznej. Stanowi impuls do przełamywania stereotypów myślenia, umożliwia efektywną współpracę, dzielenie się cenną wiedzą i doświadczeniami, które są podstawą rozwijania i doskonalenia kompetencji. Akcentuje te wartości, które nie zawsze są traktowane z należytą powagą i uznaniem przez menedżerów, którzy w pogoni za sukcesami finansowymi często uważają, że cel uświęca środki, a pracownicy są jedynie narzędziem służącym do realizacji celów biznesowych.

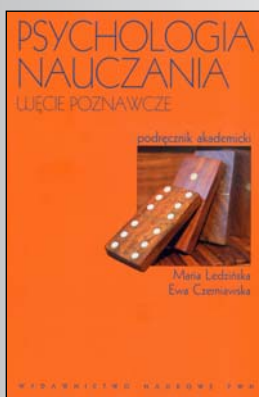
Zarządzanie różnorodnością jest bez wątpienia wyrazem nowego podejścia, akcentującego wartość, jaką dla organizacji stanowi kapitał ludzki i poszanowanie praw pracowników. Innymi słowy wskazuje potrzebę fundamentalnych zmian w świadomości osób odpowiedzialnych za zatrudnianie pracowników. Jest to również istotne zagadnienie dla programów kształcenia przyszłych kadr menedżerskich, od których należy wymagać, aby wykazywały więcej empatii, szacunku i zrozumienia dla osób, dzięki którym organizacja funkcjonuje i generuje wymierne profity dla właścicieli, akcjonariuszy, kierownictwa.

Zgodnie z hasłem Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: „Człowiek – najlepsza inwestycja”¹⁹ – wypada mieć nadzieję, że omawiane zagadnienia nie będą tylko i wyłącznie szczytnym sloganem przewodnim konferencji i projektów unijnych, lecz coraz więcej organizacji zacznie politykę zarządzania różnorodnością stosować w praktyce. Zaistnieje wówczas realna szansa na to, że prawdziwe i rzeczywiste korzyści z upowszechniania tej koncepcji zarządzania odczują pracownicy, a nie tylko przedstawiciele firm doradczych i szkoleniowych.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

¹⁸ Zob. M. Gryszko, *Raport z zarządzania różnorodnością w Polsce*, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa 2009, s. 25–28.

¹⁹ Kapitał ludzki, <http://www.kapitalludzki.gov.pl>, [05.05.2011].



POLECAMY

Maria Ledzińska, Ewa Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011

Jedną z głównych przyczyn porażek w edukacji jest brak umiejętności uczenia się – wychodząc z tego założenia, autorki przygotowały publikację, w której dzielą się swoją wiedzą na temat psychologicznych podstaw nauczania oraz nauczania uczenia się. Rozpoczynają od zaprezentowania najważniejszych prawidłowości uczenia się oraz teoretycznych podstaw nauczania. Następnie omawiają proces poznawania przez pryzmat ucznia, w tym m.in. strategie poznawcze, indywidualne style uczenia się. W kolejnej części charakteryzują nauczyciela jako uczącego się dorosłego, analizując proces stawania się nauczycielem, skuteczność oddziaływań dydaktycznych i pomiar efektów kształcenia. Autorki kończą publikację, zwracając uwagę na wybrane problemy edukacji na początku XXI wieku.

Publikację można nabyć na stronie internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.pwn.pl>.

Książka elektroniczna – przyszłość czy codzienność? – relacja z konferencji

Karolina Pawlaczyk

W dniach 12-13 maja w ramach Warszawskich Targów Książki odbyła się konferencja poświęcona tematyce rozwijającego się coraz szybciej rynku publikacji elektronicznych i e-książek. O szansach, zarówno edukacyjnych, jak i biznesowych, jakie niesie ze sobą upowszechnianie się tego typu mediów, nieuchronnych przemianach w sposobie postrzegania książek, nowych modelach czytelnictwa, a także zagrożeniach oraz czynnikach utrudniających popularyzację e-booków w Polsce dyskutowali m.in. wydawcy, przedstawiciele firm informatycznych i internetowych, specjaliści tworzący książki elektroniczne oraz prawnicy.

Zagadnienia omawiane podczas konferencji podzielono na pięć bloków tematycznych. W ramach pierwszego z nich – *E-książka w edukacji* – zastanawiano się, jak digitalizacja treści dostępnych dotąd głównie w formie książek drukowanych może zmienić proces kształcenia, i przedstawiono dwa projekty edukacyjne opierające się na wykorzystaniu internetu oraz nowych technologii. Magdalena Biernat i Katarzyna Sawko z Fundacji Nowoczesna Polska mówiły o portalu Wolne lektury, bezpłatnie udostępniającym elektroniczne wersje (m.in. w formatach PDF, jako EPUB¹, w standardzie DAISY dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także w formie książki do słuchania) utworów z szeroko pojętego kanonu lektur szkolnych, które przeszły już do domeny publicznej (po upływie 70 lat po śmierci autora wygasły co do nich autorskie prawa majątkowe). Teksty te przygotowywane są do publikacji przez doświadczonych redaktorów i nauczycieli, którzy opatrują je komentarzami i przypisami, korzystając przy tym ze wsparcia Biblioteki Narodowej i zasobów Cyfrowej Biblioteki Narodowej Polona. Z portalem Wolne lektury powiązany jest też szereg dalszych inicjatyw edukacyjnych – a więc przede wszystkim szkolenia dla nauczycieli, których celem jest popularyzacja wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych w kształceniu, oraz konkursy i warsztaty dla dzieci, mające zachęcić najmłodszych do obcowania

z literaturą. Chcąc budzić pozytywne skojarzenia z lekturami, twórcy portalu odwołują się m.in. do kultury remiksu, w której dorastają dziś młodzi ludzie. Jej istotą jest przetwarzanie utworów, swobodne łączenie ich elementów oraz dodawanie nowych – i do tego właśnie, jak mówiły przedstawicielki Fundacji Nowoczesna Polska, zachęceni są czytelnicy Wolnych lektur poprzez warsztaty z DJ-ami czy udostępnianie narzędzi takich jak *Leśmianator*, który umożliwia układanie „wierszmiksów” z fragmentów poezji opublikowanych w portalu.

Drugim z zaprezentowanych projektów edukacyjnych był działający od marca 2011 roku portal Edustation. Cel tego przedsięwzięcia, jak mówił jeden z jego współtwórców, Dimitrij Żatuchin, jest przede wszystkim społeczny – chodzi o bezpłatne udostępnianie wiedzy i osvajanie z językiem obcym wszystkich, niezależnie od wieku i umiejętności. Serwis stanowi odpowiedź na potrzeby osób, które pragną poszerzać swe kompetencje językowe, ale z różnych względów (np. problemy z dojazdem na zajęcia i dostosowaniem ich planu do rozkładu innych obowiązków, wysokie ceny kursów, kłopoty z pokonaniem barier emocjonalnych w dużych grupach) jest to dla nich trudne. Edustation łączy w sobie cechy platformy e-learningowej i portalu społecznościowego – z jednej strony oferuje materiały edukacyjne, z drugiej strony umożliwia kontakt z innymi użytkownikami, a co za tym idzie – wspólną naukę (także poprzez konwersacje), która w przypadku języków obcych jest szczególnie ważna. Obecnie na Edustation znaleźć można ok. 1200 tekstów w języku angielskim, które powiązane są z filmami i zdjęciami, a także zintegrowane ze słownikiem, tworząc swego rodzaju „wirtualny podręcznik”. Zasób ten ciągle się powiększa, ponieważ użytkownicy mają możliwość uzupełniania istniejących materiałów dydaktycznych i dodawania nowych. Mogą też uczyć się wymowy, korzystać z „fiszek” pomagających w zapamiętywaniu słówek, rozwiązywać quizy, brać udział w konkursach,

¹ EPUB nie jest określonym formatem pliku, ale pakietem ZIP, w którym znajduje się książka. Zawiera standardowy zestaw metainformacji (np. nazwisko autora, tytuł i język publikacji, numer ISBN). Treść zapisana jest w języku XML, a sposób prezentacji określają szablony CSS. Por. R. Kostka, *Czym jest, a czym nie jest książka elektroniczna*, „Biblioteka Analiz. Dwutygodnik o rynku wydawniczo-księgarskim”, wydanie specjalne, 11 maja 2011, s. 4.

a ich postępy w nauce są monitorowane (system zezwala na przejście do kolejnych poziomów zaawansowania dopiero po zaliczeniu wcześniejszych, powstaje też ranking użytkowników osiągających najlepsze wyniki). Co istotne – nad jakością merytoryczną prezentowanych treści czuwają filologowie, którzy na bieżąco moderują aktywność uczących się. Jak wskazywał przedstawiciel portalu, zainteresowanie tego rodzaju „społecznościowym” uczeniem się i interaktywnym czytaniem tekstów w języku obcym jest duże – Edustation ma już około 6000 użytkowników, którzy regularnie korzystają ze zgromadzonych zasobów i poświęcają na to sporo czasu. Planowane jest więc dalsze rozwijanie projektu – udostępnienie materiałów do nauki języka polskiego, hiszpańskiego i niemieckiego, a także wprowadzenie aplikacji umożliwiających korzystanie z zasobów na urządzeniach mobilnych.

Drugi blok tematyczny konferencji dotyczył aspektów prawnych produkcji i dystrybucji książek elektronicznych, a także systemów ochrony plików zawierających e-booki. W referacie o zaskakującym tytule – *Zostań kanibalem i zwyciężaj* – przedstawiciele umożliwiającego zakup e-książek serwisu Bookoteka poruszyli zagadnienie ochrony e-książek przed sprzecznym z wolą wydawcy wykorzystaniem za pomocą systemów DRM (*Digital Rights Management*). Kwestia ta powracała później wielokrotnie w wystąpieniach i dyskusjach konferencyjnych, należy więc z pewnością do problemów, które w gronie osób zainteresowanych tematyką książek elektronicznych budzą obecnie najwięcej kontrowersji.

Systemy DRM – w Polsce przede wszystkim w wersji oferowanej przez Adobe – są najpowszechniej stosowanymi przez wydawców i dystrybutorów e-booków zabezpieczeniami plików. Zaufanie do tej technologii – jak wskazywali prelegenci z Bookoteki – budowane jest jednak na szeregu mitów: że DRM wyeliminuje problem piractwa na rynku wydawniczym, że piraci odbierają klientom firmom zajmującym się tworzeniem i sprzedawaniem e-książek, że zyski wydawców i dystrybutorów są wprost proporcjonalne do restrykcyjności systemów DRM oraz że papierowe książki nie są przedmiotem nielegalnego kopiowania i obrotu. Dyskutując w referacie z tymi tezami, przedstawiciele Bookoteki przekonywali, iż internetowi piraci i potencjalni klienci sklepów z e-książkami to właściwie dwie zupełnie odrębne grupy osób, bo kogoś, kto nie chce (i kto uważa, że nie musi) płacić za pobieranie z sieci materiały i tak nic do nie skłoni do korzystania z oferowanych przez księgarnie usług. Tym bardziej, że dla wprawnych w obsłudze komputera zdjęcie zabezpieczeń DRM to kwestia sekund. W praktyce blokady uderzają więc najbardziej w tych, którzy legalnie kupują e-booki i nie chcą (bądź nie potrafią) uciekać się do „hakerskich” metod, aby obejść ograniczenia nałożone przez wydawcę lub dystrybutora. A jest ich bardzo wiele: DRM uniemożliwia często tworzenie zapasowych kopii plików, korzystanie z e-książek na dowolnie wybranych urządzeniach (niektóre z czytników i tabletów nie obsługują plików

zabezpieczonych w systemie Adobe DRM) czy przekazywanie lub pożyczanie ich osobom bliskim, co byłoby przecież możliwe i zgodne z prawem w przypadku tradycyjnej książki. Czytanie chronionych przez DRM e-booków wymaga ponadto najczęściej instalowania dodatkowego oprogramowania i zapoznawania się ze skomplikowanymi instrukcjami, przeważnie niedostępnymi w języku polskim. W rezultacie DRM może nie tylko prowadzić do bezpodstawnego ograniczania praw konsumenta, ale także przynosić efekt odwrotny niż zamierzono – skłaniać zniechęconych komplikacjami czytników do poszukiwania interesujących ich e-książek w miejscach, w których pozbawione są już zabezpieczeń (a zatem do piractwa) lub też do zakupu wersji papierowej poszukiwanej publikacji.

Wnioskiem podsumowującym wystąpienie przedstawicieli Bookoteki było stwierdzenie, że DRM w praktyce chroni istniejący model biznesowy rynku wydawniczego i spowalnia rozwój branży książek elektronicznych, gdy tymczasem odpowiednie wykorzystanie potencjału, jaki jest w niej ukryty, mogłoby przynieść wszystkim podmiotom rynku książki ogromne zyski. Należałoby zatem zachęcać do rezygnacji z restrykcyjnych zabezpieczeń na rzecz bardziej otwartych technologii ochrony – takich jak np. cyfrowe znaki wodne, które nie „utrudniają życia” czytelnikom i nie ograniczają im swobody dysponowania zakupionymi plikami, a mimo to mogą posłużyć do lokalizacji witryn i serwerów, na których nielegalnie udostępnia się e-książki. Byłoby to ze strony wydawców i dystrybutorów swego rodzaju „kanibalizm” – złagodzenie polityki ochrony zmusiłoby ich bowiem do wejścia na niepewny grunt i podjęcia ryzyka zmiany systemu działania. Z drugiej jednak strony (zilustrowano tę tezę przykładem wydawnictwa O’Reilly, które zrezygnowało z systemów DRM, a mimo to odniosło sukces komercyjny) ewentualne straty wynikające z owej „otwartości” zostałyby z pewnością zrównoważone dzięki temu, że rynek książek elektronicznych zyskałby wreszcie szansę na szybszy rozwój.

Spostrzeżenia przedstawicieli Bookoteki potwierdził też w ramach bloku tematycznego *E-książka oczami użytkownika, wydawcy i dystrybutora* Jan Rycher z firmy Fablo, oferującej nowoczesną wyszukiwarke dla księgarni i sklepów internetowych. W konferencji wziął on udział, wcielając się w pierwszą rolę – użytkownika, i z tej perspektywy przedstawił problemy, z jakimi najczęściej wiąże się korzystanie z e-książek. Za najtrudniejszy z nich uznał właśnie zabezpieczenia DRM. Jak zauważył, czytelnik – choć płaci w księgarni internetowej za zakup e-booka (ceny są najczęściej nieznacznie niższe niż w przypadku drukowanej wersji książki) – w praktyce, jeśli jest on chroniony poprzez DRM, jedynie go wypożycza. Przy braku możliwości tworzenia zapasowych kopii plików nie ma bowiem żadnej pewności, że z nabytych materiałów będzie mógł korzystać przez wiele lat – np. gdy zmieni się technologia albo gdy kupi po prostu inne urządzenie służące do odczytu. W referacie wymienione zostały też inne trudności, z jakimi borykają się dziś e-czytelnicy w Polsce. Kłopoty sprawiają m.in. skomplikowane

procedury zakupu e-booków w księgarniach internetowych (na przykładzie jednej z polskich księgarni można było zobaczyć, że pobranie z niej e-booka wymaga wykonania... szesnastu „prostych kroków”) i brak jednorodnej strategii sprzedaży, fakt, że niemal każdy ze sklepów stara się stworzyć własne aplikacje służące do korzystania z książek elektronicznych i nierzadko promuje też własne czytniki.

Głos w dyskusji o *Digital Rights Management* zabrali również przedstawiciele wydawców. We wspólnym referacie Danuta Górnicka ze Świata Książki, Marek Korczak z Wydawnictwa Czarna Owca i Małgorzata Rzepkowska z W.A.B. odpowiedzieli m.in. na pytanie, dlaczego oficyny, mając świadomość ograniczeń, jakie się z tym wiążą, decydują się na restrykcyjne zabezpieczenia DRM. Wskazywali oni, że dzieje się tak głównie ze względów prawnych – umowy licencyjne zobowiązują najczęściej wydawców do ochrony interesów autora przy pomocy wszelkich dostępnych środków technicznych. Rezygnacja z najszerzej rozpowszechnionego systemu wiąże się zatem dla wydawcy z ryzykiem zarzutów, że nie zachował on w tym względzie „należytej staranności”. Jako argument na rzecz „twardych” zabezpieczeń, które sprawiają, że czytelnicy e-booków nie mogą nimi dysponować w taki sam sposób jak książkami tradycyjnymi, przytoczono też bardzo prostą konstatację: egzemplarz papierowy można przekazać w jednym momencie tylko jednej osobie, egzemplarz elektroniczny – milionom.

Przedstawiciele wydawnictw poruszyli ponadto w swym wystąpieniu kwestię polityki cenowej dotyczącej sprzedaży e-booków. Odpierając często powtarzany obecnie zarzut, że e-booki są zbyt drogie, aby mogły stać się konkurencją dla wydań tradycyjnych, przekonywali, jak wiele błędów kryje się w postrzeganiu książek elektronicznych jako produktów, których stworzenie przynosi ogromne zyski, a prawie nic nie kosztuje. Jak wskazywali – sam proces „produkcyjny” e-książki wymaga rzeczywiście zdecydowanie mniejszych nakładów niż w przypadku książki tradycyjnej, jednak fundamentalną kwestię stanowią tu koszty zakupu licencji na wydanie w wersji elektronicznej, które są najczęściej dużo wyższe. Istotna jest ponadto stawka VAT: na e-booki sprzedawane przez internet – jako że w myśl obowiązujących przepisów ich dystrybucja jest usługą – obowiązuje podatek 23-procentowy. Wszystko to sprawia, że wydawcom – którzy wiedzą, iż ich publikacja w wersji papierowej sprzeda się w kilku, a może nawet kilkudziesięciu tysiącach egzemplarzy, natomiast wersję elektroniczną kupi najprawdopodobniej zaledwie kilkaset osób – nie opłaca się często inwestować w stworzenie e-booka, a tym bardziej oferować go w atrakcyjniejszej cenie. Powstaje zatem kolejna bariera utrudniająca rozwój rynku.

Interesujące wystąpienia, w których poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czym właściwie jest książka elektroniczna i jak powinno się ją tworzyć, znalazły się również w bloku tematycznym *E-book w praktyce*. Adam Stach, specjalista w zakresie opracowywania publikacji elektronicznych z firmy Woblink, na przy-

kładzie relacji podróżniczej Tomasza Michniewicza *Samsara. Na drogach, których nie ma* przedstawił ideę książki multimedialnej, w której z tekstem łączą się filmy, pokazy fotografii i dźwięki, nadające nowy wymiar opisywanym miejscom oraz wydarzeniom i przynoszące zupełnie odmienne niż dotychczas znane doświadczenia czytelnicze.

Natomiast Piotr Bolek, przedstawiciel internetowej księgarni eLib i firmy informatycznej 7bulls, a więc organizatorów konferencji, mówił o najpopularniejszych formatach, w jakich przygotowywane obecnie są książki elektroniczne, zastanawiając się jednocześnie, który z nich – PDF czy EPUB – w większym stopniu spełnia wymagania stawiane przed e-bookami. Jak wskazywał, wielu wydawców, a także czytelników, przyzwyczajonych jest wciąż do tego pierwszego formatu, od lat znanego i wykorzystywanego w tworzeniu książek drukowanych. Jednak PDF uzyskany w tradycyjnym procesie wydawniczym – choć pozornie umożliwia niemal natychmiastowe przeniesienie publikacji do świata cyfrowego – z wielu powodów nie może stać się pełnowartościową książką elektroniczną. Decydują o tym przede wszystkim ograniczenia związane z niezmienną strukturą dokumentu zapisanego jako PDF – stały podział na strony, niemożność zmiany wielkości czy kroju czcionki. Dokumenty takie wygodnie czyta się na dużych ekranach, jednak dla osób korzystających z urządzeń mobilnych – *smartphone’ów* czy czytników – są praktycznie bezużyteczne. Ponadto powstałe w wyniku przygotowywania książki do druku pliki PDF pozbawione są elementów hipertekstowych, umożliwiających szybkie „poruszanie się” po dokumencie czy wyszukiwanie wybranych informacji, a więc korzystanie z pełni „dobrodziejstw” świata cyfrowych treści. Aby rozwiązać te problemy i stworzyć prawdziwego e-booka, trzeba – jak wskazano w referacie – obudować tekst skomplikowaną interaktywną strukturą. Najlepiej przekształcić też go w EPUB, w którym ostateczny wygląd określany jest nie przez twórcę dokumentu w fazie przygotowania pliku, ale na etapie wyświetlania publikacji, co oznacza, że można ją wygodnie czytać na dowolnym urządzeniu, dostosowując układ strony do wielkości ekranu i potrzeb użytkownika.

Takie obudowywanie i przekształcanie przygotowanego do druku pliku PDF jest jednak niestety niezwykle żmudne i czasochłonne, to właściwie drugi proces wydawniczy, w którym w dodatku wiele już raz wykonanych czynności trzeba powtórzyć. Mówiąc o tym, prelegent zwrócił uwagę na istotny błąd popełniany obecnie przez znaczną część wydawnictw, które poprzez niewłaściwą organizację pracy nad publikacjami same siebie skazują się *digitalizacją tego, co już jest cyfrowe* (w skrajnych przypadkach polega to nawet czasem na skanowaniu wydrukowanych plików PDF i digitalizacji ich poprzez OCR). Błędu tego – jak wskazywał – można uniknąć, wprowadzając istotne zmiany w modelu edycji i składu książek: przesuwając niektóre czynności (np. korektę) na wcześniejsze etapy i opierając proces wydawniczy

Książka elektroniczna – przyszłość czy codzienność?

na pracy w środowisku XML. Źródłowe pliki przygotowane w tej technologii można bowiem niemal automatycznie przekształcać w pliki o innych formatach, zgodnie z wymogami wszelkich urządzeń do prezentacji treści. Tworząc repozytoria XML, wydawnictwa będą mogły w jednym procesie, a nie jak dotychczas – w dwóch równoległych, przygotować zarówno książkę drukowaną, jak i pełnowartościową, wzbogaconą o dowolne interaktywne elementy publikacji elektronicznej, ułatwi to im najprawdopodobniej również działanie w przyszłości, gdy pojawią się i rozpowszechnią inne, nieznanne dziś formaty e-booków.

W programie konferencji znalazł się też blok tematyczny *Dystrybucja i marketing*. Zaprezentowano w nim kilka nowatorskich pomysłów, które mogą ułatwić wydawcom promocję i sprzedaż książek tradycyjnych oraz elektronicznych, wśród nich m.in. technologię Save-Up pozwalającą na bardzo szybkie odnajdywanie i zamawianie w sieci publikacji po wykonaniu fotografii ich okładki (może to być np. wykonane telefonem komórkowym zdjęcie billboardu z reklamą danej książki). Mówiono również o rozwiązaniach umożliwiających tzw. *self-publishing*, a więc publikowanie różnorodnych tekstów bez pośrednictwa wydawnictw, i przedstawiono narzędzie, dzięki któremu można samodzielnie przygotowywać czasopisma przeznaczone do czytania na tabletach (dostępne na portalu Spoti.pl). Ponadto można było zapoznać się z funkcjami nowoczesnych czytników e-booków i z ofertą firm (m.in. eLib, Legimi, iFormat) świadczących kompleksowe usługi związane z digitalizacją książek, tworzeniem e-booków, a także ich promocją i sprzedażą.

Z wystąpień, które odbyły się w ramach bloku dystrybucyjno-marketingowego, szczególne zainteresowanie wzbudziły jednak prezentacje Philippe'a Colombeta, przedstawiciela Google, oraz Mikołaja Małaczyńskiego, współzałożyciela firmy Legimi. Obaj mówili o coraz powszechniejszym w dobie mobilnego internetu, smartphone'ów i tabletów zjawisku „czytania w chmurze” i przedstawili prowadzone przez ich firmy portale umożliwiające zakup e-booków, a następnie korzystanie z nich w dowolnym czasie i za pośrednictwem dowolnego urządzenia. Zarówno Google eBookstore, jak i Legimi, sprzedając książki elektroniczne, oferują równocześnie możliwość zakładania kont, na których przechowywana jest cała „historia czytelnicza” użytkowników – informacje o tym, jakie e-booki kupili (lub pobrali – część książek udostępniana jest bezpłatnie), na której stronie zakończyli ich czytanie, jakie notatki i zakładki dodali. Dzięki temu można rozpoczynając czytanie wybranej książki w domu na komputerze stacjonarnym, kontynuować je, nie tracąc efektów swojej wcześniejszej pracy, w autobusie na tablecie, a dokończyć w parku na czytniku e-booków. Kłopot

w przypadku e-księgarni Google polega jednak na tym, że czytelnicy z Polski na razie nie mogą kupować w niej płatnych publikacji, mają dostęp jedynie do ograniczonej oferty tekstów, które można pobrać bez opłat. I wiele wskazuje na to, że sytuacja na razie się nie zmieni, a Google z oporami będzie wchodzić na polski rynek wydawniczy. Polscy wydawcy – co wyraźnie ujawniło się w tonie dyskusji – niechętnie współpracują bowiem z tą firmą, nie tylko ze względu na kontrowersje wokół projektu Google Books, ale także na fakt, iż eBookstore w celach promocyjnych chce udostępniać klientom darmowo 20 proc. tekstu oferowanej publikacji, co jest sprzeczne z typowymi umowami wydawniczymi podpisywanymi w Polsce.

Konferencja ujawniła niewątpliwie, jak wielki potencjał może kryć w sobie wciąż dla wielu medium – książka elektroniczna, pokazała jednak równocześnie, że z upowszechnianiem się e-booków wiąże się nadal wiele problemów, które zapewne jeszcze długo nie zostaną rozwiązane. Zalety wielu cyfrowych publikacji – choćby fakt, że korzystanie z nich nie wymaga przenoszenia z miejsca na miejsce grubych tomów, multimedialność czy hipertekstowość – są bezsprzeczne. I oczywiście jest również, że coraz więcej osób, zwłaszcza młodych, wychowanych w świecie internetu, będzie chciało po te „wartości dodane” sięgać. W wystąpieniach konferencyjnych wielokrotnie powoływano się na raporty dotyczące Stanów Zjednoczonych, które wskazują, że wartość rynku e-booków wzrastała tam w ciągu ostatnich ośmiu lat z roku na rok średnio o 80 proc., a w roku 2009 sprzedaż książek elektronicznych miała już 9-procentowy udział w sprzedaży książek ogółem – jej wartość wyniosła 313 mln dolarów. W Polsce brakuje dokładnych danych na ten temat, szacuje się jednak, że e-booki stanowią ułamek procenta sprzedawanych w naszym kraju książek, a wartość rynku w bieżącym roku może wynieść 11-12 milionów złotych². Jest to więc, mimo tendencji wzrostowych, nadal bardzo niewiele – książka elektroniczna w Polsce nie stanowi jeszcze na pewno elementu codzienności.

Żeby nim się stała, trzeba wypracować rozwiązania łagodzące konflikt interesów, który tak często był przedmiotem dyskusji na konferencji (amerykański model Amazon jest tu pewnym wzorcem, choć jego sukcesu nie udało się jak dotąd powtórzyć na żadnym z europejskich rynków), i pokonać wiele barier – zarówno po stronie czytelników, jak i wydawców. Ci pierwsi, choć przyzwyczajeni są do traktowania internetu jako źródła bezpłatnych informacji i tekstów, muszą przekonać się, że e-booki to nie „gorsze”, ale pełnowartościowe, a czasem nawet dużo bogatsze książki, na które warto wydawać pieniądze. Ci drudzy muszą zacząć stopniowo rewidować swoje myślenie o procesach wydawniczych i otworzyć się na nowe modele biznesowe, dostrzegając korzyści, jakie może przynieść odważniejsze wejście na rynek e-książek,

² Por. M. Lemańska, *Polski rynek książki dopiero się rozkręci*, <http://www.rp.pl/arttykul/638669.html>, [09.06.2011].

szczególnie w niektórych dziedzinach – np. publikacji naukowych i specjalistycznych. Na razie mamy w Polsce do czynienia z „błędnym kołem” – ponieważ oferta e-bookowych tytułów nie jest zbyt szeroka, rzadko kto decyduje się też na wydanie kilkuset złotych na czytnik, na którym najwygodniej korzysta się z elektronicznych publikacji, a skoro nie ma zbyt wielu użytkowników takich urządzeń, wydawcom nie bardzo oplaca się poszerzać oferty.

Można oczywiście zadać pytanie, czy najistotniejsza przyczyna opóźnień w rozwoju rynku książek elektronicznych w Polsce nie leży zupełnie gdzie indziej, czy problem rzeczywiście stanowią dyskutowane na konferencji trudności z ochroną plików, wysokie koszty licencji i błędy w organizacji procesu wydawniczego, czy też po prostu fakt, że Polacy nie czytają i nie kupują książek – w żadnej formie? Statystyki dotyczące czytelnictwa są przecież bardzo niepokojące – opublikowane kilka miesięcy temu wyniki badań przeprowadzonych przez Bibliotekę Narodową pokazują, że 56 proc. wszystkich ankietowanych i 20 proc. respondentów z wyższym wykształceniem nie przeczytało ani nie przejrzało w 2010 roku żadnej książki³. Gdy przywołano te

dane w dyskusji panelowej podsumowującej konferencję, pojawiły się jednak głosy, że choć Polacy nie czytają książek, w istocie – mając codzienny kontakt z nowymi mediami – czytają dużo więcej różnorodnych tekstów niż kiedykolwiek. Być może więc nowoczesne e-booki – multimedialne i atrakcyjne w formie – jeśli dostęp do nich stanie się łatwiejszy, okażą się doskonałą odpowiedzią na potrzeby osób niepotrafiących się rozstać z komputerem i telefonem komórkowym, a co za tym idzie – przyniosą nadzieje na poprawę wspomnianych statystyk? To oczywiście pytanie otwarte. Nie ulega jednak wątpliwości, że już dziś powszechnie funkcjonuje zupełnie inny model odbioru kultury – w tym także książek – niż kilka lat temu. I można oczywiście postrzegać te zmiany jako negatywne, niepokoić się, że zanika umiejętność czytania i interpretowania w całości dłuższych tekstów, że czytelnicy przekształcają się w „łowców prezentacji”. Nie zmienia to jednak faktu, że są to procesy nieodwracalne, a odpowiednie wykorzystanie nowych mediów, w tym także książek elektronicznych, mimo wszystko może dać szansę uczestniczenia w kulturze szerszemu niż kiedykolwiek gronu osób.

³ Por. *Z czytelnictwem nadal źle – raport z badań Biblioteki Narodowej*, <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/230-z-czytelnictwem-nadal-ze--raport-z-badan-biblioteki-narodowej.html>, [09.06.2011].

Uniwersytet Gdański zaprasza



UNIWERSYTET GDAŃSKI

Uniwersytet Gdański oferuje zainteresowanym uczelniom i pracownikom naukowo-dydaktycznym multimedialne kursy e-learningowe, przygotowane w ramach projektu „Program wdrożenia nowoczesnych elementów kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim”, dofinansowanego z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki:

- Bioinformatyka strukturalna – prezentuje nowoczesne metody bioinformatyczne, stosowane w przewidywaniu struktury i ewentualnie funkcji biologicznej biopolimerów.
- Fuzje i przejęcia – przedstawia wiedzę z zakresu polskiej i międzynarodowej praktyki realizacji fuzji i przejęć oraz analizy czynników warunkujących sukces takich transakcji.
- Prawa i obowiązki podatnika w postępowaniach – ukazuje, w jaki sposób należy sporządzić dokumenty funkcjonujące w procedurach postępowania rejestracyjnego, podatkowego, kontrolnego, zabezpieczającego i egzekucyjnego.
- Projektowanie i wdrażanie kursów e-learningowych 2.0 – służy podniesieniu potencjału, jakości i nowoczesności dydaktyki akademickiej przy użyciu narzędzi e-learningowych 2.0, takich jak: wiki, blogi, RSS, webcasting, e-portfolio, serwisy społecznościowe, wyprawy sieciowe, przestrzenie i laboratoria wirtualne.
- Repetytorium z fizyki z elementami matematyki – pozwala na uzupełnienie i ugruntowanie wiedzy z fizyki elementami matematyki wyniesionej ze szkół średnich.
- Studenckie inicjatywy gospodarcze – wspiera nabycie umiejętności niezbędnych studentom do realizacji ścieżki kariery zawodowej polegającej na uruchomieniu własnego biznesu ukierunkowanego na rozwiązania oparte na nowych technologiach.

Oferowane kursy są dostępne, po podpisaniu umowy licencyjnej, na Portalu Edukacyjnym Uniwersytetu Gdańskiego (<https://pe.ug.edu.pl/node/28>).

Wykład online w humanistyce



Adam Pietrzykowski

Obecność e-learningu w polskiej humanistyce jest wciąż śladowa. Choć za granicą można odbywać zdalnie całe studia humanistyczne, lokalną perspektywę charakteryzuje – w najlepszym przypadku – najprostsza odmiana blended learningu. Szansą poprawy tej sytuacji może być ponowne rozważenie powszechnego zastosowania formy telewykładu. Wykład bowiem stanowi organizacyjną formę kształcenia, która najłatwiej poddaje się przeniesieniu do środowiska elektronicznego. Telewykład w porównaniu z wykładem tradycyjnym posiada dodatkowo niepodważalne zalety, wobec których zarówno instytucje edukacyjne, wykładowcy, jak i uczestnicy procesu kształcenia nie mogą przejść obojętnie.

Zagadnienie zdalnego kształcenia w humanistyce należy do kwestii podwójnie problematycznych. Humanistykę określić można bowiem jako przestrzeń refleksji, w której istotną rolę odgrywa bezpośredniość kontaktów. Dialog jest tu niezwykle ważnym sposobem komunikacji, stanowiącym główne narzędzie przekazywania wiedzy oraz postaw w procesie kształcenia. Poza tym humanistyce przypisuje się również funkcję krytyczną i refleksyjną wobec społecznych procesów i ludzkich wytworów, w tym również technologii, w obrębie której – co jest zagadnieniem tej pracy – miałyby funkcjonować. Zachodzi jednak obawa, że humanistyka, jako dziedzina wolności myśli i sądów o rzeczywistości, umieszczona w środowisku technologicznym, zostać może poddana czemuś zgoła przeciwnemu swej naturze – instrumentalizacji, wynikającej z programowalnej logiki systemów informatycznych. Ten punkt widzenia ulokować należy w szerszej perspektywie dotyczącej wpływu techniki na kulturę.

Odpowiedź na pytanie o możliwość umieszczenia kształcenia humanistycznego w zdalnym środowisku

elektronicznym uwzględniać musi tę podwójną specyfikę, dotyczącą z jednej strony metod kształcenia opartych na dialogu, z drugiej zaś społecznej roli, którą określić można jako autorefleksję kultury¹. Wykorzystywane we właściwy sposób narzędzia teleinformatyczne mogą okazać się jednak niezwykle pożyteczne, nawet w tak odległej od świata nowoczesnych technologii dziedzinie jak humanistyka². W przypadku formy organizacji kształcenia, jaką jest wykład, jego komunikacyjna pasywność ułatwia dodatkowo zadanie „e-migracji” do sieci.

Humanistyka, czyli co?

Podejmując zagadnienie kształcenia przez internet w humanistyce, natrafiamy na podstawowy problem. Pojęcie humanistyki jest pojęciem ogólnym, odnoszącym się do pewnego niejasno określonego zbioru dyscyplin o zbliżonych zainteresowaniach i specyfice definiowanej na różne sposoby. Pojęciem, jak stwierdza Lech Witkowski, coraz bardziej niemodnym i niewygodnym³.

Słownik języka polskiego PWN definiuje humanistykę jako nauki, których przedmiotem badań jest człowiek jako istota społeczna i jego wytwory⁴. Zarówno ta, jak i inne definicje⁵ wykluczają pewną część refleksji humanistycznej (głównie filozoficznej, próbującej uchwycić istotę: dobra, prawdy, człowieczeństwa).

Zakres dyscyplin humanistyki to kolejna niejasna kwestia, która komplikuje rozumienie tego terminu. Rozwiązaniem może być użycie gotowych zakresów – jak np. ten zaproponowany przez Centralną Komisję do Spraw Stopnia i Tytułów⁶. Funkcjonuje on jednak wyłącznie urzędowo na gruncie rodzimym. Nie będzie pokrywał się on zatem z zakresem dyscyplin objętych

¹ Zob. K. Zamiara (red.), *Humanistyka jako autorefleksja kultury*, CIA BOOKS, Poznań 1993/95.

² Zob. J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007; E. Bendyk, *E-learning, zerwanie z tradycją humanizmu?*, „e-mentor” 2009, nr 1 (28); E. Chambers, *Computers in Humanities Teaching and Research*, „Computers and the Humanities” 2000, nr 34.

³ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka*, IBE, Warszawa 2007, s. 7.

⁴ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, wersja elektroniczna, <http://sjp.pwn.pl/>, [12.05.2011].

⁵ Zob. H. Kiereś, *Humanistyka*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, wersja elektroniczna, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/h/Humanistyka.pdf>, [12.05.2011].

⁶ Uchwała Centralnej Komisji do Spraw Stopnia i Tytułów z dnia 24 października 2005 roku.

anglosaskim pojęciem *humanities* czy niemieckim *Geisteswissenschaften*.

Ostatecznie dla określenia, czy dana dyscyplina jest humanistyczna, można posłużyć się pewną ideą „humanistyczności”, wskazując uniwersalne wyznaczniki. Ellie Chambers proponuje następujące:

- zorientowanie na kulturę,
- tekstualność, czyli analiza szeroko rozumianych tekstów (pisanych, mówionych, wizualnych, performatywnych itp.),
- metodologia – zbliżone metody i procedury badawcze, a także modele wyjaśniania⁷.

W tym miejscu warto przytoczyć jeszcze jedną analizę terminu „humanistyka”. Stanisław Gajda, leksykolog i językoznawca, uważa, że definicje słownikowe nie dostrzegają drugiego znaczenia tego terminu. Według niego określa się nim również *ogólną refleksję odnoszącą się do spraw człowieka i jego świata oraz zespół postaw i poglądów jako jej wynik*⁸. Wykład stanowić będzie raczej formę przekazu wiedzy niż właściwe miejsce kształtowania refleksyjności.

Od wykładu do telewykładu

Wykład akademicki jest jedną z form organizacyjnych kształcenia, czyli określonym *sposobem organizacji i realizacji pracy nauczyciela akademickiego ze studentami w procesie dydaktycznym*⁹. To najstarsza i najbardziej związana z tradycją szkolnictwa wyższego forma kształcenia. Krzysztof Kruszewski wyróżnia następujące cechy charakteryzujące wykład:

- *względnie stała grupa słuchaczy,*
- *względnie równomierne rozłożenie spotkań w czasie,*
- *przekazywanie określonego wymogami społecznymi, naukowymi i dydaktycznymi systemu wiadomości, umiejętności lub nawyków,*
- *przewaga ilościowa wypowiedzi wykładowcy nad wypowiedziami słuchaczy*¹⁰.

Według klasyfikacji Wincentego Okonia, opierającej się na kryterium aktywności słuchacza, wyróżnić można trzy typy wykładu: konwencjonalny, problemowy i konwersatoryjny¹¹. Wykład konwencjonalny polega na bezpośrednim przedstawieniu przez wykładowcę uporządkowanego zasobu informacji. Wykład problemowy zorientowany jest na aktywny współdziałanie w dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów. Wykład konwersatoryjny charakteryzuje zaś dialog problemowy na wybrane przez wykładowcę tematy.

W humanistyce za najczęściej stosowaną formę wykładu uznać należy wykład konwencjonalny – jest to forma podstawowa, stanowiąca fundament wiedzy. Wykład konwencjonalny uzupełniany jest zazwyczaj

ćwiczeniami, podczas których dany problem zostaje poddany dyskusji. Na wyższych latach studiów pojawia się często wykład konwersatoryjny, zwany konwersatorium, zaś wykład problemowy zdarza się okazjonalnie i stanowi częściej metodę preferowaną dla omówienia wybranych zagadnień, podczas gdy reszta zajęć odbywa się w sposób konwencjonalny.

Wykład odbywany zdalnie przez internet (nazywany telewykładem, wykładem online lub e-wykładem) przybiera inną charakterystykę niż jego tradycyjny odpowiednik. Podlega również innej klasyfikacji. Jego formuła kształtuje się w zależności od zastosowanego modelu komunikacji, użytych środków przekazu oraz repertuaru dodatkowych narzędzi dostępnych w systemie zdalnego nauczania.

W najczęściej stosowanym modelu asynchronicznym przekształceniu ulega zwłaszcza aspekt czasowy. Asynchroniczność oznacza zniesienie zasady jednościsła i czasu odbywania zajęć. Treści edukacyjne są tu dostępne przez określną liczbę dni w systemie kształcenia na odległość. Dzięki temu stała grupa studentów uczestniczących w wykładzie może być zdecydowanie większa. Telewykład asynchroniczny stanowi jednostronną, podającą formę komunikacji. Dopiero użycie dodatkowych narzędzi (np. forum dyskusyjnego) wprowadzić może komunikację dwukierunkową pomiędzy wykładowcą i grupą studentów.

Model synchroniczny telewykładu charakteryzuje duże podobieństwo do tradycyjnej formy wykładowej. Odbywa się o z góry ustalonej porze, posiada względnie stałą grupę słuchaczy, której liczebność jest ograniczona możliwościami technicznymi (głównie wydajnością serwera oraz parametrami łącza nadawcy). W zależności od zastosowanej technologii oraz sposobu organizacji umożliwia on dwustronną komunikację „na żywo” za pomocą tekstu bądź *streamingu* audio-wideo. Dodatkowym atutem jest możliwość prowadzenia zajęć w sposób hybrydowy – poprzez transmisję do sieci wykładów odbywanych stacjonarnie.

Na bazie tej krótkiej charakterystyki zauważyć można, że klasyfikacja telewykładów uwzględniać musi przede wszystkim specyfikę modelu komunikacji, sytuując formy asynchroniczne bardziej po stronie wykładu konwencjonalnego, zaś formy synchroniczne – problemowego i konwersatoryjnego.

Telewykład w praktyce

Obecność telewykładów *par excellence* jest w polskiej humanistyce wciąż niewielka. Trudno jednoznacznie określić przyczyny takiego stanu rzeczy, niemniej pokrywać się one będą z problemami dotyczącymi wdrażania samego e-learningu, które wiązać można

⁷ E. Chambers, dz.cyt., s. 246.

⁸ S. Gajda, *Rola humanistyki w kształtowaniu nowego społeczeństwa*, [w:] *Panel dyskusyjny „Humanistyka dla przyszłości: Potencjał – szanse – perspektywy”*, „Nauka” 2009, nr 1, s. 82.

⁹ F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Pedagogium, Szczecin 2009, s. 71.

¹⁰ K. Kruszewski, *Wykład w szkole wyższej*, Warszawa 1968, s. 6.

¹¹ W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971, s. 178.

z niechęcią środowisk akademickich do unowocześniania przestrzeni edukacyjnej¹². Dodatkowo polskie regulacje prawne ustalają nieprzekraczalny pułap liczby zajęć zdalnych, co uniemożliwia organizowanie całego procesu kształcenia wyższego w sposób zdalny. Lepsza sytuacja panuje pod tym względem za granicą. Istnieje wiele uniwersytetów oferujących całe studia humanistyczne w formie zdalnej. Najlepiej znany na gruncie polskim jest przykład studiów filozoficznych online na Uniwersytecie Illinois w Springfield, opisany przez Piotra Bołtućia¹³.

W Polsce trudno o takie przykłady. Humanistyka w formie elektronicznej pojawia się rzadko, zazwyczaj przybierając postać prostego blended learningu. W obrębie dydaktyki akademickiej można jednak wskazać dwie egzemplifikacje, które realizują odrębne strategie prowadzenia telewykładu, zasługujące na szczególną uwagę.

Pierwszy to opisywany już na łamach „e-mentora” wykład *Srodowisko elektroniczne jako rzeczywistość człowieka*, prowadzony od 2007 roku przez dr. hab. Michała Ostrowickiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego¹⁴. Realizowany jest on w sposób synchroniczny, z wykorzystaniem wirtualnego środowiska 3D Second Life. Problematyka kursu dotyczy zagadnienia środowiska elektronicznego potraktowanego jako rzeczywistość człowieka.

Drugim są przedmioty *Światowy ład informatyczny i Wybrane problemy cywilizacji cyfrowej*, dotyczące zagadnień „nowego ładu technologicznego” i refleksji z nim związanych¹⁵. Prowadzi je dr hab. Andrzej Kocikowski – głównie dla studentów kulturoznawstwa oraz nauk politycznych i dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 2004 roku A. Kocikowski wykorzystuje różne formy kształcenia

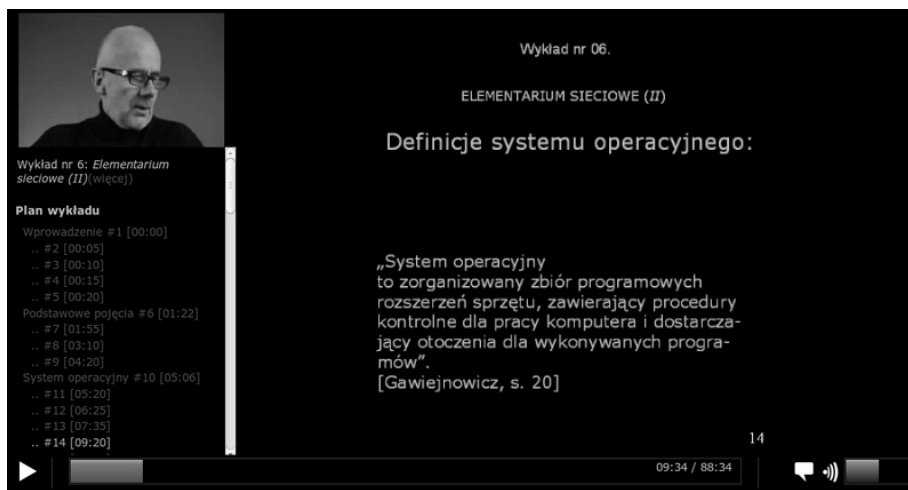
zdalnego, w tym m.in. zajęcia w postaci hybrydowej. Obecnie adaptowanym rozwiązaniem jest asynchroniczny model kształcenia, bazujący na transmisji ścieżki audio-wideo oraz prezentacji multimedialnej jako głównym kanale przekazywania treści. W dalszej części opracowania przedstawione zostaną zalety tego rozwiązania – poczynając od jego technicznej charakterystyki (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka techniczna modelu telewykładów Światowy ład informatyczny i Wybrane problemy cywilizacji cyfrowej

Model komunikacji	asynchroniczny
Zastosowana technologia	technologia własna Pracowni Komunikacji Multimedialnej UAM, oparta na HTML5 + jQuery
Stosowane środki przekazu	ścieżka audio-wideo, prezentacja multimedialna
Metoda strumieniowania	pseudostreaming
Wymagana szybkość łącza użytkownika	~140 Kbit/s
Integracja z systemem edukacji zdalnej	tak, Moodle oraz ILIAS
Uwarunkowania sprzętowo-aplikacyjne	urządzenie (stacjonarne, mobilne) z przeglądarką obsługującą HTML5
Komunikacja z prowadzącym	forum dyskusyjne, IRC, poczta elektroniczna
Komunikacja z grupą	forum dyskusyjne
Wersja dla osób niepełnosprawnych słuchowo	tak, w formie napisów

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 1. Strona jednego z wykładów Światowy ład informatyczny



Źródło: opracowanie własne

¹² Zob. R. Gajewski, *Otwarte zasoby edukacyjne – kto się boi e-„e-mentor”* 2008, nr 3 (25).

¹³ P. Bołtuć, *Tajemnice e-learningu w filozofii. Licencjat z filozofii online*, „Analiza i egzystencja” 2009, nr 10.

¹⁴ M. Ostrowicki, *Dydaktyka w środowisku elektronicznym 3D*, „e-mentor” 2009, nr 1 (28).

¹⁵ Zob. Pracownia Komunikacji Multimedialnej Wydziału Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, <http://pkm.amu.edu.pl/node/3>, [12.05.2011].

Stworzenie rozwiązania dedykowanego wiązało się z dużym nakładem pracy zespołu Pracowni Komunikacji Multimedialnej UAM, pozwoliło jednak na uniezależnienie się od komercyjnych rozwiązań¹⁶ i tym samym przyniosło pełną kontrolę nad kształtem interfejsu użytkownika i dostępnymi funkcjonalnościami. Użycie HTML5 i JavaScript jako technologii podstawowych umożliwiło również obsługę urządzeń mobilnych niewspółpracujących z technologią Flash. Biorąc pod uwagę prognozy dotyczące internetu mobilnego, działanie to uznać można za właściwy krok, uwzględniający przyszłe trendy technologiczne¹⁷.

Warto zauważyć obszary, w których telewykład asynchroniczny, zwłaszcza realizowany w sposób opisany powyżej, wprowadzić może pozytywne zmiany w stosunku do tradycyjnego kształcenia:

1. Organizacja czasu:
 - dzięki przeniesieniu zajęć do sieci możliwe staje się bardziej optymalne ułożenie ich planu, co jest istotne zarówno dla studentów, jak i wykładowców,
 - brak stacjonarnego obciążenia dydaktycznego wykładowców przekłada się na większą ilość czasu wolnego, który przeznaczyć można na realizację badań.
2. Stopień przyswojenia materiału (efektywność uczenia się):
 - możliwość wielokrotnego odsłuchiwania wykładów,
 - przyswajanie odbywa się w warunkach domowych, jest przez to z reguły bardziej komfortowe,
 - ustrukturyzowanie materiału zwiększa jego przejrzystość i pozwala szybko dotrzeć do wybranego fragmentu,
 - eliminacja problemów nieobecnych studentów, którzy muszą posiłkować się materiałami (notatkami) różnej jakości; dostępność wykładów online diametralnie zmienia sytuację tej grupy, pozwalając studentom uczestniczyć w każdym wykładzie,
 - dobra jakość nagrania eliminuje problemy z zakłóceniami komunikacji wynikającymi ze złej akustyki czy rozmiarów pomieszczenia.
3. Obsługa różnych grup studentów:
 - możliwość dołączenia napisów do wykładów – pozwala to na uczestnictwo w nich osobom niedosłyszącym,
 - możliwość internacjonalizacji wykładu poprzez stworzenie innych wersji językowych.

Wdrażanie telewykładu – uwagi ogólne

Sukces przedsięwzięcia, jakim jest telewykład, uzależniony jest od wielu czynników. Pomijając te z nich, które są szeroko omawiane – jak jakość materiałów zdalnych czy stopień nasycenia multimediami – warto zwrócić uwagę na umiejscowienie tej formy w strukturze kształcenia.

Należy zadać sobie pytanie dotyczące grupy docelowej studentów. Dla kogo będą prowadzone telewykłady? Zasadne wydaje się twierdzenie, iż kwestia poznania wykładowców czy „obyścia się” z atmosferą panującą na uczelni jest istotna z punktu widzenia studenta rozpoczynającego edukację. Dlatego lepiej przyjąć strategię „stożka”, rozpoczynając od małej liczby lub braku zajęć w pełni online na pierwszym roku i stopniowo zwiększać ich częstotliwość w latach kolejnych. Pozwoli to na osvajanie studentów z nowym środowiskiem kształcenia, nie narażając ich na utratę doświadczeń społecznych czy określających unikalność danej placówki. Strategia taka zgodna jest ze specyfiką studiowania – na późniejszych latach zgłębia się pewną wąską subdyscyplinę kierunku, traktując większość niezwiązanych z nią przedmiotów jako zbędny balast. Badania nad stopniem akceptacji kształcenia na odległość wydają się potwierdzać ten stan rzeczy. W badaniu przeprowadzonym przez Pracownię Komunikacji Multimedialnej UAM na grupie 65 studentów kulturoznawstwa IV roku, 40,7 procent ankietowanych wskazało, że jest w stanie zaakceptować połowę i więcej zajęć w postaci zdalnej. Dalszych 30,5 procent badanych zaakceptowało tę formę kształcenia dla 20–49 proc. zajęć¹⁸.

W początkowej fazie studiów zasadne wydaje się również stosowanie e-learningu dla przedmiotów mniej istotnych. Natomiast zadanie budowania fundamentów wiedzy studenta należy pozostawić twórcom wykładów tradycyjnych. Pozwoli to zmniejszyć obawy związane z przeniesieniem głównego zadania dydaktycznego do sieci i pozostawieniem studentów samym sobie.

Podsumowanie

Wykład online stanowi ciekawą propozycję unowocześnienia procesu nauczania przedmiotów humanistycznych. W formie asynchronicznej przynosi szereg korzyści, które pozwalają stwierdzić, że idealnie nadaje się do przekazywania wiedzy faktograficznej i jest w tym bardziej efektywny niż wykład konwencjonalny. Dodatkowo pozwala lepiej zorganizować czas wykładowców i studentów, a przy

¹⁶ Zob. R. Gajewski, *Wykłady online, E-learning w kształceniu akademickim*, materiały z II ogólnopolskiej konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, 17 listopada 2005, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, www.e-edukacja.net/_referaty/24_e-edukacja.pdf, [12.05.2011].

¹⁷ Raport *Internet Trends* firmy Morgan Standley przewiduje, że w 2014 roku liczba użytkowników internetu mobilnego przewyższy liczbę użytkowników stacjonarnych. Zob.: http://www.morganstanley.com/institutional/techresearch/pdfs/Internet_Trends_041210.pdf, [09.05.2011].

¹⁸ Zob. <http://pkm.amu.edu.pl/node/15>.

zastosowaniu określonych rozwiązań włącza do procesu edukacji osoby niepełnosprawne. Fakt, iż wiele osób akceptuje w dużym zakresie taką formę odbywania zajęć, wydaje się ostatecznie przesądzać na jej korzyść.

Bibliografia

- E. Bedyk, *E-learning, zerwanie z tradycją humanizmu?*, „e-mentor” 2009, nr 1 (28).
F. Berezniński, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Pedagogium, Szczecin 2009.
P. Boltuć, *Tajemnice e-learningu w filozofii. Licencjat z filozofii online*, „Analiza i egzystencja” 2009, nr 10.
E. Chambers, *Computers in Humanities Teaching and Research*, „Computers and the Humanities” 2000, nr 34.

S. Gajda, *Rola humanistyki w kształtowaniu nowego społeczeństwa*, [w:] *Panel dyskusyjny „Humanistyka dla przyszłości: Potencjał – szanse – perspektywy”*, „Nauka” 2009, nr 1.

R. Gajewski, *Otwarte zasoby edukacyjne – kto się boi e-„e-mentor”* 2008, nr 3 (25).

K. Kruszewski, *Wykład w szkole wyższej*, Warszawa 1968.

J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971.

M. Ostrowicki, *Dydaktyka w środowisku elektronicznym 3D*, „e-mentor” 2009, nr 1 (28).

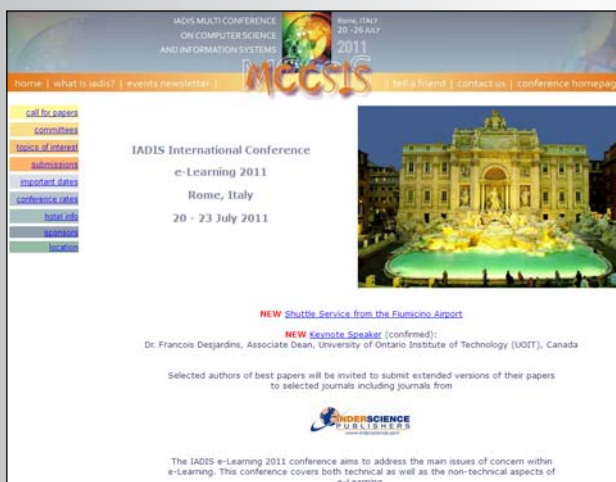
L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka*, IBE, Warszawa 2007.

K. Zamiara (red.), *Humanistyka jako autorefleksja kultury*, CIA BOOKS, Poznań 1993/95.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest absolwentem filozofii, obecnie doktoryzującym się w Instytucie Kulturoznawstwa UAM. Od 4 lat jako współpracownik Pracowni Komunikacji Multimedialnej zajmuje się e-learningiem, administrując systemami zdalnego nauczania i wdrażając je.

POLECAMY



IADIS International Conference e-learning 2011 20–23 lipca 2011 r., Rzym, Włochy

Zapraszamy na kolejną edycję międzynarodowej konferencji IADIS, poświęconej edukacji na odległość. Organizatorzy proponują dyskusję nad siedmioma głównymi obszarami tematycznymi – będzie ona dotyczyła m.in. kwestii technologicznych, zarządczych, pedagogicznych, a także badawczych.

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

4th EuroSymposium on Systems Analysis and Design 29 września 2011 r., Gdańsk

We wrześniu br. w Sopocie odbędzie się czwarte międzynarodowe EuroSymposium organizowane przez Katedrę Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Gdańskiego, PLAIS – Polish Chapter of Association for Information Systems (AIS) oraz Special Interest Group – SIGSAND of AIS. Celem sympozjum jest promowanie i rozwijanie badań poświęconych zagadnieniom analizy i projektowania systemów informatycznych. Stanowi ono cenne forum wymiany poglądów i doświadczeń dla teoretyków oraz praktyków. Więcej informacji na stronie: <http://eurosymposium.eu>.



Blog jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT

Ewa Palka

W niniejszym artykule zostanie wyjaśnione, w jaki sposób wykorzystać blogi na platformie e-learningowej OLAT do dyskusji i celów edukacyjnych. Omówione będą trzy aspekty związane z narzędziem, jakim jest blog dydaktyczny – jego tworzenie, obsługa i funkcjonowanie w kursie. Opracowanie powstało na bazie doświadczeń autorki nabytych podczas korzystania z platformy OLAT oraz prac dostępnych w internecie¹.

Blog (*web log* – dziennik sieciowy, pamiętnik)² to rodzaj strony internetowej, na której autor umieszcza datowane i uporządkowane chronologicznie wpisy, dając czytelnikom możliwość ich komentowania. Blogi najczęściej mają charakter osobistych internetowych pamiętników, zawierających przemyślenia, uwagi i komentarze. Są one również narzędziem komunikacyjnym w procesach dydaktycznych, których fundamentalną część stanowi porozumiewanie się. Blog ułatwia komunikację pomiędzy nauczycielem a studentami, intensyfikując ich interakcje oraz zwiększając aktywność. Nauczyciel może wykorzystać blog do pracy z grupą studentów – w celu publikacji ogłoszeń czy przekazywania informacji zwrotnej z analizy prac i zadań. Może też prowadzić blog naukowy, umożliwiający studentom pozyskiwanie wiedzy wykraczającej poza minimum programowe.

Możliwość tworzenia blogów na platformie OLAT jest stosunkowo nową funkcją. Pojawiła się ona po raz pierwszy w wersji 7.0 wydanej na przełomie września i października 2010 roku. Blogi to z jednej strony idealne narzędzia do pracy indywidualnej, z drugiej zaś nadają się do pracy grupowej – do uczenia się poprzez dyskusję i wymianę informacji pomiędzy studentami a nauczycielem. W niniejszym opracowaniu blogi wykorzystywane na platformie OLAT zostaną przedstawione w oparciu o utworzony wcześniej kurs algorytmiki³.

Tworzenie i obsługa blogu w kursie

Blogi tworzone są albo bezpośrednio w kursie przez jego autora, albo są do niego importowane (przygotowane wcześniej, niekoniecznie przez autora kursu). Dla potrzeb niniejszego opracowania, blog utworzony zostanie poza kursem, a następnie do niego zaimportowany. Twórcą blogu będzie autor kursu, czyli nauczyciel.

W celu utworzenia blogu należy z widoku *Zasoby edukacyjne*, z zakładki *Utwórz*, wybrać element *Blog*. Następnie w odpowiednim okienku (rysunek 1) należy wprowadzić nazwę blogu oraz jego krótki opis. Oba pola są obowiązkowe. Można też dodać element graficzny reprezentujący tworzony blog – obraz w jednym z obsługiwanych formatów: JPG, PNG lub GIF.

Utworzony blog jest pusty (rysunek 2). Należy zatem uruchomić jego edytor.

W celu dodania nowego wpisu (czyli edycji blogu wewnątrz platformy) należy wybrać opcję *Utwórz własny wpis*. W odpowiednim okienku (rysunek 3) trzeba obowiązkowo wypełnić pole *Tytuł*, wprowadzając tytuł wpisu, oraz pole *Zawartość*, wprowadzając treść wiadomości. Dozwolone jest formatowanie wprowadzanego tekstu (np. zmiana stylu, koloru czcionki), umieszczanie obrazów oraz plików wideo (zarówno z internetu, jak i dysku lokalnego). Opcjonalnie w polu *Opis* można dodać np. wstęp czy podsumowanie. Zostanie to wykorzystane jako podgląd danego artykułu przed wyświetleniem jego zawartości. Do każdego wpisu automatycznie dołączona zostaje informacja o dniu i godzinie jego utworzenia (pole *Godzina i data publikacji*). Istnieje możliwość zmiany tego czasu, czyli wyznaczenia innej daty publikacji danego tekstu. Przycisk *Publikowanie* sprawia, że wiadomość zostaje udostępniona czytelnikom (od razu lub w uprzednio podanym czasie). Natomiast przycisk *Zapisz szkic* po-

¹ Na CeLowniku, *Internet i nowa edukacja*, <http://www.cel.agh.edu.pl/blogi-na-kursie-e-learningowym/>, [03.05.11]; OLAT – *Your Open Source LMS*, <http://www.olat.org/website/en/html/index.html>, [07.05.2011]; OLAT 7.0 – *User Manual*, University of Zurich, http://www.olat.org/website/en/download/help/OLAT_7_0_Manual_EN_print.pdf, [07.05.2011]; E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz. I*, „e-mentor” 2010, nr 2, s. 38–41; E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz.II*, „e-mentor” 2010, nr 3, s. 36–42; E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie do oceniania pracy uczniów i nauczycieli*, „e-mentor” 2011, nr 1, s. 53–64.

² Hasło „blog” – Wikipedia, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Blog>, [06.05.2011].

³ E. Palka, *Platforma OLAT jako narzędzie zdalnej edukacji – cz.II*, dz.cyt., s. 37.

Blog jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT

Rysunek 1. Tworzenie blogu

The screenshot shows a form for creating a blog post. At the top, there is a tab labeled 'Opis'. Below it, the 'Informacje' section displays: ID: 426021, Inicjator: ewa_p, and Typ: Blog. The 'Tytuł zasobu edukacyjnego' field contains 'Blog algorytmiczny'. The 'Opis' field has a rich text editor with the text 'Rozwiązywanie problemów algorytmicznych.' and a 'Zapisz' button below it. The 'Grafika zasobu edukacyjnego (jpg, png, gif):' section includes a file selection button 'Wybierz plik (Maks. 1.0 MB)', 'Wyślij', and 'Anuluj' buttons. At the bottom of the form are 'Anuluj' and 'Dalej' buttons.

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 2. Widok pustego blogu (bezpośrednio po utworzeniu)

The screenshot shows the view of a newly created blog. The title is 'Blog algorytmiczny' with an 'Edytuj blog' button. The content area contains the text 'Rozwiązywanie problemów algorytmicznych.' and 'Od ewa_p. Ostatnio zmodyfikowano'. Below this, it says 'Wpisy (0)' and 'W tym blogu nie ma jeszcze żadnych wpisów.' There is a help icon and a text box: 'Możesz umieszczać własne wpisy lub dołączyć zewnętrzny blog i wyświetlać wpisy w nim zgromadzone.' with buttons 'Utwórz własny wpis' and 'Umieść wpis z istniejącego, zewnętrznego bloga.'

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 3. Tworzenie nowego wpisu na blogu

The screenshot shows the 'Edytuj wpis' interface. The 'Tytuł' field contains 'Wstęp'. The 'Opis' field has a rich text editor with the text 'zapraszam ...'. Below it, the 'Zawartość' field has another rich text editor with the text 'Celem naszych rozmów na tym blogu będzie rozwiązywanie różnych problemów algorytmicznych kształtujących algorytmiczne myślenie.' At the bottom, there is a 'Godzina i data publikacji' field set to '11-05-07' and '9 :46' godzina, and buttons for 'Publikowanie', 'Zapisz szkic', and 'Anuluj'.

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

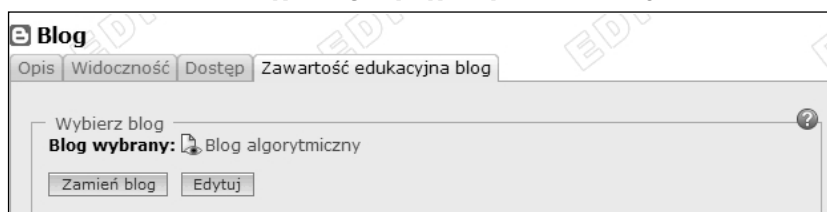
zwała zachować wpis jako wersję roboczą, która nie zostanie opublikowana.

Platforma OLAT umożliwia również umieszczanie na blogu wpisów z innych blogów z sieci – służy do tego opcja *Umieść wpis z istniejącego, zewnętrznego blogu*. Należy podać link do tego wpisu. Ze względu na jego zewnętrzne źródło nie będzie możliwości jego edycji wewnątrz platformy.

Utworzony blog należy przypisać do kursu, aby był widoczny dla jego uczestników. W tym celu z *Zasobów edukacyjnych* należy wybrać odpowiedni kurs, włączyć tryb edycji i z zakładki *Wstaw elementy kursu* wybrać element *Blog*. Następnie w zakładce *Zawartość edukacyjna blogu*, wybierając przycisk *Wybierz, utwórz lub importuj blog*, należy zaimportować utworzony blog.

Następnym ważnym krokiem – zanim blog zacznie funkcjonować w kursie – jest jego odpowiednia konfiguracja. W szczególności istotne znaczenie ma zakładka *Dostęp*, określająca, kto i z jakimi prawami może korzystać z blogu. Domyślnie tylko autorzy kursu mogą tworzyć, zmieniać i usuwać z niego wpisy. Natomiast uczestnicy kursu mogą jedynie czytać te wpisy, komentować je oraz oceniać. Jeżeli nauczyciel chce umożliwić studentom tworzenie własnych wpisów na jego blogu, powinien usunąć zaznaczenie z pola *Zablokowany dla uczniów* w sekcji *Odczyt i zapis*. Ustawienie takie nie da jednak uczestnikom kursu możliwości zarządzania swoimi wpisami (edycja, usuwanie), jak również komentarzami (usuwanie). Aby udostępnić im taką opcję, należy w sekcji *Moderowanie* usunąć

Rysunek 4. Widok zakładki Zawartość edukacyjna blogu z przypisanym do kursu blogiem



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 5. Przykładowa strona z widokiem kursu z elementem Blog



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 6. Przykładowa strona z widokiem blogu w kursie



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Blog jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT

zaznaczenie z pola *Zablokowany dla uczniów*. Konfiguracja karty *Dostęp* dotyczy tylko wpisów tworzonych na platformie OLAT.

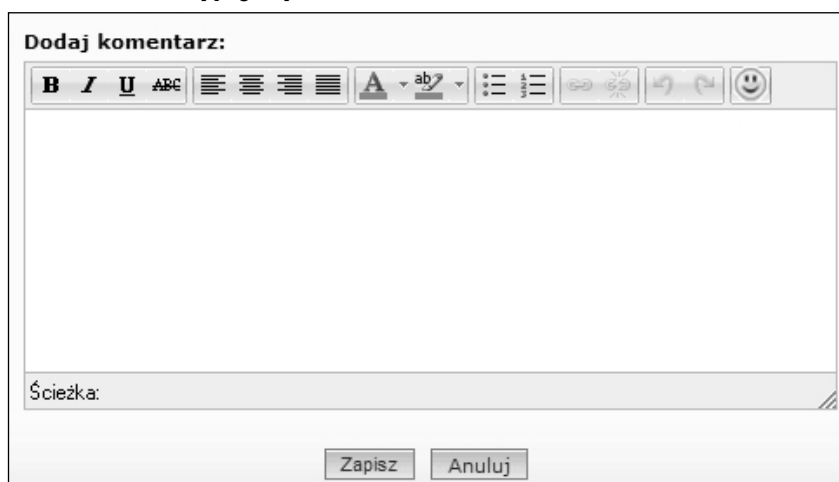
Po opublikowaniu kursu blog staje się jego częścią (rysunek 5). Kliknięcie na link *Wszystkie pozycje* spowoduje wyświetlenie zawartości blogu (rysunek 6).

Tworzenie kolejnych wpisów na blogu odbywa się w kursie zgodnie z opisanym wcześniej schematem – za pomocą przycisku *Utwórz nowy wpis*. Dodatkowo możliwa jest edycja wpisu (przy wykorzystaniu przycisku *Edytuj blog*) oraz jego usunięcie (przycisk *Usuń*). Ocenianie wpisu następuje po kliknięciu na znajdujące się pod wpisem gwiazdki (skala od 1 do 5). Natomiast dodanie komentarza możliwe jest po kliknięciu na link *Komentarze*, wpisaniu w okienku edycyjnym *Dodaj*

komentarz odpowiedniego tekstu i zatwierdzeniu go przyciskiem *Zapisz* (rysunek 7). Komentarze i oceny przechowywane są jako część oryginalnego wpisu na blogu.

Tworzone wpisy sortowane są chronologicznie (najnowsze wiadomości umieszczane są na górze). Wyświetlane są wszystkie wpisy wraz z ich tytułami i opisem (jeśli został podany). Po kliknięciu na strzałkę z napisem *Więcej* wyświetlona zostanie zawartość wpisu (rysunek 8). Należy nadmienić, że inny widok mają osoby czytające blog, a inny jego autor. Czytelnicy widzą tylko opublikowane posty, natomiast autor ma wyświetlone również posty zapisane w wersji roboczej. Są one umieszczone w ramce z dopiskiem *To jest tylko szkic* (rysunek 9).

Rysunek 7. Widok okienka umożliwiającego wpisanie komentarza



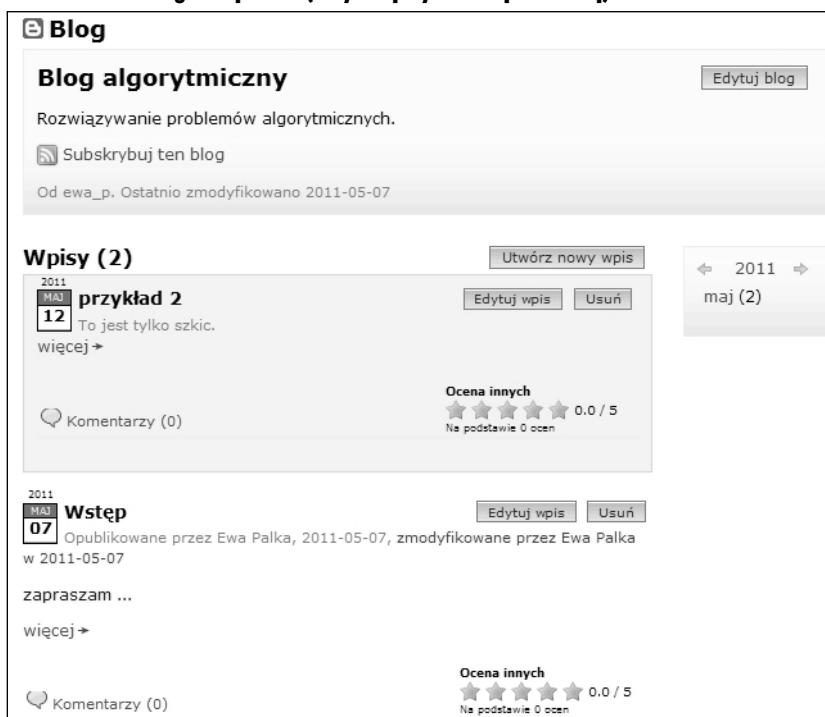
Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 8. Przykładowa strona blogu z wyświetloną zawartością wybranego wpisu



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Rysunek 9. Przykładowa strona blogu z wpisami (w tym wpisy w wersji roboczej)



Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

Co więcej, na platformie OLAT za pośrednictwem kanału RSS⁴ możliwa jest subskrypcja blogu Po kliknięciu na napis *Subskrybuj ten blog* czytelnik będzie otrzymywał informacje o jego aktualizacjach (pojawiających się na nim nowych wpisach).

Funkcjonowanie blogu w kursie

Prowadzenie blogu w ramach kursu e-learningowego wymaga od nauczyciela innego sposobu pracy niż w przypadku standardowego kursu. Wykładowca powinien, szczególnie na początku, komentować wpisy zarówno swoje, jak i studentów, aby zachęcić ich do dyskusji. Na poniższym przykładzie pokazano funkcjonowanie blogu w obrębie kursu *Algorytmika*. Jego celem było wspólne rozwiązywanie zadań algorytmicznych podanych przez nauczyciela. Stosowano zasadę, że jedno zadanie stanowi jeden wpis. Studenti, przy wykorzystaniu mechanizmu komentowania, wspólnie próbowali rozwiązać przedstawiony problem. Dodatkowo nauczyciel, również za pomocą komentarzy, podawał wskazówki naprowadzające studentów na rozwiązanie.

Przykład

Rozwiązywanie przykładowego zadania algorytmicznego przebiega według następującego schematu:

Nauczyciel wpisuje na blogu treść prostego zadania i zachęca studentów do podania rozwiązania. Student

podaje rozwiązanie (komentarz 1). Następnie nauczyciel wpisuje pytanie (komentarz 2) sugerujące inny sposób wykonania tego ćwiczenia. Po krótkiej dyskusji studentów na blogu (komentarz 3) i po ewentualnych naprowadzeniach nauczyciela (komentarz 4) studenci podają rozwiązanie (komentarz 5). Nauczyciel podsumowuje wykonane zadanie (komentarz 6).

Powyższy przykład zilustrowano na rysunku 10, wykorzystując widok dostępny dla jednego ze studentów tego kursu.

Przedstawione zadanie zostało wykorzystane dla kształtowania myślenia algorytmicznego zarówno na zajęciach tradycyjnych, jak i na kursie e-learningowym. Wykorzystanie blogów na platformie OLAT dało bardziej efektywne rozwiązanie – studenci z jednej strony nie byli ograniczeni przez czas przeprowadzania zajęć, z drugiej zaś (co sprawdziło się szczególnie w przypadku osób nieśmiałych) mieli możliwość spokojnego przemyślenia zarówno pytań nauczyciela, jak i własnych odpowiedzi.

Zakończenie

W niniejszym opracowaniu omówione zostało nowe narzędzie platformy edukacyjnej OLAT – blog. Zaprezentowany został blog dydaktyczny umożliwiający wspólne rozwiązywanie zadań oraz komunikację pomiędzy studentami i nauczycielem w obrębie kursu. Trudno opisać w jednym opracowaniu wszystkie zastosowania blogu i nowe funkcje wspomagające

⁴ RSS – specyfikacja, <http://www.rssboard.org/rss-specification>, [08.05.2011].

Blog jako narzędzie dydaktyczne na platformie OLAT

Rysunek 10. Przykładowa strona ilustrująca funkcjonowanie blogu w kursie

Blog

Blog algorytmiczny

Rozwiązywanie problemów algorytmicznych.

Subskrybuj ten blog

Od ewa_p. Ostatnio zmodyfikowano 2011-05-07

← Wstecz

2011
maj (2)

Zadanie 1

Zamiana zmiennych

Dane są dwie zmienne. Zapisać ciąg instrukcji "zamieniający" ich wartości, tzn. na przykład

przed zamianą: $a=3$, $b=8$

po zamianie: $a=8$, $b=3$

Opublikowane przez Ewa Palka, 2011-05-07

Ocena innych
★★★★★ 0.0 / 5
Na podstawie 0 ocen

Komentarzy (6)

Piotr Kowalski powiedział: 11-05-07 13:04 Usuń

Musimy mieć do dyspozycji dodatkową zmienną:

$c \leftarrow a$
 $a \leftarrow b$
 $b \leftarrow c$

Ewa Palka powiedział: 11-05-07 13:08 Odpowiedz

Czy zawsze potrzebujemy dodatkową zmienną

Anna Rybarczuk powiedziała: 11-05-07 13:12 Odpowiedz

Po wspólnej dyskusji z Michałem Nowakiem uważamy, że pytanie sugeruje, że jeżeli jest to możliwe to można to osiągnąć poprzez jakieś operacje arytmetyczne lub logiczne na zmiennych a oraz b .

Ewa Palka powiedział: 11-05-07 13:14 Odpowiedz

Naprowadzenie:

Założmy, że zmienne a i b są typu całkowitego

Michał Nowak powiedział: 11-05-07 13:19 Odpowiedz

A zatem należy wykorzystać bardzo proste matematyczne równości:

$a = (a + b) - b$
 $b = (a + b) - a$

Kroki algorytmiczne:

$a \leftarrow a + b$
 $b \leftarrow a - b$
 $a \leftarrow a - b$

Ewa Palka powiedział: 11-05-07 13:21 Odpowiedz

Dziękuję za wspólna dyskusję i gratuluję rozwiązania zadanego problemu. Wkrótce kolejne przykłady.

Źródło: widok przykładowego ekranu oprogramowania OLAT, opracowanie własne

prowadzenie zajęć w trybie edukacji zdalnej, które oferuje ta platforma. Nie wspomniano np. o możliwości wykorzystania blogów do opisu własnych refleksji i zdobytych doświadczeń (tzw. modułu portfolio) czy

tworzenia audiologów (przy wykorzystaniu elementu podcast dla platformy OLAT). Zbadanie i analiza tych nowych funkcji to kolejne ważne dla popularyzacji wykorzystania platformy OLAT zadania.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY



Paradygmaty jutra.
Kapitał ludzki w świecie mediów
30 listopada – 2 grudnia 2011 r.,
Polanica Zdrój



Zapraszamy na II Międzynarodową Konferencję Naukową pt. *Paradygmaty jutra. Kapitał ludzki w świecie mediów*, organizowaną przez Wyższą Szkołę Bezpieczeństwa w Poznaniu wspólnie z Fundacją „Edukacja dla Bezpieczeństwa”. Problematyka obejmuje następujące zagadnienia: Kapitał ludzki – wartość czy wskaźnik TI?; Kapitał społeczny płaszczyzną interakcji i integracji medialnej; Komunikacja wizualna w edukacji; Media – czwarta czy już pierwsza, a może MEGA-władza?; Medialna wirtualizacja i rewalidacja rzeczywistości; Mediokracja a wolność; Multimedialne Technologie Informacyjne – łączą czy dzielą pokolenia?; Nowe media – nowa edukacja – nowa cywilizacja; Samorealizacja w medialnym świecie – niewymierne wartości TI; Technopol czy nowa jakość medialnej kultury masowej?; Wizje, scenariusze i prognozy rozwoju społeczeństwa medialnego. „E-mentor” jest patronem medialnym tego wydarzenia. Więcej informacji na stronie: <http://www.paradygmatyjutra.pl>.

media – nowa edukacja – nowa cywilizacja; Samorealizacja w medialnym świecie – niewymierne wartości TI; Technopol czy nowa jakość medialnej kultury masowej?; Wizje, scenariusze i prognozy rozwoju społeczeństwa medialnego. „E-mentor” jest patronem medialnym tego wydarzenia. Więcej informacji na stronie: <http://www.paradygmatyjutra.pl>.

Tomasz Ingram (red.), Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011

Polecamy Państwu nową publikację na temat zarządzania talentami. Jak dotąd w polskiej literaturze pojawiły się jedynie dwa opracowania zwarte w całości poświęcone temu zagadnieniu, pod redakcją prof. S. Borkowskiej (2005) oraz prof. A. Pocztowskiego (2008). Autorzy prezentowanej książki starają się uzupełnić braki w teoretycznych podstawach zarządzania talentami, a także dostarczyć wskazówek praktykom, zajmującym się tworzeniem i prowadzeniem programów dla szczególnie uzdolnionych pracowników. W pierwszym, wprowadzającym rozdziale zaprezentowano kluczowe definicje oraz modele ZT. Kolejne części poświęcono rekrutacji i selekcji talentów, metodom ich wynagradzania, procesom rozwojowym, ścieżkom kariery, ewaluacji pracy talentów oraz zarządzaniu odejściami osób utalentowanych.

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



Blogowa Mapa Przemian

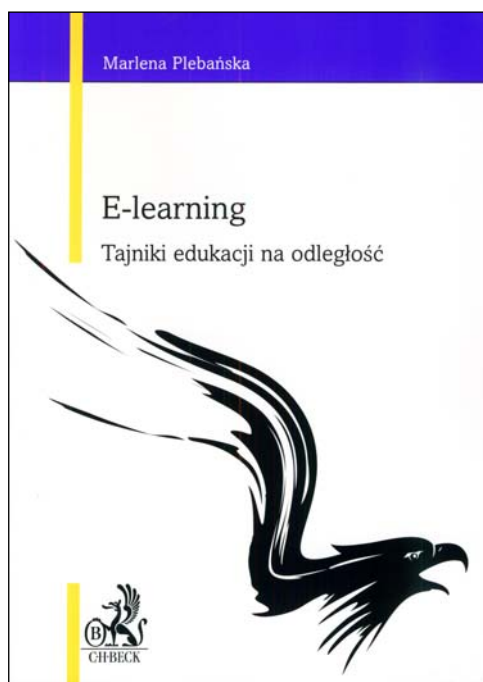
Wystartował konkurs *Fundusze dla Polski – Blogowa Mapa Przemian*, którego celem jest kształtowanie świadomości europejskiej młodzieży i pokazanie korzyści, jakie Polska odnosi z członkostwa w Unii Europejskiej. W ramach konkursu uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych będą prowadzić multimedialne blogi opisujące przemiany zachodzące w ich lokalnym środowisku pod wpływem Funduszy Europejskich. Dla zwycięzców oraz ich opiekunów – nauczycieli, przewidziane są nagrody finansowe. Organizatorem konkursu jest Fundacja Think! Instytut Rozwoju Komunikacji i Edukacji. Więcej informacji na stronie: <http://www.mapaprzemian.pl/index.php>.

E-learning. Tajniki edukacji na odległość – recenzja

Anna Rokicka-Broniatowska

Rozwój globalnego społeczeństwa informacyjnego postawił przed Polską szereg wyzwań związanych z transformacją modelu gospodarki i demokratyzacją życia publicznego, jak również z przemianami modelu wykształcenia społeczeństwa. Wojciech Cellary wskazał w raporcie *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, iż [...] kluczem do zrozumienia wymagań, jakie globalne społeczeństwo informacyjne będzie stawiać swoim członkom, jest zdolność do rozwoju w ciągu całego życia¹. W zakresie systemu edukacji oznacza to konieczność dokonania takich zmian, które pozwolą odejść od nauczania społeczeństwa jedynie, jak używać wiedzy, na rzecz poszerzenia obszaru kształcenia o umiejętności tworzenia wiedzy.

Dzięki sieciowemu modelowi komunikacji zmiany te oznaczają możliwość studiowania w wielu miejscach, na zasadzie *outsourcingu* akademickiej oferty dydaktycznej oraz coraz częściej pojawiających się propozycji udostępniania specjalistycznej wiedzy zawodowej ze strony podmiotów biznesowych. Zdalne nauczanie obudziło także nadzieje na wdrożenie mechanizmów personalizacji zasobów wiedzy, wynikających z potrzeb osób uczących się, zgodnie z nowym paradygmatem kształcenia *just-in-time*. Sygnalizowanym zmianom powinna towarzyszyć systemowa transformacja strukturalna układu instytucjonalnego tworzącego system edukacji. Jednocześnie powinien powstać rynek twórców projektów edukacyjnych, dostawców i odbiorców, pozwalający realizować potrzeby kształcenia społeczeństwa zgodnie z oczekiwaniami i wymogami wieku informacji. Rosnąca popularność rozwiązań w obszarze e-learningu akademickiego i biznesowego sprawia, że twórcy treści dydaktycznych uważają się często wystarczająco



przygotowani do tworzenia jednocześnie koncepcji i zawartości materiałów na potrzeby nauczania zdalnego. Nic bardziej mylnego...

E-learning stanowi zagadnienie złożone, wymagające spójnych interdyscyplinarnych rozwiązań. Wymaga innego spojrzenia na metodykę wirtualnego procesu uczenia, który oznacza modelowanie wiedzy indywidualnej i grupowej w warunkach rozproszenia sieciowego. Od współczesnych projektów nauczania zdalnego (zarówno szkoleń biznesowych, jak i e-dydaktyki akademickiej) oczekuje się nie tylko rozwiązań inteligentnych, ale także kształtujących kreatywność. To zupełnie nowe doświadczenia związane z zasadami

e-pedagogiki, a także ze specyficzną wiedzą projektową i technologiczną. Trzeba się tego nauczyć. Polski rynek wydawniczy w tej dziedzinie jest ciągle zbyt ubogi. Co prawda funkcjonują na nim trzykrotnie wydawana, znakomita „biblia e-learningowa” Marka Hyla – *Przewodnik po e-learningu*² oraz publikacja Grażyny Penkowskiej *Meandry e-learningu*³, kładąca duży nacisk na aspekty zdalnej pedagogiki, a obraz rynkowy dopełniają publikacje lokalnych środowisk akademickich, jednak wymienione pozycje stanowią w sumie zaledwie kroplę w morzu potrzeb. Z tego powodu niezwykle cennym wydarzeniem jest pojawienie się na polskim rynku wydawniczym pozycji książkowej Marleny Plebańskiej *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, opublikowanej w 2011 roku przez Wydawnictwo C.H. Beck.

Autorka, będąca absolwentką Politechniki Warszawskiej i doktorem nauk ekonomicznych, należy do prekursorów e-learningu w Polsce. Współtworzyła pierwsze zdalne studia w ramach Ośrodka Kształcenia na Odległość OKNO Politechniki Warszawskiej, a także kierowała wieloma akademickimi i korporacyjnymi

¹ *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, UNDP, Warszawa 2002, s. 5.

² M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Wolters Kluwer, Kraków 2009.

³ G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Difin, Warszawa, 2010.

projektami e-learningowymi. Swoje doświadczenia zebrała w prezentowanej książce, którą należy polecić nie tylko twórcom zdalnej edukacji i użytkownikom, ale także decydentom i kadrze zarządzającej ośrodków akademickich czy firm, decydującej o kształcie wykorzystania zdalnej edukacji dla swoich potrzeb.

Publikacja składa się z pięciu rozdziałów tematycznych, opisujących różne aspekty e-learningu. Niezwykle ważnym walorem książki są zamieszczone po każdym rozdziale rozwiązane studia przypadków, ilustrujące omawiane zagadnienia. Ponadto autorka zamieściła także po każdym rozdziale zestaw pytań i zadań do samodzielnego przemyślenia lub rozwiązania oraz spis literatury dodatkowej, pozwalającej szerzej spojrzeć na omawiane problemy.

W rozdziale pierwszym książki daje się zauważyć nacisk na systemowe podejście do roli i umiejscowienia e-learningu w procesie uczenia się i samodzielnego kreowania wiedzy. E-learning traktowany jest jako komponent procesu uczenia się, dlatego podkreślana jest dojrzałość koncepcji blended learningu łączącej formy prezentacyjne treści e-szkolenia ze spotkaniami z trenerem, w celu warsztatowego ugruntowania zdobytej wiedzy i jej wieloaspektowego przedyskutowania. Nabyta wiedza jest weryfikowana w e-learningowych testach i ćwiczeniach oraz studiach przypadków. Autorka podkreśla wagę właściwego zdefiniowania celu tworzonego rozwiązania dydaktycznego wspomaganego technologiami informacyjnymi, zaprojektowania jego wspomnianych wcześniej komponentów, ustalenia wzajemnych proporcji między nimi, doboru różnych trybów nauczania, form komunikacji z uwzględnieniem pracy indywidualnej i grupowej. Kluczowym zagadnieniem pozostaje właściwy dobór technologii realizacji projektu. Całokształt tych rozstrzygnięć powinien odpowiadać kulturze i profilowi uczestników w tak realizowanym zdalnym procesie dydaktycznym. Zamieszczone po rozdziale studium przypadku pokazuje, w jaki sposób należy dobierać mechanizmy e-learningu do celów uczenia. Pewien niedosyt w tym rozdziale pozostawia dosyć ogólne potraktowanie problemu standardów treści szkoleniowych. Projektanci rozwiązań e-learningowych posiadają zbyt płytką wiedzę w tym zakresie – co sprawia, że często wdrożenia napotykać szereg nieprzewidzianych wcześniej trudności.

Rozdział drugi poświęcony został zasadom budowy szkoleń e-learningowych – charakteryzuje wieloaspektowo ich zawartość treściową. Autorka przedstawiła tę problematykę w kontekście projektowania dydaktycznych aktywności, sposobów budowania i rozwijania merytorycznego prezentowanych problemów oraz budowania aktywności ćwiczeniowych, wiążących teorię z praktyką. Zaprezentowała także analizę ergonomiczności zaprojektowanych konstrukcji materiałów. To ogromna zaleta przyjętego systemowego spojrzenia na projekt e-learningowy. Niestety w prak-

tyce często szkodliwie jest ona upraszczana, warto zatem upowszechniać podejście prezentowane przez autorkę. Do ciekawych elementów tego fragmentu książki można zaliczyć rzadko opisywane doświadczenia właściwego doboru interfejsu do specyfiki prezentowanego problemu. Mowa tu o przytaczanej liście heurystyk J. Nielsena⁴, która stanowi jeden z elementów bazowych e-pedagogiki. Jak pisze autorka, [...] *Właściwie zaprojektowane e-szkolenia to takie, które przez zachowane standardy ergonomii zapewniają użytkownikowi optymalny proces kształcenia*⁵.

Kwestię budowy materiałów omówiono także w kontekście modeli tworzenia szkoleń e-learningowych ISDD – *Instructional Systems Design & Development*, występujących w blisko 100 odmianach. W szczególności poświęcono uwagę modelowi ADDIE, obejmującemu następujące etapy: analizę, prace projektowe, prace rozwojowe, uruchomienie i ocenę – prezentując jego mocne i słabe strony. Wśród analizowanych barier prawidłowej strukturalizacji materiału autorka wskazała trudności wynikające z postawy twórcy treści merytorycznych – jego nieprzygotowania do specyfiki prezentacji problemów w ramach technologii e-learningowych i dostarczania materiałów w postaci nienadającej się do dalszych konwersji. Z tego faktu wynika cenna obserwacja, iż niewiele organizacji jest kompetentnie przygotowanych do tworzenia materiałów dydaktycznych online, ze względu na konieczność integracji działań metodycznych, technologicznych i organizacyjnych.

W dalszej części rozdziału omówione zostały zasady strukturyzacji materiału oraz tworzenia scenariusza i programu e-szkoleń przez współpracujących ekspertów merytorycznych i metodyków. Projektowanie to obejmuje także tworzenie różnych typów testów oraz instrukcji do ich realizacji. Omawiany problem został zilustrowany licznymi cennymi przykładami rozwiązań w formie zrzutów z ekranów projektu oraz zamieszczonym studium przypadku scenariusza e-szkolenia⁶. Zgodnie z przytoczonymi szacunkami przyjęto, że czas opracowania godziny kursu wymaga minimum 100 osobogodzin nakładu pracy kompetentnego zespołu autorów – znawców problemu, metodyków oraz deweloperów e-learningowych. To ważny element szacowania wartości budowanych i wdrażanych projektów, zbliżony do warunków realnych.

Rozdział trzeci książki poświęcony został omówieniu środowiska narzędziowego portali edukacyjnych z punktu widzenia wszystkich grup użytkowników – tj.: uczących się, wykładających oraz administrujących. Warto w tej części zwrócić uwagę na dokładne objaśnienie różnic między użytkowaniem własnych platform edukacyjnych i platform otwartych czy rozwiązań w modelu ASP (*Application Service Provider*). Brak zrozumienia mechanizmów działania tych modeli eksploatacyjnych jest często przyczyną nieporozumień

⁴ M. Plebańska, *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 47.

⁵ Tamże, s. 48.

⁶ Tamże, s. 89–105.

i rozczarowań po stronie decydentów odpowiedzialnych za dobór rozwiązań projektowych, w kontekście możliwych funkcjonalności platformy oraz ekonomicznych aspektów jej użytkowania. Stąd warto polecić tę analizę szczególnie kadrze zarządzającej organizacji sięgających po rozwiązania e-learningowe.

W rozdziale tym znalazło się wiele cennych praktycznych uwag dla administratorów platform edukacyjnych, zwłaszcza w kontekście profilowania potrzeb użytkowników. Równie ważny materiał stanowi scenariusz kroków związanych z tworzeniem i umieszczaniem na platformie materiałów autorskich. Jest to vademecum wiedzy skierowane do deweloperów e-learningowych, regulujące poprawność proceduralną, jak również zasady współpracy z twórcami merytorycznymi materiałów. Taka współpraca wymaga jednak niejednokrotnie wcześniejszych szkoleń dla twórców materiałów, pozwalających na odpowiednie wykorzystanie dostępnych na platformie funkcjonalności, przekładających się na strukturę i układ interfejsu materiału. Omawiana problematyka została oczywiście zilustrowana w załączonym kolejnym studium przypadku.

W rozdziale czwartym autorka omówiła szereg zagadnień związanych z ekonomicznymi i organizacyjnymi aspektami wdrożeniowymi e-nauczania. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na szereg opisanych

kompetencji wymaganych od mentora, moderatora i eksperta dziedzinowego. Warunkują one stabilność wdrożenia i eksploatacji projektu e-learningowego. Odmowną rolę odgrywa tu także marketing wewnętrzny rozwiązań e-learningowych. Autorka zaprezentowała przykładowy plan marketingu wewnętrznego e-learningu, który „spina” systemowe działania wdrożeniowe.

Bardzo ciekawy fragment rozdziału stanowią rozważania nad sytuowaniem testów w strukturze materiału szkoleniowego i jego wpływem na efektywność uczenia, mierzoną opisanym systemem wskaźników. Część teoretyczna została zweryfikowana w załączonym studium przypadku efektywności e-szkolenia.

Ostatni rozdział książki stanowi przegląd trendów rozwojowych e-learningu i jego miejsca w „organizacji jutra”, w szczególności z uwzględnieniem postępu w technikach telekomunikacyjnych i koncepcji nauczania na żądanie.

Podsumowując, książka Marleny Plebańskiej *E-learning. Tajniki edukacji na odległość* stanowi niezwykle cenną pozycję wydawniczą, która powinna przyczynić się do tworzenia właściwej kultury merytoryczno-organizacyjnej, pozwalającej na świadome stosowanie systemowych i efektywnych rozwiązań w zakresie edukacji zdalnej. Zachęcam do poświęcenia jej czasu.

POLECAMY



Nowe Media w Edukacji, 15 września 2011 r. Politechnika Wroclawska, Wrocław

Dział Kształcenia na Odległość Politechniki Wrocławskiej organizuje III edycję konferencji na temat kształcenia z wykorzystaniem technik informacyjnych i komunikacyjnych. Zagadnienia proponowane przez organizatorów do dyskusji to m.in.: infrastruktura e-nauczania, opracowywanie e-kursów, prowadzenie zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem ICT, elektroniczna kontrola kompetencji, jakości i efektywność e-nauczania, problemy prawne, metodyczne i organizacyjne związane z zastosowaniem ICT w kształceniu. Spotkanie adresowane jest do autorów materiałów dydaktycznych, nauczycieli, organizatorów procesu dydaktycznego i osób zainteresowanych rozwojem nowoczesnych metod kształcenia. Więcej informacji na stronie: <http://nowemedia.pwr.wroc.pl>.

E-learning 2.0

6–7 lipca 2011 r., Londyn, Wielka Brytania

Trzecia edycja konferencji *eLearning 2.0* ma służyć analizie zagadnień związanych z wykorzystywaniem technologii w edukacji, w szczególności w kontekście Web 2.0 oraz mediów społecznościowych, takich jak Twitter, Facebook, blogi, Wiki oraz YouTube. Spotkanie adresowane jest do osób zajmujących się e-learningiem.

Więcej informacji na stronie: <http://www.elearning2.org/>.





Project Based e-Learning na platformie zdalnego kształcenia

Piotr Kopciał

W opracowaniu opisano realizację koncepcji nauczania zorientowanego projektowo przy użyciu platformy edukacyjnej w trakcie zajęć na studiach podyplomowych w Ośrodku Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej. Przedstawiono sposób pracy metodą Project Based e-Learning, przeanalizowano statystyki aktywności studentów, omówiono efekty kształcenia.

W artykule zatytułowanym *Project Based e-Learning – nowy model kształcenia*¹ przedstawiono perspektywę realizacji zajęć na wyższej uczelni metodą kształcenia komplementarnego², w którym część zajęć miała odbywać się w sposób tradycyjny, a część przy użyciu platformy edukacyjnej. Zdefiniowano pojęcie „Project Based e-Learning” oznaczające zorientowane projektowo kształcenie na odległość (w skrócie e-PBL)³.

Wiosną 2011 roku sprawdzono empirycznie postawione we wspomnianym artykule hipotezy. Z grupą 27 słuchaczy studiów podyplomowych *Narzędzia i Techniki Wirtualnej Edukacji* na specjalności *e-Edukacja w przedsiębiorstwie* w Ośrodku Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej (OKNO PW) przeprowadzono zajęcia z przedmiotu *Portal edukacyjny: funkcje i narzędzia*. Zajęcia odbywały się przez siedem tygodni. W trakcie ich trwania oraz po ich zakończeniu zbierano i analizowano statystyki zachowania (interakcji) studentów oraz prowadzących w celu sprawdzenia efektywności procesu kształcenia metodą e-PBL.

Realizacja zajęć metodą e-PBL

Koncepcję realizacji zajęć metodą e-PBL nakreślono w poprzednim artykule⁴. Na potrzeby zajęć na studiach w OKNO przygotowano platformę edukacyjną do praktycznego zastosowania tej koncepcji. Zajęcia zrealizowano na platformie Fronter. Każdy przedmiot prowadzony na tej platformie ma przydzieloną oddzielną witrynę, nazywaną salą przedmiotu. Jednak zanim przystąpiono do konfigurowania platformy edukacyjnej, opracowa-

no *Ramową instrukcję realizacji projektu*. Instrukcja ta, uwzględniająca metodykę PBL⁵, określała:

- *Cel przedmiotu*
 - jaki ma być efekt końcowy (na czym polega projekt) oraz co student powinien umieć po ukończeniu zajęć (jakie umiejętności powinien nabyć).
- W omawianym przypadku celem pracy było zdobycie umiejętności obsługi narzędzi platformy edukacyjnej Fronter. Projekt polegał na skonfigurowaniu i rozbudowie przez każdego studenta wirtualnej sali przedmiotu na platformie. Przykładowe tematy projektów zaproponowane przez studentów to:
- sala do nauki języka angielskiego,
 - sala do realizacji kursu przedsiębiorczości,
 - sala do realizacji zajęć z informatyki,
 - sala do realizacji szkolenia z ubezpieczeń na życie,
 - sala do realizacji kursu savoir vivre'u w biznesie,
 - portal edukacyjny – informacja europejska.

- *Metody pracy studenta*

W omawianym przypadku rozwiązywanie rozważanego zagadnienia (wykonanie projektu) składało się z sześciu części:

1. opis, dyskusja i zrozumienie sytuacji problemowej,
2. podanie specyfikacji problemów do rozwiązania,
3. zaprojektowanie rozwiązania (projekt),
4. implementacja (realizacja) rozwiązania w postaci sali przedmiotu na platformie Fronter,
5. ewaluacja rozwiązania,
6. prezentacja sposobu otrzymania rozwiązania i samego rozwiązania.

Oprócz tego studenci posługiwali się przygotowanymi przez prowadzącego projekt objaśnieniami sposobów działania przykładowych narzędzi platformy Fronter oraz rozbudowy wirtualnej sali przedmiotu, opracowanymi w postaci listy kolejnych kroków.

¹ P. Kopciał, *Project Based e-Learning – nowy model e-kształcenia*, „e-mentor” 2010, nr 3 (35), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/35/id/756>, [05.06.2011].

² R.D. Garrison, N.D. Vaughan, *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, Jossey-Bass, 2007.

³ UNESCO Chair for Problem Based Learning, *UCPBL Annual report 2009*, Aalborg University, Denmark 2009.

⁴ P. Kopciał, dz.cyt.

⁵ J.A. Amador, L. Miles, C.B. Peters, *The Practice of Problem-Based Learning: A Guide to Implementing PBL in the College Classroom*, Anker Publishing Company, 2007.

Project Based e-Learning na platformie zdalnego kształcenia

- **Zadania i terminy realizacji całości oraz poszczególnych etapów pracy** – opis zadań, które należy wykonać na poszczególnych etapach realizacji projektu. W omawianym przypadku realizacja zadania projektowego została podzielona na siedem etapów, z których każdy trwał tydzień.

Tydzień 1. Pierwsze kroki z platformą Fronter.

Tydzień 2. Użytkowanie platformy Fronter z uprawnieniami studenta.

Tydzień 3. Użytkowanie platformy Fronter z uprawnieniami wykładowcy. Konfigurowanie i edycja własnej sali przedmiotu na platformie (dla każdego studenta została utworzona sala przedmiotu na platformie, gdzie otrzymywał on uprawnienia umożliwiające konfigurowanie funkcji i edycję treści).

Tydzień 4. Zarządzanie użytkownikami i zasobami w sali (dla każdego studenta zostało utworzone dodatkowe konto studenta testowego na platformie).

Tydzień 5. Wykorzystanie narzędzi komunikacyjnych platformy Fronter.

Tydzień 6. Rozbudowa sali przedmiotu o dodatkowe narzędzia platformy Fronter.

Tydzień 7. Tworzenie dokumentacji projektowej. Publiczna prezentacja rozwiązania.

- **Źródła informacji:**

W tym przypadku były to przede wszystkim wskazane przez prowadzącego instrukcje użytkowania platformy Fronter, umieszczone w *Zasobach* sali studentów i sali przedmiotu na platformie oraz podręcznik do przedmiotu.

- **Terminy i miejsce konsultacji z prowadzącym projekt**

Ze względu na sposób prowadzenia zajęć istniały następujące możliwości odbycia konsultacji z prowadzącym projekt:

- w trakcie zajęć stacjonarnych w OKNO podczas zjazdu inauguracyjnego, konsultacyjnego i egzaminacyjnego,
- w formie konsultacji wirtualnych (przy użyciu aplikacji Elluminate na platformie Fronter) w wymiarze jednej godziny w ustalonym dniu każdego tygodnia,
- na forum dyskusyjnym przedmiotu: konsultacje merytoryczne – dotyczące spraw związanych z przedmiotem projektu – oraz organizacyjne,
- poprzez pocztę elektroniczną (odpowiedź prowadzącego w ciągu doby).

- **Sposób oceny poszczególnych etapów pracy**

W omawianym przypadku za wykonanie projektu student mógł otrzymać maksymalnie 100 punktów. Rozkład punktów, które można było uzyskać w poszczególnych tygodniach, był następujący:

- za realizację zadań w tygodniu 1: 5 pkt,
- za realizację zadań w tygodniu 2: 10 pkt,
- za realizację zadań w tygodniu 3: 20 pkt,
- za realizację zadań w tygodniu 4: 20 pkt,
- za realizację zadań w tygodniu 5: 20 pkt,
- za realizację zadań w tygodniu 6: 20 pkt,
- za realizację zadań w tygodniu 7: 5 pkt.

Jasno sprecyzowane kryteria oceny poszczególnych etapów pracy umożliwiły rozłożenie jej w czasie i wykonywanie zadań fazami. Zadania były również co

tydzień oceniane przez prowadzącego projekt, dzięki czemu student mógł śledzić na bieżąco sumaryczną liczbę uzyskanych punktów.

- **Podział zadań związanych z realizacją projektu**

Przy realizacji zajęć zorientowanych projektowo konieczne było wyznaczenie osób odpowiedzialnych za realizację projektu.

W omawianym przypadku maksymalną liczebność grupy projektowej ustalono na 3 osoby – można było również wykonywać projekt indywidualnie. Jeśli projekt realizowała więcej niż jedna osoba, konieczne było określenie, która osoba za co jest odpowiedzialna, z czego rozliczana i za co oceniana.

W trakcie pierwszego tygodnia zajęć student przesyłał do prowadzącego „kontrakt” – dokument zawierający temat, z jakim będzie związana jego sala, oraz informację, czy wykonuje projekt samodzielnie, czy w grupie (przedstawienie ewentualnych współuczestników grupy). Po zaakceptowaniu „kontraktu” przez prowadzącego student mógł przystąpić do realizacji zadań związanych z projektem. Co ciekawe, większość osób zdecydowała się wykonywać projekt samodzielnie. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w dużym rozproszeniu geograficznym uczestników studiów. Choć narzędzia platformy Fronter umożliwiają współpracę na odległość, to większość studentów wciąż niechętnie z nich korzysta. Jednym z celów cotygodniowych konsultacji online było przybliżenie studentom tych narzędzi.

- **Prezentacja rozwiązania**

Jedną z zasad przy prowadzeniu zajęć zorientowanych projektowo jest publiczna prezentacja rozwiązania. W omawianym przypadku polegała ona na przedstawieniu utworzonego projektu na zjeździe egzaminacyjnym, jak również na przygotowaniu dokumentacji projektowej, która została na końcu zajęć udostępniona pozostałym osobom. Dzięki temu nawet studenci nieobecni na zjeździe egzaminacyjnym mogli zapoznać się z rezultatami pracy innych osób. Przygotowano wzorzec dokumentacji projektowej, który studenci pobierali i edytowali. Najważniejsze punkty dokumentacji projektowej to:

1. Wstęp – cel pracy,
2. Scenariusz – opis funkcji projektu końcowego,
3. Założenia i wymagania projektu,
4. Realizacja projektu – opis procesu jego realizacji i prezentacja efektu końcowego,
5. Podsumowanie i wnioski.

Dobór narzędzi platformy edukacyjnej

Po opracowaniu planu realizacji zajęć przygotowano odpowiednio platformę edukacyjną. Do przeprowadzenia zajęć z przedmiotu *Portal edukacyjny: funkcje i narzędzia* (w skrócie PE) przygotowano salę przedmiotu wyposażoną w niezbędne materiały dydaktyczne i narzędzia pracy własnej, współpracy i komunikacji. Narzędzia te wybrano na podstawie analizy potrzeb wynikających z charakteru pracy metodą projektów. Na rysunku 1 przedstawiono narzędzia platformy Fronter.

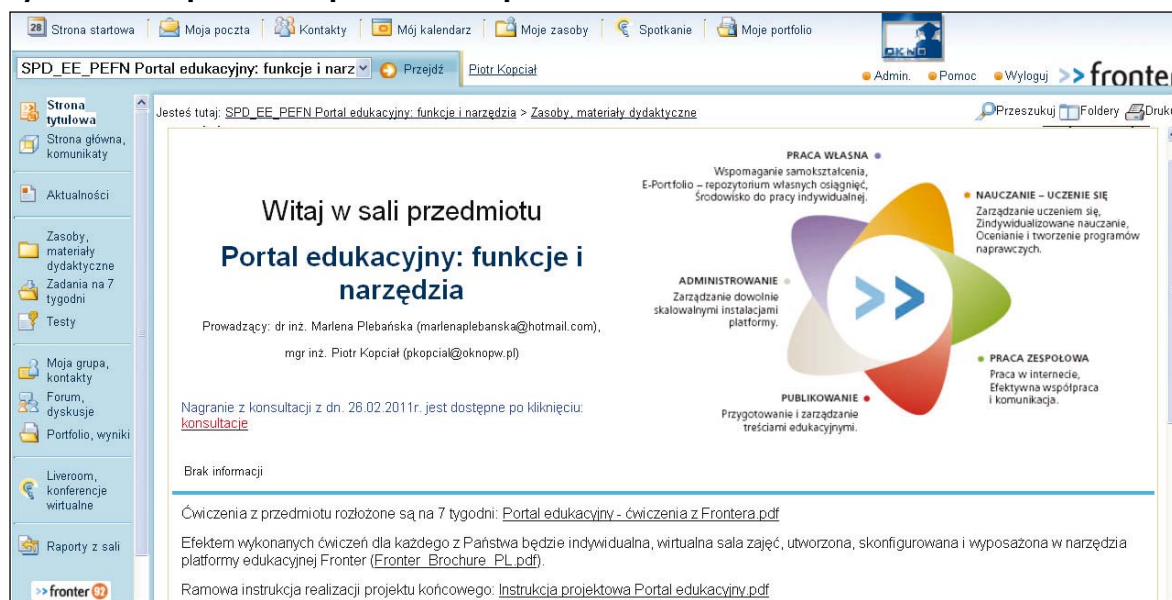
Rysunek 1. Narzędzia platformy edukacyjnej Fronter

PRACA WŁASNA Środowisko do pracy własnej	NAUCZANIE UCZENIE SIĘ System zarządzania nauczaniem / uczeniem się	PRACA ZESPÓŁOWA Narzędzie wspomagające współpracę i komunikację	PUBLIKOWANIE Opracowanie i zarządzanie treściami edukacyjnymi	ADMINISTROWANIE Struktury organizacyjne i grupy użytkowników
<ul style="list-style-type: none"> Strona startowa: Przegląd informacji z sal, do których masz dostęp oraz zewnętrznych źródeł. Email: Klient pocztowy obsługujący POP3 i IMAP. Moje kontakty: Twój przyjaciel i współpracownicy. Mój kalendarz: Twoje terminy i spotkania. Moje zasoby: Twój sieciowy dysk twardy. Moje portfolio: Tutaj gromadzić i prezentować swoje prace. FM: Komunikator użytkowników platformy. Edytor blogów: Prowadź blogi bezpośrednio z Frontera. Spotkanie: Pracuj w czasie rzeczywistym z dwoma osobami korzystając m.in. z wideo, dzielenia aplikacji, tablicy. Fiszki: Wiadomości wysłane między użytkownikami Frontera. Moja strona: Twoja własna strona WWW. Moje opublikowane zasoby: Dokumenty, które udostępniłeś innym. Ontium informacji: Przegląd wszystkich wiadomości na stronie startowej. Dz: zrobienia: Zadania stojące przed tobą. Qytink RSS: Przeglądanie informacji spoza Frontera. Zbódo RSS: Publikowanie informacji w formie RSS z Twojej strony startowej. 	<ul style="list-style-type: none"> Zadania: Miejsce na zadawanie i nadawanie prac oraz ich ocenę. Testy: Narzędzie tworzenia, przeprowadzania i oceny testów. Ścieżki: Materiały edukacyjne udostępniane wg zdefiniowanej kolejności. Praca indywidualna: Stawianie indywidualnych celów i opisywanie ocenianie pracy pojedynczych uczniów. baza pytań: Pytania do wielokrotnego wykorzystania w testach. Kurasy: Import kursów IMS, Scorm i AICC. Statystyki: Pełne raporty aktywności w salach. Cele kształcenia: Opracowanie celów kształcenia dla wszystkich uczących się. Portfolio: Wyniki poszczególnych uczniów wraz z narzędziami analitycznymi dla nauczyciela. Tabela wyników: Podsumowanie wyników użytkowników. Notki: Krótkie opisy materiałów edukacyjnych. tablica internetowa: Miejsce gdzie wielu użytkowników może jednocześnie tworzyć obrazy. Wideo: Wyświetlanie filmów i multimedialnych. Strzałki poza: Wyszukiwanie informacji z zewnętrznych zasobach. Dostęp rodziców: Dostęp do wyników pracy własnego dziecka. 	<ul style="list-style-type: none"> Strona tytułowa: Narzędzie do prezentowania opisów sal i kursów. Komunikaty: Przekazywanie wiadomości dla użytkowników sali. Wspólne dokumenty: Edytor do wspólnego tworzenia dokumentów. Dyskusja: Forum dyskusyjne z wątkami. Rozmowa: Forum bez wydzielenia wątków. Deбата: Forum z ustalaniem stanowisk. Burza mózgów: Narzędzie do swobodnego kreowania pomysłów. Gorące krzesła: Seria pytań kierowanych do jednej osoby. Wspólne kontakty: lista kontaktów dostępnych dla użytkowników. Czati: Komunikacja w sali w czasie rzeczywistym. Kalendarz: organizacja czasu wszystkich osób w sali. Głosowanie: Uproszczony test służący zbieraniu opinii. Folder zadań: Archiwum aktywności w ramach projektu. Rezerwa zasobów: Rezerwowanie wyposażenia za pomocą kalendarza. Lista spotkań: Organizowanie indywidualnych spotkań dla grupy użytkowników. Uveroom: Podstawowe, synchroniczne narzędzie wirtualnej klasy dla dowolnej liczby użytkowników. 	<ul style="list-style-type: none"> Strona: Tworzenie stron z bogatym układem i dynamiczną treścią. Transfer plików: Wgrzywanie plików i katalogów. Edytor: Internetowy edytor tekstów. Nagrania: Stwórz i użyj nagranych bezpośrednio w zasobach i stronach Frontera. Zasoby: Materiały dostępne dla wszystkich osób w sali. Artykuł: Narzędzie łączące tekst i grafikę. Lista: Tworzenie list odsyłaczy do wewnętrznych i zewnętrznych materiałów. Równania WWW: Internetowy edytor równań. Wyszukiwanie tekstowe: Przeszukiwanie wszystkich materiałów w systemie. Odsyłacze: Archiwum linków z rozbudowanymi komentarzami. Aktualności: Wiadomości dostępne w określonym czasie. Statystyki: Informacje o użyciu poszczególnych zasobów. Metadane: Strukturalny opis udostępnionych materiałów. Kontrola wersji: Informacja o historii zmian publikowanych dokumentów. OES: Otwórz, edytuj, zapisz - bezpośrednio praca na zewnętrznych plikach. Wyszukiwarka wg metadanych: Przeszukiwanie zasobów za pomocą ich metadanych. 	<ul style="list-style-type: none"> Struktura organizacyjna: Dostosowanie Frontera do potrzeb Twojej instytucji. Uprawnienia i role: Zarządzanie uprawnieniami. Ustawienia globalne: Wspólne ustawienia dla całego wirtualnego budynku. Ustawienia lokalne: Ustawienia na niższym poziomie. Esport: Zapisywanie danych z sal jako pakietów IMS. Uczestnicy: Tworzenie list użytkowników sal i nadawanie im uprawnień. Strona główna: Podstawowe narzędzie organizacji sali we Fronterze. Raporty: Zestawienia i analizy pracy z Fronterem. Obsługa bazy danych: Administrowanie danymi gromadzonymi we Fronterze. Pomoc: Pełny opis systemu z interaktywnymi szkoleniami i przewodnikami. Języki: Wybór odpowiedniego pakietu językowego. Narzędzia użytkownika: Możliwość dodawania własnych narzędzi. Dostawcy grafiki: Narzędzia wprowadzania własnego projektu graficznego. Transfer portfolio: Przenoszenie portfolio przy zmianie szkoły. Rejestrowanie: Zapędywanie wszystkich zdarzeń w systemie.
<ul style="list-style-type: none"> Server E-mail: Server pocztowy, zintegrowany z Fronterem. Import kalendarzy: Pobieranie danych w formie vCal i iCal. Webparts: Integracja z portalami Microsoft Sharepoint. Eliminate Office™: Rozbudowane narzędzie Spotkanie - więcej użytkowników i możliwość nagrywania sesji. 	<ul style="list-style-type: none"> Dziennik: Rejestrowanie i raportowanie zachowania, frekwencji i ocen. Ankieta: Skuteczne narzędzie oceny kursów. Egzamin cyfrowy: Profesjonalne narzędzie egzaminacyjne. Ephorus - kontrola oryginalności: Wyszukiwanie plagiatów w pracach nadesłanych do oceny. Eliminate vClass™: Wirtualna klasa o stałej liczbie użytkowników. 	<ul style="list-style-type: none"> Rejestracja czasu: Zapamiętywanie czasu realizacji zadań. Pimost: Współpraca i dzielenie zasobów w różnych instalacjach Frontera. Creaza™: Edycja wideo, dźwięku; tworzenie schematów poglądowych i komiksów. Eliminate Live!®: Rozszerzenie Uveroom o funkcje wideo, dzielenia aplikacji, nagrywania i inne. 	<ul style="list-style-type: none"> WebFronter: Narzędzie do tworzenia i prowadzenia stron internetowych. InfoFronter: Publikowanie informacji z Frontera w formie RSS. SMS: Zakup pakietów SMS w celu wysłania informacji użytkownikom. 	<ul style="list-style-type: none"> Hosting Frontera: Pełne utrzymanie platformy na serwerach Frontera. Import użytkowników: Synchronizacja z systemami zarządzania oświatą. Jedno logowanie: Wspólne logowanie do różnych systemów z wykorzystaniem mechanizmu Shibboleth. Totomasz ŁDAP: Wykorzystanie przy logowaniu serwerów LDAP. Synchronizacja danych: Synchronizacja danych z wykorzystaniem SIF i innych standardów.

* Narzędzia wykorzystane do realizacji zajęć Portal edukacyjny: funkcje i narzędzia zaznaczono czarną ramką. Białą ramką zaznaczono inne narzędzia przydatne w trakcie wspólnej pracy nad projektem. W dolnej części tabeli pakiet rozszerzony – sprzedawane oddzielnie moduły oferujące dodatkową funkcjonalność.

Źródło: http://fronter.info/downloads/Fronter_Brochure_PL_lowres.pdf

Rysunek 2. Strona powitalna sali przedmiotu PE na platformie Fronter



Źródło: opracowanie własne

Project Based e-Learning na platformie zdalnego kształcenia

Przebieg zajęć

Zajęcia z przedmiotu *PE* rozpoczęły się zjazdem inauguracyjnym nowy semestr. W dniu zjazdu studenci po raz pierwszy uzyskali dostęp do sali przedmiotu na platformie, przygotowanej przez prowadzących. Podczas zjazdu przedstawiono plan realizacji zajęć z *PE*, szczegółowo omawiając instrukcję projektową, zadania i wymagania projektowe, a także zawartość i narzędzia sali przedmiotu na platformie oraz sposób ich wykorzystania. W trakcie zjazdu inauguracyjnego poinformowano studentów, że realizowany projekt zakończy się publiczną prezentacją wykonanej pracy. Zjazd inauguracyjny był również okazją do uzgodnienia terminów konsultacji online.

Konsultacje online odbywały się w każdym tygodniu zajęć we wtorkowy wieczór. W ich trakcie studenci mogli porozmawiać z prowadzącymi przy użyciu narzędzia Liferoom platformy Fronter, wykorzystującego aplikację Elluminate. Narzędzie to umożliwiło studentom i wykładowcom prowadzenie rozmowy głosowej przy użyciu mikrofonu i słuchawek, a także jednoczesnej rozmowy tekstowej przy użyciu komunikatora czatu oraz pozwoliło na użytkowanie współdzielonej tablicy. Zaawansowana wersja tego narzędzia umożliwia również transmisję obrazu z kamery internetowej.

Kontakt studentów z prowadzącymi odbywał się również asynchronicznie – każdego dnia prowadzący sprawdzali skrzynkę poczty elektronicznej oraz poczty wewnętrznej na platformie – tzw. fiszki, a także monitorowali aktywność studentów i odpowiadali im na forum dyskusyjnym.

W trzecim tygodniu trwania zajęć odbył się zjazd konsultacyjny, w trakcie którego studenci mogli spotkać się i porozmawiać z prowadzącymi. Zjazd miał być przede wszystkim okazją do uzyskania przez studentów odpowiedzi na pytania związane z realizacją projektu. Okazało się jednak, że wątpliwości było niewiele. Była to zasługa zarówno cotygodniowych konsultacji online, w trakcie których studenci na bieżąco uzyskiwali wskazówki i odpowiedzi na nurtujące ich pytania, jak też codziennej obsługi poczty elektronicznej i dyskusji na forum.

Aktywność studentów

W trakcie realizacji zajęć na bieżąco analizowano aktywność studentów i przebieg ich pracy. W tabeli 1 zestawiono sumaryczną liczbę odwiedzin w sali przedmiotu *PE* na platformie w trakcie każdego z 7 tygodni. Jak wynika z danych w tabeli, statystyczny student odwiedzał salę przedmiotu na platformie średnio dwa razy w ciągu dnia. Średnią liczbę odwiedzin sali przedmiotu zilustrowano na rysunku 3. Zauważalny wzrost aktywności studentów w drugim tygodniu zajęć wskazuje rzeczywisty czas rozpoczęcia prac nad projektem. Powolny spadek aktywności w tygodniach 2–6 wynika z indywidualnego rozkładu prac nad każdym projektem, a także z różnego typu aktywności wymaganych w poszczególnych tygodniach. Wzrost aktywności w ostatnim tygodniu zajęć wynika ze zbliżającego się terminu oddawania dokumentacji projektu.

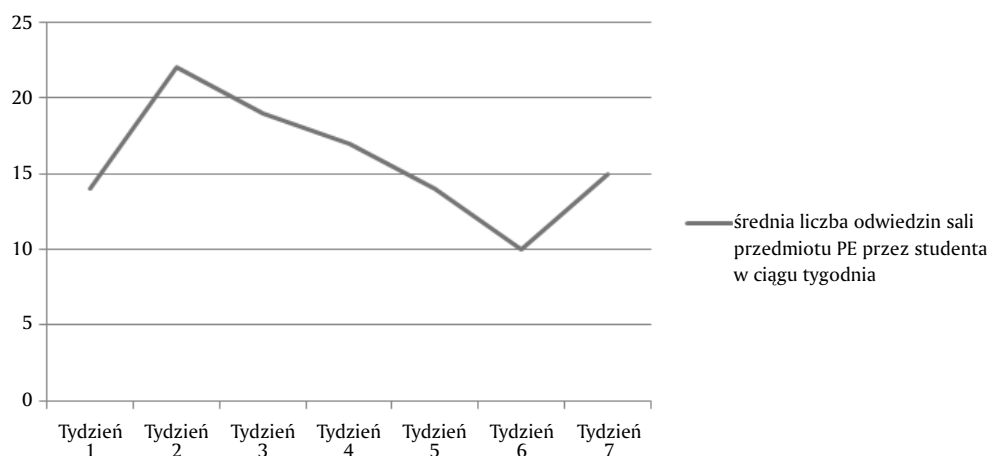
W tabeli 2 zestawiono wynik innych statystyk użytkowania platformy, uzyskanych przy użyciu narzędzia Portfolio platformy Fronter, ukazujących m.in. aktywność

Tabela 1. Liczba odwiedzin sali przedmiotu na platformie edukacyjnej

Liczba odwiedzin sali przedmiotu	Tydzień 1	Tydzień 2	Tydzień 3	Tydzień 4	Tydzień 5	Tydzień 6	Tydzień 7
Sumaryczna liczba odwiedzin przez wszystkich studentów	371	589	500	472	376	272	408
Średnia liczba odwiedzin przez jednego studenta w ciągu tygodnia	14	22	19	17	14	10	15

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 3. Średnia liczba odwiedzin



Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Statystyki aktywności studentów w trakcie zajęć na platformie

Student	Data ostatniej wizyty	Łączna liczba wizyt w sali przedmiotu PE	Dokumenty na platformie		Dyskusje na forum	
			Utworzone	Odczytane	Utworzone	Odczytane
Student 1	2011-03-20	128	1	11	3	8
Student 2	2011-03-25	84	5	19	4	8
Student 3	2011-03-26	188	3	24	1	10
Student 4	2011-03-26	129	3	22	4	11
Student 5	2011-03-26	105	5	24	1	6
Student 6	2011-03-26	129	2	19	4	11
Student 7	2011-03-20	67	2	13	3	8
Student 8	2011-03-25	229	2	20	1	10
Student 9	2011-03-26	81	3	18	2	5
Student 10	2011-03-25	145	2	13	3	10
Student 11	2011-03-06	25	2	7	1	1
Student 12	2011-03-26	134	3	21	1	4
Student 13	2011-03-26	148	4	26	3	11
Student 14	2011-03-05	9	0	3	0	0
Student 15	2011-03-25	94	3	28	3	11
Student 16	2011-03-26	53	0	27	0	6
Student 17	2011-03-25	64	3	17	1	9
Student 18	2011-03-26	115	6	22	4	10
Student 19	2011-03-26	73	2	17	1	11
Student 20	2011-03-26	103	3	25	1	10
Student 21	2011-03-26	85	1	14	1	8
Student 22	2011-03-21	25	0	12	0	3
Student 23	2011-03-26	207	3	17	2	10
Student 24	2011-03-26	78	3	15	1	3
Student 25	2011-03-26	164	4	21	4	12
Student 26	2011-03-25	132	3	22	4	11
Student 27	2011-03-25	194	15	25	3	7

Źródło: opracowanie własne

studentów w grupach dyskusyjnych oraz wykorzystanie niektórych narzędzi platformy.

Frekwencja w trakcie zajęć stacjonarnych (zjazdów) wyniosła:

- w trakcie zjazdu inauguracyjnego: ok. 90 proc.,
- w trakcie zjazdu konsultacyjnego: ok. 50 proc.,
- w trakcie zjazdu egzaminacyjnego: ok. 90 procent.

Uczestnictwo w zjeździe konsultacyjnym było nieobowiązkowe, stąd zaledwie 50-procentowa frekwencja. Frekwencja w trakcie cotygodniowych konsultacji online wynosiła około 40 procent. Osoby, które nie uczestniczyły w wirtualnych konsultacjach, korzystały najczęściej z kanałów komunikacji asynchronicznej, takich jak forum dyskusyjne i poczta elektroniczna.

Efekty kształcenia

Jednym z celów realizacji zajęć metodą e-PBL jest poprawa efektów kształcenia, rozumianych jako kompetencje studentów w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw⁶. Projekty wykonane przez studentów, zaprezentowane w dniu zjazdu egzaminacyjnego, spełniły oczekiwania prowadzących. Studenci przedstawili autorskie podejścia do projektu, korzystając z narzędzi platformy edukacyjnej w sposób najbardziej odpowia-

dający indywidualnym tematami (np. przy tworzeniu sali do nauki języka obcego położono większy nacisk na narzędzia komunikacji, a w sali kursu *krok-po-kroku* wykorzystano narzędzie do kursów SCORM). Uzyskanie takiej różnorodności rozwiązań możliwe było dzięki szerokiemu wyborowi narzędzi platformy Fronter, a także swobodzie ich konfiguracji na potrzeby realizowanego projektu.

Wyniki punktowe uzyskane przez studentów również były wysokie. Na 100 punktów możliwych do zdobycia wynik powyżej 90 punktów uzyskało ponad 80 proc. osób. Natomiast tylko 8 proc. uzyskało wyniki poniżej 50 punktów.

W semestrze, w którym prowadzono niniejsze badania, a także w semestrach poprzednich, ta sama grupa studentów uczestniczyła w zajęciach z pięciu innych przedmiotów prowadzonych na platformie. Oceny z pozostałych przedmiotów były niższe. Wynik powyżej 90 punktów (równoważny z oceną bardzo dobrą) uzyskało jedynie 49 proc. osób, natomiast wynik poniżej 50 punktów (równoważny z oceną niedostateczną) – 17 procent. Należy mieć świadomość, że zróżnicowanie ocen końcowych może wynikać w dużej mierze z charakteru samego przedmiotu, a w mniejszym stopniu – ze sposobu jego prowadzenia. Jednakże na przyrost wiedzy i umiejętności, szczególnie w przypadku przedmiotu

⁶ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: to już 10 lat*, FRSE, Warszawa 2009.

Project Based e-Learning na platformie zdalnego kształcenia

takiego jak PE, przekłada się zaangażowanie studentów oraz ich aktywność na platformie. Jak wynika z tabel 1 i 2, prezentujących statystyki aktywności studentów w sali przedmiotu PE, średnia liczba wizyt studenta to 16 w ciągu tygodnia. W przypadku pozostałych pięciu przedmiotów średnia liczba wizyt wynosiła 11. Oprócz tego statystyki wskazują, że w przypadku przedmiotu prowadzonego metodą e-PBL istniała dużo mniejsza niż w przypadku pozostałych przedmiotów dysproporcja w liczbie odwiedzin sali przedmiotu przez studenta. W przypadku pozostałych przedmiotów znacznie częściej dochodziło do sytuacji, w której część studentów logowała się na platformę codziennie, a niektórzy tylko raz w tygodniu.

Osoby, które uzyskały największą liczbę punktów za realizację projektu z przedmiotu PE, miały pierwszeństwo w publicznym prezentowaniu swojej pracy, przy czym o kolejności wystąpień decydowała kolejność oddawania dokumentacji projektowych, widoczna dla prowadzącego na platformie. Osoba prezentująca swoje pomysły mogła zapoznać się z komentarzami, uwagami i sugestiami merytorycznymi audytorium oraz prowadzącego.

Wysokie wyniki punktowe uzyskane przez studentów nie oddają jednak w pełni rezultatów pracy projektowej. Kryteria oceny odnosiły się do elementów niezbędnych do zrealizowania projektu. Wykonanie wszystkich ćwiczeń było wprawdzie równoznaczne z jego realizacją, jednakże wiele zadań można było wykonać różnymi sposobami. Poza tym wiele osób przygotowało ćwiczenia „ponad program”, korzystając przy edycji sali własnego przedmiotu z dostępnego zasobu narzędzi platformy Fronter i konfigurując je według własnego pomysłu.

Kreatywność studentów przejawiała się również w sposobie przygotowania dokumentacji projektowej. Niektórzy, pomimo istniejącego wzorca dokumentacji (plik DOC), tworzyli dokumentację przy użyciu edytora

wbudowanego w platformę lub w postaci pliku PPT zawierającego m.in. filmy.

Podsumowanie i wnioski

Rezultaty pracy studentów potwierdziły założenia teoretyczne – metoda projektów umożliwiła wyzwolenie wewnętrznego potencjału studenta, który identyfikował się z projektem⁷. Dzięki przeniesieniu części zajęć do środowiska wirtualnego – na platformę edukacyjną – kształcenie zorientowane projektowo stało się dostępne również dla osób pracujących i pochodzących z różnych części kraju. Przygotowanie planu realizacji zajęć zorientowanych projektowo, wsparte odpowiednim wykorzystaniem narzędzi platformy edukacyjnej, dało w efekcie synergiczne połączenie, które przyniosło dobre wyniki – lepsze niż w przypadku innych metod kształcenia⁸. Wyników tych nie udało się osiągnąć bez codziennego monitoringu aktywności studentów na platformie, systematycznego umieszczania zadań i ich sprawdzania, regularnych konsultacji oraz dyskusji na forum, motywujących studentów do systematycznej pracy, przynoszącej oczekiwany rezultat⁹.

Opisany sposób realizacji zajęć z pewnością nie jest jedynym właściwym. Dobór narzędzi platformy edukacyjnej zależał m.in. od specyfiki konkretnych treści nauczania. Większość współczesnych platform edukacyjnych oferuje szeroki wybór narzędzi, z których prowadzący może skomponować wirtualne środowisko kształcenia. O wiele ważniejsze okazuje się metodyczne podejście.

Należy podkreślić, iż studenci nie byli informowani, że zajęcia były prowadzone w trybie e-PBL – byli przygotowani na blended learning. Słowo „projekt” pojawiło się w ramowej instrukcji, przedstawionej w dniu zjazdu inauguracyjnego. Po prostu przyjęli narzucony tryb pracy, a efekty końcowe wydają się potwierdzać słuszność praktycznej realizacji idei e-PBL.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

⁷ M. Christie, *PBL and collaborative knowledge building in engineering education*, 2nd International Research Symposium on PBL '09, Victoria University, Melbourne 2009.

⁸ S. Boss, J. Krauss, L. Conery, *Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age*, International Society for Technology in Education, 2008.

⁹ R.J. Newell, *Passion for Learning: How Project-Based Learning Meets the Needs of 21st Century Students*, Scarecrow Education, 2003.



POLECAMY

Jacek Pyżalski, Dorota Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*
Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010

Celem publikacji jest zaprezentowanie badań dotyczących pozytywnych i negatywnych czynników występujących w środowisku pracy nauczyciela oraz podjęcie dyskusji na temat związków pomiędzy warunkami pracy nauczyciela a relacją nauczyciel-uczeń. Autorzy radzą również, jak wspierać pozytywne aspekty środowiska pracy nauczycieli, rozważając m.in. program promocji zdrowia w tej grupie zawodowej. Książka adresowana jest w szczególności do osób zajmujących się planowaniem i organizacją pracy nauczycieli.

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



Web 2.0 na uczelni – przegląd badań i aplikacji

Katarzyna Witek



Maria Zając

Trudno dokładnie ustalić, od którego momentu datuje się powstanie technologii Web 2.0. Powszechnie przyjmuje się, iż po raz pierwszy termin ten został użyty w 2003 roku podczas dyskusji pomiędzy Timem O'Reilly i Dalem Dougherty, przedstawicielem firmy MediaLive International, wkrótce stając się synonimem dynamicznych stron WWW, umożliwiających interakcję użytkownika z zawartością serwisu¹. Nie brak i tych, którzy – jak Russel Show² czy uznawany za twórcę internetu i koncepcji sieci Web Tim Berners-Lee³ – twierdzą, że Web 2.0 nie istnieje, że jest tylko sloganem marketingowym. Według T. Bernersa-Lee założenia dotyczące współpracy poprzez sieć oraz tzw. Read-Write Web są po prostu elementami jego koncepcji od samego początku, a technologie, do których odnosi się termin Web 2.0, stanowią urzeczywistnienie tych założeń. Celem niniejszego artykułu nie jest jednak analiza samego pojęcia Web 2.0, a jedynie spojrzenie na możliwości wykorzystania technologii, które tym mianem są określane w pracy dydaktycznej i naukowej, oraz pokazanie, w jakim zakresie są one stosowane w różnych środowiskach akademickich.

Technologie Web 2.0 w dydaktyce

Niezależnie od sporów wokół terminologii powszechna dostępność dynamicznych serwisów internetowych umożliwiających różnorodne interakcje zarówno z zawartością serwisu, jak i z innymi użytkownikami, stała się faktem. Niepokonanym gigantem w tym zakresie jest Facebook. Liczba użytkowników tego serwisu wzrasta o 100 mln w ciągu kilku miesięcy⁴ i szacuje się, że w czerwcu bieżącego roku przekroczy już 700 milionów. Obserwuje się też wprawdzie likwidowanie kont w serwisie, szczególnie w Stanach

Zjednoczonych i w Kanadzie, czyli w krajach, z których pochodzą pierwsi użytkownicy Facebooka, nie zmienia to jednak faktu, że aktualnie średnio co dziewiąty mieszkaniec naszego globu należy do tej ogromnej społeczności. Z kolei coraz bardziej popularny serwis do mikroblogowania – Twitter – oficjalnie legitymuje się 175 milionami kont. Liczby te niewątpliwie robią wrażenie, ukazując wielki potencjał tych platform komunikacji oraz wymiany informacji.

Jednak dane te tracą nieco na swojej sile wyrazu w konfrontacji z bardziej szczegółowymi statystykami. Otóż istotną cechą serwisów społecznościowych jest oferowana przez nie możliwość „śledzenia” aktywności innych osób (tzw. funkcja *follow*). Z danych opublikowanych przez portal WirtualneMedia.pl w dniu 6 kwietnia br. (cytowanych za Bussiness Insider)⁵ wynika, iż tylko około połowa właścicieli kont na Twitterze obserwuje systematycznie 2 lub więcej użytkowników, a tylko 10 proc. z nich podąża za tym, co dzieje się na co najmniej 50 innych kontach. Te liczby znacznie wyraźniej pokazują rzeczywisty wymiar społecznego oddziaływania serwisu. Zapewne jeszcze inaczej wyglądałaby sytuacja, gdyby dało się uzyskać dane ilustrujące wykorzystanie tych i podobnych portali dla celów innych niż towarzyskie, a w szczególności celów edukacyjnych lub zawodowych. Niestety uzyskanie tego typu danych w skali światowej jest nierealne, dlatego z konieczności dalsze rozważania zostaną ograniczone do skali mikro – czyli do dostępnych, opublikowanych wyników badań lokalnych.

I tak na przykład I. Buchem oraz H. Hamelmann w tekście zatytułowanym *Developing 21st century skills: Web 2.0 in higher education*⁶ opisują eksperyment zwią-

¹ Taka informacja widnieje także na oficjalnej stronie internetowej wydawnictwa O'Reilly, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>, [29.05.2011].

² Jego wypowiedź można znaleźć na blogu: ZDNet, <http://www.zdnet.com/blog/ip-telephony/web-20-it-doesnt-exist/805>, [29.05.2011].

³ Tim Berners-Lee on Web 2.0: „nobody even knows what it means”, <http://arstechnica.com/business/news/2006/09/7650.ars>, [29.05.2011].

⁴ Jak podaje serwis Interaktywnie.pl za SocialBakers, od początku stycznia do końca maja bieżącego roku przybyło w serwisie kolejne 100 milionów kont, [03.06.2011].

⁵ Ile naprawdę użytkowników ma Twitter?, <http://www.wirtualnemedial.pl/artukul/ile-naprawde-uzytownikow-ma-twitter#>, [02.06.2011].

⁶ I. Buchem, H. Hamelmann, *Developing 21st century skills: Web 2.0 in higher education. A Case Study*, <http://www.elearningeuropa.info/en/article/Developing-21st-century-skills%3A-Web-2.0-in-higher-education.-A-Case-Study>, [24.05.2011].

zany z kursem realizowanym w oparciu o technologie społecznościowe wspólnie przez studentów dwóch uczelni niemieckich z Berlina i z Monachium w okresie od października 2010 do lutego 2011 roku. Warto podkreślić, że aplikacje typu Web 2.0 pełniły w tym kursie podwójną rolę – nie tylko były narzędziem komunikacji i współpracy, ale także stanowiły treść kursu – autorzy zdefiniowali bowiem cele kursu tak, aby przyczynił się on do poznania nie tylko samych narzędzi Web 2.0, lecz również ich roli oraz wpływu na społeczeństwo, do zrozumienia przydatności tych narzędzi w różnych kontekstach życiowych, w tym w pracy zawodowej, a także do upowszechnienia ich wykorzystania wśród studentów.

Po zakończeniu kursu przeprowadzono wśród uczestników ankietę, w której odpowiadali oni m.in. na pytania o to, jak ocenili przydatność technologii poznanych w trakcie trwania kursu i w jakim stopniu planują je wykorzystać w dalszej nauce lub pracy. Uzyskane wyniki były dość zastanawiające⁷. Studenci bardzo wysoko ocenili przydatność portali społecznościowych oraz aplikacji umożliwiających prowadzenie wideokonferencji, wartościowa według nich była także możliwość współpracy na platformie wiki oraz odbywania wirtualnych spotkań z ekspertami. Inaczej natomiast wyglądały odpowiedzi na pytania o gotowość do wykorzystywania poznanych narzędzi po zakończeniu kursu. Wartości procentowe były w tym przypadku zdecydowanie niższe. Deklarację korzystania z blogów, mikroblogów lub wiki złożyło niewiele ponad 50 proc. uczestników kursu, jeszcze mniej, gdyż około 36 proc. zadeklarowało chęć korzystania z systemów znacznikowania. Jedyne w przypadku serwisów społecznościowych i narzędzi do komunikacji VoIP wskaźniki te pozostały wysokie. Dane te, w zestawieniu z podanymi na początku liczbami dotyczącymi Facebooka i Twittera, pozwalają przypuszczać, iż planowane zastosowania raczej nie będą miały charakteru edukacyjnego.

Nieco odmiennie badania zostały zaprezentowane przez Katrin Weller i współautorów⁸, którzy próbowali zebrać dane na temat wykorzystania technologii społecznościowych w kontekście prac badawczych, prowadzonych głównie w ramach realizowanych projektów, zarówno przez studentów, jak i przez nauczycieli akademickich. Wyniki pochodzą z uczelni w trzech krajach: w Niemczech, Austrii oraz Szwajcarii. Badania prowadzone wśród studentów dotyczyły dwóch niezależnych grup – osób studiujących na kierunkach związanych z przetwarzaniem informacji (*information science*), włącznie z informatyką, oraz studentów pozostałych kierunków. Pytania zadawane w ankiecie dotyczyły korzystania z aplikacji umożliwiających wyszukiwanie i pozyskiwanie informacji, blogów oraz serwisów społecznościowych. Pytano przy tym nie tylko o sposób korzystania (pasywny – jako odbiorca czy aktywny – w roli twórcy), lecz także o opinie na temat użyteczności oraz wiarygodności podanych aplikacji

lub usług. Największą popularnością spośród analizowanych aplikacji cieszyła się Wikipedia – wskazało ją 95,2 proc. badanych, przy czym ok. 50 proc. z nich uważa ją za wiarygodne źródło informacji a tylko 5,4 proc. za całkowicie niegodne zaufania. Podobnie jak w opisywanych wcześniej badaniach wysoką pozycję (81,7 proc. wskazań) wśród ocenianych narzędzi zajęły portale społecznościowe (StudiVZ, XING, Facebook, LinkedIn, MySpace), zaś nieco niższą (68,6 proc.) serwisy umożliwiające publikowanie oraz udostępnianie zdjęć i nagrań wideo (Flickr, YouTube). Autorzy badań zwrócili również uwagę na fakt, iż stosunkowo niewielu studentów korzysta z blogów oraz podcastów i vidcastów, a jeszcze mniej z technik znacznikowania czy komunikatów RSS, chociaż dość powszechnie deklarują, iż te technologie są im znane.

Zupełnie innej skali badań dotyczy ostatni z prezentowanych tutaj raportów, opracowany przez G. Conole i P. Alevizou dla Higher Education Academy w Wielkiej Brytanii. Dokonano w nim przeglądu tego, co zostało napisane na temat wykorzystania technologii Web 2.0 w tym kraju. Nie były to więc badania ilościowe lecz jakościowe. Ich krótkie omówienie będzie więc zarazem podsumowaniem roli i znaczenia technologii Web 2.0 w szkolnictwie wyższym, których analiza stanowi główny cel niniejszego artykułu.

Przede wszystkim zwraca uwagę charakter pytań, które postawili sobie autorzy – w stosunku do omawianych wyżej badań istotne są dwie różnice. Po pierwsze, oprócz wymienianych wcześniej rodzajów aplikacji w większym stopniu uwzględniano też środowiska umożliwiające współpracę zdalną oraz wykorzystywanie rzeczywistości poszerzonej i światów wirtualnych (*immersive environments and virtual worlds*). Po drugie, pytano nie tylko o rodzaj stosowanych aplikacji, ale również o zakres ich oddziaływania na edukację i jej uczestników. Poszukiwano więc odpowiedzi na pytania, na ile stosowanie narzędzi Web 2.0 aktywizuje uczących się oraz w jakim stopniu wspiera tworzenie przez nich nowych treści i rozwijanie umiejętności krytycznej oceny aktywności innych. Sprawdzano także, w jakim stopniu stosowanie tych technologii oddziałuje na nauczycieli – na ile sprzyja przyjmowaniu przez nich nowej roli w procesie edukacyjnym (nauczyciel jako „współuczający się” a nie „dostarczyciel wiedzy”) oraz w jakim stopniu przyczynia się do rozwijania współpracy z innymi nauczycielami i tworzenia tzw. społeczności praktyków (*communities of practitioners*).

Autorzy podają w swoim raporcie, iż można zauważyć wyraźną lukę pomiędzy oczekiwaniami wobec technologii Web 2.0 i tym, co zdają się one oferować edukacji, a ich faktycznym wykorzystaniem. Wskazują na występowanie dużych różnic pomiędzy użytkownikami tych narzędzi, zarówno wśród uczących się, jak też nauczycieli. Zaznaczają również, że istotnym czynnikiem, który może wpłynąć na lepsze wykorzystanie potencjału Web 2.0, jest odpowiednia pomoc ze strony ekspertów,

⁷ Tamże, s. 3.

⁸ K. Weller, R. Dornstädter, R. Freimanis, R. N. Klein, M. Perez, *Social Software in Academia: Three Studies on Users' Acceptance of Web 2.0 Services*, <http://journal.webscience.org/360/m>, [19.05.2011].

zarówno w zakresie doradztwa, jak i przygotowania do stosowania technologii w nauczaniu i uczeniu się. Bowiem w chwili obecnej, mimo powszechnej zgody co do znaczenia tzw. kompetencji cyfrowych, świadome włączanie w proces edukacji metod i technik, które sprzyjałyby rozwijaniu tych kompetencji, należy w brytyjskim szkolnictwie wyższym do rzadkości, a omawiane wcześniej badania z Niemiec, Austrii i Szwajcarii też potwierdzają tę tezę. Autorzy raportu HEA podkreślają, że powszechne wprowadzanie innowacji opartych na zastosowaniu technologii społecznościowych, prowadzących do bardziej aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się, wymaga wsparcia ze strony instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie polityki edukacyjnej na szczeblu krajowym i postulują, aby było ono powiązane z opracowaniem szerszej wizji dotyczącej innowacyjności kształcenia na poziomie wyższym.

Kadra akademicka wobec technologii Web 2.0

Omówione dotychczas raporty odnosiły się do zastosowania technologii Web 2.0 w kształceniu. Całkiem niedawno pojawił się w międzynarodowych badaniach także inny nurt. Zaczęto analizować przydatność tych narzędzi nie tylko w pracy dydaktycznej, lecz również w pracy naukowej. We wspomnianych badaniach, realizowanych przez zespół z Düsseldorfu (Katrin Weller i współautorzy), jedną z trzech grup respondentów stanowili nauczyciele akademicki. Zapytani – podobnie jak studenci – o znajomość najbardziej popularnych rozwiązań z kategorii Web 2.0 w zdecydowanej większości (sięgającej niemal we wszystkich kategoriach 80 i więcej procent) potwierdzili, że znają wymienione w badaniu technologie. W stosunku do grup studenckich większy był zatem odsetek znajomości mechanizmów znacznikowania i korzystania z kanałów RSS. Natomiast zdecydowanie mniejsze okazały się wartości procentowe przy odpowiedziach na pytanie o stopień i częstość wykorzystania technologii – w szczególności o to, czy respondenci są użytkownikami biernymi, czy aktywnymi. W obu przypadkach, we wszystkich kategoriach narzędzi poza znacznikowaniem, uzyskano wynik poniżej 50 procent, przy czym przeważa korzystanie z zasobów a nie ich współtworzenie.

Najciekawszy natomiast jest rozkład liczb w przypadku pytania o cel i zakres wymienionych zastosowań. Wyróżniono tutaj cztery kategorie: wykorzystanie w czasie wolnym (dla przyjemności) oraz w pracy – w celach badawczych, dydaktycznych, a także organizacyjnych. Wartości procentowe podawanych odpowiedzi różnią się w zależności od stosowanej technologii, tym niemniej nie sposób nie zauważyć występującej prawidłowości. Otóż w odniesieniu do każdej z podanych technologii najliczniejsza grupa osób wskazywała korzystanie z nich w czasie wolnym. Wśród zastosowań

zawodowych najczęściej podkreślano przydatność organizacyjną, nieco rzadziej dydaktyczną, a zdecydowanie najrzadziej naukową.

Przedstawione wyniki korespondują także z badaniami opisywanymi w kolejnym raporcie brytyjskim, tym razem opracowanym przez Research Information Network⁹. Celem opisywanych w nim badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście potencjał technologii Web 2.0 – łatwo dostępnych i, jak się wydaje, stosunkowo prostych w użyciu – jest tak powszechnie wykorzystywany do realizacji prac naukowych oraz upowszechniania wyników badań, jak mogłoby się wydawać. Zebrane odpowiedzi potwierdzają, że rzeczywiście większość naukowców wykorzystuje – przynajmniej od czasu do czasu – jedno lub dwa wybrane narzędzia Web 2.0 do zadań związanych z działalnością naukową – do komunikacji z innymi badaczami, publikowania swoich prac, do poszukiwania informacji oraz sprawdzania, co nowego dzieje się w interesujących ich obszarach nauki. Natomiast rzadkością jest wykorzystywanie tych narzędzi regularnie – ponadto część badaczy uważa, że technologie, takie jak blogi czy wiki, mogą być wręcz niebezpieczne, a korzystanie z nich jest stratą czasu. W szczególności dotyczy to stosunku do publikowania wyników własnych badań, np. za pomocą blogów, a także do korzystania z opublikowanych badań innych autorów. O ile około 50 proc. ankietowanych zadeklarowało, że dzieli się wynikami swoich badań i omawia je z kolegami, to tylko 5 proc. przyznało, że publikuje swoje wyniki otwarcie w internecie. Istotną barierą dla tych osób jest obawa przed zbyt wczesnym ujawnianiem swoich osiągnięć oraz nieufność co do skuteczności ochrony ich własności intelektualnej. Powszechnie daje się zauważyć wciąż dominujące w świecie akademickim przekonanie, że wartościowe jest to, co zostało wydrukowane, a dodatkowym argumentem umacniającym takie podejście jest głęboko zakorzeniona wiara w to, że materiały wydawane drukiem muszą przejść wnikliwy proces recenzji, podczas gdy w sieci publikować może każdy i to często bez jakiegokolwiek kontroli. Trudno zaprzeczyć, iż oba zawarte w ostatnim zdaniu stwierdzenia są w jakimś stopniu prawdziwe, jednakże aby możliwe było zwiększenie wiarygodności informacji udostępnianych w sieci, niezbędne jest m.in. przekonanie środowisk akademickich do wartości otwartej nauki i do publikowania informacji rzetelnych, aktualnych oraz potwierdzonych i zweryfikowanych, m.in. przez poddanie ich własnie ocenie innych ekspertów z danej dziedziny wiedzy.

W opracowaniu zatytułowanym *Fostering Collaborative and Interdisciplinary Research in Adult Education: Interactive Resource Guides and Tools*¹⁰ E. Erichsen, Ch. Goldenstein wskazują także inny ważny aspekt współpracy naukowej poprzez sieć, szczególnie gdy prowadzone są badania interdyscyplinarne. Jest nim możliwość

⁹ Research Information Network, *If you build it, will they come? How researchers perceive and use web 2.0*, <http://www.rin.ac.uk/our-work/communicating-and-disseminating-research/use-and-relevance-web-20-researchers>, [21.05.2011].

¹⁰ E. Erichsen, Ch. Goldenstein, *Fostering Collaborative and Interdisciplinary Research in Adult Education*, <http://sgo.sagepub.com/content/early/2011/04/28/2158244011403804.full.pdf>, [19.05.2011].

dotarcia do specjalistów z innych dziedzin, powiązanych z danym obszarem badań, a w konsekwencji szybka wymiana poglądów i konsultowanie rozwiązań bez narażania się na błędy wynikające z nieznamośności języka specyficznego dla tej dziedziny. Zarówno we wspomnianej pracy, jak i w raporcie RIN wskazano też ważny czynnik ograniczający korzystanie z technologii Web 2.0 – jest nim słaba znajomość tych narzędzi wśród kadry akademickiej. Wielokrotnie podkreślano w tych opracowaniach konieczność upowszechnienia wiedzy na temat możliwości narzędzi Web 2.0 oraz sposobów korzystania z nich. Raport RIN zawiera wręcz listę wskazań skierowaną do trzech grup adresatów, którzy mają wpływ na lepsze i skuteczniejsze upowszechnienie dobrych praktyk w tym zakresie. Pierwszą z grup są jednostki uczelniane odpowiedzialne za wdrażanie i serwis usług informatycznych. Do tych jednostek skierowano postulat, aby:

- podejmowały działania na rzecz upowszechnienia wiedzy związanej z wykorzystaniem Web 2.0,
- udostępniały przykłady dobrych praktyk w tym zakresie,
- zapewniały niezbędną pomoc i szkolenia dotyczące dostępnych aplikacji Web 2.0,
- podejmowały działania na rzecz tworzenia standardów korzystania z technologii oraz tworzenia przy ich pomocy zasobów edukacyjnych, jak też ich przechowywania.

Pod adresem uczelni – ich władz lub właścicieli – postuluje się, aby:

- tworzyły warunki do zachowania równowagi pomiędzy otwartością i innowacyjnością inicjatyw dydaktycznych oraz badawczych z jednej strony a zapewnieniem ich spójności oraz bezpieczeństwa – w tym także ochrony własności intelektualnej – z drugiej strony;
- dbały o należyty transfer wiedzy oraz o jakość i ochronę danych;
- zapewniały warunki do szkolenia kadry akademickiej i przygotowania jej do efektywnego stosowania technologii Web 2.0 w kształceniu i badaniach;
- tworzyły systemy doceniania i wynagradzania dla nauczycieli akademickich i badaczy stosujących innowacyjne rozwiązania w swojej pracy.

Ostatnią grupą adresatów omawianej listy są sami naukowcy. W stosunku do nich autorzy raportu wysunęli następujące postulaty:

- uwzględnianie różnorodnych aplikacji z bogatej oferty dostępnych narzędzi Web 2.0 i stosowanie ich zarówno w pracy naukowej, jak i dydaktycznej;
- dzielenie się wiedzą, szczególnie na temat dobrych praktyk, i wzajemne uczenie się, np. poprzez tworzenie społeczności praktyków.

Autorzy wszystkich raportów i opracowań prezentowanych w niniejszym artykule zgodnie podkreślają, że dla pełnego wykorzystania potencjału, jaki niosą w sobie technologie społecznościowe, niezbędne jest zarówno poznanie tego potencjału, jak i otwartość oraz gotowość do wprowadzania zmian w codziennej praktyce akademickiej.

Edukacyjny GPS

Z zaprezentowanych badań wynika, że jedną z podstawowych barier w stosowaniu technologii Web 2.0 przez kadre akademicką – tak w pracy dydaktycznej, jak i na potrzeby badań naukowych – jest słaba znajomość tych narzędzi. Faktem jest, iż wskutek dynamicznego rozwoju tych technologii aplikacje często się zmieniają, stale przybywa nowych, a konieczność nadążania za tymi zmianami może działać zniechęcająco, zwłaszcza na osoby, które nie pracują w obszarze nowoczesnych technologii, przede wszystkim dlatego, że wymaga to dodatkowego czasu. Zatem instytucje edukacyjne, które chciałyby zachęcać swoich pracowników do szerszego wykorzystania technologii społecznościowych – szczególnie tych ułatwiających współpracę zdalną – powinny zadbać o dostarczenie niezbędnych informacji na temat możliwości i sposobów korzystania z użytecznych aplikacji.

Obserwacje z badań prowadzonych w ubiegłym roku przez zespół CREN SGH¹¹ pokrywają się z tymi, które wymieniono w raportach dotyczących szkolnictwa wyższego w Niemczech, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Dlatego też jako wymierny efekt realizowanego projektu badawczego powstał *Przewodnik po technologiach Web 2.0*.¹² Autorki zdają sobie sprawę, że przedstawione w nim aplikacje tworzą tylko niewielki podzbiór tego, co jest dostępne. Opisane już na łamach „e-mentora”¹³ serwisy C4LPT oraz Go2web20 ukazują ogromne bogactwo i różnorodność dostępnych technologii społecznościowych. Zatem jakkolwiek zbiór tego typu nie może być kompletny, jeżeli opisuje fenomen, który „żyje” i intensywnie się rozwija.

Stworzenie wspomnianego przewodnika w języku polskim miało na celu ukazanie dydaktykom w Polsce potencjału edukacyjnego oraz różnorodności aplikacji internetowych tworzonych w ramach nurtu Web 2.0. W internecie istnieje wiele gotowych, bezpłatnych rozwiązań, które z powodzeniem konkurują z kosztownymi systemami i aplikacjami oferowanymi na potrzeby edukacji. Dzięki nim zajęcia można wspomagać i urozmaicać w łatwy, a zarazem nowoczesny sposób. Innowacyjne aplikacje rozwijane są w różnych krajach, ale tylko nieliczne z nich powstały w Polsce, dlatego dużą część zestawienia stanowią przykłady w wersji angielskiej.

¹¹ M. Zajęc, *Edukacyjna kraina Web 2.0 – miniprzewodnik*, „e-mentor”, 2010, nr 2(34), www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/34/id/732, [24.05.2011].

¹² K. Witek, M. Zajęc, *Przewodnik po technologiach Web 2.0*, opracowanie wewnętrzne CREN SGH, Warszawa 2010 (w przygotowaniu jest jego wersja online, która zostanie udostępniona w serwisie „e-mentora”).

¹³ M. Zajęc, *Edukacyjna kraina Web 2.0...*, dz.cyt.

Aby ułatwić nauczycielom znalezienie narzędzi odpowiadających ich potrzebom, podzielono ujęte w przewodniku aplikacje na kategorie. Nazwy kategorii są związane z czynnościami, jakie podejmuje nauczyciel podczas planowania i realizacji zajęć. Wyróżniono zatem dwie główne kategorie – pierwsza obejmuje narzędzia do tworzenia i publikowania materiałów, natomiast druga zawiera rozwiązania, które warto wykorzystać do komunikacji i współpracy online. Nowoczesne aplikacje typu Web 2.0 to wielofunkcyjne narzędzia, ciągle rozwijane i ulepszone, dlatego ich funkcje często się krzyżują. Narzędzia zebrane w przewodniku zostały przyporządkowane do określonej kategorii na podstawie ich głównej funkcji, dla której zostały utworzone – choć ze względu na inne użyteczne cechy mogłyby figurować w kilku kategoriach.

Kategoria pierwsza podzielona jest na trzy podkategorie i zawiera opisy aplikacji, które umożliwiają:

- tworzenie materiałów dydaktycznych,
- publikowanie i przechowywanie zasobów edukacyjnych,
- porządkowanie zasobów i organizację repozytoriów.

W zestawieniu można odnaleźć nie tylko aplikacje służące do tworzenia dokumentów czy prezentacji – alternatywne względem pakietu MS Office, ale także pozwalające na tworzenie multimedialnych tutoriali, testów, gier edukacyjnych czy ankiet. W *Przewodniku* znajdziemy także aplikacje, które ułatwiają obróbkę plików graficznych, montowanie materiałów audio i wideo oraz wiele propozycji pozwalających porządkować i udostępniać zasoby studentom.

Ponieważ trend Web 2.0 oznacza także uczestnictwo w życiu internetowych społeczności i współdziałanie za pośrednictwem internetu, druga główna kategoria przewodnika dotyczy komunikowania się i współpracy online. Zawiera ona następujące podkategorie:

- aplikacje stosowane w komunikacji online,
- aplikacje wspomagające współpracę zdalną,
- aplikacje pomocnicze, gadżety.

W tych grupach aplikacji można znaleźć opisy darmowych narzędzi do prowadzenia wideokonferencji czy pozwalających członkom grupy na jednoczesne edytowanie dokumentów lub transmitowanie tego, co dzieje się na pulpicie naszego komputera. W przewodniku nie mogło również zabraknąć opisów tego, jakie zastosowanie w edukacji mogą znaleźć tak popularne w Web 2.0 blogi, mikroblogi i narzędzia wiki. Poziom zaangażowania w zajęcia podnieść może także wspólne tworzenie map myśli, edytowanie interaktywnych map czy organizowanie pracy przy pomocy kalendarzy. Opracowanie zawiera także opisy narzędzi pomocniczych, które ułatwiają odnalezienie się w cyfrowym świecie informacji, takich jak edytor tagów czy awatarów.

Każdej aplikacji wymienionej w *Przewodniku* towarzyszy odnośnik do strony internetowej oraz krótka charakterystyka. We wszystkich opisach umieszczono też przykłady ilustrujące, jak wykorzystywane jest dane narzędzie w edukacji. Zostały one zaczerpnięte z różnych dziedzin oraz poziomów edukacji, zarówno

formalnej, jak i nieformalnej – mogą zainspirować nauczycieli do wdrażania własnych, kreatywnych pomysłów. Wśród informacji uzupełniających, przypisanych każdemu z narzędzi można znaleźć odnośniki do tutoriali oraz dane dotyczące wymagań lub dodatkowych możliwości, np. dostępności wersji przeznaczonych dla urządzeń mobilnych czy możliwości utworzenia specjalnego konta edukacyjnego.

Przeszukiwanie przewodnika można także zawęzić do następujących kryteriów:

- darmowy dostęp/ darmowe tylko konto w wersji „podstawowej”,
- w języku angielskim/ w języku polskim,
- dostęp online/ wymagana instalacja,
- wersja na urządzenia mobilne,
- możliwość pracy grupowej.

Planowana jest dalsza rozbudowa utworzonego zbioru i nie tylko wzbogacanie go o opisy nowych aplikacji, ale także poszerzanie zasobów związanych z technologiami już ujętymi w opracowaniu. Szczególnie istotne wydaje się dołączenie ciekawych przykładów zastosowań opisywanych narzędzi oraz poradników w języku polskim, i taki też będzie kierunek dalszych prac.

Mash up dla nauczyciela i badacza

Poznanie tego, co ma do zaoferowania internet w zakresie narzędzi wspomagających kształcenie oraz pracę badawczą, to niestety dopiero pierwszy krok na drodze do ich efektywnego wykorzystywania. Kolejny wiąże się z decyzją, które aplikacje wybrać – które będą najbardziej adekwatne do potrzeb wynikających z konkretnej sytuacji dydaktycznej lub badawczej. Pozornie może się wydawać, że takiej odpowiedzi zawsze trzeba poszukiwać indywidualnie, jednakże – jak wynika z badań zaprezentowanych na początku niniejszego artykułu – można wskazać pewne kategorie aplikacji, których przydatność dydaktyczna i naukowa została potwierdzona w praktyce, co oznacza, że indywidualna decyzja dotyczy wyboru jednej – z wielu zazwyczaj – propozycji w danej kategorii. Zestaw taki często określanym jest terminem *mash up*, co oznacza właśnie połączenie (pomieszenie) różnych funkcji oferowanych przez różne, wzajemnie się uzupełniające, aplikacje. Ponieważ wybór nie jest łatwy – zwłaszcza dla początkujących użytkowników – autorki opracowania podjęły próbę zdefiniowania przykładowego zestawu aplikacji i przybliżenia ich podstawowych funkcjonalności w celu zilustrowania, kiedy i jak można je wykorzystać. Zaproponowany zestaw stanowi jedną z wielu możliwych opcji łączenia aplikacji Web 2.0 na potrzeby pracy dydaktycznej i naukowej. Wybór jest całkowicie subiektywny – w opinii autorek aplikacje te mają wiele zalet i dlatego często są przez nie stosowane, a to wydaje się być najlepszą rekomendacją, którą można zawrzeć w słowach: *znam, używam, gorąco polecam*.

Niezależnie od wymienionych argumentów natury subiektywnej można też wskazać kilka cech, które łączą omawiane technologie i które również przemawiają za stosowaniem tych właśnie narzędzi. Wszystkie omawia-

ne aplikacje są udostępniane na zasadzie SaaS (*Software as a Service*), co oznacza, że:

- aby z nich korzystać, nie trzeba instalować żadnych dodatkowych programów¹⁴;
- dostęp do aplikacji uzyskuje się poprzez przeglądarkę internetową;
- całe oprogramowanie znajduje się na serwerze dostawcy, który odpowiada za jego aktualizację oraz sprawne funkcjonowanie;
- zainteresowany użytkownik tworzy w serwisie indywidualne konto, do którego dostęp chroniony jest hasłem;
- w serwisie dostępne są także obszernie materiały pomocnicze – tutoriale, przykłady zastosowań;
- coraz częściej posiadają one wbudowane narzędzia do tworzenia społeczności użytkowników i dzielenia się doświadczeniem (blog, forum);
- umożliwiają integrację kont z innymi aplikacjami społecznościowymi, takimi jak: Facebook, Twitter, usługi Google;
- pozwalają na prosty transfer danych do- i z innych serwisów, zawierających np. zdjęcia czy nagrania wideo.

Na włączeniu do omawianego zestawu tych konkretnych rozwiązań zaważyły dodatkowo takie cechy, jak:

- możliwość pracy grupowej wyrażającej się w udostępnianiu treści i współtworzeniu jej w trybie zdalnym;
- brak konieczności ponoszenia opłat za użytkowanie (przynajmniej do celów edukacyjnych lub niekomercyjnych);
- łatwość użytkowania – intuicyjny interfejs, proste menu pozwalające na szybkie zapoznanie się z podstawowymi funkcjami aplikacji.

Przykładowy zestaw został dobrany tak, aby dostarczał wszystkich narzędzi, które mogą być przydatne zarówno w pracy dydaktycznej, jak i pracy naukowej. Równocześnie założono, że proponowane narzędzia mają umożliwiać prezentację treści i wymianę poglądów oraz realizację zadań grupowych w sposób ciekawy, interaktywny i angażujący. W zestawie znalazły się zatem:

- Prezi – aplikacja umożliwiająca tworzenie i prezentowanie treści,
- Voice Thread – aplikacja pozwalająca na wymianę poglądów i dyskusję,
- Wiggio – narzędzie, które pozwala na organizowanie pracy grupowej,
- Diigo – sieciowa usługa, która umożliwia efektywne zarządzanie informacją (wyszukiwanie, oznaczanie i współdzielenie),
- Zotero – narzędzie, które pozwala z tak wyszukanych i oznakowanych zasobów utworzyć bibliografię do opracowywanych publikacji.

Dla ścisłości należy dodać, iż podane zastosowania wymienionych aplikacji odzwierciedlają główne cele, dla których poszczególne programy były tworzone. W rzeczywistości jednak możliwości każdego z nich są

znacznie bogatsze, co sprawia, że często nawzajem się uzupełniają, a częściowo także powielają. Aby ułatwić potencjalnym zainteresowanym orientację w możliwościach rekomendowanego zestawu, przygotowano opisy najważniejszych funkcji zebranych w nim aplikacji.

Tworzenie i prezentacja treści przy pomocy Prezi

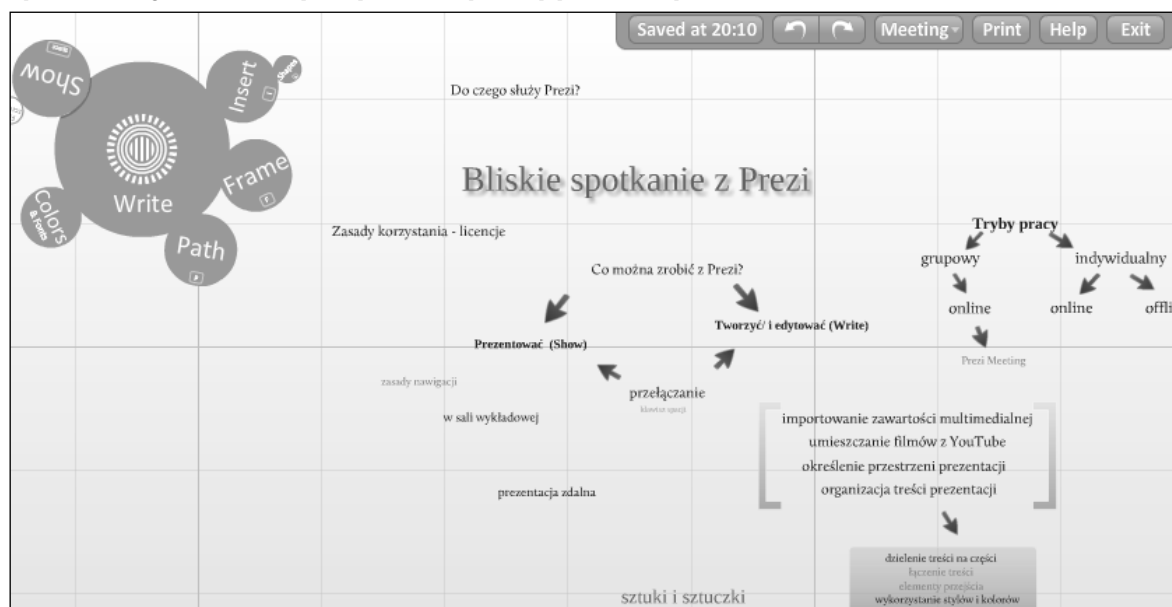
Prezi jest aplikacją, która umożliwia tworzenie ciekawych prezentacji, opartych na koncepcji map myśli. Pozwala to na porządkowanie elementów – układanie ich w odpowiednią strukturę, która ma charakter hierarchiczny a nie liniowy (jak ma to miejsce np. w programie Power Point).

Elementy składowe tej struktury można łączyć w grupy, ujmując je w ramki (opcja *Frame*), można także dowolnie je obracać oraz powiększać i pomniejszać (przy pomocy myszki lub strzałkami kursora z klawiatury). Opcje te są szczególnie przydatne, gdy chcemy obejrzeć całość prezentacji lub – przeciwnie – gdy zależy nam na wyeksponowaniu wybranego fragmentu. Omówione działania realizowane są dynamicznie – ich efekty widoczne są natychmiast i mogą być stosowane wielokrotnie. Wykorzystanie struktury mapy myśli zamiast sekwencji slajdów umożliwia oglądanie i omawianie elementów prezentacji w dowolnej kolejności (kliknięcie myszką na danym obiekcie powoduje jego przybliżenie i wyświetlenie na pierwszym planie) – w zależności od decyzji osoby prezentującej lub bieżącej potrzeby, która może się pojawić w trakcie pokazu. Struktura ta może też zostać zdefiniowana na poziomie edycji za pomocą opcji *Path* – klikając odpowiednie elementy, wskazujemy kolejność ich wyświetlania, Prezi nadaje im kolejne wartości liczbowe, które później wykorzystuje, wybierając obiekt do wyświetlenia.

Prezentacja może zawierać teksty i proste obiekty graficzne wstawiane bezpośrednio z poziomu edytora, a także elementy multimedialne, takie jak: zdjęcia, wykresy, nagrania audio i wideo – dołączane z plików zewnętrznych. Ciągłe rozbudowywany edytor Prezi, czyli tzw. *Zebra* (rys. 1), oferuje coraz więcej opcji pozwalających na swobodne formatowanie tworzonej prezentacji. Ponieważ jest to aplikacja udostępniana na zasadach usługi w sieci, cały proces edycji odbywa się przez internet. Może w nim uczestniczyć kilka osób, które autor zaprosi do współtworzenia, przy czym proces ten może przebiegać w sposób synchroniczny – wszyscy pracują w tym samym czasie, obserwując na ekranach swoich komputerów na bieżąco wprowadzane zmiany (funkcja *Prezi Meeting*) lub w sposób asynchroniczny – w zadanym przedziale czasowym (funkcja *Share*). Tworzone prezentacje przechowywane są na serwerze dostawcy usługi i dostępne za pośrednictwem internetu z dowolnego miejsca w świecie i dowolnego komputera. W przypadku kont płatnych (Prezi Pro i Edu Pro) istnieje możliwość ściągnięcia i zainstalowania na swoim komputerze programu pozwalającego na edycję prezentacji (Prezi Desktop). Prezentacje, które

¹⁴ Pewnym odstępstwem od tej reguły jest Zotero, które wymaga doinstalowania specjalnego dodatku (tzw. plug-in) do przeglądarki, ale proces ten wymaga od użytkownika jedynie naciśnięcia przycisku Download i zezwolenia na instalację dodatku.

Rysunek 1. Fragment ekranu aplikacji Prezi w trybie edycji, z widocznym menu Zebra



Źródło: opracowanie własne

Tabela 1. Charakterystyka aplikacji Prezi

Prezi	
przeznaczenie	tworzenie dynamicznych prezentacji, wykorzystujących strukturę mapy myśli
adres www	www.prezi.com
sposób dostępu	za pośrednictwem przeglądarki, wymagane utworzenie konta
uwagi	dla celów edukacyjnych konto darmowe, aplikacja stale rozwijana i wzbogacana o nowe funkcje (np. takie, których potrzebę zgłaszali użytkownicy)

Źródło: opracowanie własne

powstaną przy jego użyciu, mogą być przechowywane lokalnie lub zostać przesłane na konto użytkownika na serwerze Prezi.com. Można również skopiować na swój dysk prezentację utworzoną online – w celu jej późniejszego udostępnienia poza siecią, np. podczas wykładu czy konferencji w sali pozbawionej dostępu do internetu. Jedynym mankamentem takiego rozwiązania jest duży rozmiar przesyłanego pliku, gdyż oprócz samej prezentacji zawiera on także spakowany specjalny program, umożliwiający odtwarzanie prezentacji poza środowiskiem Prezi. Do wyświetlania gotowych prezentacji w trybie online wykorzystuje się przeglądarkę internetową. Aby przejść od trybu edycji do trybu wyświetlania, należy wybrać opcję *Show* z menu lub nacisnąć klawisz spacji.

Jak przystało na prawdziwą aplikację typu Web 2.0, Prezi ma wbudowane nie tylko narzędzia pracy grupowej (w tym także czat umożliwiający uzgadnianie działań podczas wspólnego tworzenia prezentacji), ale również blog i forum dyskusyjne oraz funkcje pozwalające publikować tworzone prezentacje zarówno na własnych stronach internetowych czy blogach, jak też w serwisach typu YouTube czy Vimeo. Użyteczność tej ciekawej aplikacji – zarówno dla celów dydaktycznych, jak i w pracy naukowej – wydaje się oczywista. Możliwość utworzenia mapy powiązań pomiędzy poszczególnymi obiektami w prezentacji, ukazania

całościowej koncepcji omawianego zagadnienia, jak i swoboda w przemieszczaniu się pomiędzy elementami składowymi prezentacji w celu ukazania aspektów szczegółowych czynią z Prezi doskonałe narzędzie, przydatne zarówno podczas wykładu, jak i wystąpienia konferencyjnego.

Dyskusja i dzielenie się wiedzą na platformie Voice Thread

Ciekawą aplikacją, która także umożliwia prezentację treści, jest Voice Thread. Pozwala ona na tworzenie pokazu slajdów, wyświetlanych kolejno, ale należy wyraźnie podkreślić, iż slajdy te stanowią tło dla działań, którym służy omawiana aplikacja. Jej najważniejszą funkcją jest umożliwienie interakcji pomiędzy autorem (prezenterem) treści a jego słuchaczami – może to być dyskusja lub wspólne omawianie zagadnień, których dotyczą slajdy. Służy temu przede wszystkim funkcja dodawania komentarzy – zarówno tekstowych, jak i głosowych. Te ostatnie można przekazywać, korzystając z mikrofonu lub kamery wideo podłączonych do komputera albo przez telefon (funkcjonalność przydatna dla użytkowników z USA, gdyż tam właśnie znajduje się serwer VT), można także nagrać swój komentarz niezależnie od aplikacji i dołączyć go w formie pliku dźwiękowego (mp3). Na kolejnych slajdach można umieszczać teksty, obrazy,

Rysunek 2. Przykładowy wątek (thread) wraz z otwartym oknem komentarza tekstowego



Źródło: http://voicethread.com/about/library/Higher_Ed_from_Della_Curtis/, [27.05.2011]

Tabela 2. Charakterystyka aplikacji Voice Thread

Voice Thread	
przeznaczenie	prorowadzenie dyskusji w formie tekstowej lub głosowej
adres www	www.voicethread.com
sposób dostępu	za pośrednictwem przeglądarki, wymagane jest utworzenie konta
uwagi	konto bezpłatne posiada pełną funkcjonalność VT, ale pozwala utworzyć max. 3 wątki i nie daje możliwości eksportu prezentacji poza serwis

Źródło: opracowanie własne

zdjęcia lub nawet zaimportować kompletną prezentację utworzoną w programie Power Point, a następnie zachęcić odpowiednią grupę osób (np. grupę studentów lub współpracowników w projekcie badawczym) do udziału w dyskusji, przesyłając im odnośnik do wątku bezpośrednio z Voice Thread. Komentarz dodany przez uczestnika zostaje umieszczony obok slajdu wraz ze zdjęciem bądź awatarem identyfikującym jego autora (rys. 2). Wskazanie kursorem myszy konkretnej osoby powoduje wyświetlenie wpisanego przez nią tekstu lub odtworzenie komentarza dźwiękowego.

Podstawowe dane określające sposób dostępu do Voice Thread zawiera tabela 2. Na stronie dostawcy można także znaleźć poradniki przygotowane przez twórców aplikacji, które pozwalają szybko poznać jej podstawowe funkcje oraz wiele przykładów gotowych „wątków” zgromadzonych w tzw. *Digital library*. Na szczególnie polecenie zasługuje wątek zatytułowany *25 interesting ways to use Voice Thread in a classroom*, utworzony przez Toma Barretta i udostępniany w postaci prezentacji w serwisie Google¹⁵. Może on stanowić swoiste kompendium pomysłów na wykorzystanie Voice Thread nie tylko w klasie, ale także w pracy naukowej i w biznesie.

Organizacja pracy grupowej w środowisku Wiggio

Wiggio to przyjazna i prosta w obsłudze aplikacja, która została utworzona, aby ułatwić użytkownikom pracę grupową. Wszystkie przydatne do pracy w grupie narzędzia (bez zbędnych i skomplikowanych opcji) znajdują się w jednym miejscu, co pozwala na komunikowanie się z całą grupą, przechowywanie dokumentów i plików we wspólnej przestrzeni, a także wyznaczanie zadań oraz terminów ich wykonania, z ustawionymi automatycznie powiadomieniami. W organizacji wspólnej pracy pomagają siedem głównych funkcji widocznych na rysunku 3: *Comment* (komentarze, mikroblog), *Event* (wydarzenia, kalendarz), *File* (foldery), *Meeting* (spotkania – komunikacja synchroniczna), *Message* (wiadomości), *To-Do List* (lista zadań), *Poll* (ankiety).

Dzięki komentarzom umieszczanym w wspólnej tablicy (*Comment* – funkcja mikrobloga) każdy członek grupy na bieżąco uzyskuje aktualne informacje na temat tego, co się w niej dzieje. Informacja o każdym zdarzeniu, które dotyczy danej osoby (np. nowy wpis w kalendarzu, zaplanowane spotkanie, opublikowany nowy dokument czy nowa lista zadań), pojawia się na tablicy z komentarzami. Studenci mogą dyskutować

¹⁵ *25 Interesting Ways* to use Voicethread in thwhat ie Classroom*, https://docs.google.com/present/view?id=dhn2vcv5_245f2nkv3g3, [27.05.2011].

w podgrupach i co jakiś czas prezentować efekty swojej pracy na wspólnej tablicy.

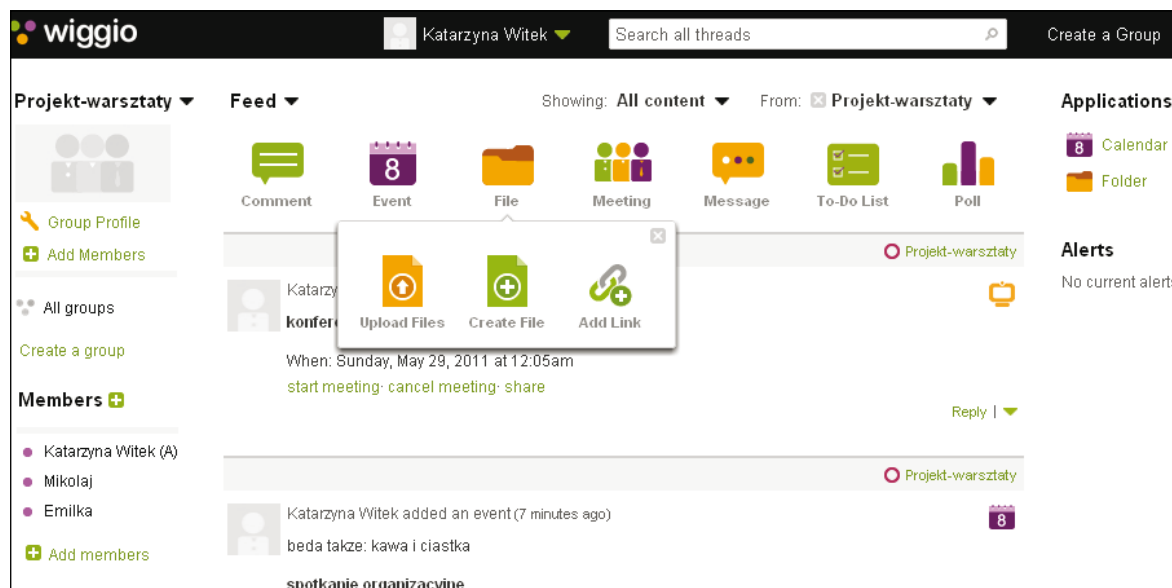
Planowaniu i realizacji grupowych zadań i wydatków oraz ustalaniu ich terminów pomaga opcja *Event* – powiązana z widocznym dla wszystkich kalendarzem grupowym. Wydarzenia można przypisywać do całej grupy lub do pojedynczych osób.

Każda grupa, pracując nad projektem, gromadzi i tworzy dokumenty oraz inne potrzebne zasoby. Jeśli te zasoby przechowywane są w jednym miejscu i każdy ma do nich dostęp, zwiększa się komfort pracy i nie trzeba tracić czasu na wielokrotne przysyłanie tych samych plików. W przypadku Wiggio funkcję schowka dla plików pełni opcja *File* (foldery), która umożliwia publikowanie plików i przechowywanie ich online. W folderach mogą znaleźć się dokumenty, arkusze kalkulacyjne, linki, pliki graficzne, pliki audio i wideo, które można przeglądać lub odtwarzać bezpośrednio z folderu albo zapisać na dysku lokalnym. Można także publikować pliki i udostępniać je jedynie wybranym osobom z grupy. Zamieszczone w folderach pliki, utworzone w programie Word lub Excel, można wspólnie edytować online, bez potrzeby pobierania ich na dysk własnego komputera. Najnowsza wersja pliku zapisywana jest w folderze, a członkowie grupy otrzymują powiadomienie, że plik został zmieniony. W folderach można z powodzeniem przechowywać notatki, materiały dydaktyczne, prezentacje, sylabusy czy dodatkowe materiały do ćwiczeń.

Komunikację synchroniczną przez internet wspomaga opcja *Meeting*, która pozwala na prowadzenie grupowych rozmów głosowych w czasie rzeczywistym, organizowanie czatów oraz wideokonferencji (wraz z możliwością dzielenia widoku pulpitu). Każdy zaproszony uczestnik rozmowy grupowej lub wideokonferencji otrzymuje powiadomienie z instrukcją, jak do niej dołączyć, a także link, którego kliknięcie umożliwia wejście do pokoju rozmów. Wideokonferencję można wykorzystać do przeprowadzenia zajęć w trybie synchronicznym lub do organizacji spotkań online z zaproszonymi ekspertami. Oprócz komunikacji synchronicznej można także korzystać z opcji *Message*, która pozwala na kontaktowanie się poprzez pocztę elektroniczną, SMS oraz za pomocą wiadomości głosowych. Grupy mogą także używać wspólnego adresu e-mail – wiadomość wysłana na ten adres dostarczana jest do każdego członka grupy.

W trakcie wspólnej pracy nad projektem ważne jest sprecyzowanie rodzajów zadań i ich terminów oraz podział odpowiedzialności za ich wykonanie. Lista zadań (*To do*) aplikacji Wiggio pozwala na śledzenie przebiegu realizacji tych, które mają wykonać poszczególne osoby w grupie, łącznie z oznaczaniem zadań już zakończonych. Ta funkcja może przydać się szczególnie przy projektach wieloetapowych, które wymagają podziału odpowiedzialności, a także do przypominania studentom o terminach prac końcowych, zaliczeń czy

Rysunek 3. Wiggio – widok opcji dostępnych po zalogowaniu



Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Charakterystyka aplikacji Wiggio

Wiggio	
przeznaczenie	zarządzanie pracą grupy
adres www	www.wiggio.com
sposób dostępu	za pośrednictwem przeglądarki, administrator grupy musi utworzyć konto, członkowie grupy nie muszą posiadać konta
uwagi	korzystanie bezpłatne

Źródło: opracowanie własne

Web 2.0 na uczelni – przegląd badań i aplikacji

egzaminów. Z kolei aby szybko poznać opinie członków grupy, można wykorzystać opcję *Poll*, która umożliwia tworzenie ankiet zawierających zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte – jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru. Zebrane automatycznie odpowiedzi członków grupy prezentowane są w postaci wykresów. Możemy np. szybko dowiedzieć się, jaki temat chce opracować dany zespół lub który termin spotkania odpowiada większości jego członków.

Korzystania z Wiggio można nauczyć się samodzielnie dzięki kilku tutorialom, jednak są one w języku angielskim, podobnie jak sama aplikacja. W obecnej wersji system niestety nie rozpoznaje polskich znaków. Dużą zaletą tej aplikacji jest prostota jej użytkowania. Dzięki Wiggio wszystkie kwestie istotne dla pracy grupy mogą być zebrane w jednym miejscu, a zarządzanie czasem i zadaniami grupy staje się bardziej uporządkowane.

Efektywne zarządzanie informacją za pomocą Diigo

Diigo to z kolei aplikacja, która może pomóc odnaleźć się wśród internetowego zalewu informacji i sprawić, że przeszukiwanie sieci będzie bardziej efektywne. To narzędzie do gromadzenia i porządkowania istotnych informacji – pozwala także na współpracę online oraz budowanie społeczności osób dzielących się wiedzą. Do tego celu wyodrębniono trzy główne obszary funkcjonowania aplikacji: szukanie informacji i ich gromadzenie (*My Library*), współpraca (*My Groups*) i dzielenie się zasobami (*My Network*). Zasady i koszty korzystania z Diigo zależą od wyboru tzw. planu – przykładowo w przypadku planu *Premium* w wersji edukacyjnej możliwe jest nie tylko darmowe użytkowanie aplikacji przez nauczyciela, ale także tworzenie kont dla uczniów oraz ustawianie zabezpieczeń prywatności.

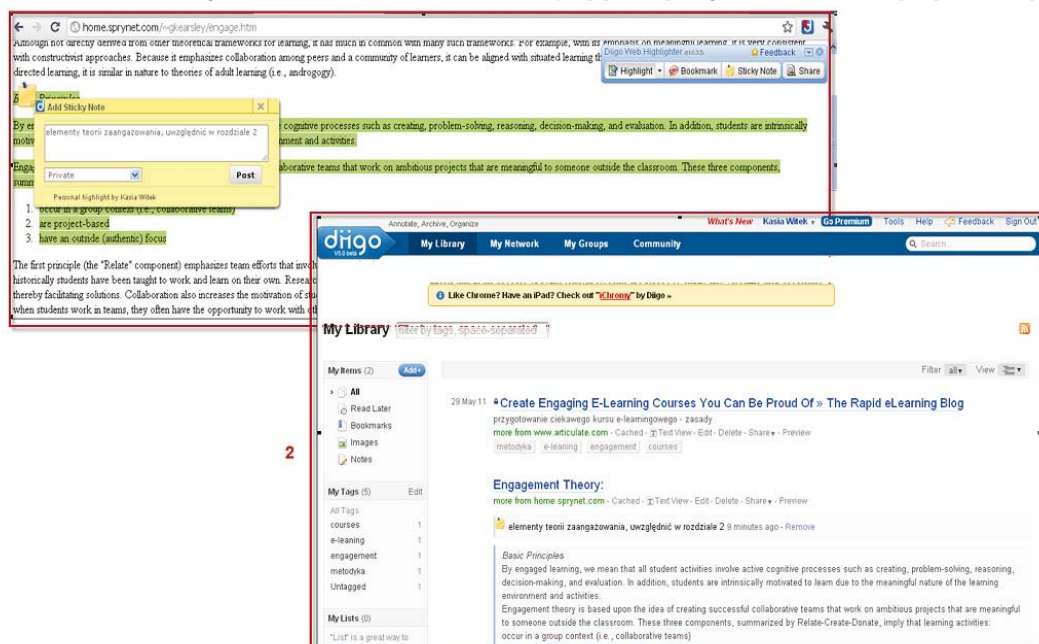
Aplikacja pozwala na tworzenie własnej biblioteki różnorodnych zasobów internetowych – zakładkę do stron internetowych, fragmentów treści, grafiki, zrzutów ekranu, plików w formacie PDF. Biblioteka ta jest przechowywana na serwerze Diigo, co oznacza, że użytkownik może mieć dostęp do swoich zbiorów z dowolnego komputera podłączonego do internetu – bez względu na to, kiedy i gdzie zostały dodane. Dostęp możliwy jest także za pośrednictwem urządzeń mobilnych.

Aby mieć możliwość gromadzenia w swoim repozytorium zasobów internetowych, należy w przeglądarce zainstalować przybornik – toolbar. Dzięki temu narzędziu istotny fragment treści strony internetowej może zostać wyróżniony kolorem. Ciekawostką są także wirtualne notatki (*sticky notes*), które można „przyklejać” do strony internetowej, zaznaczając to, co w danym fragmencie jest dla nas ważne. Mogą one także zawierać streszczenie tego, co prezentuje strona.

Zarówno notatki, jak i wyróżnione fragmenty pozostają widoczne przy kolejnych wyświetlaniach stron, których dotyczą, ułatwiając w ten sposób użytkownikowi odnalezienie interesujących go treści. Przydatny w przeszukiwaniu zgromadzonych zasobów jest także system znaczników (tagów).

Zasoby można gromadzić również wspólnie z innymi użytkownikami Diigo, tworząc grupowe repozytorium, które może przydać się np. w trakcie tworzenia prac zaliczeniowych, realizacji projektów lub badań w konkretnym obszarze. W ten sposób budowana jest baza wiedzy, którą członkowie grupy mogą opatrywać komentarzami oraz poddawać analizie i ewaluacji. Ta funkcja wydaje się być przydatna zarówno w czasie zajęć dydaktycznych, jak i w pracy badawczej. Studenci mogą zamieszczać wyniki swojej pracy w przestrzeni grupy, a także komentować to, co znaleźli inni.

Rysunek 4. Zaznaczanie fragmentów tekstu i tworzenie notatek przy pomocy Diigo oraz widok na repozytorium *MyLibrary*



Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Charakterystyka aplikacji Diigo

Diigo	
przeznaczenie	gromadzenie i porządkowanie zasobów internetowych
adres www	www.diigo.com
sposób dostępu	za pośrednictwem przeglądarki, wymagane jest utworzenie konta, aby korzystać z pełnej funkcjonalności niezbędne jest zainstalowanie dodatku (<i>plug in</i>) dostępnego na stronie usługodawcy
uwagi	bezpłatna w wersji podstawowej, specjalna darmowa wersja do celów edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne

Diigo pozwala na rozbudowywanie sieci kontaktów i tworzenie społeczności osób uczących się (*Personal Learning Network*), z którymi można dzielić się zainteresowaniami i zasobami. Można śledzić aktywność osób, które gromadzą interesujące zasoby i posiadają je w publicznym katalogu. Dodanie takiej osoby do naszej sieci kontaktów zaowocuje otrzymywaniem powiadomień o każdym nowym materiale, który ta osoba opublikowała.

Zotero – proste narzędzie do tworzenia bibliografii i odwołań

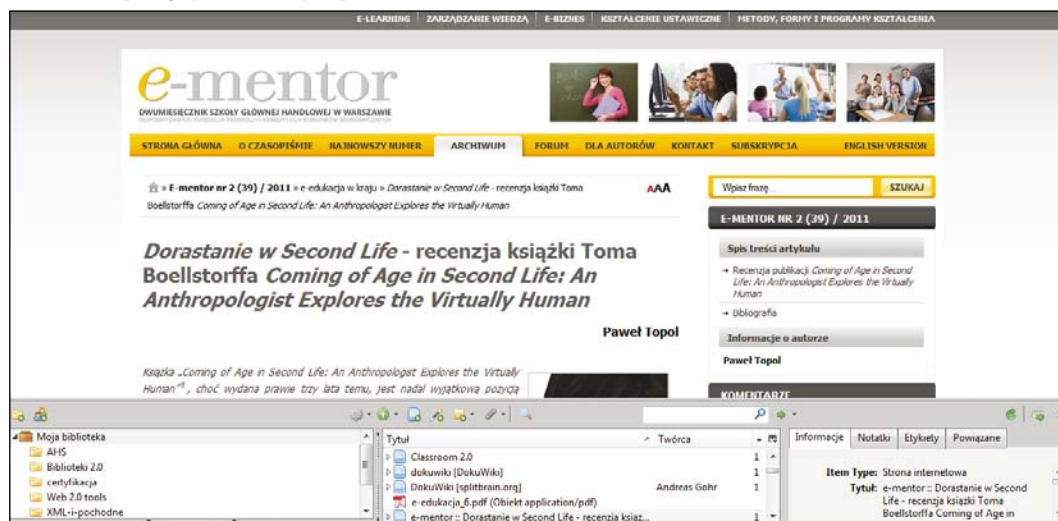
Zotero jest aplikacją nieco odmienną od omawianych wcześniej, ale na pewno nie mniej ważną i przydatną. Służy bowiem do tworzenia na własne potrzeby kolekcji źródeł bibliograficznych. Nie jest typową aplikacją udostępnianą na zasadzie SaaS, lecz niewielkim programem, instalowanym jako dodatek do przeglądarki Firefox. Jego zalety szybko doceni każdy, kto często korzysta z internetowych bibliotek cyfrowych i elektronicznych wersji czasopism, czy też poszukuje informacji naukowej, przeglądając strony różnych instytucji lub blogi prowadzone przez ekspertów.

Częste poszukiwania w sieci zwykle prowadzą do utworzenia długiej listy zakładek w przeglądarce. Niestety lista ta zapisywana jest na dysku lokalnym, co oznacza, że nie mamy do niej dostępu z innego komputera. Kolejna trudność wiąże się z koniecznością zapisywania źródła pochodzenia danego tekstu – nie zawsze w treści kopiowanego pliku czy strony internetowej zawarta jest informacja o pochodzeniu

tego zasobu. Potrzeba odtworzenia tego typu danych po pewnym czasie, gdy realizowane przez nas zadanie wymaga podania dokładnych źródeł bibliograficznych, może być nie lada wyzwaniem, często bardzo czasochłonnym. Zotero pomaga rozwiązać oba wymienione problemy, a nawet może jeszcze więcej. Przede wszystkim umożliwia łatwe zapisanie potrzebnych danych, zebranych w katalogach, które każdy zainteresowany tworzy adekwatnie do swoich potrzeb. W Zotero są one nazywane kolekcjami, co znakomicie oddaje sens ich tworzenia. Ich zbiór nazywany jest biblioteką, chociaż w nawiązaniu do rzeczywistej biblioteki należałoby raczej powiedzieć, iż jest to katalog rzeczowy w wersji elektronicznej. Poszczególne kolekcje odpowiadają działom, a pojedyncze wpisy to karty katalogowe.

Sposób umieszczania danych w kolekcjach zależy od tego, co ma zostać zapamiętane. Jeżeli przeglądarka identyfikuje otwarty w jej oknie zasób jako książkę bądź artykuł, to na pasku adresu automatycznie pojawia się odpowiednia ikonka. Wystarczy w nią kliknąć, aby dane bibliograficzne o zasobie zostały wpisane do wskazanej kolekcji w naszej bibliotece, która może być przechowywana lokalnie lub na serwerze Zotero, co zapewnia dostęp do niej z dowolnego komputera podłączonego do internetu. Jeżeli zasób nie został rozpoznany automatycznie, można skorzystać z odpowiedniej ikony w menu omawianej aplikacji (rys. 5). Przycisk Zotero znajduje się zawsze w prawym dolnym rogu okna przeglądarki (na pasku stanu) i pozwala na szybkie otwieranie i zamykanie biblioteki.

Rysunek 5. Ekran przeglądarki z aktywnym oknem Zotero



Źródło: opracowanie własne

Tabela 5. Charakterystyka aplikacji Zotero

Zotero	
przeznaczenie	tworzenie bibliografii
adres www	www.zotero.org
sposób dostępu	za pośrednictwem przeglądarki, niezbędne jest zainstalowanie dodatku (plug in) dostępnego na stronie usługodawcy
uwagi	korzystanie bezpłatne, możliwość integracji z edytorem tekstu

Źródło: opracowanie własne

Omówione funkcje aplikacji wydają się być nieco podobne do tych, które są dostępne w opisywanym wcześniej Diigo, oba dodatki umożliwiają bowiem tworzenie kolekcji zasobów znalezionych w sieci. Warto jednak zwrócić uwagę, iż o ile Diigo ma ułatwić przeszukiwanie i szybkie pozyskiwanie informacji z internetu (m.in. poprzez współdzielenie zasobów i ich automatyczną aktualizację), o tyle zasadniczą funkcją Zotero jest przechowywanie informacji bibliograficznych. Zwłaszcza że opisane powyżej opcje gromadzenia danych w kolekcjach to dopiero początek możliwości tej przydatnej aplikacji. Producent programu oferuje także bezpłatny dodatek do edytora tekstu (MS Word i Open Office), który pozwala na szybkie tworzenie listy odwołań bibliograficznych w publikacjach. Wystarczy w tym celu przeciągnąć myszką odpowiednią pozycję z kolekcji lub przekopiować ją, korzystając ze schowka. Dane bibliograficzne zapisane w karcie katalogowej pojawiają się w dokumencie tekstowym w takim formacie, jaki zostanie przez nas wybrany. Dostępnych jest wiele stylów, od najczęściej stosowanych – takich jak APA, Harvard czy Chicago – po style specjalistyczne, charakterystyczne dla danej dziedziny wiedzy (np. styl medyczny).

Przydatność omawianego programu w pracy naukowej raczej nie budzi wątpliwości. Jeżeli chodzi o dydaktykę – zastosowanie jest podobne: aplikacja może być przydatna wszędzie tam, gdzie występuje potrzeba tworzenia bibliografii – od prac seminaryjnych po dyplomowe. Na koniec warto zaznaczyć, iż zgodnie z przyjętym przez autorki kryterium wyboru aplikacja powinna umożliwiać także dzielenie się wiedzą i tak

rzeczywiście jest – Zotero pozwala zarówno na wspólne tworzenie bibliotek lub ich kolekcji, jak też na „wymianie się” nimi za pośrednictwem sieci.

Podsumowanie

Na temat technologii Web 2.0 powstało wiele artykułów oraz wystąpień konferencyjnych, napisano i wydano wiele książek. Niektóre z nich służą analizie (często krytycznej) „zjawiska”, jakim jest Web 2.0¹⁶, inne przybliżają sposoby wykorzystania technologii społecznościowych w edukacji¹⁷, jeszcze inne zapowiadają wręcz swoistą rewolucję edukacyjną, jaką spowoduje obecność tych technologii w naszym życiu i w szkole¹⁸. Znacznie mniej uwagi poświęcono do tej pory zastosowaniom naukowym aplikacji Web 2.0. Ich rolę – szczególnie w badaniach interdyscyplinarnych, a także na płaszczyźnie międzynarodowej współpracy badawczej – zaczęto dostrzegać dopiero w ostatnich latach. Jak wynika z przytoczonych wyników badań, niebagatelne znaczenie dla upowszechnienia się stosowania rozwiązań służących współpracy oraz wymianie myśli i doświadczeń za pomocą narzędzi internetu społecznościowego ma popularyzacja wiedzy zarówno na temat samych aplikacji, jak i sposobów efektywnego korzystania z nich. Niniejsze opracowanie oraz omawiany w nim *Przewodnik* są próbą wyjścia naprzeciw potrzebom polskiego środowiska akademickiego w tym zakresie.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

¹⁶ Przykładem takiej publikacji, której ukazanie się w 2007 roku wywołało wiele dyskusji, jest książka A. Keena, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, tłum. Małgorzata Bernatowicz, Katarzyna Topolska-Gharani, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

¹⁷ Jedną z najbardziej znanych pozycji tego typu jest książka W.H. Richardsona, *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*, Corwin Press, 2010.

¹⁸ C.J. Bonk, *The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education*, Jossey Bass, 2011.

POLECAMY

Konkurs *Dojr@łość w sieci. Dobre Praktyki*

Trwa konkurs na dobre praktyki skierowane do osób w wieku 50+, których celem jest nauka korzystania z komputera i internetu. Organizacje społeczne, instytucje, firmy i grupy nieformalne mogą zgłaszać inicjatywy z zakresu edukacji cyfrowej seniorów, które będą inspiracją dla innych podmiotów. Najciekawsze przedsięwzięcia będą promowane i zostaną opisane w publikacji. Zgłoszenia przyjmowane są do 11 lipca, ogłoszenie wyników zaś nastąpi 29 września bieżącego roku. Konkurs organizowany jest przez Koalicję Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ *Dojr@łość w sieci*, powołaną przez UPC Polska wraz z Akademią Rozwoju Filantropii w Polsce.

Więcej informacji dostępnych jest na stronie: <http://www.dojrzaloscwsieci.pl>.



Funkcjonowanie wiedzy rolniczej

Amanda Krzyworzeka

Rolnictwo to dziedzina aktywności zawodowej, która wymaga ciągłego szkolenia się i uzupełniania wiedzy fachowej – działanie w środowisku ciągle zmieniającym się i charakteryzującym się dużą dozą niepewności wymaga od rolników znacznej elastyczności i dostosowywania się do rzeczywistości. Zarządzanie wiedzą fachową staje się współcześnie kluczowym elementem pomyslnego prowadzenia gospodarstwa rolnego.

Nowe odkrycia naukowe, skutkujące powstawaniem nowych środków ochrony roślin, nawozów, odmian roślin, a także zmiany w prawie i nowe rozwiązania technologiczne powodują, że rolnik – wbrew utartej opinii – nie może bazować na wiedzy przekazanej mu „przez ojców”¹. Wobec wielości źródeł wiedzy fachowej (a może wręcz „informacyjnego przeładowania”) sposoby pozyskiwania jej i operowania nią przez współczesnych rolników wydają się być kwestią niemniej ważną niż zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach, choć mają nieco odmienny charakter. Niniejszy artykuł jest poświęcony specyficze tej gałęzi zarządzania wiedzą: sposobom zdobywania wiedzy fachowej przez współczesnych rolników i jej źródłom, a także sposobom funkcjonowania tej wiedzy na wsi. Szczególną uwagę poświęcono nieskuteczności szkoleń dla rolników, zbiorowemu i lokalnemu charakterowi wiedzy rolniczej, a także tradycjonalizmowi rolników w niektórych działaniach.

Artykuł oparty jest na materiałach zebranych przez autorkę podczas długotrwałych badań etnograficznych², prowadzonych w latach 2004–2007 we wsiach powiatu zambrowskiego. Podczas badań przeprowadzono 103 wywiady niesformalizowane, dokonywano też systematycznej obserwacji uczestniczącej. Badania obejmowały rolników, którzy utrzymują się ze swoich gospodarstw, a więc takich, którzy nie podejmują

dotkowej pracy zarobkowej, w których rodzinach dodatkowe źródła utrzymania stanowią jedynie uzupełnienie budżetu domowego. Średnia wielkość gospodarstwa rolnego (nie licząc gospodarstw nie-dochodowych, stanowiących jedynie zaplecze dla rodzinnej konsumpcji) na badanym terenie to około 15 hektarów.

Źródła wiedzy

Wielu rolników średniego pokolenia skończyło swego czasu rolnicze szkoły zawodowe, choć liczna jest też grupa tych, którzy zakończyli swą edukację na szkole podstawowej. Obecnie młodzi rolnicy często kończą wyższe szkoły rolnicze. Jednak dynamiczna sytuacja w rolnictwie sprawia, że zarówno wiedza, jaką rolnicy uzyskali kilkadziesiąt lat temu w szkole zawodowej, jak i ta uzyskana niedawno w szkole wyższej, już po kilku latach staje się w dużej mierze nieadekwatna do bieżących potrzeb. W związku z tym rolnicy, którzy chcą utrzymać się ze swoich gospodarstw, muszą poszukiwać wiedzy na własną rękę i uzupełniać swoje wykształcenie. Jednym z popularniejszych jej źródeł jest prasa fachowa (takie tytuły, jak choćby: „Wiadomości Rolnicze” wydawane przez Podlaski Ośrodek Doradztwa Rolniczego, niekiedy też droższy „TopAgrar” czy „Rolniczy Przegląd Techniczny”). Rzadziej funkcję tę spełniają programy emitowane przez telewizję i radio – rolnicy oglądają je nieregularnie, jeśli akurat są w domu w trakcie ich trwania.

Bardzo istotny jest sposób odbierania przez widzów czy słuchaczy informacji podawanych przez media. Jak pisze Michał Buchowski: *środkami masowego przekazu w jakiś sposób kształtują widzenie świata i rozmowy o nim, niemniej zawsze ulegają reinterpretacji na*

¹ Sytuacja ta nie jest specyficzna dla rolnictwa, raczej sytuuje je wśród większości innych aktywności zawodowych we współczesnym świecie. Jak pisze Joanna Tabor w odniesieniu do przedsiębiorstw: *Współczesne organizacje działają w otoczeniu, którego cechą jest niepewność i zmienność. Aby uzyskać i utrzymać przewagę konkurencyjną, powinny więc elastycznie dopasowywać się do zmian. [...] Ciągła aktualizacja wiedzy i ustawiczne kształcenie personelu nie są już więc jedynie dodatkiem do wizerunku organizacji, lecz wymogiem dla przedsiębiorstw chcących dotrzymać kroku konkurentom.* J. Tabor, *Programy rozwojowe – jak kształcić talenty w organizacjach*, „e-mentor” 2008, nr 5 (27).

² Badania przeprowadzone dzięki wsparciu Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UW oraz dzięki funduszom z Mazowieckiego Stypendium Doktoranckiego.

poziomie lokalnym³. Często można usłyszeć od rolników opowieści formułowane tak, jakby dotyczyły sąsiada, choć faktycznie są jedynie powtarzaniem rewelacji zasłyszanych w telewizji. Również opinie na tematy ekonomiczne czy rolnicze dotyczące lokalnej sytuacji kształtowane są często przez informacje z mediów ogólnokrajowych, podających dane niekoniecznie do tej sytuacji przystające. Media często są więc traktowane jako niezbyt wiarygodne źródło wiedzy – informacje z nich czerpane muszą być każdorazowo dostosowywane do lokalnego kontekstu, interpretowane i łączone z posiadaną już wiedzą, zasobem doświadczeń i codzienną praktyką. Każdorazowo muszą przejść test przydatności.

Coraz częściej źródłem wiedzy jest internet – dotyczy to nie tylko najmłodszych rolników, ale także tych w wieku średnim, przy czym część z nich szuka informacji samodzielnie, a część zleca to zadanie swoim dzieciom, czyli korzysta z sieci pośrednio. Za zaletę internetu jako źródła wiedzy rolniczej zainteresowani uznają nie tylko aktualność oraz rozległość informacji, które można tam znaleźć, ale także fakt, że treści te są darmowe, w przeciwieństwie np. do prasy fachowej. Rolnicy zazwyczaj bowiem nie postrzegają wiedzy jako realnej wartości, przeliczalnej na pieniądze. W związku z tym nie istnieje problem niedzielenia się posiadaną wiedzą – konkurencji w tej sferze nie ma: sąsiedzi chętnie dyskutują o swoich doświadczeniach i uzyskanych przez siebie informacjach. Przeświadczenie, że za wiedzę fachową warto płacić (np. za poradę profesora weterynarii, niekiedy bardzo kosztowną), powoli rozpowszechnia się, jednak na razie tylko w wąskim gronie najlepiej prosperujących rolników.

Dlaczego szkolenia zawodzą?

Wydawać by się mogło, że doskonałym źródłem wiedzy fachowej powinny być liczne szkolenia dla rolników, organizowane zarówno przez instytucje państwowe (np. Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Agencję Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa, Ośrodki Doradztwa Rolniczego), jak też przez firmy prywatne (te ostatnie nierzadko noszą znamiona raczej szkoleń dotyczących konkretnych produktów). A jednak aktywni, rozwijający swe gospodarstwa rolnicy raczej w nich nie uczestniczą. Dlaczego?

Szkolenia często nie są dostosowane do potrzeb słuchaczy ani pod względem treści, ani formy. Prowadzący nie są w stanie odpowiedzieć na szczegółowe pytania zorientowanych w danym temacie rolników, natomiast przekazują im mnóstwo niepotrzebnych informacji technicznych bądź prawnych, niemających

praktycznego zastosowania. Forma wykładu wygłaszanego np. przez urzędnika nie sprawdza się tu najlepiej, ponieważ zakładana w takiej sytuacji relacja wykładowca (posiadający wiedzę) – słuchacze (pragnący zdobyć) nie ma pokrycia w rzeczywistości. Często prowadzący szkolenia nie dostosowują też przekazywanej wiedzy do lokalnych warunków, a zdarza się, że niektóre informacje z innego terenu niekoniecznie muszą mieć zastosowanie w lokalnych realiach – np. w przypadku innych gleb czy mikroklimatu.

Szkolenia nie są też tak skuteczne, jak mogłyby być, ponieważ przekazywana na nich wiedza nie trafia do wszystkich osób uczestniczących w decyzjach dotyczących gospodarstw. Na szkolenia jeżdżą prawie wyłącznie mężczyźni, powszechnie zresztą uważa się, że to oni podejmują decyzje rolnicze, a tymczasem badania pokazują, że udział kobiet w dokonywaniu wyborów jest równie znaczący, choć nawet one same tego nie przyznają. Na pewno instancje odpowiedzialne za dystrybuowanie wiedzy wśród rolników tracą wiele na efektywności, nie biorąc pod uwagę tego, kto faktycznie podejmuje decyzje, i nie obejmując swymi programami szkoleniowymi wszystkich osób uczestniczących w kreowaniu decyzji w gospodarstwie⁴. W rezultacie wielu rolników nie korzysta z darmowych szkoleń, twierdząc, że po prostu szkoda im na nie czasu.

Zbiorowy charakter wiedzy i kwestia autorytetu

Antropolożka Sutti Ortiz zauważa, że antropologowie i socjologowie wnieśli do dyskusji na temat badań nad rolnictwem ważny wkład – dostrzegli, że wszelkie zasoby w gospodarstwach rolnych podlegają kontroli domostw albo większych jednostek opartych na więzach rodzinnych, a nie pojedynczych ludzi⁵. Takim zasobem jest też wiedza: zarówno jej zdobywanie, jak i weryfikowanie, a następnie wykorzystywanie do podejmowania decyzji odbywa się na forum rodzinnym czy sąsiedzkim. Wydaje się więc, że nieufność rolników wobec oferowanych im szkoleń ma swoje źródło w powszechnie funkcjonującym wśród nich preferowanym modelu osoby wspólnotowej. Elizabeth Dunn zauważa, że w takim modelu kluczową rolę pełnią relacje międzyludzkie: osobiste kontakty, pozwalające na załatwienie wszelkich spraw czy uzyskanie koniecznego wsparcia: *Osoba „wspólnotowa” oddziałuje na świat, oddziałując na innych. [...] Znajomości to sposób „oddziaływania na innych” i tym samym zmiany świata przeżywanego. Zupełnie inaczej zachowuje się jednostka sprywatyzowana, która oddziałuje na świat, zmieniając siebie*⁶.

³ M. Buchowski, *Klasa i kultura w okresie transformacji: Antropologiczne studium przypadku społeczności lokalnej*, Centre Marc Bloch, Berlin 1996, s. 59.

⁴ Zob. N. Jha, *Gender and decision making in Balinese agriculture*, „American Ethnologist” 2004, t. 31, nr 4, s. 552–572.

⁵ S. Ortiz, *Decisions and choices: the rationality of economic actors*, [w:] James G. Carrier (red.), *Handbook of Economic Anthropology*, Edward Elgar, Cheltenham 2005, s. 59.

⁶ E.C. Dunn, *Prywatyzując Polskę. O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji pracy*, tłum. Przemysław Sadura, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 150.

Wśród rolników strategia wspólnotowa jest oceniana wyżej niż inne – nade wszystko ceni się korzystanie ze świetnie rozwiniętych i pielęgnowanych sieci społecznych – owych „znajomości”. Niechęć wobec szkoleń nie wynika zatem z braku zainteresowania omawianymi w ich trakcie informacjami czy – szerzej – z niechęci wobec zmian, ale z niechęci wobec proponowanego ich kształtu: za znacznie lepszą i skuteczniejszą strategię codziennego funkcjonowania uznawane jest wykorzystywanie istniejących już i starannie wypracowanych sieci społecznych, a nie zmienianie siebie, swoich przyzwyczajzeń, umiejętności i zasad. Zatem za najskuteczniejszy sposób zdobywania wiedzy fachowej rolnicy uważają uzyskiwanie jej od zaufanych osób, a przynajmniej uwiarygadnianie jej przez te autorytety.

Problemem szkoleń jest więc także brak autorytetu osób je prowadzących – dla rolników urzędnik, który nie jest praktykiem (a często nie jest także dobrym teoretykiem), nie jest osobą, której można zaufać i do której rad można się stosować. To problem znacznie bardziej ogólny: wiedza wśród rolników jest mocno powiązana z konkretnymi ludźmi, tymi, którzy są jej źródłem, lub tymi, którzy wypowiadają o niej opinię. Każda właściwie informacja musi zostać „przefiltrowana” przez sito lokalnych autorytetów. Stąd bardzo ważna wśród rolników strategia „nieustających konsultacji społecznych”: ciągłe rozmowy sąsiedzkie na wszelkie tematy związane z rolnictwem nie są odpowiednikiem angielskich rozmów o pogodzie – mają dostarczyć jak najwięcej informacji oraz pomóc w ocenie tych już posiadanych.

Nie wszystkie oficjalne źródła wiedzy są równie wartościowe dla rolników, ponieważ nie wszystkie darzy się równym zaufaniem – dotyczy to zarówno mediów, szkoleń, jak też kontaktów z pracownikami Ośrodków Doradztwa Rolniczego czy przedstawicielami handlowymi firm związanych z rolnictwem (np. producentów nawozów sztucznych). Dzięki latom praktyki każdy rolnik sam wypracowuje sobie grono zaufanych ludzi, instytucji i innych przekazników wiedzy, ustanawiając i nieustannie przebudowując w ten sposób żywą sieć, w której tworzy się i przekształca jego wiedza⁷. Zresztą weryfikowanie uzyskanych informacji nie jest jedyną sytuacją, w której inni ludzie odgrywają kluczową rolę w zdobywaniu wiedzy przez rolników.

Lokalna dystrybucja wiedzy

Z kwestią lokalnych autorytetów wiąże się też lokalna dystrybucja wiedzy. Władza lokalna różnych szczebli ma w wielu przypadkach obowiązek informowania rolników o pewnych działaniach instytucji rządowych czy innych wspierających rolnictwo organów. Interesujący jest sposób, w jaki faktycznie odbywa się przekazywanie takiej wiedzy. Podczas

badań, będących materiałową podstawą niniejszego artykułu, miały miejsce dwa wydarzenia, które mogą rzucić światło na tę kwestię.

W pierwszym przypadku zastępca wójta w badanej gminie pewnego wieczoru, będąc już w domu, postanowił poinformować mieszkańców gminy o programie Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska, w ramach którego można było dostać całkowity zwrot kosztów budowy szamba i płyty na gnojowicę. Sprawa była pilna, bowiem wiadomość o programie doszła do Urzędu Gminy tego dnia, a fundusze przyznawano rolnikom z całego województwa według kolejności składania wniosków. Wójt sięgnął po telefon i książkę telefoniczną, po czym zaczął przeglądać spis abonentów z wszystkich wsi w gminie. Niekiedy, przesuwając palcem po kolumnie z nazwiskami, pod nosem komentował: *ten za mały, ten nie będzie chciał, ten nie..., o, do tego zadzwonię*. Wykonywał telefon, informował danego rolnika o programie i szukał w książce następnego. Znow szepcząc do siebie, eliminował jednych, a kwalifikował drugich i w ten sposób, pracowicie spędzając około godziny i wydając na ten cel własne pieniądze (dzwonił z telefonu domowego), poinformował o programie wybranych rolników z gminy: tych, których znał, oraz tych, których uznał za zainteresowanych i zdolnych do spełnienia wymagań stawianych przez program.

W drugim przypadku sołtys niewielkiej wsi w badanej gminie (pełniący swój urząd już trzecią kadencję) dostał z Urzędu Gminy polecenie, by poinformować mieszkańców swojej wioski o możliwości uzyskania zwrotu pieniędzy za zakupione w tym roku w stacji nasiennej ziarno do siewu. Ci, którzy takiego zakupu dokonali, powinni następnego dnia zgłosić się do urzędu ze stosownymi dokumentami. Po krótkim sporze na temat tego, kto ma telefonować do sąsiadów – sołtys, czy jego żona – żona uległa i zaczęła załatwiać sprawę. Usiadła przy telefonie i zastanowiła się: kto mógł kupować ziarno? Po kolei rozpatrywała każdy dom we wsi i zadzwoniła do czterech, w których – jak uznała – ziarno mogło być kupowane. W rezultacie okazało się, że ziarna nikt we wsi nie kupował i nikt nie został objęty programem zwrotu.

W obu przypadkach bardzo ważny był sposób selekcjonowania rolników, do których wiadomość dotarła. Za każdym razem decyzja była w pełni arbitralna, opierała się na indywidualnej znajomości konkretnych rolników przez wójta i przez żonę sołtysa. Obydwoje działali w dobrej wierze, jednak to, w jaki sposób wykorzystali posiadaną władzę, zależało wyłącznie od ich woli. Obie sytuacje pokazują, jak bardzo upolityczniona bywa dystrybucja wiedzy na szczeblu lokalnym. A w realiach rolniczych wiele informacji – również urzędowych, oficjalnych – rozprzestrzenia się właśnie w ten sposób.

⁷ Por. J. Tabor, dz.cyt.

Wiedza raz dana i zawsze słuszna

Na badanym terenie wielu rolników podejmuje na własną rękę starania o zdobycie jak najbardziej aktualnej wiedzy fachowej z zakresu rolnictwa – są chętni do zmieniania swoich gospodarstw, dostosowywania ich do wymogów rynku i zmieniających się regulacji prawnych. Nie boją się nowinek technologicznych ani nowych rozwiązań prawnych, choć nierzadko narzekają na zły system ich wprowadzania przez władze. Ich wiedza jest szczegółowa i na bieżąco dostosowywana do zmieniających się realiów. A jednak istnieje sfera, w której nowości nie tylko nie są pożądane, ale nawet nie zakłada się, że mogą istnieć, i w związku z tym nie poszukuje się ich. W tej sferze wiedza jest raz dana, od zawsze niezmienna i słuszna. To sfera spraw codziennych, nie tak ważnych jak produkcja rolna na sprzedaż, co do której rolnicy przywykli już, że wciąż pojawiają się w niej nowe rozwiązania, warte poznania i zastosowania. Sfera codzienna obejmuje takie działania, jak sianie marchewki albo ogórków na własny użytek czy hodowla kilku kur na potrzeby rodziny. Tu nie funkcjonują mechanizmy akceptowane przy większych przedsięwzięciach: nikt nie będzie zasięgał nawet bezpłatnej porady fachowca (nie mówiąc już o płatnej) tylko dlatego, że od lat warzywa siane na potrzeby rodziny „chorują”. Wszelkie nowinki w tej sferze uważa się za niepotrzebną sensację. Najlepiej robić tak, jak robiło się zawsze – jak pisał etnograf Ryszard Tomicki: *Powolywanie się na dawne pochodzenie twierdzenie o ich skuteczności, gwarantowanej dodatkowo świadectwem ludzi starych*⁸.

Nowości, które chętnie przyjmowane są w sferze produkcji na sprzedaż, w sferach „prywatnych” życia – zarówno w hodowli i uprawach na własny użytek⁹, jak i w czynnościach domowo-rodzinnych – traktowane są często jako niepotrzebne, niepraktyczne, wręcz śmieszne; w tych dziedzinach nie korzysta się z pomocy zewnętrznych autorytetów, fachowców-teoretyków. Typowym przykładem może być kwestia wychowywania dzieci – jak sądzą osoby z opisywanych środowisk, żadne książki i poradniki nie mogą zastąpić

porządnej dozy doświadczenia w tym zakresie, jakie posiada matka czy babcia. Nieprzyjmowanie nowych rozwiązań z zewnątrz często, ale nie zawsze, dotyczy sfery prac kobiecych. Podział na to, co męskie i co kobiece, nie pokrywa się bowiem dokładnie z podziałem na sferę prywatną i publiczną¹⁰. Jak zauważa Sherry B. Ortner: *Właśnie w tych dziedzinach życia – zwłaszcza w tak zwanej sferze domowej – w których podejmowanym działaniom towarzyszy niewiele refleksji, lokuje się większość konserwatyizmu*¹¹.

W wiedzę dotyczącą sfery prywatnej trudniej jest więc ingerować, trudniej wprowadzać w niej nowe rozwiązania. To w tej sferze natknąć się można na najliczniejsze działania „tradycyjne”. Józef Chałasiński twierdził, że *nowa wiedza potrzebna była przede wszystkim w dziedzinach nieobjętych tradycją. Toteż pod wpływem nowych kontaktów wieś poddawała się pozawiejskiej wiedzy tylko w zakresie, w jakim te kontakty z szerszym światem wymagały tego*¹².

Podsumowanie

Wiedza ma dla rolników sens i wartość wyłącznie w działaniu. Nie jest potrzebna temu, kto nie podejmuje decyzji, kto nie pracuje, czyli nie używa jej w codziennych czynnościach. W tym sensie rolnicy mówią o niepraktyczności wiedzy „teoretycznej”, czyli nieprzekładalnej na konkretne działania. Wiedza „teoretyczna” to według nich także ta pochodząca od człowieka, który nie jest praktykiem, a więc nie cieszy się autorytetem wypracowanym przez własne działania w dziedzinie rolnictwa.

Wiedza wartościowa to także ta, która została przefiltrowana przez lokalne sito sieci społecznych, sprawdzona przez znajomych, oceniona przez nich, uwiarygodniona ich opiniami. Wiedza ma charakter zbiorowy – nikt nie strzeże jej jako wartości, którą uzyskał jakimś kosztem. Wiedza jest właśnie po to, by dzielić się nią z sąsiadami – w ten sposób staje się bardziej wartościowa, ponieważ zyskuje dodatkowe uwiarygodnienie. Mało kto zaryzykuje stosowanie wiedzy zaczerpniętej z niepewnego źródła, niezapiniowanej przez znajomych, niepotwierdzonej

⁸ R. Tomicki, *Tradycja i jej znaczenie w kulturze chłopskiej*, „Etnografia Polska” 1973, t. XVII, nr 2, s. 39–58.

⁹ O odmiennych procedurach stosowanych w produkcji na własne potrzeby i na sprzedaż pisze między innymi L. Kocik (*Między przyrodą, zagrodą i społeczeństwem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 122), wskazując głównie kwestie związane z rachunkiem ekonomicznym (wyprodukować jak najwięcej, jak najszybciej) przeciwstawianym tendencjom ekologicznym (wyprodukować pożywienie jak najlepszej jakości, jak najzdrowsze). Jednak taka motywacja – ważna także dla rolników z badanego terenu – wydaje się nie być jedyną.

¹⁰ Por. F. Pine, *Góralskie wesele. Pokrewieństwo, płeć kulturowa i praca na terenach wiejskich socjalistycznej i postsocjalistycznej Polski*, [w:] A. Kościańska, R.E. Hryciuk (red.), *Gender: perspektywa antropologiczna*, WUJ, Warszawa, 2007, s. 81. Jak zauważają R.R. Wilk i L. Cliggett, oddzielenie sfery prywatnej i publicznej, które nastąpiło w Europie mniej więcej za czasów Adama Smitha, było ściśle związane z ówczesnymi ideami na temat płci kulturowej i sprawiło, że kobiety zostały związane ze sferą domową w stopniu wcześniej niespotykanym. W rezultacie wszystko, co robiły kobiety, uznano za należące do sfery prywatnej, domowej i usunięto poza krąg zainteresowań ekonomii (R.R. Wilk, L. Cliggett, *Economies and Cultures: Foundations of Economic Anthropology*, Westview Press, 2007, s. 17).

¹¹ Sh.B. Ortner, *Theory in Anthropology since the Sixties*, „Comparative Studies in Society and History” 1984, t. 26, nr 1, s. 126–166.

¹² J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów: procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*. T. 4, Państwowy Instytut Kultury Wsi, Warszawa 1938, s. 7.

przez lokalne autorytety. To prawdopodobnie dlatego niewiele jest na wsi prawdziwie rewolucyjnych rozwiązań, o których ktokolwiek ze znajomych potrafiłby się wypowiedzieć, bowiem – jak zauważa Michał Buchowski – *horyzonty kulturowe eliminują z pola widzenia szereg możliwości działania*¹³.

Specyficzny charakter funkcjonowania wiedzy w rolnictwie jest wymuszony przez rodzaj działalności – większość gospodarstw rolnych działa jak małe, rodzinne przedsiębiorstwa. Dlatego zamiast regulowanych procesów zarządzania wiedzą i obiegu informacji między pracownikami, kluczową rolę od-

grywają tutaj indywidualne relacje między rolnikami, stosunki towarzyskie i sąsiedzkie, i okazuje się, że taki właśnie obieg wiedzy, oparty na osobistych kontaktach oraz silnie naznaczony lokalnością, jest nadzwyczaj skuteczny. Docenianie nieformalnego obiegu wiedzy, każdorazowo filtrowanej przez lokalne autorytety, to niewątpliwie coś, czego menedżerowie zarządzający przedsiębiorstwami mogą się uczyć od rolników skutecznie zarządzających gospodarstwami rolnymi.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się antropologią ekonomiczną oraz badaniami współczesnej wsi i rolnictwa.

¹³ M. Buchowski, dz.cyt., s. 64.

POLECAMY



Waldemar Karwowski, *Zarządzanie wiedzą o czynnikach ludzkich w organizacji*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010

Publikacja poświęcona jest zarządzaniu wiedzą o czynnikach ludzkich w kontekście zarządzania systemami i procesami pracy. Łączy ona zagadnienia z dziedziny *human factors* (wiedzy o czynnikach ludzkich), a więc przystosowywania systemów pracy do wymogów człowieka, z naukami o zarządzaniu, tworząc ideę zarządzania konceptualnego. W pierwszych rozdziałach omówiono zagadnienia czynników ludzkich, efektywności pracownika oraz obszar zarządzania wiedzą. W kolejnych zaprezentowano m.in. mapowanie wiedzy o czynnikach ludzkich na procesy zarządzania przedsiębiorstwem, ontologię czynników ludzkich w modelowaniu procesów zarządzania oraz antropocentryczne projektowanie systemów usług.

Książka będzie z pewnością inspirująca zarówno dla osób zajmujących się zarządzaniem wiedzą, jak i zarządzaniem zasobami ludzkimi, a także dla czytelników interesujących się nowymi koncepcjami w naukach o zarządzaniu.

Publikacja do nabycia w Oficynie Wydawniczej SGH: <http://wydawnictwo.sgh.waw.pl>.

i-KNOW 2011 7–9 września 2011 r. Messe Congress Graz, Austria

Już po raz jedenasty odbędzie się międzynarodowa konferencja poświęcona zarządzaniu wiedzą i technologiom wiedzy *i-KNOW* (*International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies*). Spotkanie umożliwia wymianę wiedzy naukowcom (w angielskojęzycznej sesji *i-Science*) oraz praktykom (w niemieckojęzycznej sesji *i-Praxis*). Główne obszary tematyczne konferencji to zarządzanie wiedzą, usługi wiedzy, odkrywanie wiedzy, media społeczne, a także przedsiębiorstwo 2.0. Więcej informacji na stronie: <http://i-know.tugraz.at/>.

The screenshot shows the website for the 11th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies (i-KNOW 2011). The page includes a navigation menu with links for Science, Praxis, Exhibition, Keynotes, Registration, and Blog. A search bar is located in the top right corner. The main content area features a banner image of the conference and a list of important dates for scientific paper submissions, including Paper Submission (Main Conf), Paper Submission (Special Tracks), Notification of Accept, and Camera-Ready Papers. The website also lists conference organizers (KNOW Center and TU Graz) and sponsors (ZBW, TEAM, BWM, and COMPUTERWELT).

Innowacyjne modele biznesowe

Z Tomaszem Rudolfem, współzałożycielem Innovatiki – firmy konsultingowej specjalizującej się w obszarze innowacji i rozwoju organizacji – rozmawia Beata Mierzejewska.

Beata Mierzejewska: *Podczas odbywającego się niedawno Kongresu Innowacyjnej Gospodarki wiele mówiono o potrzebie tworzenia przez nasze firmy innowacyjnych modeli biznesowych, które będą w stanie podbijać światowe rynki. Czym są te upragnione innowacyjne modele biznesu?*

Tomasz Rudolf: Dla mnie model biznesu jest jak układanka stworzona z logicznie powiązanych ze sobą elementów. Połączone puzzle tworzą spójny obraz tego, jaką wartość, jak i dla kogo tworzy organizacja, a także pokazują, w jaki sposób zarabia na tym pieniądze. Świetnie te moduły zobrazował w swoim bestsellerze *Business Model Generation* Alex Osterwalder, wyróżniając dziewięć głównych elementów składających się na model biznesu: segmenty klientów, wartość oferowaną klientom, kanały sprzedaży i obsługi, charakter relacji z klientami, kluczowe procesy, zasoby, partnerstwa, strukturę przychodów i kosztów. W Innovatice bardzo lubimy model Osterwaldera, bo na jednej kartce papieru lub planszy pozwala zaprezentować obecny model biznesu lub różne inne opcje, które firma może rozważyć.

Każda firma ma jakiś model biznesu (lub kilka), najczęściej w całej branży jest on podobny. W większości przypadków menedżerowie mają z początku trudności z jasnym opisaniem swojego modelu biznesu. Po prostu powszechnie przyjmuje się założenia panujące w danej branży jako pewnik i nikt się nad nimi nawet nie zastanawia. Kiedyś wszystkie banki miały drogie, imponujące oddziały z wielkim skarbem i jeśli ktoś chciał założyć nowy bank, budował biznes według tego schematu. Pojawienie się modelu biznesu bankowości internetowej czy portali pożyczek społecznościowych każdorazowo zmieniło ten obraz. Twórcy innowacyjnych modeli biznesowych nie boją się kwestionować przyjętego sposobu myślenia i wprowadzają nowe puzzle do układanki – nową grupę klientów, nowy kanał sprzedaży, sposób ustalania cen czy źródło przychodów. To jest dla mnie właśnie fascynujące: że nowe modele biznesowe tworzą się przez mieszanie puzzli z różnych branż, przez co zacierają się między nimi granice. Toyota ma swój bank, Irena Eris ma swoje hotele, a sieci kablowe Aster czy UPC oferują telefony. Firma Tchibo, znana kiedyś tylko z kawy,

generuje już ponad połowę przychodów ze swoich sklepów, sprzedając produkty użytkowe w co tydzień zmieniających kolekcjach.

– *Jak powstają takie innowacyjne modele biznesu?*

– Jeśli dany model się nie sprawdza z jakichś powodów, trzeba się zastanowić, jakie są inne opcje, w którą stronę możemy pójść, jak możemy zmienić naszą grupę klientów, kanały dotarcia, politykę cenową, źródła przychodów. Może to, co oferujemy, powinno być za darmo, a przychody powinniśmy czerpać od reklamodawców? Ostatnie lata pokazały, że pole do kreatywności jest ogromne. Przykładowo – gdy organizuję konferencję, mogę wykorzystać wiele modeli biznesowych. Są konferencje, w których udział bardzo dużo kosztuje uczestników, a nic nie kosztuje występujących. Są takie, które bardzo dużo kosztują występujących, a nic nie kosztują uczestników. I są takie, które bardzo dużo kosztują obie grupy. Są wreszcie takie, których organizatorzy zarabiają na sprzedaży materiałów DVD dla tych, którzy nie byli na samej konferencji.

Jeśli więc ktoś dojdzie do wniosku, że dany model nie przynosi spodziewanych zysków lub nie daje klientowi tego, czego on potrzebuje, może podmiennie poszczególne puzzle i sprawdzić, czy nie będzie to działać lepiej. Na przykład: czy przeniesienie modelu sprzedaży stosowanego przez Avon do naszego biznesu – może to być choćby sprzedaż książek dla dzieci – zadziała? Czy pieluszki, kosmetyki męskie albo usługi prawne można sprzedawać w miesięcznym abonamencie? Oczywiście czasem takie przeniesienie sprawdza się, czasem nie. Dlatego decyzji w tym zakresie nie warto podejmować pochopnie, bez przygotowania przynajmniej zarysu biznesplanu.

Czasem firmy próbują intuicyjnie, krok po kroku, metodą prób i błędów testować różne zmiany w swoim modelu biznesu. Wchodzą na nowe rynki, sprawdzają nowe kanały sprzedaży, zmieniają ofertę i politykę cenową. Często duże korporacje mają mniejszą skłonność do ryzyka i rezygnują z pomysłów na bardziej radykalne zmiany dopóki ktoś inny ich nie wprowadzi. Musi pojawić się zewnętrzny gracz, który przełamie schematy i pokaże wszystkim nowy sposób zarabiania pieniędzy.

– *Czy można wskazać przykład modelu biznesowego, który początkowo wszyscy kontestowali, uważając, że nie ma prawa zadziałać, a dziś widzimy, że świetnie się on sprawdził?*

– Dobrym przykładem jest segway. Urządzenie to miało zrewolucjonizować transport, wszyscy mieliśmy jeździć na segwayach po ulicach i okazało się, że nic z tego nie wyszło. Coraz więcej osób zaczęło już wieszczyć koniec tego wynalazku. Ale – wbrew pozorom – dziś ten biznes działa coraz lepiej. Dlaczego? Bo przemyślano na nowo jego model i zmieniono w nim pewne elementy. Początkowo grupą docelową mieli być wszyscy, a scenariusz użycia określany był jako „każda sytuacja, gdy chcesz się przemieścić”. Trudno jednak wyobrazić sobie, jak miałyby to zadziałać – w USA dystanse do przemieżenia są przecież długie, chodników nie ma, jazda segwayem po ulicy wydaje się dziwna, więc pozostawało chyba jedynie przemieszczanie się po kampusach uniwersyteckich i centrach handlowych. Ale jak dotrzeć do centrum handlowego? Na segwayu? Z segwayem w bagażniku? Te i wiele innych wątpliwości wzbudzał początkowy model biznesowy tego produktu. Później doprecyzowano jednak grupę docelową – mają to być pracownicy ochrony obiektów handlowych i innych obiektów wielkopowierzchniowych. Do rewolucji w środkach transportu zatem nie doszło, natomiast powiodło się przekształcenie tego modelu biznesowego przez określenie innej grupy docelowej i zmianę źródeł przychodów z B2C na B2B – ze zwykłych klientów na firmy ochroniarskie. Pojawiły się jasne korzyści dla klientów, produkt w tej grupie sprzedaje się dużo lepiej niż firma początkowo zakładała. Segwaye znajdują też zastosowanie w turystyce – w grupowym zwiedzaniu miast. Ale są to bardzo specyficzne rynki, niszowe, w przypadku których działa zasada, że im precyzyjniej się je zdefiniuje, tym większa jest szansa na zaoferowanie klientowi unikalnej wartości. Nie próbujemy być „wszystkim dla wszystkich”, tylko wybieramy bardzo jasny scenariusz użycia i konkretną grupę docelową, dla której to, co oferujemy, jest rzeczywiście znaczące.

– *Jak znaleźć coś, co sprawi, że model biznesowy będzie wyróżniał firmę?*

– Samo to, żeby model biznesowy był innowacyjny, nie jest celem. Celem jest zaoferowanie unikalnej wartości dla klienta w możliwie najbardziej zyskowy dla firmy sposób – taki, żeby klienci nie mieli motywacji, aby pójść gdzie indziej, żeby dostawcy i partnerzy też zyskiwali na współpracy. My stanęliśmy przed tym wyzwaniem, projektując ostatnio model biznesu dla naszej amerykańskiej spółki iCanPilot (www.icanpilot.com). Widząc rosnącą chęć firm do wykonywania wszystkiego we własnym zakresie i standaryzacji procesów, stworzyliśmy „facylitatora w pudełku” – software, który pozwala zespołom na całym świecie na prowadzenie różnych strategicznych projektów bez potrzeby angażowania konsultantów. Dajemy sprawdzony proces, krótkie filmy z udziałem doświadczonego eksperta i narzędzia

wspierające pracę zespołu. Zastanawialiśmy się, jakie warunki zaproponować naszym partnerom – doświadczonym konsultantom, których wiedzę będziemy przekształcać w produkt. W jakim modelu biznesowym oferować produkty klientom – czy sprzedawać je w abonamencie (*Software as a Service*), czy w modelu licencji jednorazowej? Czy oferować je bezpłatnie i umieścić na stronie, pobierając pieniądze za reklamy? A może kierować sprzedaż tylko i wyłącznie do konsultantów, którzy będą nasze produkty sami wykorzystywać w swojej pracy, rozszerzając w ten sposób swoją ofertę o kolejną opcję? Możliwych modeli są dziesiątki, a wybór nie jest zawsze oczywisty. Mój znajomy z centrali 3M dzielił się obserwacją, że czasem wypracowanie właściwego modelu zajmuje nawet 7 lat! Nie każda firma może tyle czekać.

– *Jak firma może zmienić swój model biznesu?*

– Są tu dwie drogi – „renowacja” obecnego modelu lub zbudowanie nowego („obok”) i stopniowe przechodzenie od jednego do drugiego.

Wybierając pierwszą z opcji, można zacząć od istniejącego modelu biznesowego i starać się stopniowo go przekształcać. Praktyka pokazuje jednak, że bardzo trudno jest zmienić istniejący model biznesowy. Jeśli mamy ukształtowane procesy, ludzi, którzy funkcjonują w określonym środowisku – to jest bardzo trudne zadanie, bo najczęściej nowy model wymaga od nich nowych kompetencji. I ktoś w organizacji na takiej zmianie może zyskać, a ktoś stracić, a to zawsze wywołuje opór i niepokój. Jeśli zmiany, które rozważamy, mają charakter ewolucyjny, to oczywiście warto przeprowadzać symulacje i sprawdzać, czy model biznesowy, którym się posługujemy, nie mógłby stać się lepszy.

Zacząć można nawet od prostej wizualizacji na kartce papieru. Ostatnio robiliśmy takie ćwiczenie dla jednego z naszych klientów i widać było od razu, po zapisaniu pomysłu i przełożeniu na liczby, ilu musimy mieć klientów, w jakiej cenie musimy sprzedawać produkt i ile mieć takich transakcji rocznie, żeby przejście na inny model biznesu w ogóle było opłacalne. Rozpisanie kilku modeli na kartce już daje pierwszy ogląd, czy coś warto robić, czy nie. A dopiero potem można testować pomysły: z klientami, z partnerami, zastanawiać się, czy oni też by taki model zaakceptowali, czy ta wartość, którą byśmy poprzez ten model oferowali, byłaby dla nich znacząca.

Druga opcja to budowa nowego, najczęściej radykalnie innego, modelu obok istniejącej struktury. Jeśli jesteśmy właścicielem spółki, która myśli o nowym modelu biznesowym, musimy się zawsze zastanowić, czy jest sens rozwijania tego pomysłu z obecnie pracującymi dla nas ludźmi, z istniejącymi zasobami, czy trzeba zbudować od nowa, poza obecnymi strukturami, zespół z kompetencjami potrzebnymi w dokładnie takim modelu biznesowym, jaki projektujemy. Jeśli zakładamy, że jesteśmy firmą doradczą i chcemy wejść w oprogramowanie – pojawia się pytanie, czy

mamy odpowiednie kompetencje. Czy nie lepiej zbudować zespół, który od początku do końca zna się na oprogramowaniu, ma niezbędne kompetencje i wie, jak taką firmę od początku do końca zbudować? By zdrowo się rozwijać, dziecko w łonie matki nie pyta o dostępne zasoby, tylko bierze wszystko to, czego potrzebuje. Tak powinno być też przy inkubacji nowych przedsięwzięć i modeli biznesowych.

– *Jakie problemy dominują w budowaniu innowacyjnych modeli biznesowych?*

– Do niedawna główną barierą było to, że nie znano narzędzi, które pozwalałyby każdemu w sposób prosty wizualizować modele biznesu i przeprowadzać symulacje różnych scenariuszy. Teraz tych narzędzi jest coraz więcej i myślę, że ktoś, kto jest zainteresowany tematem, znajdzie narzędzia, które odpowiedzą mu, jakie pytania należy sobie zadawać.

Problemem wciąż jest to, że większość firm nie zastanawia się w ogóle nad alternatywnymi modelami biznesu. A właśnie strategiczne myślenie o modelu biznesu i jego ewolucji jest czynnością, która powinna być podstawowym obowiązkiem każdego prezesa. Często wszyscy w branży akceptują następujący tok myślenia: „Jak to jak sprzedajemy? Tak, jak zawsze, przez kanał sprzedaży X. Przecież wszyscy w naszej branży tak sprzedają”. I nikt się nie zastanawia, czy można inaczej. Wszyscy sprzedający samochody robią to dokładnie tak samo. I nagle pojawia się ktoś, kto mówi: „A ja będę wynajmował samochody!”. Następnie powstaje cała masa firm takich jak Sixt, Hertz czy Avis, które je wynajmują. Do czasu aż pojawi się innowator, który zauważy, że wynajmowanie drogich luksusowych samochodów, jak np. Ferrari, ma większy sens, gdy robi się to na minuty. Bo istnieje cała masa ludzi, których nie stać na całonocny wynajem, którzy najczęściej chcą się tylko przejechać, żeby poczuć, jak to jest. Więc nawet na kilkadziesiąt minut można wynająć samochód. I to ma gigantyczną wartość postrzeganą, w sumie w ciągu dnia możemy zarobić dużo więcej, niż gdybyśmy wynajmowali samochód np. na całą dobę. A rynek będzie dużo większy. Pojawiają się zatem takie firmy, jak Katalog Marzeń (www.katalogmarzen.pl), które sprzedają tego typu przeżycia.

Trzecim problemem jest brak większych ambicji i globalnych aspiracji. Ktoś, kto ma aptekę i jeden lokal, akceptuje, że ma ten jeden lokal i nie myśli o otwarciu apteki internetowej i wysyłaniu towarów do klientów w całej Polsce albo na całym świecie. Ktoś uczy gry na pianinie, nie zastanawia się nad tym, czy mógłby założyć internetową szkołę gry na pianinie albo stworzyć produkty wideo pokazujące, jak uczyć się grać, które mógłby sprzedawać na całym świecie, zarabiając nie na minutach czy dniach pracy, tylko na produktach, na licencjach. To najczęściej jest bariera psychologiczna nie do pokonania. Ludzie sprzedają swój czas i nie wiedzą nawet, jak zacząć sprzedawać produkty. Firmy usługowe nie wiedzą, jak przejść na produkty, produkcyjne jak przejść na usługi. Ta bariera mentalna jest ogromna.

– *Co zatem powinna zrobić firma, która zauważy, że spadają jej przychody albo że jej biznes już nie działa tak dobrze jak wcześniej?*

– To jest dobre pytanie i problem, który będzie coraz powszechniejszy, bo coraz szybciej cykle życia branż będą się skracać. Coraz częściej będzie się trzeba zastanowić, co dalej. Jak w przypadku każdej zmiany, trzeba upewnić się, czy wszyscy są przekonani, że w ogóle jest jakiś problem i potrzeba zmian. Przynajmniej decydenci powinni być tu zgodni. Bez tego trudno będzie zachęcić do zaangażowania, do jakichkolwiek kolejnych wysiłków. I to można oczywiście zrobić na podstawie analizy danych. Można zobaczyć, w jaki sposób ewoluje branża na świecie, porozmawiać z klientami – przede wszystkim tymi, którzy odchodzą do innych firm, by w nowy sposób realizować to samo zadanie. A zatem pierwszy krok to przyznać się przed sobą, że coś trzeba zrobić.

Drugim krokiem jest wygenerowanie opcji – najlepiej generować je w jakiś ukierunkowany sposób: albo bazując na kluczowych kompetencjach, które posiadamy – czyli zastanawiając się, co możemy zrobić z istniejącymi zasobami, jakie nowe modele biznesowe mamy na wykorzystanie tych zasobów – albo pozostając przy obecnych klientach, przemyśleć, w jakich innych modelach biznesowych moglibyśmy ich obsługiwać. Możemy też – mając jakiś produkt jako punkt wyjścia – zastanowić się, w jakich innych modelach biznesowych może on być oferowany, czyli traktując różne punkty naszego modelu biznesowego jako początek, zastanawiając się, jakie mogłyby być inne sposoby realizacji tego samego celu.

Natomiast jeśli jesteśmy z czegoś znani, można na tym budować, można wejść w nowy model biznesowy – jeśli Zielona Budka czy Grycan są firmami znanymi z produkcji lodów i sprzedaży ich w lodziarniach czy kawiarniach, to mogą wejść w model biznesowy sprzedaży lodów w supermarketach. Jest to dosyć duża ewolucja modelu biznesowego, bo niedługim czasie z właściciela jednego lokalu stajemy się wielkim przedsiębiorcą działającym w skali krajowej. Możemy też wejść we franczyzę lub inne modele biznesowe. I te opcje trzeba wygenerować.

Następnie trzeba je wyselekcjonować według jakichś kryteriów. Które pomysły jesteśmy w stanie sfinansować? Które są bliskie naszemu obecnemu pozycjonowaniu? Do czego mamy serce? W których możemy rzeczywiście być najlepsi na świecie – jeśli mamy takie ambicje? Wreszcie – które stworzą odpowiedni model biznesowy: sprzedawalny i generujący największą wartość dla akcjonariuszy? Jeśli mamy cel, żeby wyjść z zyskiem z przedsięwzięcia za dziesięć lat, to wybieramy takie modele, które gwarantują nam to w najwyższym stopniu. Jeśli znaleźliśmy obiecujący model biznesowy, trzeba go zweryfikować i rozwinąć, sprawdzić, czy się domyka, pójść do klientów, dowiedzieć się, czy wartość, którą im oferowaliśmy, jest dla nich cenna, czy byliby skłonni za coś takiego płacić. Trzeba też pójść do partnerów i sprawdzić, czy mamy kogoś, kto nam pomoże pomysł zrealizować, a potem po prostu spróbować to zrobić. Nie należy

jednak zakładać, że model biznesowy, który sobie wymyślimy, będzie stworzony i stały na zawsze. To tak jak z dziećmi, które nie rodzą się od razu dorosłe – na pewno trzeba być gotowym na to, że nasz model będzie ewoluował.

Podsumowując – po pierwsze trzeba się upewnić, że jesteśmy gotowi na zmianę i że jest nam ona potrzebna. Po drugie, należy wygenerować różne opcje i wybrać te, które – biorąc pod uwagę nasze kryteria i to, co dla nas jest ważne – mają sens. I przejść od słów do czynów, prototypować wybrane rozwiązania oraz ciągle je doskonalić i sprawdzać, czy nasze cele są realizowane.

– *Jakie trendy można dostrzec w zmianach modeli biznesowych? W którą stronę innowacje modeli biznesowych będą się rozwijały?*

– W Polsce przykładem ciekawego modelu biznesowego jest firma Tax Care, która opanowuje branżę do tychczas bardzo rozczłonkowaną. W przeszłości trudno było bowiem doszukiwać się jednej silnej marki, pod którą działałyby biura rachunkowe. Był to biznes „garażowy”, niezwykle rozdrobniony, a każdy podmiot liczył kilku-kilkunastu pracowników. Grupa Getin zbudowała model biznesowy, który tworzy wartość dla klienta i zarabia, generując zarazem potencjał dla dodatkowych źródeł przychodów dla innych biznesów tej grupy. Jest

to przykład odważnej próby wprowadzenia innowacji na dosyć statycznym rynku, na którym niewiele się działo, dojrzałym i – wydawałoby się – niezbyt atrakcyjnym (skoro każda księgowia może lokalnie taniej oferować swoje usługi i ma relacje lokalnie z przedsiębiorcami, których obsługuje). A jednak w przypadku Tax Care udało się wprowadzić masową usługę, która ma szansę przyjąć się na rynku obsługi małych i średnich firm, i myślę, że jest to taki przykład modelu biznesowego, który jest bardzo budujący. W każdej branży możemy poszukiwać takich modeli.

– *Innowacje modelu biznesowego w Grupie Getin idą jeszcze dalej: od początku czerwca do oferty IdeaBanku wprowadzona została usługa „jednego okienka”. Możliwa jest ona właśnie dzięki współpracy w ramach Grupy Getin SA banku (IdeaBank) oraz firmy księgowej (Tax Care). Osoby zainteresowane założeniem działalności gospodarczej będą mogły zrobić to w banku, przy okazji zakładania firmowego konta. Ta inicjatywa istotnie zmienia tradycyjnie rozumiany model biznesowy w usługach bankowych. Jestem głęboko przekonana, że w najbliższym czasie będziemy mogli obserwować wiele takich zmian w branżach lub na rynkach, które uchodzą za tradycyjne czy ustabilizowane. Myślę, że rynek przyniesie jeszcze niejedną pretekst do dyskusji na temat innowacji modeli biznesowych. Tymczasem dziękuję bardzo za rozmowę.*

POLECAMY



Gordon Torr, *Zarządzanie kreatywnymi pracownikami*
Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

Autor publikacji postawił sobie za cel stworzenie poradnika, w którym zaprezentowane są sposoby na wydobycie z pracowników kreatywnych tego, co jest w nich najlepsze. Książka podzielona jest na dwie części. W pierwszej, pt. *Jednostka kreatywna*, scharakteryzowano sposób pracy i osobowość twórców, opierając się na badaniach dotyczących kreatywności. Część druga, pt. *Kreatywna organizacja* nawiązuje do porównania kreatywności do rynku.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://eoficyna.com.pl>.

**12th European Conference
on Knowledge Management**
1–2 września 2011 r.
University of Passau, Niemcy

Uniwersytet w Passau zaprasza na dwunastą międzynarodową konferencję poświęconą zarządzaniu wiedzą. Tematyka spotkania obejmuje szeroki zakres zagadnień: od systemów KM, ich wdrażania i użytkowania w różnych branżach, przez społeczność praktyków i zarządzanie kapitałem intelektualnym organizacji, aż po zarządzanie zmianą i KM w środowisku Web 2.0.

Więcej informacji na stronie:
<http://www.academic-conferences.org/eckm/eckm2011/eckm11-home.htm>.

Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy



Anna Marszałek

Znaczenie posiadanych kompetencji zawodowych stale wzrasta. Przekonują się o tym dobitnie osoby poszukujące zatrudnienia, którym coraz częściej podczas rozmów rekrutacyjnych zadawane jest pytanie: „Jakie kompetencje Pan/Pani posiada?”. Z badań przeprowadzanych na potrzeby opracowywania raportów¹ wynika, iż absolwenci polskich uczelni nie są w wystarczający sposób przygotowani do konfrontacji z wymogami, jakie stawia przed nimi rynek pracy. Ale czy odpowiedzialność za ten stan rzeczy nie leży w równiej mierze po stronie systemu edukacji (który jest przecież systemem naczyń połączonych) oraz instytucji rynku pracy? Jak sprawić, by w toku całego procesu kształcenia przywiązywano większą wagę do zdobywanych kompetencji? Dlaczego tak ważne są kompetencje kluczowe i czemu ma służyć ich stałe doskonalenie? Niniejsze opracowanie jest próbą znalezienia odpowiedzi na powyższe pytania.

W kwietniu 2011 roku w porównaniu z marcem nastąpił nieznaczny spadek stopy bezrobocia (odpowiednio 12,6 proc. i 13,1 proc.)², ale niestety w stosunku do analogicznego okresu w ubiegłym roku zanotowany został jego wzrost o 0,2 punktu procentowego. Bezrobocie generuje wiele problemów, zarówno tych natury ekonomicznej i politycznej, jak też społecznej. Jednym z typów bezrobocia występującym na rynku pracy jest bezrobocie strukturalne³. Jest ono wynikiem niedopasowania podaży pracowników i popytu na siłę roboczą. Struktura wolnych miejsc pracy w skali kraju bądź zawodu nie odpowiada strukturze poszukujących pracy lub też bezrobotni nie posiadają wystarczających kwalifikacji, by podjąć pracę na oferowanych stanowiskach. Dlatego tak ważne jest kształcenie ustawiczne, pozwalające na w miarę bieżące dopasowywanie potrzebnych umiejętności oraz kompetencji do zapotrzebowania zgłaszanego przez rynek pracy.

Praca, oprócz tego, że spełnia funkcję ekonomiczną⁴, jaką jest zapewnienie źródła dochodów, odgrywa równie istotną rolę w ujęciu psychologicznym. Wymusza na jednostce podjęcie aktywności, umożliwia zdobycie doświadczenia czy staje się bazą dla realizacji wytyczonych celów.

Celem artykułu jest ukazanie, dlaczego obecnie tak ważną rolę przyznaje się odpowiednim kompetencjom posiadanych przez pracowników oraz w jaki sposób mogą oni je doskonalić, tak by stale umacniać swą pozycję na konkurencyjnym rynku pracy. Można bowiem zaobserwować, że przemiany zachodzące w otoczeniu makro- i mikroekonomicznym powodują ciągłą aktualizację listy „obowiązujących” kompetencji, przypisując znaczenie jednemu, a stopniowo marginalizując inne.

Geneza pojęcia kompetencji i jego charakterystyka

Dynamicznie następujące zmiany w sposobie prowadzenia działalności gospodarczej spowodowały, że coraz częściej sukces odniesiony przez dane przedsiębiorstwo jest warunkowany wcześniejszym inwestowaniem w rozwój kompetencji pracowników. Ten mechanizm oddziaływania kapitału ludzkiego na wzrost gospodarczy opiera się na stwierdzeniu, że wiedza i umiejętności posiadane przez pracowników znacznie zwiększają zdolność całej gospodarki do wzrostu i rozwoju⁵.

Od blisko dekady jesteśmy świadkami występowania trendu wzrostu znaczenia kompetencji w procesie poszukiwania zatrudnienia i dostosowania systemów kształcenia do wymogów zgłaszanych przez rynek pracy. Zgodnie ze słownikiem pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie opracowanym przez Mię-

¹ Por. *Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, raport Fundacji Forum Obywatelskiego Rozwoju oraz Fundacji im. Friedricha Eberta, Warszawa 2008, <http://www.rynekpracy.pl/pliki/pdf/6.pdf>, [28.05.2011].

² Por. dane Głównego Urzędu Statystycznego, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1446_PLK_HTML.htm, [28.05.2011].

³ Ekonomiści wyróżniają również: bezrobocie frykcyjne i cykliczne. Por. P.A. Samuelson, W.D. Nordhaus, *Ekonomia*, tom II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 303–304.

⁴ Por. T. Klonowicz, *Stres bezrobocia*, Instytut Psychologii Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej, Warszawa 2001.

⁵ Por. A. de la Fuente, A. Ciccione, *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, Final report, Barcelona: Instituto de Analisis Economico (CSIC), Universitat Pompeu Fabra, 2002, s. 23.

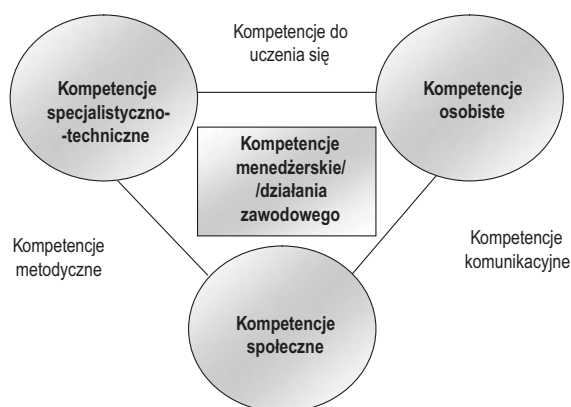
dzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, kompetencje można zdefiniować jako *wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać odpowiednio do sytuacji*⁶. Termin „kompetencja” stosuje się obecnie zarówno do określenia umiejętności „miękkich” (kompetencje behawioralne), jak i „twardych” (kompetencje funkcjonalne). Te pierwsze określają sposób, w jaki ludzie mają się zachować, by dobrze wykonać swoją pracę. Z kolei kompetencje „twarde” informują o tym, co ludzie muszą wiedzieć, aby dobrze wykonać swoją pracę⁷.

Istotne zasługi na polu przyznawania znaczenia pojęciu kompetencji można przypisać Richardowi Boyatzisowi, który na podstawie wyników przeprowadzonych badań udowodnił, iż o odnoszonych przez danego człowieka sukcesach decyduje zespół czynników, do których zaliczył: cechy osobowościowe, motywy działania, posiadane doświadczenie czy cechy behawioralne⁸. Badacz ten stworzył ponadto podział na kompetencje progowe (*threshold competencies*) – które są podstawowymi kompetencjami wymaganymi na danym stanowisku – oraz kompetencje różnicujące (*differentiating competencies*), umożliwiające odróżnienie osób legitymujących się lepszymi wynikami od tych osiągających gorsze⁹. Do pierwszej grupy kompetencji należą wiedza i umiejętności, natomiast do drugiej – postawy, motywy i wartości¹⁰.

Podejście europejskie w zakresie próby zdefiniowania kompetencji opiera się na dominujących modelach wypracowanych w Wielkiej Brytanii, Niemczech oraz Francji¹¹. W tych państwach da się zaobserwować silny nacisk na kompetencje zdobywane w miejscu pracy, jednakże w każdym z krajów określone są one w nieco odmienny sposób. Przykładowo w Wielkiej Brytanii, gdzie przyjęto system szkolenia zorientowany na przyjęcie wspólnych ram kwalifikacji zawodowych, kompetencje określano jako *możliwość zastosowania wiedzy oraz umiejętności w procesie realizacji norm odpowiednich na danym stanowisku pracy*¹². Dopiero po naciskach przedstawicieli pracodawców, którzy silnie akcentowali konieczność odwoływania się do aspektów społecznych, pojawiły się bardziej widoczne nawiązania do kompetencji behawioralnych oraz funkcjonalnych¹³. Podejście brytyjskie zostało przyjęte

w państwach Commonwealthu (Australia, Nowa Zelandia), a w Europie m.in. w Irlandii i Finlandii. W Niemczech w latach 90. XX wieku programy kształcenia zaczęły być definiowane w odniesieniu do dziedzin nauki (*Lernfelder*)¹⁴, a co się z tym wiąże nastąpiło przyznanie większego znaczenia kompetencjom. Obecnie programy nauczania zawodowego są opisywane poprzez kompetencje działania zawodowego lub menedżerskie (*Handlungskompetenz*), kompetencje specjalistyczno-techniczne (*Fachkompetenz*), kompetencje osobiste (*Personalkompetenz*) oraz kompetencje społeczne (*Sozialkompetenz*). Równowaga między nimi jest warunkiem wstępnym dla zaistnienia kompetencji uczenia się (*Lernkompetenz*) oraz kompetencji metodycznych (*Methodenkompetenz*)¹⁵. Związki między nimi zostały zaprezentowane na schemacie 1.

Schemat 1. Struktura kompetencji w niemieckim systemie kształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Prüferportal zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern, Bundesinstitut für Berufsbildung, <http://www.prueferportal.org/html/755.php>, [28.05.2011]

Pracownicy, bazując na posiadanych kompetencjach, budują i doskonalą organizację przy wykorzystaniu różnych technik zarządzania. Stąd też początkowym etapem budowania każdej instytucji powinno być wyznaczenie, a później ukształtowanie właściwych kompetencji pracowników. Ich odpowiedni poziom umożliwia rozwiązywanie złożonych problemów, a także może okazać się czynnikiem

⁶ Por. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Projekt dokumentu opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, Warszawa 04.02.2011, s. 72.

⁷ Por. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 153.

⁸ Por. R. Boyatzis, *The Competent Manager*, [w:] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

⁹ Por. M. Armstrong, dz.cyt., s. 152.

¹⁰ Por. A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007, s. 118.

¹¹ Na francuski model kompetencji składają się wiedza (*savoir*), kompetencje funkcjonalne (*savoir-faire*) oraz kompetencje behawioralne (*savoir-être*).

¹² Por. G. Beaumont, *Review of 100 NVQs and SVQs*, Department for Education and Employment, Londyn 1996.

¹³ Por. J. Winterton, R. Winterton, *Implementing Management Standards in the UK*, Proceedings of Academy of Human Resource Development Annual Conference, Honolulu, t. 2, 27.02 – 03.03.2002, s. 974–981.

¹⁴ Por. G.A. Straka, *Measurement and Evaluation of Competence*, CEDEFOP 3rd European Research Report, Vocational Education and Training, CEDEFOP, Thessaloniki 2005.

¹⁵ Por. J. Winterton, *Competence Across Europe: Highest Common Factor or Lowest Common Denominator?*, „Journal Of European Industrial Training” 2009, t. 33, nr 8/9, s. 686.

Doskonalenie kluczowych kompetencji...

Tabela 1. Przykładowy zestaw najczęściej spotykanych kompetencji

Kompetencja	Definicja
Praca zespołowa i współpraca*	Podjęcie wspólnych działań mających na celu wykonanie określonego zadania lub realizację zadanej czynności
Elastyczność*	Dostosowanie się, pozostawanie obiektywnym, zachowanie jest warunkowane kontekstem i sytuacją
Nawiązywanie relacji*	Budowanie wzajemnego zrozumienia, wykorzystanie kontaktów, wykazywanie zainteresowania sprawami poszczególnych interesariuszy i klientów
Umiejętność obsługi komputera	Zdolność do obsługi konkretnych programów, świadomość zarządzania informacją
Myślenie twórcze, kreatywność	Myślenie krytyczne, wykazywanie zrozumienia dla pojawiających się problemów i umiejętność ich definiowania, zdolność tworzenia hipotez, kojarzenia faktów
Biegłość techniczna	Umiejętności techniczne (głębokie i szerokie) związane z pracą, umożliwiające nabywanie wiedzy specjalistycznej i dzielenie się nią
Zmysł organizacyjny	Rozumienie zasad funkcjonowania organizacji, umiejętność działania pod presją, wnikliwość
Troska o porządek, zapewnienie jakości, precyzyjność*	Stałe nadzorowanie, dbałość o przejrzystość działań, redukcja niepewności, śledzenie wydarzeń
Umiejętność wpływania na inne jednostki*	Wpływ strategiczny, zarządzanie wizerunkiem, sztuka perswazji
Wykazywanie inicjatywy*	Skłonność do podejmowania działań, decyzyjność, orientacja strategiczna, wykazywanie aktywności, wykorzystywanie nadarzających się szans, automotywacja, wytrwałość
Orientacja na klienta*	Skupienie się na potrzebach zgłaszanych przez klientów, aktywne rozwiązywanie problemów, udzielanie pomocy
Stymulowanie rozwoju innych ludzi*	Szkolenia, coaching, mentoring, zapewnianie wsparcia, budowanie pozytywnych skojarzeń
Kierowanie*	Asertywność, decyzyjność, wykorzystanie władzy dla określonych potrzeb, sprawowanie kontroli, stanowczość w głoszeniu poglądów, kontrola zachowań w grupie, utrzymanie dyscypliny
Przywództwo w grupie*	Bycie odpowiedzialnym, posiadanie wizji rozwoju grupy, wykazywanie troski o podwładnych, motywowanie grupy do działania
Myślenie analityczne	Umiejętność rozumowania, inteligencja praktyczna, zdolności planistyczne, analizowanie problemów, systematyczność
Samokontrola*	Odporność na stres, bycie opanowanym, wysoki wskaźnik inteligencji emocjonalnej, umiejętność opierania się pokusom, brak impulsywności w działaniu, zdolność do uspokajania innych
Zaangażowanie organizacyjne*	Regulowanie własnych i cudzych potrzeb organizacyjnych, zdolność do poświęceń, posiadanie umysłu biznesowego
Możliwość i chęć uczenia się*	Wrodzone uzdolnienia do uczenia się, uczenie się jako podstawa podejmowania działań
Zdolności interpersonalne*	Empatia, zdolność słuchania, bycie wrażliwym na potrzeby innych, świadomość uczuć innych
Pewność siebie*	Silne poczucie własnej wartości, wewnętrzne poczucie kontroli, niezależność, pozytywna siła własnego ego, decyzyjność, akceptacja odpowiedzialności
Planowanie osobiste i zdolności organizacyjne	Umiejętność zarządzania czasem, tworzenia hierarchii ważności zadań do wykonania
Zdolność do komunikacji pisemnej	Zdolność do zaprezentowania dłuższej wypowiedzi, prowadzenia zdyscyplinowanego wywodu, opracowywania specjalistycznych dokumentów (np. raportów)
Poszukiwanie informacji*	Definiowanie problemów, zdolność do dokonywania głębokich analiz
Orientacja na wyniki*	Wykonywanie zadań, poszukiwanie rezultatów, wykorzystywanie rozwiązań innowacyjnych, bycie konkurencyjnym, przywiązywanie wagi do standardów i wydajności

*kompetencje behawioralne

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Coll, K.E. Zegwaard, *Perceptions of Desirable Graduate Competencies for Science and Technology New Graduates*, „Research in Science & Technological Education” 2006, t. 24, nr 1, s. 29–58

decydującym o konkurencyjności przedsiębiorstwa. Kompetencje wykorzystywane w danej organizacji tworzą strukturę kompetencji. Poniżej w formie tabelarycznej zaprezentowano definicje najbardziej popularnych kompetencji.

Analizując powyższy zestaw kompetencji, można spróbować je zaklasyfikować do następujących grup¹⁶:

- kompetencje związane z procesem myślenia (rozumowania) – np. myślenie analityczne, myślenie twórcze, możliwość i chęć uczenia się;
- kompetencje związane z procesem odczuwania – np. umiejętność wpływania na inne jednostki, zdolności interpersonalne;
- kompetencje związane z procesem działania – np. zmysł organizacyjny, planowanie osobiste.

Można też wyróżnić trzy grupy podmiotów, których działania nierozzerwalnie związane są z kompetencjami:

- nauczycieli akademickich, którzy są odpowiedzialni za rozwój kompetencji w procesie kształcenia;
- studentów lub absolwentów, którzy wkraczając na rynek pracy (występują wówczas w charakterze dostawców kompetencji), konfrontują zdobyte kompetencje z wymogami rynkowymi;
- pracodawców, którzy poszukują absolwentów ze ściśle sprecyzowanymi kompetencjami potrebnymi w określonych zawodach.

Kompetencje i ich rola w budowaniu przewagi konkurencyjnej jednostki na rynku pracy

Problematyka związana z definiowaniem podejścia opartego na kompetencjach jest obecna w licznych dokumentach opracowywanych przez organizacje międzynarodowe (takie jak np. Międzynarodowa Organizacja Pracy czy OECD¹⁷) lub instytucje ponadregionalne, jak Unia Europejska. W związku z powyższym należy spojrzeć na kompetencje zdobywane w procesie uczenia się¹⁸ w szerszym kontekście.

OECD analizuje kompetencje z dwóch perspektyw: ekonomicznej oraz społecznej¹⁹. Biorąc pod uwagę aspekt ekonomiczny, kompetencje:

- zwiększają produktywność oraz konkurencyjność na rynku,
- podnoszą poziom zatrudnienia dzięki rozwojowi wykwalifikowanej i zdolnej do adaptacji siły roboczej,
- tworzą klimat dla 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.

Istnieje kilka modeli, w oparciu o które mogą być charakteryzowane kompetencje. Andrew Gonczy dokonuje rozróżnienia pomiędzy modelami: behawioralnym (funkcjonalnym), ogólnym (podkreślającym znaczenie właściwości) oraz całościowym (łączącym wiedzę, umiejętności i postawy)²⁰. Z kolei Bob Mansfield przeprowadził identyfikację trzech zastosowań kompetencji jako²¹:

- rezultatów (przyjmujących postać standardów zawodowych, precyzujących, co dana osoba powinna być w stanie zrobić na danym stanowisku pracy);
- czynności, które wykonują ludzie;
- cech lub przymiotów osobowościowych charakteryzujących ludzi.

Krytycy podejścia podkreślającego znaczenie kompetencji wskazują, że odnoszą się one do zdolności podejmowania pewnych zadań na względnie minimalnym poziomie. Wspominają o pewnym progu (*threshold*) – minimum na danej płaszczyźnie kwalifikacji, po przekroczeniu którego dana osoba jest uważana za kompetentną. Niektórzy definiują osoby kompetentne jako takie, które bez sprzeciwu lub zadawania pytań wypełniają polecenia zgodnie z regułami panującymi w danej organizacji. W tym duchu kompetencja rozumiana jest jako uległość, zgodność²².

Kolejne uwagi odnośnie kompetencji dotyczą kontekstu, w jakim są one analizowane. Phil Hodkinson zauważa, że przyjęte rozróżnienie pomiędzy „osobą kompetentną” i „niekompetentną” nie uwzględnia jakże ważnego społecznego i kulturowego kontekstu, w którym zachodzi proces uczenia się²³. W tym

¹⁶ Por. A. Pochtowski, dz.cyt., s. 119.

¹⁷ OECD zainicjowała projekt DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*), którego głównym celem było rozwijanie konceptualnych ram odnoszących się do umiejętności oraz kompetencji ułatwiających funkcjonowanie w społeczeństwie. Raport ten, sporządzony z perspektywy amerykańskiej, odwoływał się jedynie do świata edukacji jako miejsca zdobywania oraz doskonalenia kompetencji, pomijając przy tym środowisko pracy.

¹⁸ Zarówno tego formalnego (*formal learning*), nieformalnego (*informal learning*), jak i pozaformalnego (*non-formal learning*).

¹⁹ Por. *Definition and Selection of Competences*, OECD, Paryż 2005.

²⁰ Por. A. Gonczy, *Developing a Competent Workforce*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide 1994.

²¹ Por. B. Mansfield, *Competence in Transition*, „Journal of European Industrial Training” 2004, t. 28, nr 2/3/4/, s. 304.

²² Por. J. Winterton, dz.cyt., s. 687.

²³ Por. P. Hodkinson, *Alternative Models of Competence in Vocational Education and Training*, „Journal of Further and Higher Education” 1992, t. 16, s. 30–39.

Tabela 2. Poziomy uczenia się

POZIOM UCZENIA SIĘ	CHARAKTERYSTYKA
Poziom 0	Jednostka nie uczy się, wykorzystuje wcześniej uzyskaną wiedzę.
Poziom 1	Jednostka zwiększa zasób pozyskanej wiedzy i zdobywa nową.
Poziom 2	Jednostka zdobywa nowe umiejętności i kompetencje (uczy się, jak się uczyć, zarządzać czasem, efektywnie się komunikować).
Poziom 3	Jednostka zdaje sobie sprawę, że nie posiada wystarczającego zasobu wiedzy czy umiejętności (tworzenie świadomości i wrażliwości na uczenie się, zdobywanie nowych zdolności).

* Uczenie się na poziomie 2 i 3 zalicza się do uczenia się ewolucyjnego.

Źródło: J. Röpke, *The Entrepreneurial University: Innovation, Academic Knowledge Creation and Regional Development in Globalized Economy*, Philipps-Universität Marburg, 16.09.1998, s. 4

miejsu należy odwołać się do poziomów uczenia się (por. tabela 2).

Gdy kompetencje są badane w oderwaniu od kontekstu, może dojść do pominięcia znaczenia wiedzy milczącej²⁴ posiadanej przez pracowników, a nierzadko to ona decyduje o odniesieniu sukcesu przez dane przedsiębiorstwo. Jak wskazują Danielle Collardyn i Jens Bjørnåvold, główną przyczyną przyjęcia podejścia bazującego na kompetencjach było podkreślenie znaczenia wiedzy milczącej oraz uczenia się eksperymentalnego w procesie transferu wiedzy²⁵.

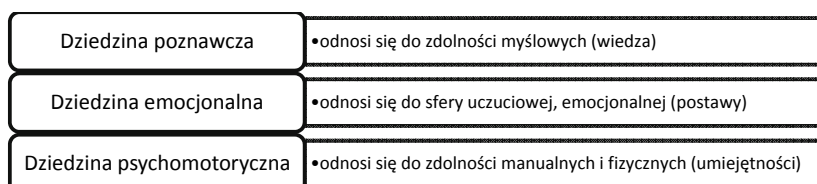
Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że jeśli zdolności intelektualne są konieczne do tworzenia wiedzy i jeśli ta ostatnia jest operacjonalizowana poprzez rozwój umiejętności, to zarówno wiedza, jak i zdolności są, wraz z innymi czynnikami społecznymi, warunkami wstępnymi dla rozwoju kompetencji w danym środowisku pracy²⁶. Stanowisko to stanowi odzwierciedlenie podejścia opracowanego przez Benjamina Blooma²⁷, który rozróżnia trzy obszary aktywności edukacyjnej: poznawczy, emocjonalny i psychomotoryczny (por. schemat 2).

Zaprezentowane wielowymiarowe ujęcia kompetencji wskazują na ich wieloaspektowość oraz trudności w opracowaniu jednej konkretnej i spójnej definicji. Stąd wielu autorów skłania się ku temu, by termin „kompetencje” niepołączony z żadnym przymiotnikiem rozumieć w kategoriach „parasola”, obejmującego swym zasięgiem wszystkie trzy wymiary: poznawczy, funkcjonalny i społeczny w danym kontekście pracy lub działania²⁸.

Kluczowe kompetencje w wymiarze europejskim

Istotną rolę w promowaniu kompetencji na kontynencie europejskim odgrywa Unia Europejska. Godne odnotowania są jej wysiłki w tym zakresie – można przywołać choćby Deklarację Kopenhaską z 2002 roku, która zainicjowała działania mające na celu wspieranie rozwoju kwalifikacji i kompetencji na poziomie europejskim. Te ostatnie Komisja Europejska charakteryzuje jako: *dynamiczną kombinację wiedzy, umiejętności oraz postaw posiadanych przez absolwentów*²⁹. Z kolei pod pojęciem kluczowych kompetencji

Schemat 2. Taksonomia Benjamina Blooma



Źródło: opracowanie własne

²⁴ Wiedza milcząca (*tacit knowledge*) jest nabywana na drodze osobistych doświadczeń, istnieje w ludzkich umysłach. W jej skład może wchodzić np. wiedza techniczna czy wysoce specjalistyczna. Jej zrozumienie przez odbiorcę będzie wymagało posiadania umiejętności odpowiedniego rozkodowania otrzymanego komunikatu. Transfer wiedzy milczącej uzależniony jest od bezpośredniego kontaktu, czyli względnej bliskości pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Zamiana wiedzy ukrytej w jawną, czyli utrwaloną, dostępną i dającą się skodyfikować, jest jednym z ważniejszych problemów stojących przed specjalistami zajmującymi się zarządzaniem wiedzą. Por. M. Armstrong, dz.cyt., s. 164.

²⁵ Por. D. Collardyn, J. Bjørnåvold, *Validation of Formal, non-formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States*, „European Journal of Education” 2004, t. 39, nr. 1, s. 69–89.

²⁶ Por. J. Winterton, dz.cyt., s. 689.

²⁷ Taksonomia Blooma jest wykorzystywana w wielu programach szkoleniowych, często występuje również pod nazwą schematu KSA (*knowledge, skills, attitudes*). Por. B.S. Bloom, B.B. Mesia, D.R. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay, Nowy Jork 1964.

²⁸ Por. J. Winterton, dz.cyt., s. 690.

²⁹ Por. *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Education and Culture DG, European Communities, Belgia 2007, s. 3.

rozumie umiejętności (podstawowe oraz nowo pozyskane), które powinna posiadać jednostka funkcjonująca w społeczeństwie opartym na wiedzy. Wśród nich należy wymienić³⁰:

- 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;
- świadomość, ekspresję kulturalną, myślenie twórcze.

Pierwsze dwie kompetencje dotyczą skutecznego komunikowania się. Składają się na nie również takie umiejętności, jak np. zdolność słuchania, formułowania własnych przemyśleń w bardziej rozbudowanych formach wypowiedzi (np. esej), rzeczowego argumentowania czy prowadzenia kulturalnego dyskursu wraz z wysłuchaniem argumentów strony przeciwnej³¹.

Kształtowanie kompetencji matematycznych oraz tych w dziedzinach techniczno-biologicznych pozwala na rozwój takich zdolności, jak np. logiczne myślenie, poszukiwanie odpowiedzi na stawiane pytania czy wnioskowanie na podstawie przyjętych założeń.

Efektywne posługiwanie się technikami informatycznymi ma na celu przystosowanie jednostek do funkcjonowania we współczesnym skomputeryzowanym świecie. I choć dla młodych osób nowinki techniczne być może nie stanowią problemu, to dla starszego pokolenia mogą się okazać swoistą barierą. Stąd godnym uwagi pomysłem jest organizowanie szkoleń z zakresu obsługi komputera, przeznaczanych specjalnie dla seniorów, a współfinansowanych ze środków europejskich.

Kolejną kompetencją jest zdolność do samodzielnego uczenia się oraz wykazywanie (ciągłej) gotowości do samodoskonalenia się. Ta umiejętność jest ściśle powiązana z kwestią kształcenia przez całe życie (*lifelong learning*). Jest ono jednym z priorytetów Unii Europejskiej w nadchodzącej dekadzie, co zosta-

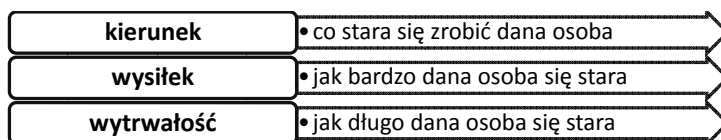
ło podkreślone m.in. w dokumencie „Europa 2020”, będącym kontynuacją Agendy Lizbońskiej, przyjętym 3 marca 2010 przez Komisję Europejską³². Bardzo ważna w przypadku samokształcenia jest motywacja, którą można opisać jako *zachowanie ukierunkowane na cel*³³ i wymienić jej trzy składniki (por. rysunek 3).

Wykształcenie i późniejsze doskonalenie kompetencji interpersonalnych oraz społecznych umożliwia efektywne funkcjonowanie w grupie. Pozwalają one na stanie się częścią większej społeczności, wspólnoty. Szczególnie dużą wagę do umiejętności współdziałania przywiązuje się w zespole charakteryzującym się znaczną różnorodnością kulturową (np. praca w korporacjach międzynarodowych czy instytucjach unijnych). Istotnym czynnikiem staje się tutaj zdolność tworzenia odpowiedniego klimatu do prowadzenia rozmów czy rozwiązywania mogących się pojawić konfliktów.

Kolejną z przedstawionych kluczowych kompetencji jest przedsiębiorczość. Bardzo trudno jest wymienić wszystkie przymioty, jakimi powinna cechować się osoba uważana za przedsiębiorczą. Socjologowie, ale również psychologowie czy ekonomiści uważają, że nie jest możliwe scharakteryzowanie wzorcowej osobowości takiej jednostki, ale można wyodrębnić pewną grupę dominujących cech, którymi się ona wyróżnia. Przedsiębiorczość wiąże się ze skłonnością do podejmowania ryzyka, chęcią osiągania sukcesów czy nieustającym poszukiwaniem wyzwań. Są to cechy, które powinny być kształtowane, gdyż – jak stwierdził Peter Drucker – przedsiębiorczość bazuje na niekończącym się procesie uczenia – uczenia się poprzez działanie³⁴.

Ostatnimi z wymienionych kompetencji są świadomość i ekspresja kulturalna. Dotyczą one przede wszystkim zdolności do wyrażania własnych idei i przemyśleń za pomocą działalności artystycznej (muzyki, literatury, sztuk teatralnych). Z tym typem kompetencji powiązana jest ściśle kreatywność, czyli umiejętność wychodzenia poza przyjęte standardy myślenia. Jest ona bardzo pożądaną cechą na wielu stanowiskach pracy (głównie w tzw. zawodach związanych z promocją czy reklamą), a jej doskonalenie, podobnie jak innych kompetencji, odbywa się w toku całego życia jednostki.

Rysunek 3. Składniki motywacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 211–212

³⁰ Tamże, s. 3.

³¹ Por. J. Podgórska, *Co trzeba umieć w XXI wieku?*, „Polityka” 2007, nr 47, s. 36–42.

³² Por. A. Marszałek, *Wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów jako instrument wspomagający funkcjonowanie systemów kształcenia oraz rynków pracy*, „e-mentor” 2010, nr 3 (35), s. 67–72.

³³ Por. M. Armstrong, dz.cyt., s. 211.

³⁴ Por. P. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość*, PWE, Warszawa 1992.

Nie ulega wątpliwości, że świat nieustannie się uczy. Denis Kenny uważa, że zmiany społeczne następują wtedy, gdy zachodzi ewolucja w sposobie pojmowania świata przez jednostki. Jego zdaniem zmierzamy obecnie w kierunku świata kreatywnego (*creative universe*), charakteryzującego się stale zachodzącymi procesami samoorganizacji, w przebiegu których poszczególnym jednostkom umożliwiono sprawowanie kontroli nad własną przyszłością, a w konsekwencji jej kształtowanie, zgodnie z obowiązującą zasadą uczenia się przez całe życie³⁵. Jak podkreśla Stefan Kwiatkowski, *posiadanie teoretycznej i praktycznej wiedzy o tym, jak skutecznie uczyć się funkcjonowania w nowoczesnym, nasyconym wiedzą społeczeństwie, jest najlepszą gwarancją wykorzystania potencjału rozwoju, w jaki wyposażyła nas natura*³⁶.

Zakończenie

Systemy szkolenia należy umiejętnie dostosować do pojawiających się wymogów rynku pracy. Te dwa światy: usług edukacyjnych i zatrudnienia nie mogą funkcjonować w oderwaniu od siebie, powinny się nawzajem uzupełniać. Będzie to możliwe, gdy będziemy je postrzegać przez pryzmat kształcenia ustawicznego. Również na kompetencje należy spojrzeć w innym niż dotychczas kontekście. Umiejętne wykorzystanie przez jednostki zdobytych w trakcie kształcenia kompetencji, w połączeniu z pozyskanymi kwalifikacjami zawodowymi, jest jednym z wyznaczników sukcesu na rynku pracy. Ponoszenie, nieraz bolesnych, wysiłków jest konieczne, by rynek pracy uczynić bardziej elastycznym, a pracownikom umożliwić łatwe przechodzenie z jednego stanowiska pracy na drugie.

Bibliografia

- M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- G. Beaumont, *Review of 100 NVQs and SVQs*, Department for Education and Employment, Londyn 1996.
- B.S. Bloom, B.B. Mesia, D. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay, Nowy Jork 1964.
- R. Boyatzis, *The Competent Manager*, Wiley, Nowy Jork 1982, [w:] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poszerzone, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

R. Coll, K.E. Zegwaard, *Perceptions of Desirable Graduate Competencies for Science and Technology New Graduates*, „Research in Science & Technological Education” 2006, t. 24.

D. Collardyn, J. Bjørnåvold, *Validation of Formal, non-formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States*, „European Journal of Education” 2004, t. 39, nr 1.

Definition and Selection of Competences, OECD, Paryż 2005.

P. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość*, PWE, Warszawa 1992.

A. de la Fuente, A. Ciccione, *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, Final report, Instituto de Analisis Economico (CSIC), Universitat Pompeu Fabra, Barcelona 2002.

A. Gonczy, *Developing a Competent Workforce*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide 1994.

P. Hodkinson, *Alternative Models of Competence in Vocational Education and Training*, „Journal of Further and Higher Education” 1992, t. 16.

D. Kenny, *Politics and Religion in a Creative Cosmology*, Centre for Progressive Religious Thought, Canberra 2003.

Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgia 2007.

T. Klonowicz, *Stres bezrobocia*, Instytut Psychologii Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej, Warszawa 2001.

S. Kwiatkowski, B. Kamiński, *Intellectual Entrepreneurship. Wiedza, przedsiębiorczość, bogactwo*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2006.

B. Mansfield, *Competence in Transition*, „Journal of European Industrial Training” 2004, t. 28, nr 2/3/4.

A. Marszałek, *Wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów jako instrument wspomagający funkcjonowanie systemów kształcenia oraz rynków pracy*, „e-mentor” 2010, nr 3 (35).

A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007.

Perspektywa uczenia się przez całe życie. Projekt dokumentu opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, Warszawa 04.02.2011

J. Podgórska, *Co trzeba umieć w XXI wieku?*, „Polityka” 2007, nr 47.

J. Röpke, *The Entrepreneurial University: Innovation, Academic Knowledge Creation and Regional Development in Globalized Economy*, Philipps-Universität Marburg, 1998.

P.A. Samuelson, W.D. Nordhaus, *Ekonomia*, tom II, PWN, Warszawa 2004.

G.A. Straka, *Measurement and Evaluation of Competence*, CEDEFOP 3rd European Research Report, Vocational Education and Training, CEDEFOP, Thessaloniki 2005.

J. Winterton, R. Winterton, *Implementing Management Standards in the UK*, Proceedings of Academy of Human Resource Development Annual Conference, t. 2, Honolulu, 27.02–03.03.2002.

J. Winterton, *Competence Across Europe: Highest Common Factor or Lowest Common Denominator?*, „Journal Of European Industrial Training” 2009, t. 33, nr 8/9.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego (2009). W roku akademickim 2007/2008 była stypendystką Funduszu im. Adama Krzyżanowskiego przyznawanego przez Fundację Kulturalną Rodziny Pruszyńskich w Lichtensteinie. W 2009 roku zdobyła Małopolskie Stypendium Doktoranckie przyznawane w ramach działania 2.6. *Regionalne Strategie Innowacyjne i transfer wiedzy* ZPORR 2004–2006. Podczas studiów doktoranckich przebywała na stypendium naukowo-badawczym na Uniwersytecie w Karlsruhe w Badenii-Wirtembergii. Ma na swoim koncie monografię oraz artykuły poświęcone roli ośrodków akademickich w gospodarce opartej na wiedzy. Od marca do lipca 2010 roku była członkiem w zespole zajmującym się przygotowaniem i wdrażaniem Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) w Komisji Europejskiej w Dyrekcji Generalnej Edukacja i Kultura. Od marca 2011 roku jest koordynatorem dyscyplin nauk humanistycznych, społecznych i o sztuce w Narodowym Centrum Nauki w Krakowie.

³⁵ Por. D. Kenny, *Politics and Religion in a Creative Cosmology*, Centre for Progressive Religious Thought, Canberra 2003.

³⁶ Por. S. Kwiatkowski, B. Kamiński, *Intellectual Entrepreneurship. Wiedza, przedsiębiorczość, bogactwo*, Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2006.



Zastosowanie metafory w badaniach doświadczeń internautów. Metafory poczty elektronicznej

Urszula Świerczyńska-Kaczor

W artykule zostały omówione wybrane metody zbierania danych pozwalających na wyodrębnienie metafor, jakimi posługują się nabywcy, myśląc o marce, produkcji i doświadczeniach konsumpcji. Następnie zaprezentowano wyniki badania empirycznego, mającego na celu określenie metafor ilustrujących doświadczenia internautów związane z korzystaniem z poczty elektronicznej. Komentarzem do przeprowadzonego studium badawczego jest zamieszczona w kolejnej części artykułu analiza korzyści i ograniczeń związanych z wykorzystaniem tej metody badawczej.

W teorii marketingu posługiwanie się metaforą umożliwia zobrazowanie i tym samym zrozumienie znaczenia jednej „domeny” przez drugą „domenę”¹ – np. budowa relacji z konsumentem jest porównywana do „zawarcia małżeństwa”², a zbudowana więź metaforycznie określana bliską, zaangażowaną, pełną pasji (miłości) czy zależności³. Spośród innych obecnych w literaturze marketingowej przykładów metafor można wskazać metaforę dialogu, monologu, ciszy, słuchania konsumenta⁴, metaforę quasi-darwinowskiej selekcji relacji biznesowych⁵ czy udziału konsumenta w głosowaniu⁶.

Odrębną grupę stanowią metafory służące poznaniu opinii, postaw i doświadczeń nabywców. W tym przypadku celem marketingu jest „wydobycie” i interpretacja metafor kreowanych przez samych konsumentów. Istnieje przekonanie, iż metafory te, odczytane na głębszym poziomie, umożliwiają uzyskanie wglądu w decyzje klientów⁷, gdyż „przez pryzmat metafor” postrzegają oni otaczającą ich rzeczywistość.

Niniejsze opracowanie – bazujące na przeprowadzonym badaniu empirycznym – ma na celu ukazanie korzyści i ograniczeń zastosowania metafory w badaniach doświadczeń nabywców. Do podjęcia tego tematu skłania fakt, iż w marketingu coraz silniej akcentowana jest kreacja doświadczeń konsumenta, zaś w literaturze badań marketingowych wciąż niewiele mówi się o narzędziach pozwalających owe doświadczenia poznać. Posłużenie się metodami, w których metafora zastępuje tradycyjne zamknięte skale pytań kwestionariuszowych, stwarza badaczom możliwość uzyskania wglądu w unikalne dane związane z decyzjami nabywców. Jednakże – jak w przypadku każdej metody badawczej – posługiwanie się metaforą nie jest wolne od ograniczeń.

Wybrane metody analizy metafor doświadczeń konsumentów

Szeroko przywoływaną w literaturze fachowej metodą badań konsumentów, pozwalającą na określenie metafor, poprzez które nabywcy postrzegają użytkowane marki, jest *Zaltman Metaphor Elicitation Technique* (ZMET) – metoda Zaltmana. W ramach badań z wykorzystaniem tej techniki respondenci wskazują zdjęcia (obrazy), które wiążą się z analizowanym produktem czy kategorią produktową, a następnie biorą udział w wywiadzie. Przebieg wywiadu obejmuje⁸:

- etap pierwszy (opowiadanie) – określenie przez respondenta odczuć związanych z obiektami (zdjęciami),

¹ Zob. L. Trong Tuan, *Metaphors in Advertising Discourse*, „Studies In Literature And Language” 2010, t. 1, nr 6, 2010, 75–81.

² W.J. Johnston, A. Hausman, *Expanding The Marriage Metaphor in Understanding Long-Term Business Relationships*, „Journal of Business & Industrial Marketing” 2006, 21/7, s. 446–452.

³ P. Tuominen, *Emerging Metaphors in Brand Management: Towards A Relational Approach*, „Journal of Communication Management” 2007, t. 11, nr 2, 2007, s. 182–191.

⁴ Tamże.

⁵ N. Eyuboglu, A. Buja, *Quasi-Darwinian Selection in Marketing Relationships*, „Journal of Marketing” 2007, t. 71, 48–62.

⁶ D. Shaw, T. Newholm, R. Dickinson, *Consumption As Voting: an Exploration of Consumer Empowerment*, „European Journal of Marketing” 2006, t. 40, nr 9/10, s. 1049–1067.

⁷ G. Zaltman, L. Zaltman, *Metafora w marketingu. Jak przeniknąć umysły klientów dzięki metaforom głębokim*, REBIS, Poznań 2010.

⁸ I-Ling Ling, Y. Chun-Ming, L. Yi-Fen, T. Yu-Hsuan, *Penetrating Adolescents' Mental Models of MP3 with ZMET*, Academic Research Library, 2009, s. 949–963.

- etap drugi (brakujące kwestie i obrazy) – respondenci określają kwestie oraz obrazy, które nie znalazły dotychczas odzwierciedlenia w badaniu,
- etap trzeci (sortowanie i segregowanie) – zadaniem respondentów jest zakwalifikowanie każdego obrazu do wyodrębnionej kategorii,
- etap czwarty („wywołanie” metafor) – celem tego etapu jest wywołanie konstruktów związanych z myślami i działaniami konsumenta oraz ustalenie powiązań pomiędzy wyodrębnionymi konstruktami,
- etap piąty (obraz reprezentatywny) – respondent wskazuje obraz najlepiej opisujący jego odczucia,
- etap szósty (znaczenie przeciwstawne) – respondent wskazuje przeciwstawne znaczenie wybranych obrazów,
- etap siódmy (pozostałe zmysły) – respondent formułuje opis swoich doświadczeń, odwołując się do innych zmysłów niż wzrok,
- etap ósmy (mapa) – dokonanie przeglądu dotychczasowych skojarzeń wskazanych przez respondenta,
- etap dziewiąty (obraz podsumowujący) – celem jest stworzenie jednego obrazu, sumującego doświadczenia respondenta,
- etap dziesiąty (opowiadanie) – zadaniem respondenta jest napisanie opowiadania lub fabuły filmu, która obrazowałaby najważniejsze kwestie.

Badania jakościowe metodą Zaltmana nie wymagają dużych prób. Przykładowo, badania dotyczące mobilnego internetu w Indonezji oraz Japonii zostały oparte na próbie 15 respondentów z każdego kraju⁹, na podobnej próbie przeprowadzono również badania użytkowników urządzeń MP3¹⁰ czy badania miłośników rowerów górskich¹¹. Niewątpliwie ograniczeniem stosowania tej metody jest jej czasochłonność oraz fakt, że wymaga od respondentów dużego zaangażowania i chęci współpracy.

Inną interesującą metodą jest FMET – *The Forced Metaphor Elicitation Technique*. Metoda ta zawęza skojarzenia respondentów do określonych przez badacza kategorii obrazów: zwierzęcia, napoju bezalkoholowego, pojazdu, przywodzących badanej osobie na myśl jej własne cechy, a także cechy i wartości, do których aspiruje¹². Kolejne etapy badania są wówczas następujące:

- wybór obrazu w ramach określonej przez badacza kategorii,
- opis cech obrazu,
- określenie, w jaki sposób wybrany obraz i jego opis są związane z respondentem, produktami i usługami, które kupuje lub których nie kupuje, a także ze sposobem spędzania przez niego czasu,
- przedstawienie przez respondenta historii lub prawdziwego zdarzenia powiązanych z przedmiotem badania.

Przykładowo, w jednym z badań nad decyzjami dotyczącymi wyboru szkoły wyższej przez przyszłych studentów respondent wskazał następujące skojarzenia¹³:

- *Kawa* (obraz napoju bezalkoholowego najlepiej ilustrujący respondenta, w domu lub w trakcie spotkania towarzyskiego w piątkową noc) – *mocny smak, ciepła, energetyzująca, ciemny kolor, – pewność siebie, silna osobowość, otwartość na innych – uniwersytet, który ostatecznie wybrałem, ma opinię jednego z najcięższych w kraju. To zwiększało moją chęć udowodnienia sobie, że mogę iść na taką trudną uczelnię, i spowodowało, że postrzegałem to jako wyzwanie, w którym chciałem zwyciężyć.*
- *Kot* (pierwszy przychodzący na myśl respondentowi obraz zwierzęcia, reprezentujący niektóre jego cechy i oddający jego charakter) – *mały kotek, czysty – bez relacji, humorzasty, egoistyczny, niezależny – nie traktowałem rozłąki z rodziną na studiach jako problemu. Koncentruję się na sobie i moich wyborach, polegam na tym, jak ja myślę i kim chcę być.*

Innym podejściem wykorzystywanym w poszukiwaniu metafor jest sięgnięcie po pisemne wypowiedzi respondentów. W badaniach C. Goodwina i współautorów respondenci odpowiadali na pięć otwartych pytań – m.in. o „obrazy” kojarzące się z ostatnimi epizodami obsługi. Autorzy badań wskazują, iż taka metoda pozwoliła na odczytanie metafor, jakimi posługują się nabywcy różnorodnych usług, m.in.: metafory nawiązującej do insektów (*dostawca przyjazny jak gniazdo os*), królewskości (*restauracja, jakby ktoś przed tobą rozkładał czerwony dywan*), relacji rodzinnych (*ciepła gościnność jak wizyta u babci*), pogody (*usługa była jak ciemna deszczowa chmura*) czy więzienia (*jak potrząśnięcie ręki egzekutora*)¹⁴.

Z kolei w innych badaniach zmniejszono liczbę zdań, których uzupełnienie przez respondenta pozwa-

⁹ P. Sugai, *Mapping the Mind of the Mobile Consumer Across Borders: An Application of the Zaltman Metaphor Elicitation Technique*, „International Marketing Review” 2005, t. 22, nr 6, 641–657.

¹⁰ I-Ling Ling, Y. Chun-Ming, L. Yi-Fen, T. Yu-Hsuan, dz.cyt., s. 949–963.

¹¹ G. Woodside, *Advancing From Subjective to Confirmatory Personal Introspection in Consumer Research*, „Psychology & Marketing” 2004, t. 21 (12), s. 987–1010.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ C. Goodwin, S.J. Grove, R.P. Fisk, „Collaring the Cheshire Cat”: *Studying Customers’ Services Experience through Metaphor*, „The Service Industries Journal” 1996, t. 16, nr 4, 421–442. W nawiasach podano wybrane przykładowe wypowiedzi respondentów pozyskane w trakcie badania.

la wyodrębnić metaforę tylko do jednego sformułowania: *Dla mnie internet jest jak... ponieważ...*¹⁵.

Obie „pisemne” metody poszukiwania metafor umożliwiają szybkie uzyskanie odpowiedzi od relatywnie dużej, jak na badania jakościowe, grupy respondentów (w pierwszym wskazanym przykładzie było to 175 osób, w drugim – 45).

Metafory poczty elektronicznej – wyniki badania

Literatura fachowa dostarcza przykładów metafor związanych z internetem. W jednym z badań, internet był porównywany przez respondentów do systemu (*sieć pajęczna*), wehikułu (*samolot ponaddzwiękowy*), uzależnienia (*alkohol*), do pożytecznego lub szkodliwego obiektu (*energia nuklearna*), do elementu niezbędnego do życia (*tlen, krew*), a także do obiektu niepewnego (*czarna dziura, czarny las*) i atrakcyjnego miejsca (*piękny ogród*)¹⁶. Z kolei w badaniach dotyczących mobilnego internetu wyodrębniono sześć metafor: metaforę oceanu (ale powiązaną z płytkim nurkowaniem), metaforę prostej drogi, metaforę wspólnego spędzania czasu przy ognisku, źródle i w jaskini, metaforę zamkniętego ogrodu, hierarchii potrzeb oraz metaforę magii¹⁷. Także wyszukiwarki internetowe są określane metaforycznie: samo anglojęzyczne sformułowanie „search engine” wskazuje na metaforę silnika do przeszukiwania, ale określa się je też jako bramy do internetu, teleskopy albo katalogi¹⁸.

Poczta elektroniczna jest jedną z najpopularniejszych usług internetowych – posługuje się nią codziennie ponad 70 proc. internautów na całym świecie, a cyfrowi obywatele sieci przeznaczają na korzystanie z poczty ponad 4 godziny tygodniowo¹⁹. Dostęp do poczty w coraz większym zakresie zapewnia nie komputer stacjonarny, lecz laptop czy telefon komórkowy²⁰. Dla portali oferujących bezpłatny dostęp do poczty elektronicznej kluczowe znaczenie ma nakłonienie użytkownika, aby ten systematycznie z niej korzystał, czemu sprzyja budowa pozytywnych doświadczeń w interakcji pomiędzy użytkownikiem a stroną poczty elektronicznej.

W celu określenia metafor pozwalających uchwycić doświadczenia użytkowników poczty elektronicznej w lutym i marcu 2011 roku na Wydziale Zarządzania i Administracji Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach zostało przeprowadzone studium

badawcze. W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 20 respondentów, w tym 15 kobiet oraz 5 mężczyzn, w wieku 21–23 lata.

Przez pryzmat jakich metafor można uchwycić doznania internatów; czy wyodrębnione metafory mają praktyczną wartość dla menedżerów; czy można zastosować stosunkowo proste metody poszukiwania metafor konsumentów? – to podstawowe pytania, na które szukano odpowiedzi.

Pierwszym zadaniem respondentów było przygotowanie od 8 do 10 obrazów reprezentujących doświadczenia korzystania z poczty (ten etap badania trwał dwa tygodnie). Następnie respondenci pisemnie (za pomocą internetowego kwestionariusza) udzielali odpowiedzi na pytania dotyczące:

- odczuć i wrażeń, jakie wiążą się z wybranymi obrazami;
- obrazów, których brakuje, a które dobrze oddawałyby doświadczenia związane z korzystaniem z poczty;
- kategorii, według których sam respondent dokonałby podziału wybranych obrazów;
- zdjęcia, które najlepiej oddaje odczucia respondenta;
- przeciwstawnego znaczenia wybranych zdjęć;
- scenariusza filmu, który oddawałby doświadczenia korzystania z poczty;
- opisu doświadczeń, które nie odwołują się do obrazów – a zatem do wzroku – lecz do innych zmysłów (dotyku, węchu, smaku, słuchu).

Nie wszyscy uczestnicy badania udzielili wyczerpujących odpowiedzi, niemniej jednak wyłaniały się z nich obrazy, które można określić mianem metafor (z reguły wypowiedź jednego respondenta zawierała więcej niż jeden metaforyczny opis). W opracowywaniu wyników badania przyjęta została następująca procedura:

- każda wypowiedź respondenta została uporządkowana do bardziej ogólnej kategorii (tematu), np. wypowiedź respondenta A (w odniesieniu do przedstawionego zdjęcia geparda): *Jest najszybszym zwierzęciem lądowym na Ziemi. Tak samo szybko wysyłamy wiadomości za pomocą poczty elektronicznej, np. na drugi koniec świata*, oraz respondenta B (w odniesieniu do przedstawionego zdjęcia pociągu): *pociąg, ponieważ dostęp do poczty jest bardzo szybki* – zostały sklasyfikowane w badaniu pod wspólnym tematem „szybkość”;

¹⁵ A. Saban, *Computer Teacher Candidates' Metaphors about the Internet*, Education, Chula Vista 2010, t. 131, nr 1, s. 93–105.

¹⁶ Tamże. W nawiasach podano jedynie wybrane przykłady metafor przywoływanych przez respondentów w każdej kategorii.

¹⁷ P. Isomursu, R. Hinman, M. Isomursu, M. Spasojevic, *Metaphors for the Mobile Internet*, „Knowledge, Technology & Policy” 2007, t. 20, nr 4, s. 259–268.

¹⁸ R. Jr. Gozzi, *Searching For Search Engine Metaphors*, „et Cetera” 2007, t. 64, nr 3, s. 276–278.

¹⁹ eMarketer, *More Time Spent on Social Media than Email Worldwide*, <http://www.emarketer.com/Article.aspx?R=1008025>, [11.04.2011].

²⁰ W listopadzie 2010 r. w Stanach Zjednoczonych liczba osób korzystających z poczty elektronicznej na stronach internetowych spadła o 6 proc. w stosunku do roku poprzedniego, natomiast w tym samym czasie liczba użytkowników korzystających z poczty elektronicznej za pomocą telefonu komórkowego wzrosła o 36 proc. – comScore, *Email Evolution: Web-based Email Shows Signs of Decline in the U.S. While Mobile Email Usage on the Rise*, [http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2011/1/Web-based_Email_Shows_Signs_of_Decline_in_the_U.S._While_Mobile_Email_Usage_on_the_Rise/\(language\)/eng-US](http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2011/1/Web-based_Email_Shows_Signs_of_Decline_in_the_U.S._While_Mobile_Email_Usage_on_the_Rise/(language)/eng-US), [11.04.2011].

Zastosowanie metafory w badaniach...

- obrazy, które nie zostały opisane przez respondenta z użyciem metafory, zostały wykluczone z badania (tych było stosunkowo niewiele),
- wyodrębniano wszystkie metafory wskazane przez danego respondenta,
- każdy z wyodrębnionych tematów został następnie zakwalifikowany do jednej z metafor głębokich: metafory równowagi, przemiany, podróży, pojemnika, więzi, zasobów oraz kontroli²¹.

Łącznie respondenci charakteryzowali pięć portali oferujących dostęp do bezpłatnej poczty elektronicznej. Wypowiedzi respondentów pozwoliły na wyodrębnienie 26 tematów, które zakwalifikowane zostały do sześciu podstawowych metafor oraz dodatkowej siódmej grupy cech portalu (tabela 1).

W przeprowadzonym badaniu na plan pierwszy wysuwają się cztery główne metafory: metafora więzi, metafora zasobów, podróży oraz pojemnika. Poczta elektroniczna jest postrzegana przez pryzmat budowy więzi zarówno w znaczeniu więzi globalnej, poczucia wspólnoty, jak i więzi z bliskimi. Obrazy wybierane przez respondentów bezpośrednio nawiązywały do budowy relacji międzyludzkich. Poczta jest kojarzona z ruchem, dynamiką i szybkością. Gepard, samochód,

rakieta kosmiczna, pociąg, sportowiec na bieżni, a nawet „iskry” w przewodach elektrycznych – oddają szybkość komunikacji z innymi. Poza więzami przyjaźni pojawia się też istotna metafora poczty jako pojemnika, który jest nieograniczony (wszechświat) oraz pełen zasobów niezbędnych do życia (tlen).

O ile metafory więzi, pojemnika czy zasobów wydają się naturalnymi skojarzeniami, o tyle pojawiająca się w wypowiedziach respondentów metafora podróży może być zaskakująca. Korzystanie z poczty elektronicznej to według nich podróż, w której istotny jest komfort, robienie zakupów, upływ czasu, poczucie wolności. Określone przez nich doświadczenia z korzystania z poczty elektronicznej można próbować zamknąć w następującym opisie – korzystanie z niej to podróż szeroką, przestronną drogą. Dotychczas „pojazdem” był laptop, coraz częściej jest to jednak telefon komórkowy. Dostępne „drogowskazy” kierują internautów do interesujących informacji dotyczących pracy, polityki, plotek, informacji na temat bieżących wydarzeń. Pozwalają robić wygodnie zakupy oraz korzystać z innych serwisów. W trakcie podróży użytkownicy mogą liczyć na „koła ratunkowe” – informacje pomagające rozwiązać określony problem, porady. Podróż ta „pochłania” czas, którego często internau-

Tabela 1. Wyodrębnione metafory, tematy oraz odpowiadające im obrazy

Wyodrębniona główna metafora	Tematy	Przykładowe obrazy
Więź	Więź z bliskimi, z innymi ludźmi, kontakty zawodowe, szybkość komunikacji z innymi	Grupa przyjaciół, kula ziemiska, mapa świata, uścisk dłoni, gepard, żółw, rakieta, tort urodzinowy, nowoczesne miasto
Zasoby	Zawartość: polityka, wiadomości, pogoda; zasoby niezbędne do życia, niepotrzebne zasoby (reklamy, spam) – związana z nimi frustracja, brama do zasobów	Tlen, studio filmowe, reklamy „wylewające się” z komputera, okno, drzwi, kolorowa chmura informacji, notatki przydatne w sesji
Pojemnik	Porządek i poukładanie, pojemnik nieograniczony, dobrze zamknięty (bezpieczny), wielofunkcyjny, do pomalowania zgodnie z życzeniami internauty	Biblioteka, szafa, wszechświat, luksusowa łódzka, książki telefoniczne, kredki
Podróż	Drogowskazy (porady), podróż w różne miejsca: przyjaciele, sklepy; bezpieczna	Człowiek przy drogowskazie, poduszki bezpieczeństwa, zakupy
Kontrola	Brak kontroli, uzależnienie, brak prywatności	Nadzy ludzie, tonący okręt, kalendarz, obraz Salvadora Dali
Narzędzie transformacji	Pieniądze, wolność, zwycięstwo, transformacja świata, nowe idee	Człowiek na szczycie góry – gest zwycięstwa, rozkwitający pąk róży, kobieta w ciąży, drabina
Cechy danego portalu	Logo, kolor	Kolor czerwony, żółty, robot

Źródło: opracowanie własne

²¹ Przyjęta klasyfikacja metafor pochodzi z pracy: G. Zaltman, L. Zaltman, *Metafora w marketingu...*, dz.cyt.

ta nie kontroluje (jeden z respondentów zilustrował wpływ czasu obrazem Salvadora Dali – *Uporczywość pamięci*). Poczta to podróż kojarzona z wolnością symbolizowaną „bezkresnym horyzontem”, statua wolności, zdobywcą szczytów górskich. Użytkownik poczty może kontrolować niektóre jej aspekty – „kolorowe kredki” pozwalają „pomalować” pocztę według jego uznania. W czasie tej podróży chronią internautę poduszki powietrzne – gwarantujące bezpieczeństwo poczty. Zdarzają się „burze”, kiedy poczta denerwuje i irytuje. W trakcie podróży „pod ręką” znajdują się przydatne zasoby, dobrze poukładane, zawsze dostępne w „luksusowej lodówce”, „biblioteczkę, w której panuje ład”, „poukładanej szafie”. Nie na wszystkie aspekty tej podróży użytkownik ma jednak pełny wpływ. Kosz na śmieci, człowiek „uginający” się pod ciężarem listów „wylewających” się z komputera, samochody z ładunkiem – oddają brak kontroli nad liczbą niechcianych e-maili reklamowych.

Respondenci wskazywali również metafory, które odwoływały się do zmysłów smaku, dotyku i węchu. W ich opinii poczta elektroniczna:

- *Czasem smakuje jak truskawka polana czekoladą, a czasem jak zepsute jajko, kiedy nie chce działać należycie [m];*

- *[...] kojarzy mi się przede wszystkim z wiadomościami, więc jeżeli chodzi o zmysły – to zapach świeżo wydrukowanej gazety z wiadomościami. Drugie skojarzenie to zapach natury, miejsc które zwiedziłam (wakacje), którym zrobiłam zdjęcia i mogłam za pomocą poczty podzielić się tym z innymi [k];*

- *[...] dźwięk przychodzącej wiadomości [k];*
- *Zmysł smaku to smak ciepłej herbatki z cytryną i cukrem, dźwięk – cisza [k];*

- *Byłby to powiew ciepłego letniego wiatru, słychać by było szum morza oraz różne głosy przekazujące ważne treści. Smak potraw sporządzanych z owoców morza [k];*

- *Za pomocą słuchu: myśląc o poczcie, słyszę zatłoczoną ulicę wielkiego miasta, ryk silników, tłumy osób z których każda ma coś do powiedzenia. Za pomocą smaku: czuję przyprawę z wielu zakątków świata [k];*

- *Byłby to zapach choinki, dźwięk stempli na poczcie, dotyk kupowanych ubrań, smak nowych potraw [k].*

Wśród zaproponowanych przez respondentów scenariuszy filmu na uwagę zasługuje fabuła nawiązująca do „codzienności” studenta:

Życie studenta. Wstaje o 8:00 i wie, że najlepiej by było zamienić się w geparda, bo jest już spóźniony na pierwsze zajęcia. Z półki zabiera potrzebne książki i gna czym prędzej. Na zajęciach nie może się w ogóle skupić, marzy o tym, aby móc usiąść z kawą w wygodnym fotelu. Nareszcie doczekał się końca zajęć i wraca do domu. Pierwsze, co robi po przekroczeniu progu, to włącza komputer, żeby sprawdzić, co dzieje się na świecie i u znajomych. Sprawdza pocztę, a tam widnieje zasma niechcianych wiadomości oraz jedno powiadomienie o urodzinach koleżanki. Wysłała

e-kartkę z życzeniami na drugi koniec świata. Następnie Facebook, Allegro, YouTube, i – nie wiadomo jak – z godziny 17:00 robi się godzina 1:30 [k].

Zalety i ograniczenia metafor w badaniach konsumentów

Czy zastosowanie metafor jako metody badawczej pozwala pozyskać dane przydatne do opracowania strategii marketingowej marki? Pytanie to wyznacza punkt odniesienia przy określaniu korzyści i ograniczeń tej metody. Z jednej strony przyglądanie się metaforom, dostarczającym holistycznego wglądu w doświadczenia konsumenta, wydaje się dobrą drogą pozyskiwania informacji użytecznych w kreowaniu strategii rozwoju produktu oraz komunikacji marketingowej. Z drugiej strony, ograniczeniami wykorzystania metafor są: sposób doboru próby (w konsekwencji problemy z generalizacją wyników), czasochłonność procedury oraz problemy z interpretacją danych.

Przydatność metafor w rozwoju produktu

Metafory mogą wskazywać drogę udoskonalenia produktu. Przykładowo, posługując się metaforą więzi, twórcy poczty elektronicznej mogą poszukiwać narzędzi budowy i wzmacniania wirtualnych relacji – będzie temu służyć np. zamieszczanie zdjęć osób przypisanych do kontaktu, zbliżanie korespondencji za pośrednictwem poczty do naturalniej rozmowy dwóch osób lub grupy (wątki przypisane danej osobie, czat, komunikacja głosowa, połączenie wideo, wideokonferencje), powiązanie poczty z wirtualnymi „miejscami spotkań”, takimi jak fora internetowe i serwisy społecznościowe. Inna metafora – metafora podróży – każe zaś twórcom poczty elektronicznej zadbać o to, aby droga konsumenta była bardziej komfortowa, pełna „dobrych drogowskazów”, by umożliwiała pełne korzystanie z potrzebnych interaktywnych zasobów. Bardziej komfortowa podróż to również podróż mniej zatłoczonymi szlakami, czyli podróż bez „reklamowych korków”.

Metafora jako element pozwalający zrozumieć korzyści

Metafory pozwalają przypomnieć przedsiębiorcom, iż *ludziom nie zależy na ćwierćcalowym wiertle. Im jest potrzebny ćwierćcalowy otwór!*²² – a tym samym skoncentrować się na wartościach istotnych dla konsumenta, a nie na cechach funkcjonalnych produktu. W wielu sytuacjach tradycyjnie badane są reakcje konsumenta na wybrane aspekty dostarczonej usługi (akcentowany jest tym samym proces produkcji – czyli „wiertło”), zamiast znaczeń, jakie konsument nadaje doświadczeniom w trakcie konsumpcji usługi („otwór”)²³. W przytoczonych badaniach użytkownicy poczty nie mówili: *poczta pozwala na wysyłanie stumegowych*

²² C.M. Christensen, S. Cook, T. Hall, *Marketingowy błąd w sztuce: skąd się bierze i jak go naprawić*, „Harvard Business Review Polska”, maj 2006, 116–129.

²³ D. Padgett; D. Allen, *Communicating Experiences: A Narrative Approach To Creating Service Brand Image*, „Journal of Advertising” 1997, t. 26, nr 4, 49–62.

załączników, lecz akcentowali ważne dla nich korzyści – *moi przyjaciele mogą zobaczyć zdjęcia* (domyślnie: są to załączniki o dużym rozmiarze).

W przeprowadzonym badaniu można określić funkcjonalne cechy poczty elektronicznej, które respondenci poddawali ocenie: szybkość i niezawodność działania, nieinwazyjność reklam, wielkość skrzynki i załączników, możliwość dostosowania interfejsu do potrzeb użytkownika. Pojawiające się jednak określenia „wolności” czy „przyjaźni” nie nawiązują wprost do aspektów funkcjonalnych poczty. Metafory pozwalają zatem na uchwycenie tych wymiarów marki, które nie muszą być związane z „użytecznością” funkcjonalną produktu, lecz są związane z użytecznością w wymiarze personalnym (osobistym)²⁴ czy hedonistycznym i społecznym²⁵.

Metafora jako element przydatny w reklamie

Metafory stają się przydatnym narzędziem w przygotowaniu, prowadzeniu i ocenie działań reklamowych²⁶, a wykorzystane w przekazie reklamowym pozwalają na większe zaangażowanie odbiorcy, sprzyjają pobudzeniu wyobraźni nabywcy, wzmagają jego ciekawość oraz stanowią element nowości skłaniający konsumenta do analizy reklamy²⁷. Przytaczane w literaturze badania nad percepcją przekazów reklamowych pokazują, jak ważne jest wkomponowanie produktu w metaforę, którą posługuje się reklama²⁸. Skuteczne okazują się reklamy, które prezentują produkt „nie wprost”, a jednocześnie wiążą znaczeniowo produkt i obiekt, do którego nawiązuje metafora²⁹. W prezentowanym badaniu obrazy związane z podróżą, „luksusową lodówką”, przyjaźnią i miłością, globem czy szybkością mogłyby stanowić metaforyczne motywy kampanii reklamowych. Realizacja studium badawczego umożliwiającego wyodrębnienie metafor już na etapie przygotowania koncepcji reklamy pozwala z większą pewnością określić, które z obrazów mogłyby stanowić „tę właściwą” metaforyczną prezentację oferty.

Metafora jako czynnik dający wgląd w całościową ocenę marki przez konsumenta

Szczególnie w usługach badania ilościowe powodują swoiste „uśrednienie” opinii i odczuć nabywców. Usługa niejednokrotnie jest oceniana jako prosta

wypadkowa poszczególnych atrybutów (np. cena – 4 punkty, szybkość – 3, kultura osobista obsługującego – 5, łącznie średnia – 4). Doświadczenia konsumenta stanowią jednak całość, a nie wynik oceny poszczególnych elementów³⁰, stąd lepiej oddaje je opis, zdjęcie czy swobodna wypowiedź konsumenta aniżeli ocena punktowa³¹.

Metafory, bazując na otwartych odpowiedziach respondentów, umożliwiają uzyskanie danych pozwalających na lepsze zrozumienie kontekstu dokonywanej przez nabywcy oceny marki (produktu). Określenie: *poczta elektroniczna przytłacza mnie reklamami, które zalewają i osaczają*, nie jest tożsame z najniższą oceną zaznaczoną na skali odpowiedzi na pytanie: *W jakim stopniu akceptuje Pan/ Pani reklamy w poczcie?*³². W badaniach opartych na metaforach można próbować odszyfrować przyczyny, dla których poczta elektroniczna kojarzona jest z żółwem czy burzą, a także dążyć do zrozumienia, co czyni ją *niezbędną do życia, jak tlen*.

Jednocześnie metafory mogą stać się dobrym źródłem danych przydatnych w formułowaniu pytań i prowadzeniu dalszych badań nabywców, które pozwolą na pogłębienie uzyskanych z metafor wniosków. Cathy Goodwin ze współautorami wskazują, iż możliwe jest wyodrębnienie najczęściej wymienianych przez respondentów obrazów i użycie ich w dalszej procedurze badania. I tak, zamiast pytania: *W jakim stopniu są Państwo zadowoleni z usługi?*, może pojawić się inne: *Czy usługę określili by Państwo jako: „królewską”, „jak więzienie”, czy też „jak napad i zostanie ograbionym”?* Proszę wyjaśnić, jaki aspekt usługi wpływa na takie Państwa uczucia³³.

W celu sprawdzenia, czy posługiwanie się wyodrębnionymi z obrazów metaforami byłoby również zrozumiałe w analizach ilościowych, zostało przeprowadzone kolejne badanie – tym razem ankietowe. Zastosowano w nim kwestionariusz składający się z trzech części: w pierwszej respondenci określali, w jakim stopniu zgadzają się z danym stwierdzeniem, w drugiej oceniali użyte w badaniu porównania, trzecią część stanowiła metryczka. W analizie wzięto pod uwagę jedynie odpowiedzi respondentów w przedziale wiekowym 20–25 lat, co umożliwiło wyeliminowanie wpływu zmiennej wieku. W badaniu

²⁴ Można mówić o zaangażowaniu nabywców w wymiarze funkcjonalnym oraz personalnym. Dopiero połączenie obu typów zaangażowania tworzy najbardziej cennego dla firmy konsumenta – za: J. Story, J. Hess, *Segmenting Customer-Brand Relations: Beyond The Personal Relationship Metaphor*, „Journal of Consumer Marketing” 2006, 23/7, s. 406–413.

²⁵ Wartość dla konsumenta może być wartością utylitarną, funkcjonalną oraz społeczną – za: S. Grabner-Kräuter, *Web 2.0 Social Networks: The Role of Trust*, „Journal of Business Ethics” 2009, nr 90, s. 505–522.

²⁶ G. Zaltman, L. Zaltman, dz.cyt.

²⁷ L. Trong Tuan, *Metaphors in Advertising Discourse*, „Studies In Literature And Language” 2010, t. 1, nr 6, s. 75-81.

²⁸ L. Gkiouzepas, M.K. Hogg, *Articulating a new framework for visual metaphors in advertising. A Structural, Conceptual, and Pragmatic Investigation*, „Journal of Advertising” 2011, t. 40, nr 1, s. 103–120

²⁹ Tamże.

³⁰ C. Goodwin, S.J. Grove, R.P. Fisk, dz.cyt., s. 421–442.

³¹ Przykładowo ludzie, określając poziom zaufania, preferują opis, ponieważ różnica pomiędzy zaufaniem na 6 a zaufaniem na 7 punktów może nie być czytelna – za: M. Lesani, N. Montazeri, *Fuzzy Trust Aggregation And Personalized Trust Inference In Virtual Social Networks*, „Computational Intelligence” 2009, t. 25, nr 2, s. 51–83.

³² Inne przykłady można znaleźć w interesującym artykule: C. Goodwin, S.J. Grove, R.P. Fisk, dz.cyt., s. 421–442.

³³ C. Goodwin, S.J. Grove, R.P. Fisk, dz.cyt., s. 421–442.

istotne było określenie, jaka grupa respondentów nie dokona oceny danego stwierdzenia, wybierając opcję „trudno ocenić”. Taki wybór respondenta mógłby oznaczać, iż użyty w pytaniu zwrot metaforyczny był dla niego niezrozumiały. Po zebraniu drogą elektroniczną 60 kwestionariuszy różnicowanie odpowiedzi respondentów okazało się znaczne – pojawiło się od 3 do 20 proc. wyborów opcji „trudno ocenić” (tabela 2), zaś w przypadku jednego z pytań nikt nie wybrał takiej odpowiedzi.

Po udzieleniu odpowiedzi w pierwszej części kwestionariusza system ankietowy automatycznie kierował respondenta do drugiego zestawu pytań, oceniających użyte metaforyczne zwroty. Respondenci odpowiadali na dwa pytania:

Porównania użyte w poprzednim pytaniu, takie jak poduszki powietrzne czy luksusowa lodówka:

- 1) *podobają mi się, bo lepiej pozwalają oddać moje doświadczenia w używaniu poczty (tak, nie),*
- 2) *podobają mi się, bo ankieta jest ciekawsza (tak, nie).*

Wyniki badania wskazują na znaczne różnicowanie opinii respondentów:

- 21 respondentów (35 proc.) określiło, iż stosowanie porównań pozwala lepiej oddać ich doświadczenia i jednocześnie czyni ankietę ciekawszą,
- 23 respondentów (38 proc.) określiło porównania jako lepiej oddające ich odczucia,
- 37 respondentów (61 proc.) było zdania, iż zwroty metaforyczne uatrakcyjniły przebieg badania.

Interpretując wyniki, należy podkreślić, iż w badaniu użyto metafor, które pierwotnie zostały wskazane przez respondentów jako metafory związane z obrazami. Wyrażany przez 2/3 respondentów sceptycyzm dotyczący metaforycznego odzwierciedlenia odczuć związanych z korzystaniem z poczty każe podchodzić z dużą ostrożnością do możliwości przenoszenia metafor na badania ilościowe. Zwroty metaforyczne mogą nie być w pełni zrozumiałe. Ponadto metafory zastosowane w badaniach ilościowych mogą sugerować określone odpowiedzi – np.

w badaniach pracowników zastosowanie metaforycznego zwrotu oceniającego przełożonego *chwytą byka za rogi* może stanowić zwrot faworyzujący mężczyzn jako szefów³⁴.

Z drugiej strony powyższe wyniki sygnalizują znużenie respondentów tradycyjnymi pytaniami kwestionariuszowymi – znaczny odsetek badanych postrzegal zastosowanie metafor jako „ciekawszy” sposób prowadzenia ankiety. Z kolei podtrzymywanie uwagi respondenta w trakcie badania nie pozostaje bez wpływu na wiarygodność uzyskiwanych odpowiedzi.

Problem interpretacji uzyskanych danych

W stosunku do przedstawionej metody można sformułować zarzut małej próby oraz braku jednoznaczności oceny. Badania oparte na metaforach są przeprowadzane na niewielkich i nielosowych grupach respondentów, a zatem nie można wnioskować, w jakim stopniu uzyskany w badaniu obraz oddaje cechy całej populacji. Do tej pory to badania ilościowe dla wielu były synonimem wiarygodności, badań dających rezultaty, które można zamknąć w statystykach i oszacować poprawność podawanych w nich wyników. Coraz częściej jednak pojawiają się głosy, iż wywiady telefoniczne stają się niewiarygodne, zaś struktura uczestników paneli internetowych nadal zbyt różni się od struktury ogółu konsumentów³⁵. To z kolei skłania do postawienia pytania, czy przy wysokim odsetku odmów odpowiedzi oraz zafałszowań ze strony respondentów tradycyjne ankiety, wypełniane „byle szybciej” mają jeszcze sens, i czy przyszłością nie są badania jakościowe bazujące na mniejszej grupie, ale za to zaangażowanych respondentów.

Czy w analizowanym przypadku – poczty elektronicznej – możliwe byłoby wyodrębnienie metafor w inny sposób? Jako alternatywa mogą jawić się badania net-etnograficzne, oparte na analizie zawartości stron internetowych. Jednakże przejrzanie różnorodnych forów internetowych zawierających oceny poczty elektronicznej wskazuje, iż pozyskane w ten sposób informacje są bardzo niepełne. Wpisy

Tabela 2. Rozkład procentowy odpowiedzi respondentów (n = 60)

Stwierdzenia	„Trudno ocenić”
<i>Moja poczta ułatwia mi zacieśnianie więzi z przyjaciółmi.</i>	20%
<i>Moją pocztę można przyrównać do luksusowej lodówki, w której zawsze znajdę najświeższe wiadomości.</i>	7%
<i>Moja poczta „zalewa” i przytłacza mnie mnóstwem niechcianych reklam i spamu.</i>	0%
<i>Moja poczta jest jak poduszki powietrzne w samochodzie – zapewnia mi bezpieczne użytkowanie.</i>	12%
<i>Moja poczta jest pełna przydatnych drogowskazów, wskazujących drogę do ważnych dla mnie informacji.</i>	12%
<i>Moja poczta powoduje, iż tracę kontrolę nad upływem czasu.</i>	3%

* w ankiecie zastosowano skalę pięciostopniową z zaznaczonymi skrajnymi wartościami (1- zdecydowanie nie, 5 – zdecydowanie tak) oraz opcją „trudno ocenić”.

Źródło: opracowanie własne

³⁴ P. Morrel-Samuels, *Kiedy ankieta prawdę ci powie?*, „Harvard Business Review Polska”, styczeń 2004, s. 76–86.

³⁵ A. O’Connel, *Czytanie w myślach mas*, „Harvard Business Review Polska”, grudzień-styczeń 2011, s. 14–16.

typu: *korzystam z poczty X i jestem zadowolony* albo *korzystałem z różnych kont pocztowych i ta poczta jest najlepsza*, wzmianki o załącznikach i reklamach – pozwalają na określenie ogólnych kryteriów, jakimi posługują się użytkownicy, nie dają jednak obrazu odczuć konsumentów.

Jednocześnie nie można zapominać o kryteriach oceny badań niezwiązanych z próbą: kryterium wiarygodności (czy interpretacja danych jest adekwatna i oddaje rzetelność wypowiedzi respondenta), możliwości przeniesienia rezultatów na inne sytuacje badawcze, potwierdzania uzyskanych rezultatów w sposób obiektywny³⁶. Przykład badania poczty elektronicznej dobrze ilustruje zagrożenia związane z możliwymi błędami badawczymi:

- zastosowanie wypowiedzi pisemnych zamiast pogłębionych wywiadów pozwoliło na skrócenie i uproszczenie procedury badania, ale jednocześnie dostarczyło bardziej okrojonych wskazówek, przydatnych w interpretacji wypowiedzi respondentów,
- w celu zwiększenia wiarygodności badań celowe byłoby skonfrontowanie wypowiedzi respondentów z opracowaną interpretacją³⁷,
- zwiększeniu wiarygodności służyłoby wprowadzenie także ocen sędziów, którzy dokonaliby niezależnych klasyfikacji wypowiedzi respondentów – pozwoliłoby to na wyeliminowanie subiektywnej oceny i interpretacji uzyskanych danych.

Podsumowanie

Zastosowanie metod pozwalających na wyodrębnienie metafor, poprzez które konsumenci postrzegają swoje doświadczenia konsumpcji produktów, pozwala badaczowi uzyskać wgląd w dane, które trudno otrzymać, przeprowadzając tradycyjne badania ilościowe. Zaprezentowany przykład metafor poczty elektronicznej pozwala spojrzeć na usługę internetową z perspektywy narzędzia budowy więzi, zasobów dostępnych dla internauty, pojemnika pozwalającego przechowywać różnorodne dane, a także odbywania wirtualnej podróży.

Wyłaniający się z metafor obraz postrzegania marki (produktu) przez nabywcę można ocenić jako pomocny w opracowaniu strategii marketingowych. Metafory wskazują drogę udoskonalania produktu, pozwalają zrozumieć korzyści kluczowe dla nabywców, umożliwiają holistyczną ocenę doświadczeń konsumentów, a także dostarczają danych przydatnych do prowadzenia dalszych studiów badawczych. Jednocześnie sięganie po metafory w badaniach konsumentów nie jest pozbawione ograniczeń: wymaga ścisłej współpracy z respondentem oraz

szczególnej czujności przy interpretacji wyników badania. Subiektywna ocena badacza może bowiem istotnie zniekształcić uzyskane dane.

Bibliografia

- C. Goodwin, S.J. Grove, R.P. Fisk, „Collaring the Cheshire Cat”: *Studying Customers’ Services Experience through Metaphor*, „The Service Industries Journal” 1996, t. 16, nr 4.
- C.M. Christensen, S. Cook, T. Hall, *Marketingowy błąd w sztuce: skąd się bierze i jak go naprawić*, „Harvard Business Review Polska”, maj 2006.
- N. Eyuboglu, A. Buja, *Quasi-Darwinian Selection in Marketing Relationships*, „Journal of Marketing” 2007, t. 71.
- L. Gkiouzepas, M.K. Hogg, *Articulating a new framework for visual metaphors in advertising. A Structural, Conceptual, and Pragmatic Investigation*, „Journal of Advertising” 2011, t. 40, nr 1.
- R.Jr. Gozzi, *Searching For Search Engine Metaphors*, „et Cetera” 2007, t. 64, nr 3.
- S. Grabner-Kräuter, *Web 2.0 Social Networks: The Role of Trust*, „Journal of Business Ethics” 2009, nr 90.
- P. Isomursu, R. Hinman, M. Isomursu, M. Spasojevic, *Metaphors for the Mobile Internet*, „Knowledge, Technology, & Policy” 2007, t. 20, nr 4.
- W.J. Johnston, A. Hausman, *Expanding the marriage metaphor in understanding long-term business relationships*, „Journal of Business & Industrial Marketing” 2006, nr 21/7.
- M. Lesani, N. Montazeri, *Fuzzy Trust Aggregation And Personalized Trust Inference In Virtual Social Networks*, „Computational Intelligence” 2009, t. 25, nr 2.
- L. I-Ling, Y. Chun-Ming, F. Liu Yi, T. Yu-Hsuan, *Penetrating Adolescents’ Mental Models of MP3 with ZMET*, Academic Research Library, 2009.
- P. Morrel-Samuels, *Kiedy ankieta prawdę ci powie?*, „Harvard Business Review”, 2004.
- A. O’Connell, *Czytanie w myślach mas*, „Harvard Business Review Polska”, grudzień–styczeń 2011.
- D. Padgett, D. Allen, *Communicating Experiences: A Narrative Approach To Creating Service Brand Image*, „Journal of Advertising” 1997, t. 26, nr 4.
- A. Saban, *Computer Teacher Candidates’ Metaphors about the Internet*, „Education” 2010, t. 131, nr 1.
- D. Shaw, T. Newholm, R. Dickinson, *Consumption as voting: an exploration of consumer empowerment*, „European Journal of Marketing” 2006, t. 40, nr 9/10.
- J. Story, J. Hess, *Segmenting Customer-Brand Relations: Beyond The Personal Relationship Metaphor*, „Journal of Consumer Marketing” 2006, nr 23/7.
- P. Sugai, *Mapping the Mind of the Mobile Consumer Across Boards: An Application of the Zaltman Metaphor Elicitation Technique*, „International Marketing Review” 2005, t. 22, nr 6.
- L. Trong Tuan, *Metaphors in Advertising Discourse*, „Studies In Literature And Language” 2010, t. 1, nr 6.
- P. Tuominen, *Emerging metaphors in brand management: towards a relational approach*, „Journal of Communication Management” 2007, t. 11, nr 2.
- G. Woodside, *Advancing From Subjective to Confirmatory Personal Introspection in Consumer Research*, „Psychology & Marketing” 2004, t. 21 (12).
- G. Zaltman, L. Zaltman, *Metafora w marketingu. Jak przeniknąć umysły klientów dzięki metaforom głębokim*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

³⁶ G. Woodside, dz.cyt., s. 987–1010.

³⁷ W badaniu poczty elektronicznej ten postulat został częściowo spełniony – niektórzy z respondentów wzięli udział w spotkaniu, w trakcie którego zostały zaprezentowane wyniki badania.

Zarządzanie przepływem informacji w modelu biznesowym *cloud computing*

Katarzyna Nowicka

Bez względu na warunki gospodarze zarówno podmioty z sektora prywatnego, jak i jednostki państwowe poszukują możliwości obniżenia kosztów prowadzenia działalności. Zmniejszenie lub eliminacja zbędnych kosztów, przejrzystość oraz elastyczność działania to efekty implementacji modelu cloud computing. Jest on w chwili obecnej głównym punktem zainteresowania decydentów w jednostkach nowoczesnie i odpowiedzialnie zarządzanych. Jego wdrożenie najłatwiej rozpocząć od przekazania obsługi poczty elektronicznej zewnętrznemu oferentowi.

Postęp technologiczny w dziedzinie IT, rosnące wymogi w zakresie bezpieczeństwa sieciowego oraz wzrastające zapotrzebowanie na zaawansowane usługi i aplikacje informatyczne sprawiają, że dla wielu organizacji koniecznością staje się inwestowanie w rozwój infrastruktury oraz zasobów w postaci cyfrowej. Częstokroć wybory dokonywane przez osoby odpowiedzialne za infrastrukturę IT dotyczą posiadania własnych zasobów, jak się jednak okazuje, decyzje te są związane z ponoszeniem dodatkowych, wysokich i nieuzasadnionych nakładów na aktywa stałe. Co więcej, takie rozwiązania wymuszają powstawanie kolejnych kosztów ze względu na rozwijające się potrzeby ilościowe i jakościowe związane zarówno ze sprzętem, jak i oprogramowaniem.

Model *cloud computing* to nowe podejście do infrastruktury informatycznej, w ramach którego udostępnia się podmiotom technologię i oprogramowanie jako usługę. Tym samym inteligentne rozwiązania pobierają moc przetwarzania komputerowego nie z własnej infrastruktury IT, lecz z zewnętrznych zasobów dostępnych przez internet. Podczas gdy w tradycyjnym modelu – posiadając własną infrastrukturę IT – ponosi się wysokie nakłady związane z zakupem środków trwałych, to w przypadku modelu *cloud computing* wystarczy zadeklarować, ilu użytkowników będzie z niego korzystało, w jaki sposób oraz ile danych będzie przetwarzanych, i opłacać abonament za wykorzystane zasoby (podobnie jak w przypadku opłat np. za energię elektryczną czy gaz).

Celem opracowania jest prezentacja potencjału modelu biznesowego *cloud computing* wraz z analizą porównawczą kosztów dostępu do poczty elektronicznej w modelu tradycyjnym i *cloud computing*. Opracowanie odnosi się również do problemów pojawiających się przy utrzymywaniu własnej infrastruktury IT, przedstawionych na przykładzie uczelni publicznej – Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Model *cloud computing*

Posiadanie własnych zasobów informatycznych nie zawsze wpływa na osiągnięcie przewag związanych z pełnym i umiejętnym wykorzystaniem potencjału infrastruktury, którą się dysponuje. Biorąc pod uwagę możliwości zakupionej technologii i zakres jej wykorzystania, można stwierdzić, że¹:

- rokrocznie zasoby pamięci masowych przyrastają średnio o 50 proc.,
- średnio 70 proc. wydatków na usługi IT ponoszonych jest na ich utrzymanie,
- średnio 85 proc. zasobów mocy przetwarzania nie jest wykorzystywanych przez nabywcę,
- usługi IT dostarczane są w ciągu kilku – kilkunastu tygodni
- proces zarządzania zmianą sprowadza się nierzadko do przebudowy całego rozwiązania i trwa tygodnie, a czasem nawet miesiące,
- zwrot z poczynionych inwestycji osiąga się czasem po latach.

Dodatkowo, posiadanie własnej infrastruktury w tradycyjnym modelu wymaga skomplikowanego zarządzania zasobami. Jest to związane z²:

- posiadaniem wielu modeli i marek oraz rozwiązań zastosowanych w infrastrukturze,
- koniecznością okresowego uaktualniania zasobów infrastruktury,
- nierównym wdrażaniem i utrzymywaniem dostępności i standaryzacji,
- kontrolą środków trwałych wymagającą większej ilości zasobów i czasu,

¹ J. Koman, *Think Cloud. Nowa odsłona IT dla menedżerów i biznesu*, IBM, Computerworld, s. 3, www-935.ibm.com/services/pl/gts/html/pdf/Think_Cloud_Guide.pdf, [08.05.2011].

² Tamże, s. 6.

Zarządzanie przepływem informacji...

- brakiem możliwości dokonywania dynamicznych zmian, adekwatnych do wymogów i zmian zachodzących wewnątrz i w otoczeniu podmiotu.

Tym samym pojawia się problem rosnących kosztów. Wzrastają budżety niezbędne do utrzymania i wsparcia zwiększającej się liczby desktopów oraz aplikacji. Częstokroć zaplanowane koszty nie są tożsame z rzeczywistymi wydatkami z powodu pojawiających się trudnych do przewidzenia kosztów dodatkowych. Skracający się cykl życia sprzętu i ciągłe aktualizacje powodują przyrost wydatków na nowy sprzęt i oprogramowanie. Poziom serwisu dla użytkownika spada, a dostępność zasobów nie jest utrzymana zgodnie z wymaganiami konkurencyjnego funkcjonowania podmiotu. Stale rosną zagrożenia dla przechowywanych informacji i infrastruktury.

Cloud computing (chmura obliczeniowa), według amerykańskiego instytutu National Institute of Standard and Technology (NITS), to nowy model dostarczania i korzystania z zasobów informatycznych, takich jak zasoby obliczeniowe, centra danych, przepustowość sieci i aplikacje (oprogramowanie). Model ten cechuje się dużą elastycznością w dostępie do mocy obliczeniowej, taryfikacją usług (*pay-as-you-use*), implementacją puli zasobów i szerokim dostępem do sieci³ praktycznie z każdego urządzenia podłączonego do internetu niezależnie od miejsca pobytu.

Wyróżnia się trzy typy przetwarzania w chmurze – *private cloud* (chmura prywatna), *public cloud* (chmura publiczna) i *hybrid cloud* (chmura hybrydowa). Chmura publiczna to rodzaj usługi, który służy praktycznie nieograniczonej liczbie klientów korzystających z tej samej infrastruktury – jest to np. poczta Gmail oferowana przez Google. Chmura prywatna to usługa zaprojektowana dla konkretnej firmy, którą kontrolują administratorzy, natomiast chmura hybrydowa łączy w sobie dwa wymienione modele.

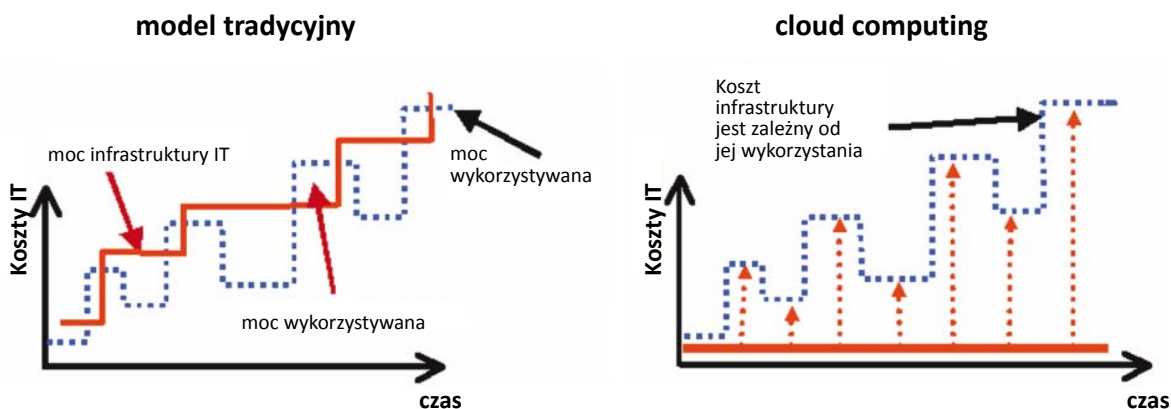
W ramach platformy *cloud computing* można zdefiniować cztery typy rozwiązań:

- infrastruktura jako usługa (*Infrastructure as a Service – IaaS*), czyli dostarczanie przez zewnętrznego dostawcę usług IT w formie platform sprzętowych w wymaganej konfiguracji o zdefiniowanych zasobach;
- platforma jako usługa (*Platform as a Service – PaaS*) – dostawca zewnętrzny zapewnia rozwiązanie IaaS uzupełnione platformą systemową i aplikacyjną;
- oprogramowanie jako usługa (*Software as a Service – SaaS*), czyli dostarczanie usługi o zdefiniowanej funkcjonalności i określonych parametrach, realizowane przy wykorzystaniu wymaganej platformy aplikacyjnej (oprogramowania);
- komunikacja jako usługa (*Communications as a Service – CaaS*) – rozwiązanie, w którym usługodawca zapewnia platformę na potrzeby telekomunikacyjnego środowiska pracy (np. poczta elektroniczna).

Model subskrypcyjny ma tę przewagę nad tradycyjnym sposobem kupowania licencji, że praktycznie w każdej chwili można zwiększyć ich liczbę bez ponoszenia kosztów rozbudowy infrastruktury, a dodanie nowego użytkownika trwa ok. 3–5 minut. Ponadto niwelowany jest problem z licencjami serwerowymi, zabezpieczeniem systemu i kosztami bieżącego zarządzania oprogramowaniem.

Wśród najczęściej wymienianych zmian związanych z podjęciem decyzji o przejściu na model *cloud computing* wymienia się obniżkę kosztów i uelastycznienie działań (por. wykres 1). Model ten obniża koszty stałe związane z inwestycją w infrastrukturę informatyczną, której zasób i tym samym koszty, w tradycyjnym rozwiązaniu zazwyczaj rosną wraz z upływem lat i pojawieniem się potrzeby aktualizacji oprogramo-

Rysunek 1. Zarządzanie mocą infrastruktury IT w modelu tradycyjnym i *cloud computing*



Źródło: A. Jadczyk, Zestandaryzowana infrastruktura, <http://www.computerworld.pl/artykuly/351374/Zestandaryzowana.infrastruktura.html>, [14.03.2011]

³ Definicja chmury obliczeniowej według NITS, <http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloud-computing/index.html>, [10.05.2011].

wania. Dopasowanie podaży do popytu eliminuje zbędne koszty związane z przeszacowaniem lub niedoszacowaniem potrzeb usługobiorcy (por. rysunek 1). Pozwala ono jednostkom na transformację wydatków inwestycyjnych (*capital expenditures* – CAPEX) w operacyjne (*operating expenditures* – OPEX), zamieniając tradycyjne wydatki związane z licencjami, liczbą użytkowników, sprzętem, obsługą, naprawami czy wdrożeniami na okresowe płatności za funkcjonalność faktycznie niezbędną i wykorzystaną przez organizację. To rozwiązanie ma bezpośredni wpływ na wskaźniki zwrotu z inwestycji.

W zaprezentowanym modelu ograniczane są również koszty zużycia energii utrzymującej infrastrukturę, pomieszczeń, urządzeń chłodniczych, a także koszty zatrudnienia pracowników obsługujących własne systemy.

Wiele globalnych korporacji i podmiotów gospodarczych, takich jak np. Coca-Cola Enterprises, Citigroup, Eli Lilly czy Starbucks, zrozumiało korzyści wynikające z zastosowania nowego modelu. Rozwiązanie to spotkało się także z zainteresowaniem rządu Stanów Zjednoczonych, który wydając rocznie 76 mld dolarów na ponad 10 tys. różnych systemów informatycznych, jest największym na świecie klientem tego rynku⁴. Niespójność systemów, ich przestarzałość i nieadekwatne zarządzanie stwarzały barierę utrudniającą wykorzystanie potencjału technologicznego, przyczyniając się do marnotrawienia zasobów finansowych. W odpowiedzi na tę sytuację we wrześniu 2009 roku zainicjowano projekt *Federal Government's Cloud computing* polegający na wykorzystaniu modelu *cloud computing* w celu redukcji zbędnych kosztów, wzrostu wykorzystania i wydajności baz danych oraz obniżenia kosztów operacyjnych. W samym Los Angeles oszacowano oszczędności związane ze zmianą tradycyjnego modelu dostępu do poczty elektronicznej na model *cloud computing* na 5,5 mln dolarów w ciągu najbliższych pięciu lat⁵. Wśród usługodawców rozwiązań w tym modelu znajdują się takie firmy jak: Google, Amazon, Salesforce.com, Microsoft, IBM, SAP, Oracle, Dell, Accenture, Fujitsu.

Rozważenie decyzji o przejściu na model usługowy jest szczególnie ważne wtedy, gdy podmiot planuje wymianę sprzętu, budowę lub rozbudowę serwerowni. Warto bowiem mieć na uwadze, że z pozoru łatwy do przewidzenia wydatek na kolejny serwer na poziomie około 30 tys. zł może być tylko początkiem kosztów. Zazwyczaj pojawiają się następne, ponieważ nabycie kolejnego serwera powoduje wzrost zapotrzebowania na energię i systemy chłodzenia. Oznacza to dodatkowe wydatki związane z dostosowaniem serwerowni

do nowych wymogów, np. rozbudową systemów chłodzenia za około 200 tys. zł czy koniecznością nabycia urządzeń zabezpieczających funkcjonowanie (UPS) za około 300 tys. złotych. Dodatkowo, jeśli przekroczy się przydzielony poziom mocy energetycznej, przyznanie kolejnej jest procesem długim i trudnym, np. ze względu na konieczność postawienia nowego transformatora (co może wymagać zgody budowlanej), czy też położenia okablowania wymagającego pozwoleń właścicieli działek, przez które ma ono przechodzić⁶. Aby nie ponosić takich, *de facto* zbędnych, wydatków i nie przeprowadzać czasochłonnej modernizacji za każdym razem, kiedy zwiększa się zapotrzebowanie na moc – warto przeanalizować przejście na model *cloud computing*.

Poczta elektroniczna w modelu *cloud computing*

Dla 93 proc. przedsiębiorców e-mail jest najchętniej wykorzystywanym sposobem komunikacji, około 60 proc. danych o krytycznym znaczeniu dla firmy jest przechowywanych w poczcie elektronicznej⁷. Według analiz firmy Gartner liczba wiadomości przesyłanych drogą e-mailową wzrasta rocznie o 30 proc., a statystyczny użytkownik otrzymuje za jej pośrednictwem 7 MB danych dziennie⁸. Ze względu na taki przyrost zarządzanie pocztą i jej archiwizacja stanowi duże wyzwanie dla posiadanej infrastruktury IT w organizacji.

Wzrost przepływu informacji za pośrednictwem poczty elektronicznej wiąże się także ze wzrostem ilości niechcianych czy wręcz niebezpiecznych danych, szkodzących wewnętrznym systemom organizacji. Szacuje się, że około 80 proc. wszystkich otrzymywanych e-maili stanowi spam⁹, zaś firmowa poczta odpowiada za ponad połowę przypadków, w których informacje wypływają na zewnątrz. Dodatkowo, za pomocą niechcianych wiadomości e-mailowych do systemów wewnętrznych podmiotu dostają się wirusy zagrażające ich poprawnemu funkcjonowaniu, uszkadzając, a nawet likwidując wrażliwe dane organizacji.

Z powyższych przyczyn podmioty zarówno z sektora prywatnego, jak i publicznego ponoszą wysokie nakłady na oprogramowanie potrzebne do zapewnienia bezpieczeństwa danych przechowywanych we własnych systemach – aplikacje antywirusowe i antyspamowe.

W badaniu przeprowadzonym przez firmę Forrester wśród przedsiębiorstw zlokalizowanych w Ameryce Północnej i Europie 42 proc. z nich

⁴ V. Kundra, *State of Public Sector Cloud Computing*, USA CIO Council, 2010, s. 2.

⁵ Tamże, s. 29.

⁶ A. Jadczyk, dz.cyt.

⁷ *Email as Part of Business Continuity Strategy*, Mimecast White Paper, s. 5. www.computerlinks.sg/FMS/4487.email_as_part_of_business_continuity_strategy.pdf, [05.04.2011].

⁸ *The Growing Email Archiving Dilemma. 11 Considerations to Control Your Email Environment*, Mimecast White Paper, s. 3, viewer.media.bitpipe.com/1223590390_333/1249498598_885/Email-Archiving-Whitepaper_US_FINAL-April.pdf, [05.04.2011].

⁹ Por. np. www.viruslist.pl/analysis.html?newsid=651, [05.04.2011].

zasygnalizowało potrzebę zmiany sposobu dostępu do poczty elektronicznej ze względu na zbyt wysoki koszt jej utrzymywania w ramach własnej infrastruktury IT¹⁰. Jednakże decyzja o przekazaniu w outsourcing funkcji przedsiębiorstwa – bez względu na to, której z nich dotyczy – musi być poprzedzona stosowną analizą kosztów wykazującą rentowność przedsięwzięcia, jak i potencjalne, częstokroć inne niż ekonomiczne, konsekwencje. Dodatkowo warto wziąć pod uwagę dostępne rozwiązania i rozważyć korzyści oraz możliwe zagrożenia, przyrównując je do aktualnej sytuacji. Takie zestawienie możliwości dostępu do poczty elektronicznej prezentuje tabela 1. W każdym z wymienionych w niej rozwiązań wskazano zarówno korzyści związane z posiadaniem danej architektury, jak i wyzwania, które należy wziąć pod uwagę przy wyborze konkretnego modelu. Wybór ten podyktowany jest uwarunkowaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi, wśród których istotny jest sam model biznesowy organizacji¹¹. Zazwyczaj jednak punktem odniesienia dla takich decyzji jest analiza porównawcza kosztów.

Rysunek 2 prezentuje analizę kosztów jednego użytkownika w jednym miesiącu, przy założeniu, że obsługuje się w sumie 15 tys. użytkowników. Ar-

chitektura własna to ta, w której cała infrastruktura IT wraz z oprogramowaniem należy do podmiotu, IaaS (*Infrastructure as a Service*) to model, w którym infrastruktura jest outsourcingowana do obsługi na zewnątrz, a Microsoft Exchange Online i Google Apps to usługi konkurencyjne oferujące rozwiązania w modelu CaaS (*Communication as a Service*).

Przykładem firmy, która miała problemy z funkcjonowaniem poczty elektronicznej, jest Budo-krusz, podmiot działający w branży materiałów budowlanych. Firma ta korzystała ze standardowego systemu pocztowego z serwerami POP3 i SMTP, jednak liczne przypadki opóźnień w dostarczaniu poczty, czy też ginięcie listów elektronicznych skłoniło kierownictwo do znalezienia innego rozwiązania. Dzięki takim cechom wybranego systemu (rozwiązanie Microsoft), jak możliwość szybkiego wdrożenia, pełna dostępność platformy z dowolnego miejsca na świecie oraz zintegrowanie całego pakietu, rozwiązanie spełniało praktycznie wszystkie wymagania firmy. Dzięki temu, że e-maile są przechowywane zdalnie, na bezpiecznej i wydajnej platformie dostawcy w modelu cloud computing, pracownicy mogą pracować na dowolnej maszynie i mieć dostęp do całej swojej historii korespondencji¹². W przypadku tego wdrożenia migracja została przeprowadzona prak-

Tabela 1. Porównanie możliwości dostępu do poczty elektronicznej

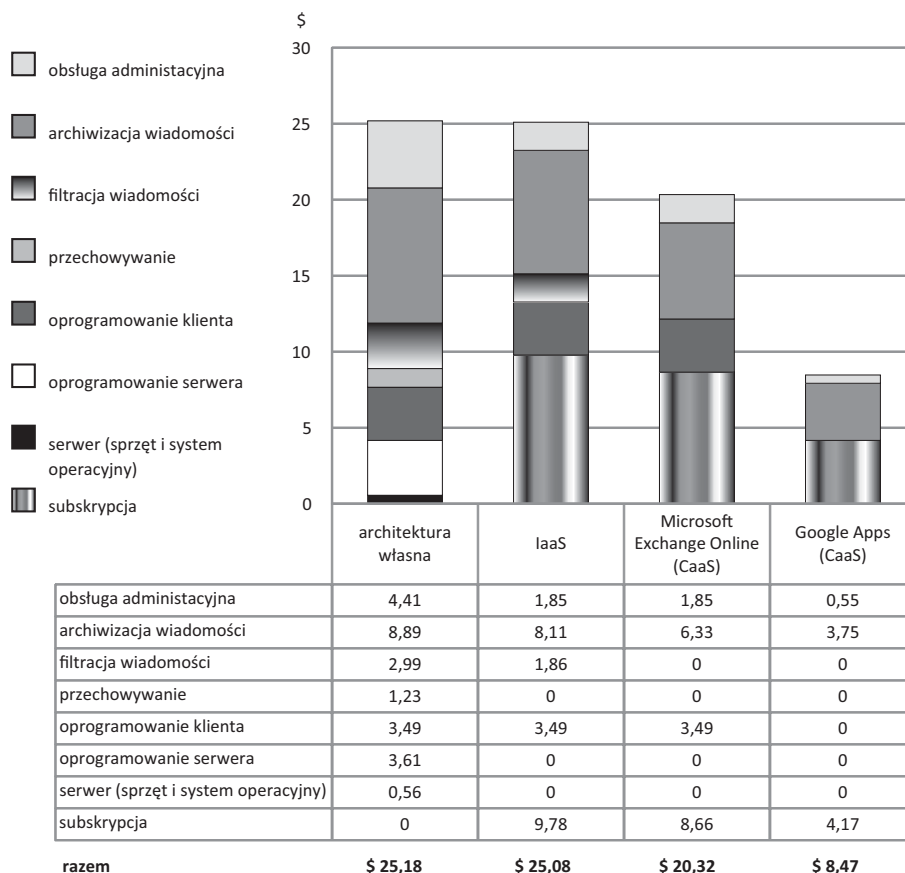
Architektura	Opis	Korzyści	Wyzwania
Własna	Wszystkie zasoby obsługujące pocztę (skrzynki pocztowe, oprogramowanie antyspamowe itp.) są przetwarzane na własnej infrastrukturze podmiotu.	Model tradycyjny, ale wygodny. Łatwa integracja z innymi aplikacjami i zasobami.	Kosztowna w utrzymaniu. Konieczność utrzymywania administracji IT i infrastruktury.
Zewnętrzna	Cała infrastruktura i oprogramowanie poczty są dostarczane przez usługodawcę zewnętrznego.	Model finansowania „płać za to, co wykorzystales” (<i>pay-as-you-use</i>). Stały dostęp do najnowszego oprogramowania i ochrony. Obsługa zewnętrzna.	Integracja z aplikacjami biznesowymi. Narażenie na błędy lub uszkodzenia po stronie dostawcy.
Dzielona funkcjami	Część funkcji (np. filtrowanie wiadomości, archiwizacja danych itp.) jest dostarczana przez usługodawcę zewnętrznego, a część jest własnością podmiotu.	Odciążenie utrzymania serwisów specjalnych. Często model tańszy. Zachowanie istotnych wiadomości wewnątrz organizacji.	Zaufanie do dostawcy.
Dzielona grupami użytkowników	Część (grupa) użytkowników korzysta z poczty udostępnianej przez usługodawcę zewnętrznego, a część z poczty dostępnej we własnej infrastrukturze podmiotu.	Przesunięcie poczty czasowych użytkowników (np. studentów) do usługodawcy zewnętrznego. Łatwość w rozliczeniu kosztów nowych użytkowników lub nabytych spółek.	Integracja z aplikacjami biznesowymi. Niejednorodność aplikacji wykorzystywanych przez użytkowników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Schadler, *Should Your Email Live In The Cloud? A Comparative Cost Analysis*, Forrester Research Inc., 2009, s. 5

¹⁰ Ch. Voce, *Should Your Email Live In The Cloud? An Infrastructure And Operations Analysis*, Forrester Research Inc., 2009, s. 4, static.googleusercontent.com/external_content/untrusted_dlcp/www.google.com/en/a/help/intl/en/admins/pdf/forrester_cloud_email_infrastructure_and_operations_analysis.pdf, [08.05.2011].

¹¹ Warto nadmienić, że istnieje możliwość pogrupowania użytkowników poczty (dostęp w siedzibie podmiotu vs komputery stacjonarne, użytkownicy okazjonalni vs terminowi, zdalny vs mobilny dostęp do poczty) i określenia różnego zapotrzebowania na wielkość skrzynki pocztowej dla każdej z tych grup.

¹² Zaczerpnięto z artykułu: biznes.onet.pl/praktyka-biznesu-w-chmurze,18493,4166942,4097811,264,3,news-detaj, [05.04.11].

Rysunek 2. Porównanie kosztów różnego dostępu do poczty jednego użytkownika w jednym miesiącu, w dolarach

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Schadler, dz.cyt., s. 11

tycznie „w tle”, bez przestoju i przy minimalnym zaangażowaniu pracowników firmy. Taka możliwość jest szczególnie istotna dla jednostek należących do sektora publicznego, którego interesariuszami są przede wszystkim płatnicy podatków, żywo zainteresowani efektywnością inwestycji czynionych z budżetu państwowego.

Infrastruktura informatyczna uczelni państwowej a model cloud computing

Niemal we wszystkich polskich uczelniach infrastruktura informatyczna oparta jest na tradycyjnym modelu posiadania własnej architektury. Sytuacja ta zobowiązuje do ciągłego inwestowania w zasoby, na które zapotrzebowanie stale rośnie. Niezbędne jest kupowanie coraz nowszego oprogramowania anty-spamowego, antywirusowego oraz przygotowanie systemów na reakcję wobec awarii. Awarie te nie są zdarzeniami rzadkimi i mogą trwale uszkodzić funkcjonowanie samego systemu¹³, jak i wrażliwe informacje przechowywane w centrach danych.

Jak się okazuje, własny system często nie jest również przygotowany do reagowania na uszkodzenia w czasie rzeczywistym, czego przykładem może być awaria systemu informatycznego Szkoły Głównej Handlowej z 9 marca bieżącego roku – odnalezienie miejsca, w którym do niej doszło, zajęło 16 godzin i sparaliżowało pracę uczelni¹⁴.

Diagnoza tego typu uszkodzenia systemu wewnętrznego to także skomplikowana procedura angażująca zespół osób odpowiedzialnych za poprawne funkcjonowanie infrastruktury IT. *Identyfikacja miejsca, które jest generatorem nadmiernego obciążenia sieci, sprowadza się w praktyce do sprawdzenia po kolei każdego przełącznika. Taka operacja trwa do momentu natrafienia na ten przełącznik, do którego zostało podłączone urządzenie sieciowe w sposób nieprawidłowy. W skrajnym przypadku tym właściwym może okazać się setny lub ostatni przełącznik. Kolejnym krokiem po odnalezieniu właściwego przełącznika jest sprawdzenie wszystkich jego portów, najczęściej w liczbie do 48, w celu zablokowania tego, do którego podłączono urządzenia powodujące zakłócenia*¹⁵. Jest to zatem czasochłonna i kosztowna procedura.

¹³ Więcej na ten temat w: D. Jaruga, *Niezawodność sieci SGH, a nieodpowiedzialność użytkowników*, Gazeta SGH, 3/11 (269), s. 30.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

W modelu *cloud computing* takie zdarzenia nie mają miejsca, ponieważ system jest przystosowany do pracy mimo usterki, w modelu tradycyjnym natomiast jest jedynie zabezpieczany na wypadek awarii. Często zabezpieczenia te nie wystarczają, a lokalizacja samej awarii jest problematyczna i niebezpieczna w skutkach. W konsekwencji znaczna część pracowników i innych użytkowników poczty elektronicznej SGH wykorzystuje do pracy inne, zewnętrzne domeny w komunikacji e-mailowej. Jednocześnie *struktura [...] sieci jest pewnego rodzaju kompromisem pomiędzy ponoszeniem kosztów na dodatkowe zwiększenie odporności sieci na różne czynniki zakłócające, a innymi tak bardzo potrzebnymi inwestycjami w infrastrukturę IT*¹⁶.

W modelu *cloud computing* nie ma takich dylematów ze względu na gwarancję odporności i niezawodności sieci, jakiej udziela dostawca usługi w podpisywanej umowie (SLA – *service level agreement*). Gwarancja ta jest zazwyczaj określana na poziomie 99 proc. niezawodności w dostępie do danych w czasie rzeczywistym, a ewentualne przerwy nie są dłuższe niż 5–15 minut¹⁷. Dodatkowo nie ma potrzeby inwestowania w infrastrukturę IT – to zbędny wydatek niedodający wartości. W modelu *cloud computing* usługobiorca płaci za wykorzystaną w danym miesiącu funkcjonalność infrastruktury IT, nie interesując się, czy w danym okresie nastąpiła, czy nie nastąpiła awaria – jest to dla niego nieodczuwalne.

Przeniesienie komunikacji pocztowej uczelni do modelu *cloud computing* może być pierwszym krokiem, który pozwoli osiągnąć wymierne korzyści

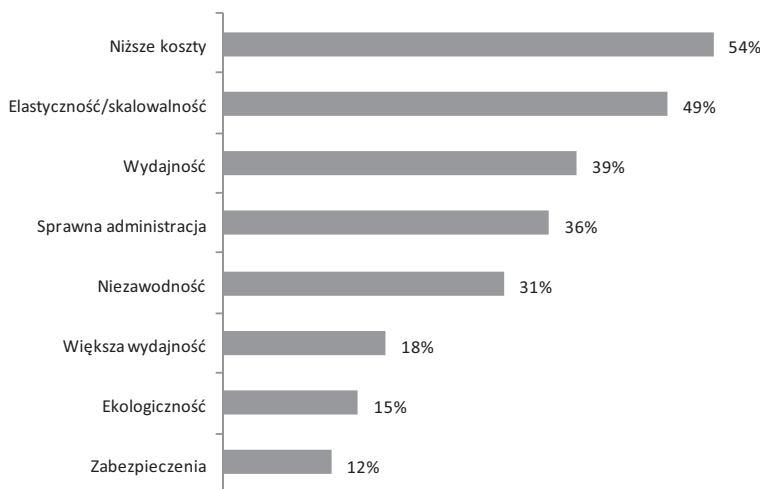
ekonomiczne. Na przykład według danych IDC dzięki korzystaniu z oprogramowania w modelu SaaS można zredukować koszty związane z IT o około 30–70 procent¹⁸. W dalszych etapach warto rozważyć przeniesienie całej infrastruktury i skorzystanie w pełni z profitów związanych z funkcjonowaniem w modelu *cloud computing*, które są główną przyczyną zmieniania dotychczasowego modelu. Zostały one zaprezentowane na wykresie 1.

Warto nadmienić, że jedną z pierwszych uczelni w Polsce, która podjęła szersze działania na rzecz wykorzystania potencjału *cloud computing* i promuje to rozwiązanie poprzez edukację, jest Politechnika Wroclawska współpracująca z firmą IBM¹⁹.

Podsumowanie

Model *cloud computing* w pełni odpowiada oczekiwaniom podmiotów dotyczącym obniżenia kosztów utrzymywania i rozwijania zasobów związanych z pocztą elektroniczną, oferując jednocześnie bezpieczeństwo w przechowywaniu danych poprzez udostępnianie nowoczesnego oprogramowania antywirusowego i antyspamowego. Korzystając z usługi, jaką jest w modelu *cloud computing* poczta elektroniczna, podmioty ponoszą jedynie koszty związane z dostępem do zasobów mocy obliczeniowej, która w danym czasie jest im potrzebna. Elastyczność w dostosowywaniu się podaży do popytu w tym ujęciu stanowi unikatowy potencjał, nie do przecenienia dla podmiotów pragnących racjonalizować wydatki, eliminować marnotrawstwo zasobów i efektywnie

Wykres 1. Przyczyny przejścia na model *cloud computing*



Źródło: *Technologia Cloud computing*, dz.cyt., s. 3

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Na przykład firma Microsoft gwarantuje finansowo w umowie poziom bezawaryjnego dostępu do zasobów chmury. Wskaźnik bezawaryjnego działania usług online prowadzonych przez Microsoft wynosi 99,9 procent. Por. biznes.onet.pl/cloud-computing-aplikacje-online-firmy-microsoft,18493,4155741,4097811,264,2,news-detaj, [14.03.11].

¹⁸ Tamże, s. 1, [14.03.2011].

¹⁹ Więcej na ten temat: *Cloud computing na Politechnice Wroclawskiej*, „THINK!” 2010, nr 2, IBM, s. 23; www-05.ibm.com/pl/think/pdf/Think2.2010.pdf, [14.03.2011].

zarządzać organizacją, koncentrując się na jej kluczowych kompetencjach, stanowiących o przewadze konkurencyjnej.

Implementacja takiego rozwiązania może stanowić punkt wyjścia do dalszej analizy zasadności migracji zasobów IT uczelni publicznych do modelu *cloud computing*, wzmacniając potencjał szkoły wyższej, uwalniając jej kapitał, uelastyczniając działania oraz kreując wartość dodaną. Takie migracje świadczą o zdolności tworzenia i wdrażania innowacyjnych i ekonomicznie uzasadnionych rozwiązań. Procesy technologiczne w modelu *cloud computing* są na światowym poziomie, wychodząc naprzeciw aktualnym wymogom rynkowym. Z rozwiązań tych korzystają

uczelnie należące do czołowych światowych ośrodków naukowych²⁰. Warto, aby polskie szkoły wyższe wykorzystwały zaprezentowaną możliwość i dołączyły do najlepszych również w tym obszarze.

Bibliografia

D. Jaruga, *Niezawodność sieci SGH, a nieodpowiedzialność użytkowników*, Gazeta SGH, 3/11 (269).

V. Kundra, *State of Public Sector Cloud Computing*, USA CIO Council, 2010.

T. Schadler, *Should Your Email Live In The Cloud? A Comparative Cost Analysis*, Forrester Research Inc. 2009.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania, pełni funkcję adiunkta w Katedrze Logistyki w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z wpływem zastosowania outsourcingu na funkcjonowanie przedsiębiorstw, nowoczesnymi technologiami i problematyką zarządzania łańcuchami dostaw. Poza doświadczeniem dydaktycznym i badawczym, autorka posiada kilkuletnie praktyczne doświadczenie menedżerskie w zarządzaniu logistyką i łańcuchem dostaw w skali globalnej.

²⁰ Badania oparte na modelu *cloud computing* prowadzone są m.in. w Carnegie-Mellon University, Florida International University, The Massachusetts Institute of Technology, Purdue University, University of California-Irvine, University of California-San Diego, University of California-Santa Barbara, University of Maryland, University of Massachusetts, University of Virginia, University of Washington, University of Wisconsin, University of Utah, Yale University.

POLECAMY



Tomasz Karwatka, Dawid Sadulski, *E-commerce. Proste odpowiedzi na trudne pytania*
Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

Polecana książka różni się znacząco od tradycyjnych opracowań. Jest ona zbiorem pytań i odpowiedzi ekspertów w następujących obszarach dotyczących e-commerce: strategii, projektowania i optymalizacji, oprogramowania, marketingu, logistyki i finansów. Autorzy zaprosili do współpracy internautów, którzy wskazywali, jakie ich zdaniem są największe wyzwania dla e-handlu. Następnie z tych kilkuset propozycji wybrano ponad sto pytań, na które w książce udzielono odpowiedzi. Są wśród nich zarówno zagadnienia podstawowe, jak i takie, które mogą zainteresować Czytelników bardziej zainteresowanych w tematyce e-commerce, dzięki czemu każdy może znaleźć dla siebie coś inspirującego. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.eoficyna.com.pl>.



Michael Tasner, *Blitzmarketing. Praktyczny przewodnik po narzędziach WEB 3.0*
Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

Mikroblogowanie, światy wirtualne, personalizacja czy współpraca na żądanie to kluczowe elementy marketingu 3.0. W jego świat wprowadza Czytelników autor-praktyk, który opisał w książce swoje wieloletnie doświadczenia z pracy w marketingu internetowym. Oprócz definicji wielu nowych pojęć prezentuje on również bieżące trendy, a także pomysły na rozwijanie biznesu. Publikacja bogata jest w studia przypadków, listy kontrolne, porady oraz konkretne zadania do wykonania przez Czytelnika. Polecamy ją wszystkim osobom zainteresowanym innowacyjnymi technikami marketingowymi.

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

Experience as the Foundation for Authentic Learning Online



Holly McCracken, Kathy L. Guthrie

The use of new media has enabled broad access to educational environments creating innovative opportunities for learning and teaching. Experiential learning provides a particularly important educational framework when facilitated through the use of the Internet to engage geographically dispersed students as they participate in career education. This approach to facilitating learning has become increasingly popular in the United States, spanning academic disciplines from the liberal arts and sciences to the professional studies, and including students and instructors from around the globe. The use of a hybrid instructional delivery method combines technologies with innovative teaching approaches to enable participants to impact their local communities while concurrently collaborating to explore new areas of learning, self identity, skill development, and cognitive growth. In the following article the authors reflect on a teaching practice that combines a range of critical pedagogies as applied to an experiential instructional framework made increasingly richer and accessible through the use of new media.

Researchers for the United States-based Council for Adult and Experiential Learning, Klein-Collins, Sherman, and Soares¹, explain that „nontraditional is the new normal” related to predominant demographics describing increasing numbers of post-secondary students. As an example, they refer to National Center for Educational Statistics² data which indicates approximately seventy-three percent of students attending college in 2008 had a least one characteristic indicating they were not entering higher education as the typical residential student aged eighteen to twenty-two, therefore, by definition, „nontraditional”³. An increasing number of students currently pursuing advanced degrees are typically employed and balance competing priorities

ranging from caretaking to earning responsibilities. Although they may not have completed academic degrees, they are not without college credit, and, additionally have accumulated experiences that include participation in professional training and other non credit educational programming leading to the attainment of extended skills, abilities, and areas of knowledge; they have demonstrated that they are, in fact, lifelong learners⁴.

To meet the needs of this growing student population, post-secondary education is tasked with re-conceptualizing curricula in ways that capitalize on students’ previous experiences to provide challenging, engaging, and motivating learning environments that recognize and build upon their existing expertise. It is challenging for traditional, discipline-specific curricula to accommodate such learning styles and goals, and students frequently are unable to transfer academic credit between institutions to capitalize on previous experiential learning. To further the use of previous experience in order to facilitate the development of new areas of knowledge as well as remedy institutional variance and inequity, colleges and universities increasingly organize academic programming to meet the needs of this expanding nontraditional student group. Because this population is heterogeneous in composition, such programming is made more inclusive of its representative diversity through the use of critical pedagogies that combine online coursework and on site work-based placements with the goal of furthering knowledge acquisition coupled with new media to advance skills and abilities.

Defined as „the process whereby knowledge is created through the transformation of experience”, learning through experience is subsequently acquired by students’ reflection upon and internalization of

¹ Council for Adult and Experiential Learning & Innovation Network for Communities, *Innovation Strategies for a New System of Workforce Development and Lifelong Learning*, 2008, http://www.cael.org/pdf/publication_pdf/InnovationStrategies.pdf, [10.06.2011].

² Ibidem.

³ The United States-based National Center for Education Statistics identifies nontraditional students as: having delayed enrollment in postsecondary education beyond the first year after high school graduation; attending classes on a part time basis; being financially independent from their parents; working full time; having dependents other than a spouse; being single parents; and/or, possessing no high school diploma or GED.

⁴ F.L. Lesht, D. Windes, *Online Education in Higher Education, What Factors Facilitate and Inhibit It?* „e-mentor” 2010, No. 3 (35), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/35/id/763>.

the results of a sequence of both deliberate and non-intentional events⁵. Creating a theoretical framework for the discussion of experiential learning is complex in that it requires an interdisciplinary instructional approach to permeate the academic curriculum. This complexity is further reinforced by instructors' needs for mastering a wide range of critical pedagogies in order to successfully implement a curricular design that prioritizes experiential learning; while there exists overlap in such methods, they do require an orientation to teaching that may be unfamiliar to many educators. As evidence of the expansive application of such an approach, Kolb and Kolb⁶ identified over 1,000 research studies conducted over three decades focusing on outcomes related to experiential learning as implemented throughout the academic curriculum. Noting the mass appeal of this framework as facilitating the process of „learning to learn”, Kolb and Kolb conclude that instructional methods promoting an experiential framework are instrumental in assisting students to internalize „the capacity for reflecting, thinking, and action”⁷ critical to college-level learning.

A Context for Learning from Experience

Davis, Sumara, and Luce-Kapler write, „the learner's basis of meaning is found in his or her direct experience with a dynamic and responsive world”⁸: it is within this theoretical context that experiential learning exists as an important instructional approach that is capable of promoting deep and meaningful learning. Just as there exists a wide range of research studies focusing on experiential learning outcomes, there are many and diverse approaches to casting a theoretical framework to address the scope of this teaching and learning method. Kolb⁹ builds on, among others, the earlier work of philosopher-educators James¹⁰, Lewin¹¹, Dewey¹², and Rogers¹³ to construct a theoretical relationship between experience and the interpretation of learning. The teachings of acti-

vist-educator Friere¹⁴, of course, continue to be an important influence regarding the impact of experiential learning, his theories of critical consciousness and praxis providing important analyses related to problem-based learning centered in action. Fenwick¹⁵ discusses the problem inherent in singularly defining this learning model, proposing alternative constructs; her research synthesizes five distinct perspectives on experiential learning (constructivist, psychoanalytic, situative, critical cultural, and enactivist) leading to the conclusion that defining this approach is highly interpretive based on instructional environment, educator training, learner awareness, and the „relationship between the theory of learning and the practice of teaching”. Kolb and Kolb¹⁶ conclude that despite the theoretical framework, it is learners themselves who make meaning from that which they experience.

Constructing opportunities for meaningful learning based in experience requires the combination of a range of pedagogies to be framed within a multidisciplinary context. Such instructional environments demand the creative blending of specific teaching approaches, course design characteristics, and technologies to shape particularly relevant and meaningful experiences for all members of the service triad (i.e., instructors, students, and placement coordinators, and associated personnel located on site). Methods utilized effectively through the use of multiple media promote authenticity in teaching, encouraging the development of autonomy through critical reflection, fostering collaborative inquiry through community dialogue, facilitating an awareness of cultural competence, and integrating learning situated in physical placements. By combining synchronous participation in experientially based learning opportunities with asynchronous online coursework, a problem-based instructional approach results that promotes active, collaborative opportunities essential to the exploration of both individual and collective learning processes^{17, 18}. This combination when implemented in conjunction with reflective pedagogies holds the

⁵ D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 1984, p. 41.

⁶ A. Kolb, D. Kolb, *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, „Academy of Management Learning & Education” 2005, No. 2 (4), p. 193–212.

⁷ Ibidem.

⁸ B. Davis, D. Sumara, *Learning Communities: Understanding the Workplace as a Complex System*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2011, No. 92, p. 85–95.

⁹ D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, op.cit.

¹⁰ W. James, *Essays in Radical Empiricism*, Longmans, Green, New York 1912.

¹¹ K. Lewin, *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper & Row, New York 1951.

¹² J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, New York 1944.

¹³ C.R. Rogers, *Freedom to Learn for the 80's*, Merrill, Columbus 1983.

¹⁴ P. Freire, *The Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York 2000.

¹⁵ T.J. Fenwick, *Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition*, „Adult Education Quarterly” 2000, No. 50, p. 243–272.

¹⁶ A. Kolb, D. Kolb, *The Learning Way: Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning*, „Simulation and Gaming” 2009, No. 40, p. 297–327.

¹⁷ D.R. Garrison, H. Hanuka, *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, „Internet and Higher Education” 2004, Vol. 7, No. 2, p. 95–105.

¹⁸ A.P. Rovai, H.M. Jordan, *Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses*, „The International Review of Research in Open and Distance Learning” 2004, Vol. 5, No. 2, p. 1–13.

Experience as the Foundation for Authentic Learning Online

potential to effectively promote both self-directedness and collaboration, as well as facilitate complex decision-making¹⁹.

Just as experiential learning spans broad theoretical and pedagogical landscapes, so does its application within a wide range of placement settings; experiential learning of focus in this article is situated in paraprofessional and professional placements to create realistic and challenging opportunities that span the academic disciplines. Within this context, four types of applied learning models are examined: service-learning experiences, focused on the outcomes of civic engagement and social change; career education (e.g., internships, practica, and fieldwork), centered around building professional knowledge and skills; leadership development opportunities, which may be integrated throughout all forms of workplace and academic learning; and, the process of prior learning assessment, by which participants reflect upon and document previous experiences that have resulted in significant workplace-based learning with the goal of obtaining equivalent course credit when compared with academic curricular requirements. The use of technology, then, is relevant in two ways: not only is technology logistically important to linking communications and interactions among geographically dispersed students, instructors, and placement personnel, but it also becomes the means by which to promote the development of a range of skills, abilities, and knowledge areas essential to the successful integration of experiential learning into students' consciousness.

The Role of Technology in Supporting Experiential Learning

Designing and implementing methods to promote meaningful experiential learning within a virtual classroom environment does not require instructional approaches to be conceptually different from those implemented in physical classrooms. However, the media by which the methods are delivered signifi-

cantly alter the means by which students participate and interact and, therefore, ultimately impact both teaching and learning experiences. The research of King²⁰, King and Durham²¹, and Kitchenham²² substantiates the importance of integrating new media in curricula as critical to constructing transformative opportunities for both learning and teaching; such connections arguably are made stronger in virtual environments in so far as they have the potential to extend beyond individual students to impact the organizations and larger communities that provide the physical settings for learning²³. When used in conjunction with instructional methods that promote individual and collaborative inquiry (such as asynchronous guided discussions), technological solutions become important components to facilitating important learning²⁴.

Instructional approaches that enable technology-based delivery with on site placements may be particularly effective when introduced into applied workplace settings. Such approaches structured within „real world” settings enable a level of interaction and communication that further critical analysis and inquiry processes essential to making meaning from experience²⁵. For example, by combining synchronous participation in experientially based learning opportunities with asynchronous online coursework, a problem-based instructional approach results that promotes active, collaborative opportunities by which to explore both individual and collective consciousness^{26, 27}.

The use of technologies is critical to constructing positive student-teacher partnerships that effectively facilitate the collaboration required to deepen the impact of critical inquiry and reflection so essential to learning from experience. As such, it is essential that instructors think beyond merely using popular technologies to revision the ways in which applications can transform instructional goals and learning outcomes^{28, 29}. Such goals may include cultivating and facilitating productive and collaborative learning communities as well as promoting ongoing individual and collective

¹⁹ C.J. Bonk, K. Kim, T. Zeng, *Future Directions of Blended Learning in Higher Education and Workplace Learning Settings*, [in:] C.J. Bonk & C.R. Graham (eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco 2005.

²⁰ K.P. King, *Professors' Transforming Perspectives of Teaching and Learning While Learning Technology*, „Journal of Faculty Development” 2001, Vol. 18, No. 1, p. 27–34.

²¹ K.P. King, M.D. Dunham, *Finding Our Way: Better Understanding the Needs and Motivations of Teachers in Online Learning*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2005, Vol. 2, No. 1, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article02.htm.

²² A. Kitchenham, *Teachers and Technology: A Transformative Journey*, „Journal of Transformative Education” 2006, No. 4, p. 202–225.

²³ H. McCracken, K.L. Guthrie, *Using transformative pedagogy to facilitate meaningful learning in web-based service-learning courses*, G. Kurubacak and V. Yuzer (eds.), „Transformative Learning and Online Education: Aesthetics, Dimensions and Concepts”, IGI Global Publishers, Hershey, PA 2010.

²⁴ S. Meyers, *Using Transformative Pedagogy when Teaching Online*, „College Teaching” 2008, Vol. 56, No. 4, p. 219–224.

²⁵ C.J. Bonk, K. Kim, T. Zeng, *Future Directions of Blended Learning in Higher Education and Workplace Learning Settings*, op.cit.

²⁶ D.R. Garrison, H. Hanuka, *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, op.cit.

²⁷ A.P. Rovai, H.M. Jordan, *Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses*, op.cit.

²⁸ D.R. Garrison, H. Hanuka, *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, op.cit.

²⁹ H. McCracken, *Furthering Connected Teaching and Learning Through the Use of Virtual Learning Communities*, „e-mentor” 2006, No. 5 (17), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/17/id/359>, [10.06.2011].

inquiry through structured activities and events that result in reflection and engagement³⁰. While the technologies typically utilized in the instruction of courses that accompany on site placements are commonly used in educational settings, their application within an experiential learning context uniquely compounds individual outcomes as well as impacts related to both classroom and on site communities. For example, the use of a range of media enables a heightened sense of presence, of „being there” and „being together”, essential to the process of constructing both individual and collective knowledge^{31, 32}. This process is enabled through the use of technologies to reinforce significant learning and strengthen relationships between members of the service triad, as well as facilitate individual, personal, and academic development³³.

On a pragmatic level, the effects of participation in experiential learning opportunities appear to compound when facilitated through the use of educational technologies, in as much as the media provide extended access not only to the course and placements, but also to instructional elements that further learning and awareness, such as goal-directed interaction in diverse learning communities. The use of a combination of technologies may be particularly important to adult and nontraditional students, established in and committed to remaining in their local communities while continuing their educations. Such use enables participation in credit-generating experiences for students who may not otherwise access them due to care taking, health, earning, or geographic barriers as well as competing lifestyle priorities³⁴. Because participation in online coursework often enables students to become more deeply integrated in their local communities, opportunities evolve for interaction and communication with others similarly located throughout the United States and beyond. This dynamic alone creates a potential for the creative development of cultural, political, and environmental analyses that impact students as both individual learners as well as members of larger communities, professions, and networks. Such analyses can be interpreted within a range of contexts, related to, for example, discipline-specific frameworks, cultures, or socio-economic trends and realities. Research completed by Guthrie

and McCracken³⁵ indicates further secondary benefits of such outreach extends to significant others, as students report that because many placement activities are locally based they often are able to successfully engender the participation of friends and family members as adjuncts to their experiential learning process. As illustrated by this example, such approaches enable the further impact of learning outcomes, as they are extended throughout localities.

In order to explore the development and facilitation of experiential learning in combination with web-based coursework, educators must consider implementation in relation to multiple instructional models. Blending a range of media-based delivery methods requires educators to select both technological methods and pedagogical approaches that capitalize on strengths and minimize challenges to further a cohesive and systematic approach to learning³⁶. When effectively integrated, blended programming holds the potential for increased interaction and engagement among peers, decreased student attrition, and a distinctly learner-centered focus that ultimately strengthens the overall quality of educational experiences³⁷. Educational technologies are selected based on their capacities to facilitate interaction, communication, and collaboration in order to generate shared learning goals, solve common problems, and address the needs, concerns, and competencies of all stakeholders. At the same time, media are included which are reliable, as well as accessible to and functional for the majority of students. A secure web-based environment afforded by a stable learning management system enables the integration of a range of augmentative technologies to support collaborative learning³⁸. Continuous communications, then, are facilitated in conjunction with the integration of such formats as asynchronous discussion boards, blogs, and email as well as synchronous chat, and audio and video conferencing applications, or facilitated through peer-to-peer and cloud computing platforms that enable continuous interactions. Depending upon the nature and focus of the students' learning objectives and placement goals, various online social networking services may also be integrated into their experiences. Through

³⁰ P.M. King, K.S. Kitchener, *Developing Reflective Judgment*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.

³¹ R.M. Lehman, S.C.O. Conceição, *Creating a Sense of Presence in Online Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 2010.

³² K. Swan, J. Richardson, P. Ice, D. Garrison, M. Cleveland-Innes, J. Arbaugh, *Validating a Measurement Tool of Presence in Online Communities of Inquiry*, „e-mentor” 2008, No. 2 (24), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/543>, [10.06.2011].

³³ S. Barab, M. Thomas, H. Merrill, *Online Learning: From Information Dissemination to Fostering Collaboration*, „Journal of Interactive Learning Research” 2001, Vol.12, No. 1, p. 105–143.

³⁴ L. Waldner, S. McGorry, M. Widener, *Extreme E-Service Learning (XE-SL): E-Service Learning in the 100% Online Course*, „Journal of Online Learning and Teaching” 2010, Vol. 6, No. 4, http://jolt.merlot.org/vol6no4/waldner_1210.htm, [10.06.2010].

³⁵ K.L. Guthrie, H. McCracken, *Promoting Reflective Discourse through Connectivity: Conversations Around Service-Learning Experiences*, [in:] *Cases on Online Discussion and Interaction: Experiences and Outcomes*, L. Shedlesky and J. Aitken (eds.), IGI Global Publishers, Hershey, PA.

³⁶ D.R. Garrison, H. Hanuka, *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, op.cit.

³⁷ C. A. Twigg, *Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round I of the PEW Grant Program in Course Redesign*, Centre for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute, Troy NY 2003.

³⁸ R. Kiely, L. Sandmann, J. Truluck, *Adult Learning Theory and the Pursuit of Adult Degrees*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2004, No. 109, p. 17–30.

Experience as the Foundation for Authentic Learning Online

continuous interaction, students and educators can collaborate to incorporate innovation and creativity into each instructional transaction.

Facilitating Engaged Experiential Learning through the Use of Critical Pedagogies

Constructivist theory informs the development of teaching approaches that enable educators to assist students to shape their impressions of the world, and to apply insights as they explore evolving beliefs and behaviors through the experiences of reflective practice, critical inquiry, and collaboration³⁹ ⁴⁰. Constructivism when combined within a social constructionist framework, then, acknowledges the potential impact created by extending the individual experience through collaboration, interaction, and communication with others⁴¹; as noted, within an experiential learning context such „others” include on site mentors, service recipients, peers, instructors, and a range of community-based experts. The effects of such approaches are reinforced when blended with web-based instruction and on site placements; this unique combination enables instructors to capitalize on the strengths of each component of the learning experience. Curricula incorporating multiple and combined pedagogies are naturally action-based; that is, they are intentionally designed to promote effective change in the quality and substance of students' individual consciousness, classroom communities, and organizations in which learning is situated⁴². By consciously merging teaching methods, goal-based technologies, and instructional strategies, teachers, students, and placement personnel are able to form meaningful partnerships that facilitate ongoing dialogue, foster developing insight, generate collective learning outcomes, and contribute to strengthening active and collaborative communities⁴³. Such partnerships between the host organizations and post-secondary institutions as well as between the placement sites and students may be sustained over time, extending the potential for community impact through engagement with future students to enable important continuity and capacity building.

There are obviously numerous philosophical and pedagogical points at which critical pedagogies overlap; many characteristics of these methods are

complementary, potentiating their effectiveness when reinforced through connectedness; while diverse in nature, they combine to promote learner-centeredness, critical inquiry, and cognitive development. Such pedagogies include promoting authentic learning and teaching; sustaining multi-dimensional “presence”; implementing reflective techniques; facilitating interactive and collaborative learning; emphasizing learner-centeredness and self-directedness; framing teaching and learning within a transformative context; experimenting with problem-based focuses; and, cultivating cultural competence.

Promoting Authentic Learning and Teaching

Authenticity in the classroom refers both to the construction of the instructional environment and curricula as well as to the manner in which a course is facilitated, and is actualized in a variety of ways. A focus on current problems as the foundation of instruction ensures that both content and methods are relevant to student learning needs and goals; as such, an authentic teaching approach is well suited to experiential learning, particularly related to the integration of technology⁴⁴. Cranton and King⁴⁵ define authenticity as the „expression of the genuine self in the community”. An authentic teaching approach allows teachers to encourage challenging questions and difficult dialogues, promote conflict resolution and negotiation, and advance consensus building to foster intellectual, as well as cognitive and affective growth. Through the development of an open environment that focuses on both process and content educators relinquish traditional classroom management in favor of a facilitative instructional style. Instructors, then, are able to support inquiry, exploration, and information seeking on both individual and collective levels, ideally enabling students to assume responsibility for their own learning processes and outcomes. To maximize the effectiveness of instruction the skills, abilities, and experiences of the individual students are consistently valued and recognized, all the while drawing on the interests and competencies of the collective learning community. All members of the service triad share responsibilities for the completion of assessment activities; this process enables a comprehensive evaluation of the learning that occurred both in the virtual class and at the placement site.

³⁹ H. Huang, *Toward Constructivism for Adult Learners in Online Learning Environments*, „British Journal of Educational Technology” 2002, Vol. 3, No. 1, p. 27–37.

⁴⁰ S. Ruey, *A Case Study of Constructivist Instructional Strategies for Adult Online Learning*, „British Journal of Educational Technology” 2010, Vol. 41, No. 5, p. 706–720.

⁴¹ J. Quay, *Experience and Participation: Relating Theories of Learning*, „The Journal of Experiential Education” 2003, Vol. 26, No. 2, p. 105–116.

⁴² R.F. Poell, F.J. Van Der Krogt, J.H.M. Warmerdam, *Project-Based Learning in Professional Organizations*, „Adult Education Quarterly” 1998, Vol. 49, No. 1, p. 28–43.

⁴³ N. Zepke, L. Leach, *Contextualised Meaning Making: One Way of Rethinking Experiential Learning and Self-Directed Learning*, „Studies in Continuing Education” 2002, Vol. 24, No. 2, p. 205–217.

⁴⁴ A. Harrington, J. Harrington, *Authentic Learning Environments in Higher Education*, IGI-Global, Hershey, PA 2005.

⁴⁵ P. Cranton, K.P. King, *Transformative Learning as a Professional Development Goal*, „New Directions in Adult and Continuing Education” 2003, No. 98, p. 31–37.

In a virtual classroom authenticity includes attention to the ways in which technology is utilized; the use of media is purposeful and goal directed, closely related to the generation of learning outcomes and strengthening the learning environment. Because the use of technologies requires students to master secondary skills, such as utilization of specific navigations or applications, these tools have the potential to form barriers to educational access and overall learning. When linked directly to instructional approaches, teachers must ensure that technologies are carefully integrated into curricular goals in ways that are relevant and related to curricular goals, as well as functional, accessible, and manageable.

Sustaining a Sense of Presence

The use of media-based applications facilitates participation beyond one-dimensional information sharing, enabling communication that is so critical to the development of multi-dimensional presence; such presence has been found to correlate positively to both student motivation and achievement in virtual learning environments^{46, 47}. When geographic barriers to interaction and communication are removed, instructors and students alike can focus on educational transactions with positive results. Educators Garrison, Anderson, and Archer⁴⁸ and Garrison and Hanuka⁴⁹ address the critical nature of presence by suggesting a community of inquiry model as a framework for realizing reflective, experientially based pedagogies as implemented in virtual learning environments. Attention to combined teaching, social, and cognitive elements enables an instructional presence that reinforces high level learning, essential to achievement within an experiential environment in which students and instructors never meet face-

to-face. Through the use of teaching methods such as written journals and reflection papers, text-, audio- or video-based exchanges, peer-to-peer collaboration, and team or small group presentations, connections are made between related theory, individual learning goals, and curricular outcomes that can, then, be applied in placement settings^{50, 51, 52, 53, 54}. These types of learning approaches ensure that instructors, students, and placement personnel are consistently present, engaged, and interactive in the learning environment⁵⁵.

Implementing Critically Reflective Pedagogies

Schön⁵⁶ describes reflection as an active process that is experimental in nature, requiring the interpretation of experience within the context of developing personal, academic, and professional awareness. As such the capacity for reflection-in-action is best cultivated through participation in structured opportunities for authentic and purposeful learning⁵⁷ that are both cyclical and progressive⁵⁸. Although technologies afford the means by which to promote ongoing communication and interaction, the actual opportunities that generate participation and collaboration are facilitated through the implementation of a critically reflective pedagogy at the center of which is a focus on building a learning community, inclusive of the instructor, students, and associates working in service placements⁵⁹. While there is a potential for experiential learning to be negatively internalized in such a way that obsolete attitudes, values, and biases are reinforced, by facilitating an environment that fosters critical reflection, instructors assist students to develop self-knowledge resulting from experiences that span an affective and intellectual continuum^{60, 61, 62}.

⁴⁶ E. Fredericksen, W. Pelz, A. Pickett, P. Shea, K. Swan, *Student Satisfaction and Perceived Learning with Online Courses: Principles and Examples from the SUNY Learning Network*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2001, <http://www.aln.org>, [10.06.2011].

⁴⁷ R. Palloff, K. Pratt, *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*, Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco 2007.

⁴⁸ D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*, „The Internet and Higher Education” 2000, Vol. 2, No. 3, p. 87–105.

⁴⁹ D.R. Garrison, H. Hanuka, *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, op.cit.

⁵⁰ D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*, op.cit.

⁵¹ D.R. Garrison, H. Hanuka, *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, op.cit.

⁵² P. Ginns, R. Ellis, *Quality in Blended Learning: Exploring the Relationships Between Online and Face-to-Face Teaching and Learning*, „Internet and Higher Education” 2007, Vol. 10, No. 1, p. 53–64.

⁵³ K.L. Guthrie, H. McCracken, *Teaching and Learning Social Justice through Online Service-Learning Courses*, „International Review of Research in Open and Distance Learning”, 2010, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/894/1628>, [10.06.2011].

⁵⁴ R.M. Lehman, S.C.O. Conceição, *Creating a Sense of Presence in Online Teaching*, op.cit.

⁵⁵ K. Swan, J. Richardson, P. Ice, D. Garrison, M. Cleveland-Innes, J. Arbaugh, *Validating a Measurement Tool of Presence in Online Communities of Inquiry*, op.cit.

⁵⁶ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ M. Fiddler, C. Marienau, *Developing Habits of Reflection for Meaningful Learning*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2008, No. 118, p. 75–85.

⁵⁹ P. Cranton, *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.

⁶⁰ S.D. Brookfield, *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, Jossey-Bass, San Francisco 1997.

⁶¹ D.R. Garrison, *Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model*, „Adult Education Quarterly” 1997, Vol. 48, No. 1, p. 18–34.

⁶² N. Zepke, L. Leach, *Contextualised Meaning Making: One Way of Rethinking Experiential Learning and Self-Directed Learning*, op.cit.

Experience as the Foundation for Authentic Learning Online

Geographically distributed students studying online typically note a strong sense of learning through community in online classes in which instructors facilitate open environments for the discussion, mediation, and resolution of difficult dialogues that ultimately reinforce complex understanding⁶³. The virtual environment offers a wealth of options by which to further continuous dialogue, for example, through the use of such tools as asynchronous email or threaded discussion forums, real time conferencing platforms, or basic chat and instant messaging functions^{64, 65}. Such approaches used in facilitating interaction and analyses enable engaging learning environments for the experimentation with and interpretation of personally meaningful and academically relevant applied experiences^{66, 67, 68}.

Facilitating Interactive and Collaborative Learning

Collaborative learning occurs as the result of active community participation by all stakeholders, the outcome of which is two-fold: the generation of new areas of knowledge and skill areas, and the acquisition of interpersonal abilities particularly relevant to effective participation in career settings⁶⁹. Experiential learning pursuits and instructional goals merge within the context of collaboration that enables the actualization of logical connections between academic theory and practical application⁷⁰. Extensive research identifies the importance of interaction and collaboration to intellectual growth, social development, and academic learning^{71, 72, 73, 74}. In many senses the virtual classroom environment is naturally conducive to building collaboration through community building activities based in the learning environment as well as at on site placements⁷⁵. When learning is situated in an instructional framework that promotes the exploration of personal awareness, processes of critical reflection and inquiry often take flight in the form of developing relationships, commitments to social and

civic interests, community and political engagement, and creative and intellectual pursuits. The goal of collaboration, as opposed to that of cooperation, is the evolution of a self-directedness and autonomy that enables students' capacity for interpreting experiences and applying them to areas of new learning⁷⁶.

Certainly, the integration of technologies in the facilitation of the most basic communications and interactions contributes to the success of collaboration in a blended learning environment. Not only do media enable interpersonal connections, but also they are instrumental to the accomplishment of many tasks centered in placements, thus further facilitating the distribution of information and the organization of shared responsibilities. The use of technologies in this manner, then, is critical to the accomplishment of both individual learning goals and work-based responsibilities, as well as to the collaboration that enables the realization of such outcomes.

Emphasizing Learner Centeredness and Self-Directedness

An important approach to facilitating an environment centered on student learning is the promotion of self-directedness within the context of experience, emphasizing participants' control of and responsibility to learning and meaning making that is situated in action⁷⁷. Learner-centered teaching approaches are emphasized in literature related to workplace and experiential learning as well as online education insofar as these environments recognize and foster the development of self-directedness and autonomy key to achieving individual learning goals. The promotion of autonomy does not mean that students learn in isolation, as the generation of self-knowledge cannot occur in the absence of a social environment⁷⁸. Such settings require a degree of negotiation and accountability related to task accomplishment, collaboration, self-regulation, and overall participation⁷⁹.

⁶³ P. Shea, *A Study of Students' Sense of Learning Community in Online Environments*, „The Journal of Asynchronous Learning Networks” 2006, Vol. 10, No. 1, p. 35–44.

⁶⁴ S. Barab, M. Thomas, H. Merrill, *Online Learning: From Information Dissemination to Fostering Collaboration*, op.cit.

⁶⁵ S. Meyers, *Using Transformative Pedagogy when Teaching Online*, op.cit.

⁶⁶ P. Cranton, *Understanding and Promoting Transformative Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

⁶⁷ S. Meyers, *Using Transformative Pedagogy when Teaching Online*, op.cit.

⁶⁸ S. Scott, *The Social Construction of Transformation*, „Journal of Transformative Education”, 2003, No. 1 (3), <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/264>.

⁶⁹ E.F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major, *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, Jossey-Bass, San Francisco 2005.

⁷⁰ H. McCracken, *Virtual Learning Communities: Facilitating Connected Knowing*, [in:] *The Encyclopedia of Distance Learning*, (2nd Ed.), IGI Global, Hershey, PA 2005.

⁷¹ A. Astin, *What Matters in College?* Jossey-Bass, San Francisco 1993.

⁷² K.A. Feldman, T.M. Newcomb, *The Impact of College on Students*, Jossey-Bass, San Francisco 1969.

⁷³ R.J. Light, *The Harvard Assessment Seminars, 2nd Report*, Harvard University, Graduate School of Education and Kennedy School of Government, Cambridge, MA 1992.

⁷⁴ E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *How College Affects Students*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

⁷⁵ H. McCracken, *Furthering Connected Teaching and Learning Through the Use of Virtual Learning Communities*, op.cit.

⁷⁶ E.F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major, *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, op.cit.

⁷⁷ N. Zepke, L. Leach, *Contextualised Meaning Making: One Way of Rethinking Experiential Learning and Self-Directed Learning*, op.cit.

⁷⁸ D.R. Garrison, *Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model*, op.cit.

⁷⁹ N. Solomon, *Workplace Learning as Cultural Technology*, „New Directions in Adult and Continuing Education” 2001, No. 92, p. 41–51.

In an experiential context self-directed learning holds the potential to be politicized and emancipatory, as learners explore both individual and collective capacities to impact change centered on, for example, civic engagement and social action^{80, 81, 82, 83}.

The use of teaching methods that facilitate critical inquiry and reflection, as well as self assessment, assists students to develop a sense of independence that serves as a catalyst for a growing awareness of both self and community; such understanding, then, can be actively applied within a context of problem solving and engagement with members of the service triad. Necessity dictates that the virtual classroom environment is decidedly learner-centered as compared with its more traditional face-to-face counterpart as a degree of self-directedness is inherent in the very navigation of media-based learning management systems which requires the mastery of a range of secondary skills in order to participate in a consistent and goal-directed manner^{84, 85}. However, to ensure a climate of learner centeredness that reinforces self-direction, students must be allowed opportunities to adapt their use of technology within the context of their interests, skill levels, and learning environments; by enabling choice, teachers ensure a shared pedagogical approach with their students that reinforces the self-directedness required for the selection and use of specific applications⁸⁶.

Framing Teaching and Learning in a Transformative Context

Certainly introducing students into unfamiliar experiential placements speaks to the central importance of facilitating what Mezirow refers to as „disorienting dilemmas” that hold the potential to ignite new skills and areas of knowledge⁸⁷. In the process of establishing relationships in placement environments, with both personnel and service recipients, students are tasked with the process of continuous critical inquiry into and

reflection upon long-held assumptions and values as well as newfound perceptions; this process challenges them to explore and test new beliefs as catalysts for the evolution of new perspectives⁸⁸. This combination of dynamics has the potential to create an environment in which cognitive transformation can be experienced, interpreted, and applied; the resulting learning can be life changing, impacting students’ growth long after the conclusion of specific placement experiences⁸⁹.

In an online classroom continuous and substantial dialogues in which transformative qualities are inherent depend upon consistent teacher presence and comfort with process-based instruction in a virtual learning environment. Equally important are the instructor’s competencies in participating in continuous communication, providing immediate responsiveness and feedback, presenting topics that challenge, facilitating insightful collaboration, and establishing a climate of trust and support^{90, 91, 92, 93}. By integrating these approaches with practiced facilitation, targeted discussions and assignments conducted in virtual classrooms ensure meaningful learning, and advance relational, skill, and knowledge levels, as demonstrated through shared goals, mutual feedback, and the achievement of both individual and collective learning outcomes.

Experimenting with a Problem-Based Focus

The direct experience of and participation in considering and solving problems enables students to learn in ways that are personally, professionally, and academically relevant when occurring in environments that promote critical inquiry and reflection; in this context students are able to learn from experiences as opposed to learning about them^{94, 95}. In addition to the impact of interactions between members of the service triad, it is important to note that a range of variables, such as workplace cultural norms (and associated economic and political dynamics inherent within such environ-

⁸⁰ S.D. Brookfield, *Self-Directed Learning, Political Clarity, and the Critical Practice of Adult Education*, „Adult Education Quarterly” 1993, Vol. 43, No. 4, p. 227–242.

⁸¹ M. Collins, *On Contemporary Practice and Research: Self-Directed Learning to Critical Theory*, [in:] R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (eds.), *Boundaries of Adult Learning: Adult Learners, Education and Training*, Routledge, New York 1996.

⁸² P. Freire, *The Pedagogy of the Oppressed*, op.cit.

⁸³ S. Merriam, *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2001, No. 89, p. 3–13.

⁸⁴ N. Boyer, P. Maher, S. Kirkman, *Transformative Learning in Online Settings: The Use of Self-Direction, Metacognition, and Collaborative Learning*, „The Journal of Transformative Education” 2006, Vol. 4, No. 4, p. 335–361.

⁸⁵ R. Palloff, K. Pratt, *Lessons from the Virtual Classroom*. Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco 2001.

⁸⁶ L. DeGeorge-Walker, M. Keffe, *Self-Determined Blended Learning: A Case Study of Blended Learning Design*, „Higher Education Research and Development” 2010, Vol. 29, No. 1, p. 1–13.

⁸⁷ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

⁸⁸ E.W. Taylor, *Transformative Learning Theory*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2008, No. 119, p. 5–15.

⁸⁹ P. Cranton, *Understanding and Promoting Transformative Learning*, op.cit.

⁹⁰ S. Barab, M. Thomas, H. Merrill, *Online Learning: From Information Dissemination to Fostering Collaboration*, op.cit.

⁹¹ S. Meyers, *Using Transformative Pedagogy when Teaching Online*, op.cit.

⁹² S. Scott, *The Social Construction of Transformation*, op.cit.

⁹³ L. Song, J. Hill, *A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments*, „Journal of Interactive Online Learning” 2007, Vol. 6, No. 1, p. 27–42.

⁹⁴ M. Keeton, B. Sheckley, J. Griggs, *Effectiveness and Efficiency in Higher Education for Adults: A Guide for Fostering Learning*, Kendall/Hunt, Dubuque, IA 2002.

⁹⁵ M. Fiddler, C. Marienau, *Developing Habits of Reflection for Meaningful Learning*, op.cit.

Experience as the Foundation for Authentic Learning Online

ments), also indirectly affects learning outcomes as well as the integration and eventual application of skills and abilities acquired at the placement and transferred to future professional settings. This combination of dynamics contributes to what Davis and Sumara refer to as a comprehensive “*learning system*”⁹⁶ that results from a „holistic process of adaptation to the world”⁹⁷, and has implications for the development of students’ skills and abilities, as well as the quality of learning achieved in classrooms and workplaces^{98, 99}. While specific activities may be conducted and discussions moderated within the virtual classroom, there is no guarantee that unique interpretations and applications experienced by students at their placements will be purposefully integrated and positively applied. In spite of their relevance to professional practice within the framework of experiential learning, these types of opportunities have been criticized as narrow related to the potentially negative outcomes possible¹⁰⁰.

In order to cultivate this combination of activities into what Beckett refers to as opportunities for „organic growth”¹⁰¹, instructors must continuously initiate instruction that has the potential to be personally meaningful, intellectually challenging, and individually engaging as a means to assist students to integrate critical experiences that generate from addressing problems occurring both in the classroom and at placement sites in order that they constructively develop new areas of knowledge. Additionally, educators, placement personnel, and students share responsibility for directing learning in such a way as to open to a range of possibilities in exploring difference as well as commonality. Although complex, these concepts may be furthered through combining creative methods and technologies in response to evolving dynamics, contexts, skills, and meaning.

Cultivating Cultural Competence

Because students enrolled in web-based learning can ostensibly participate from any location that offers requisite access, software, and hardware, it is possible for students geographically originating from colleges and universities in the United States to engage in applied experiences beyond this country’s borders while continuing coursework through their institutions-of-

-origin. This process enables opportunities for rich dialogue and introspection, as students communicate and interact together to explore experiences occurring in local and regional settings, as well as from locations beyond the United States. When guided using skilled facilitation, this level of interaction enables reflection about one’s lived experiences related to culture, prejudices, and „worldmindedness” as well as those shared by the larger human community¹⁰². Such reflection is critical to the exploration of self and others, and essential to optimizing applied learning. For example, Solomon¹⁰³ notes that while academic learning seeks to integrate cultural competence into the instructional environment, the impact of such intent may vary once students are working in placement settings; the tension resulting from managing one’s participation in divergent environments may provide learning opportunities, but also sources of discomfort and disorientation. These types of critical events and the subsequent process of self-examination may be required in order for transformative and substantial learning to occur¹⁰⁴.

Merryfield¹⁰⁵ found participation in virtual classrooms to diffuse potential “triggers of difference” (for example, clothing, accents, or body language) that may cause reactions generating from previous experiences or biases when encountered in physical classrooms, therefore removing the potential for stereotyping that typically creates barriers to learning. Under such conditions, therefore, it is logical that the exploration of difference becomes an intellectual and experiential process that deepens and furthers knowledge generation about both one’s self as well as connections to a range of peers and colleagues.

Academic Program Models Emphasizing Experiential Learning

Unlike previous generations who typically attended college during their late teens and early twenties, today’s students seeking higher education are increasingly adults who, impacted by economic realities as well as professional, socio-political, and cultural needs, have extensive experience in the workforce and seek to build on such to obtain academic credentials¹⁰⁶. Researchers from the Council for Adult and

⁹⁶ B. Davis, D. Sumara, *Learning Communities: Understanding the Workplace as a Complex System*, op.cit.

⁹⁷ A. Kolb, D. Kolb, *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, op.cit.

⁹⁸ S. Merriam, *Adult Learning Theory for the Twenty-First Century*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2008, No. 119, p. 93–97.

⁹⁹ N. Solomon, *Workplace Learning as Cultural Technology*, op.cit.

¹⁰⁰ S. Billett, *Co-Participation: Affordance and Engagement at Work*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2001, No. 92, p. 63–72.

¹⁰¹ D. Beckett, *Hot Action at Work: A Different Understanding of „Understanding”*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2001, No. 92, p. 73–84.

¹⁰² M. Merryfield, *Like a Veil: Cross-Cultural Experiential Learning Online*, „Contemporary Issues in Technology and Teacher Education” 2003, Vol. 3 (2), p. 146–171.

¹⁰³ N. Solomon, *Workplace Learning as Cultural Technology*, op.cit.

¹⁰⁴ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, op.cit.

¹⁰⁵ M. Merryfield, *Like a Veil: Cross-Cultural Experiential Learning Online*, op.cit.

¹⁰⁶ R. Klein-Collins, A. Sherman, L. Soares, *Degree Completion Beyond Institutional Borders: Responding to the New Reality of Mobile and Nontraditional Learners*, Center for American Progress, Washington D.C. 2010.

Experiential Learning and the Innovation Network for Communities¹⁰⁷ emphasize that it is incumbent upon higher education to meet the needs of this growing student population in a systematic and cohesive manner that promotes the use of experience to facilitate both intellectual and professional learning. Post-secondary priorities must be placed on developing a functional system leading to the transformation of learning within the context of both career education and academic development. The use of technology to accomplish this creates both a need and a solution, leading to broader access to learning environments and as well as new efficiencies that enable inventive responses by universities and businesses based on collaboration and shared resources¹⁰⁸. Specifically, the use of multiple media are relevant to learning and achievement across professional specializations as well as academic disciplines; as such it is logical that a positive step toward shared functionality in transformative workforce and academic learning environments is to provide opportunities for students to participate in work-based experiences that reinforce the use of technologies.

Increasingly colleges and businesses consider collaborations as a means to enable employability and skills training as well as the development of abilities such as critical thinking, reflective inquiry, and independent decision-making; such programming may include curricular components focusing on leadership development, service-learning, career education, and prior learning assessment. Many institutions include one or more of such components in their academic programming; these curricular approaches share common instructional methods as well as structures for implementation. For example, the four types of programs previously noted employ similar aspects of critical pedagogies as well as placement structures; they are, however, differentiated on the basis of their goals for learning outcomes.

Leading as Critical to Participation in Experiential Learning

In defining leadership within the context of learning, Brookfield and Preskill¹⁰⁹ observe that one of the most important aspects of leaders lies in their commitment to teach and to be taught; it is in this framework that they are most able to enact change, particularly related to cultural, social, and political transformation. Historically, student voices have been

among the most powerful in effecting change; channeling such commitment and enthusiasm has been viewed as critical to their ongoing engagement in both higher education and their larger communities¹¹⁰. Whether promoting voter turnout, organizing to support literacy, or leading peers within a university's governance structure, student leadership and activism assumes an important role both on campuses and in localities related to furthering awareness, assisting in decision-making, motivating action, and building capacity. Although typically considered in terms of civic engagement, researchers Dempster and Lizzio¹¹¹ acknowledge important changes occurring related to actualizing student leadership; the use of technology has impacted change in a variety of ways. For example, the ubiquitous integration of social networking and entertainment media has become the means to reach broader constituencies to enable new approaches to information distribution, organizing, volunteering, and civic involvement. As an example, using web presences (for instance, via virtual organizations such as Change.org¹¹²) to mobilize social change can have striking impacts. To facilitate learning through the use of such new approaches, Brookfield and Preskill¹¹³ emphasize that opportunities for collaboration, shared power, and commitment be explored within relational and collective learning experiences structured within instructional environments.

Opportunities to experiment with leadership principles are presented in many venues. For example, initiatives such as the US-based non-profit organization „Leadershape”¹¹⁴ provide training for students interested in exploring their leadership potential. Focusing on such issues as leading with integrity and ethics, inclusive leadership, and sustaining and managing transformative change, student leaders engage in discussions to promote both their personal development as well as to impact social change. Informed by such broad content, experientially based curricula are designed for the express purpose of enabling students to participate in the development of their own unique capabilities related to identifying problems and interests, setting goals, achieving measureable outcomes, and, ultimately, finding their sense of „voice” related to personal power and change. For example, student volunteers work with members of state legislatures to draft and introduce policy on a range of issues to their constituents. As a second example, those desiring careers in education are tapped to co-teach courses enabling

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ S. Brookfield, S. Preskill, *Learning as a Way of Leading: Lessons from the Struggle for Social Justice*, San Francisco, Jossey-Bass 2008.

¹¹⁰ N. Dempster, A. Lizzio, *Student Leadership: Necessary Research*, „Australian Journal of Education” 2007, Vol. 51, No. 3, p. 276–285.

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² The website: <http://www.change.org> facilitates an open forum by which to express ideas and organize around specific cultural, political, and social issues with the express goal of enacting change.

¹¹³ S. Brookfield, S. Preskill, *Learning as a Way of Leading: Lessons from the Struggle for Social Justice*, op.cit.

¹¹⁴ Leadershape is an organization that uses an immersion training approach to assist colleges and universities to develop student leaders. Visit the website at: <http://www.leadershape.org>.

Experience as the Foundation for Authentic Learning Online

class management experiences. Finally, students initiate active campaigns via social networking websites to fund building schools in a developing country. As such, leadership development is an integral component of all experientially based learning environments.

Serving Communities: Service-Learning in Virtual Environments

Educators commonly agree that students are inadequately prepared for their roles as citizens and that post secondary institutions have a responsibility in such preparation, particularly related to global citizenry^{115, 116}. Andrzejewski and Alessio¹¹⁷ emphasize that "...education for global citizenship should be grounded in the personal experiences of the student and his or her community", and Braskamp¹¹⁸ reminds that such engagement must be expanded to include a meaningful synthesis based on such experiences. Service-learning curricula join two complex concepts of knowledge and community action to create experiential learning opportunities specifically designed around the provision of local and/or global service such that they result in the generation of academic credit^{119, 120}. In this curricular approach students participate in community-based service placements and complete associated course work online, resulting in the use of technologies to augment and extend both classroom and service experiences. Placements include service opportunities that may be completed at physical service sites in students' local communities (for example, shelters serving abused women and children, child advocacy organizations, or hospices). Similar to instruction generally implemented in experientially based learning programs, associated web-based coursework focuses on assisting students to develop an awareness of themselves in relation to their world through the use of approaches that further collaboration and inquiry (such as asynchronous guided discussions, localized group projects, or synchronous panels and debates), as well as critical reflection and self-assessment (for example, through the use of learning journals and contracts or targeted readings and associated position papers). However, a unique characteristic of the service-learning curriculum is

its attention to the process of learning as well as the nature of the experience, often focusing on aspects related to social justice through community action. Experiences occurring at on site placements frequently act as catalysts for introspection related to culture, status and privilege, values, and goals; the result of such comprehensive learning-living experiences are often reported as transformative by participating students who embrace such opportunities as a means to further self awareness and commitment.

Most recently „e-service” programs have been popularized as a means to promote significant learning as well as to facilitate collaborative partnerships between coordinating post secondary institutions, course participants, instructors, and personnel located at on site placements; through a sole reliance upon educational technologies students are enabled to creatively develop „once in a lifetime” experiences by which to learn about and impact their world^{121, 122, 123, 124}. In addition to participating in on site placements, such experiences may be conducted exclusively in virtual environments (for example, through the coordination of specific issue-based groups such as those focused around hunger or sustainability), referred to as „extreme e-service learning” by authors Waldner, McGorry and Widener¹²⁵. The online service-learning curriculum promotes the exploration of the means by which sustainable change can be enacted within local organizations and neighborhoods, as well as with diverse constituencies. To effect these goals requires the recognition of various historical models of service leading to transformative change; the identification and development of core personal values within an ethical framework as actively applied to civic engagement and social change; and, the identification of strategies that promote positive influence in relationship to both the individual and larger society.

Extending Meaning through Career Education: Internships, Practica, and Field Work

Work-based experiences offer students opportunities to advance skills and abilities within the context of both academic and career development¹²⁶.

¹¹⁵ J. Andrzejewski, J. Alessio, *Education for Global Citizenship and Social Responsibility*, „Progressive Perspectives 1998-1999 Monograph Series” 1999, <http://www.uvm.edu/~dewey/monographs/glomono.html#Education%20for%20Global%20Citizenship%20and%20Social>.

¹¹⁶ D. Bok, *Our Underachieving Colleges*, Princeton University Press, Princeton, NJ 2006.

¹¹⁷ J. Andrzejewski, J. Alessio, *Education for Global Citizenship and Social Responsibility*, op.cit.

¹¹⁸ L.A. Braskamp, *Developing Global Citizens*, op.cit.

¹¹⁹ A.S. Waterman, *Service-Learning: Applications from the Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 1997.

¹²⁰ T.K. Stanton, D.E. Giles, N.I. Cruz, *Service-learning: A movement's Pioneers Reflect on its Origins, Practice, and Future*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.

¹²¹ A. Dailey-Hebert, E. Donelli-Salee, E. DiPadova, *Service E-Learning: Educating for Citizenship*, Information Age Publishing, Charlotte, NC 2008.

¹²² D.M. Malvey, E.F. Hamby, M.D. Fottler, *E-Service Learning: A Pedagogic Innovation for Healthcare Management Education*, „Journal of Health Administration Education” 2006, p. 181–198.

¹²³ J. Strait, J. & T. Sauer, *Constructing Experiential Learning for Online Courses: The Birth of E-Service*, „EDUCAUSE Quarterly” 2004, No. 27 (1).

¹²⁴ L. Waldner, S. McGorry, M. Widener, *Extreme E-Service Learning (XE-SL): E-Service Learning in the 100% Online Course*, op.cit.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ S. Billett, *Co-Participation: Affordance and Engagement at Work*, op.cit.

However, perhaps more importantly, participation in professional contexts enables students to experience unpredictable and unique dilemmas that demand immediate problem solving and decision-making; these types of learning opportunities reinforce the development of independent judgment and critical thinking skills that occur through unplanned and spontaneous events and interactions¹²⁷. In such contexts participants not only perform required duties, but also receive guided instruction from both placement coordinators and supervisors tempered with indirect influences generated from interactions with peers, colleagues, and service recipients. Moreover, participants are exposed to and must navigate a range of environmental contradictions centered on power, influence, and politics and their relationship to personal, professional, and academic learning¹²⁸. As an example, upon considering the criminal justice major placed in a state drug enforcement agency, the biology student placed in a cancer research laboratory, or the teacher education learner placed in an inner city high school, the educator realizes that such settings have the potential to create an uncomfortable cognitive dissonance between the students' lived experiences, values, ethics, and academic and professional goals. The challenges inherent in participating in day-to-day activities of such demanding placements may be viewed as opportunities for growth; however, they most probably will also be experienced as conflicting, unsettling, and incongruous.

Although the quality of these experiences may be highly variable, the types of analyses and interpretations required in order to consistently participate in the environment so that optimal learning is enabled provide a rich context for further critical exploration. Because such experiences are not solely sufficient to guarantee positive learning outcomes, they should be used as a compliment to formal instruction. In this way instructors can assist students to identify and evaluate the development of specific skills, abilities, and attitudes that are potentially transferrable to future professional and academic settings. Consequently, understanding acquired through the combination of

skills training and knowledge acquisition enables an evolving confidence reflective of the integration of learning within the context of both replication and reaction¹²⁹.

Integrating Personal History with Current Learning Goals: Prior Learning Assessment

Many educators have identified the importance of developing instructional environments that value experience, actively incorporating opportunities for learning with the evolving development of individual and collective knowledge^{130, 131, 132, 133}. However, many students, particularly those returning to formal education after accumulating years of professional and paraprofessional experiences, enter traditional learning environments with substantial knowledge and skills. For these students a process of prior learning assessment that focuses on the methodical evaluation of past experiences (such as employment, military, or non-credit learning occurring, for example, as a result of volunteer/civic activities or professional training) both serves as a gateway into higher education, as well as offers a means by which previous experiences can translate into equivalent academic credit. In this context students actively apply skills and abilities learned in practical settings to formulate new learning goals and opportunities. This is accomplished through the systematic assessment and documentation of prior experiences, complimented by participation in collective dialogues that challenge existing perspectives to inform perceptual change^{134, 135, 136, 137, 138, 139}.

To maximize the effectiveness of instruction individual students' interests, competencies, and questions are recognized within a context of referencing skills, abilities, and experiences of the larger learning community membership. Opportunities to experiment with developing concepts and original areas of knowledge are integrated within a framework of prior experiences that have resulted in substantial learning. While sometimes discredited within traditional post-secondary environments as unconventional, this type of systematic evaluation of experiential learning has proven to result in stronger overall learning outcomes

¹²⁷ D. Beckett, *Hot Action at Work: A Different Understanding of „Understanding”*, op.cit.

¹²⁸ T. J. Fenwick, *Workplace Learning: Emerging Trends and New Directions*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2007, No. 119, p. 17–26.

¹²⁹ C. Winch, *Education Needs Training*, „Oxford Review of Education” 1995, No. 21, p. 315–325.

¹³⁰ C. Brigham, R. Klein-Collins, *Going Online to Make Learning Count*, „The International Review of Research in Open and Distance Learning” 2011, Vol. 12, No. 1, p. 111–115.

¹³¹ J.M. Dirks, *Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview*, „PAACE Journal of Lifelong Learning” 1998, No. 17, p. 1–14.

¹³² J.L. McBrien, *The World at America's Doorstep: Service Learning in Preparation to Teach Global Students*, „Journal of Transformative Education” 2008, No. 6, <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/4/270>, [10.06.2011].

¹³³ E.W. Taylor, *Transformative Learning Theory*, op.cit.

¹³⁴ S. Merriam, R. Caffarella, L. Baumgartner, *Learning in Adulthood* (2nd ed.), Jossey-Bass, San Francisco 2006.

¹³⁵ A.W. Chickering, *Strengthening Democracy and Personal Development through Community Engagement*, „New Directions in Adult and Continuing Education” 2008, No. 118, p. 87–95.

¹³⁶ M. Fiddler, C. Marienau, *Developing Habits of Reflection for Meaningful Learning*, op.cit.

¹³⁷ J.L. McBrien, *The World at America's Doorstep: Service Learning in Preparation to Teach Global Students*, op.cit.

¹³⁸ S. Merriam, *Adult Learning Theory for the Twenty-First Century*, op.cit.

¹³⁹ E.W. Taylor, *Transformative Learning Theory*, op.cit.

Experience as the Foundation for Authentic Learning Online

related to both graduation and persistence rates¹⁴⁰. The benefits of participation in prior learning assessment processes has been well documented. For example, in a recent study conducted by the Council on Adult and Experiential Learning, data from 48 postsecondary institutions illustrates that students participating in such processes have better academic outcomes related to graduation rates and persistence than do their peers who did not take part in such learning and assessment activities¹⁴¹. The possible increased intrinsic motivation of nontraditional learners to accomplish long-held academic goals as well as the structure of the prior learning assessment process itself is attributed to students' successful participation in such programming¹⁴².

Techniques associated with the assessment of prior learning outcomes vary widely as does the process of providing documentation to substantiate learning claims. For example, Gordon, Ireland and Wong¹⁴³ utilize a participant self-assessment instrument to assist in the identification of existing career strengths and goals; this tool is used in conjunction with a virtual curriculum that both reinforces participant findings and extends such results to indicate valuable outcomes of prior learning. Web-based portfolios which include various forms of documentation (for example, descriptive essays) frequently are used to provide narrative descriptions that document prior learning experiences, as well as identify competencies for continued learning in order to provide a comprehensive plan that is, then, transferrable to new learning contexts¹⁴⁴. Taylor¹⁴⁵ remarks that explorations of prior learning appear particularly relevant in online classrooms that uniquely draw the participation of nontraditional students who typically have a wealth of experience relevant to academic settings.

Possibilities, Implications, and Conclusions Related to Experiential Learning

Teaching courses within an experiential learning framework has important implications for post-secondary education as well as workplace learning, particularly when instruction includes an approach that blends virtual classroom environments with on-site placement experiences¹⁴⁶. Such an approach enables instruction to be extended to diverse student populations; this has the potential to result in meaningful learning that affects individual participants, as well as their peers, colleagues, and communities. An increased sense of social responsibility, a developed

ability to apply theory to practical situations, and the acknowledgement of empowerment through values clarification impact both learning and teaching processes. Exchanges centered on learning achieved through such means have the potential to effectively localize as well as globalize the influences of student experiences to enact and sustain broad-based change. The rich dialogue that occurs as the result of a highly diverse participant group has the potential for impact beyond a single academic term as ideas and insights generated in the classroom extend beyond single localities to a range of communities throughout the country and larger world. When combined with pedagogies that foster the development of critical dialogue, personal insight, and active engagement, educational technologies have an important role in extending learning beyond geographic regions to empower individual, academic, and cognitive development.

The use of instructional approaches that blend technology with applied learning enable students to explore and personalize issues that may be inaccessible to them through participation in locally based homogeneous classrooms. Utilized technologies enable broad-based access to online courses that results in the participation of a diverse student population; such diversity enables the further examination of values, bias, and insight inherent in meaningful college-level learning. Moreover, because students may be more connected to localities in which they are living rather than to temporary campus environments such participatory academic experiences result in highly relevant learning as well as active contributions to communities. The benefits of such educational opportunities are substantial, then, within personal, communal, professional, and institutional contexts. Students may strengthen their sense of self and place in their local communities so as to enable future employment experiences or further career development against a curricular backdrop that facilitates self-awareness and cultural competency. Pedagogies that combine instructional methods to encourage reflection and critical inquiry facilitate a gradually expanded consciousness that is not typically characteristic of academic learning.

However, the design and delivery of such potentially rich learning environments is not without challenges. Currently in the United States experiential learning is not broadly integrated throughout universities or business communities; this alone impacts both the capacity of post-secondary institutions to offer such experiences, as well as the potential for

¹⁴⁰ C. Brigham, R. Klein-Collins, *Going Online to Make Learning Count*, op.cit.

¹⁴¹ R. Klein-Collins, *Fueling the Race to Post-Secondary Success: A 48-Institution Study of Prior Learning Assessment and Student Outcomes*, 2010 http://www.cael.org/publications/get_article.php, [10.06.2011].

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ M. Gordon, M. Ireland, M. Wong, *A Dynamic Community of Discovery: Planning, Learning and Change*, „International Review of Research in Open and Distance Learning” 2011, No. 12 (1), p. 96–99.

¹⁴⁴ Ibidem.

¹⁴⁵ E.W. Taylor, *Transformative Learning Theory*, op.cit.

¹⁴⁶ R. Hiemstra, *More Than Three Decades of Self-Directed Learning: From Whence Have We Come?*, „Adult Learning” 2006, p. 5–8.

the acceptance of such learning for formal academic credit between institutions¹⁴⁷. While discipline-specific programming provides increasing options for students to obtain career education, such practices are generally not institutionalized beyond departmental or institutional boundaries. There exists a reoccurring need for experientially focused curricula to be prioritized throughout academia; because the value of such experiences as well as the student populations who are most likely to utilize such programming are received with varying importance, a wide variance related to both policy and procedures continues. In the absence of an agreed upon level of standardization of key policies and procedures an unmet need for career-based education to be integrated within the context of academic learning persists throughout higher education.

Creating credible experiential placements may be challenging for both educators and students in so far as identifying appropriate on site experiences that complement outcome-directed academic learning must be responsive to the ever changing needs and demands of communities in which such learning occurs. Learning in experiential settings occurs through highly facilitative and collaborative efforts in order to connect the development that emerges as a result of the placement experience with both existing and new areas of knowledge. Such pedagogies are typically instructed using combined methods including structured curricula and field-based seminars to provide opportunities in which valuable critical reflection and inquiry can occur. The coordination of such complex academic curricula demands ongoing focus and

attention, which becomes increasingly difficult to manage within the context of increasing enrollments. Additionally, outreach efforts with community-based organizations must be nurtured and sustained in order to ensure relevant and current placement opportunities are available during every academic term; maintaining continuous relationships with geographically distributed placement partners is complicated to both initiate and manage.

Beyond the benefits and challenges of experiential learning contemporary higher education has a responsibility to prepare students to solve social problems on both local and global levels; to this end, teachers are challenged to construct learning opportunities that enable as diverse a context for learning and living as possible¹⁴⁸. Given the dramatic increase in nontraditional students in post-secondary education, the process of combining web-based coursework with on site experiential placements holds a vast potential to merge skills training and academic goals in the creation of relevant and meaningful learning opportunities. However, to ensure such curricula are implemented in a consistent, coherent, and sustained manner requires the management of programming that includes the mastery of technology integration, critical pedagogies, and outreach approaches. While demanding, the result of such ambitious programs promise increased engagement by students and teachers as well as communities, having the potential to enrich both individual and collective learning, and ultimately resulting in meaningful awareness and sustained change.

References are available in the online version.

¹⁴⁷ F.L. Lesht, D. Windes, *Online Education in Higher Education, What Factors Facilitate and Inhibit It?*, op.cit.

¹⁴⁸ S. Hurtado, *The next generation of diversity and intergroup relations research*, „Journal of Social Issues” 2005, Vol. 61, No. 3, p. 595–610.

POLECAMY

5th European Conference on Games Based Learning
20–21 października 2011 r.
The National and Kapodistrian University
of Athens, Grecja

W październiku br. odbędzie się kolejna, piąta już edycja konferencji poświęconej wykorzystaniu gier w nauczaniu. Omówione zostaną zagadnienia związane z projektowaniem i rozwijaniem gier oraz ich wdrażaniem w proces edukacyjny, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów komunikacji i interakcji oraz powiązań między zabawą a nauką. Spotkanie adresowane jest do osób zaangażowanych w proces tworzenia gier, a także nauczycieli wykorzystujących do nardzędzie w pracy ze studentami.

Więcej informacji na stronie: <http://academic-conferences.org/ecgbl/ecgbl2011/ecgbl11-home.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.



Zapraszamy na VIII konferencję

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

17 listopada 2011 r.

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Celem konferencji jest kontynuacja środowiskowej dyskusji nt. e-learningu, kierunków jego rozwoju oraz nowych trendów, a także roli nowoczesnych technologii w kształceniu, nie tylko akademickim.

**Zgłoszenia propozycji referatów
przyjmowane są do 10 października br.**

**Karta rejestracji:
www.e-edukacja.net**

Tematy przewodnie Konferencji:

- nowe uwarunkowania dla szkolnictwa wyższego,
- edukacja wobec zagrożenia wykluczeniem cyfrowym,
- światowe trendy w rozwoju e-learningu,
- internet społecznościowy a edukacja,
- metody i środki dydaktyczne służące e-edukacji,
- projekty, studia przypadków, dobre praktyki.

Organizatorzy:



Zapraszamy na stronę: www.e-edukacja.net – skąd można pobrać najnowszą publikację pt.

Konceptje i praktyka e-edukacji.

Na stronie dostępne są również wersje elektroniczne publikacji z poprzednich edycji konferencji, treści wszystkich referatów oraz filmy z wystąpień.

