



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

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

4 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

5 Strategia dobrowolnego dzielenia się aktywami niematerialnymi na rynkach technologii ICT – nowe wyzwanie dla regulacji?

Włodzimierz Szpringer

14 *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy* – recenzja

Janina Fras, Wojciech Rynkiewicz

18 Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem ludzkim

Waldemar Walczak

26 Plagiatorstwo – propozycja diagnozy i terapii na podstawie wyników badania ankietowego wśród studentów

Nikodem Miranowicz

e-edukacja w kraju

32 Społecznościowy kurs e-learningowy

Agnieszka Chrzęszcz, Karolina Grodecka, Jan Markowicz

36 e-edukacja.net – relacja z konferencji

Marcin Dąbrowski, Maria Zajac

37 Ewaluacja w procesie kształcenia online – możliwości narzędzia SEVAQ+

Małgorzata Grad-Grudzińska, Magdalena Jasińska, Adam Chmielewski

44 Konferencja Naukowa *Edukacyjne konTeksty Cyberprzestrzeni* – relacja

Natalia Walter

45 Skuteczność tradycyjnych i elektronicznych form kształcenia w zakresie przedmiotów ekonomicznych – wyniki badań

Piotr Betlej

51 Zastosowanie programu PowerPoint w e-learningu

Barbara Kołodziejczak

zarządzanie wiedzą

56 Audyt informacji – problemy metodologiczne

Katarzyna Materska

64 Praktyki zarządzania wiedzą projektową w polskich organizacjach – wyniki badań

Paweł Wyróżębski

kształcenie ustawiczne

76 Poziom kształcenia i przygotowania do zawodu na studiach bibliologicznych w ocenie studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu – wyniki badań ankietowych

Wanda A. Ciszewska, Małgorzata Kowalska

e-biznes

84 Centralna baza e-wzorów w świetle nowych przepisów – ułatwienie czy komplikacja?

Marta Matuszewska-Maróń, Justyna Góral-Kaczmarek

e-edukacja na świecie

91 Konferencja *Online Educa Berlin 2011* – relacja

Dorota Myko

94 Teaching and Learning with Social Media

Catheryn Cheal

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 w Warszawie
Centrum Rozwoju
Edukacji Niestacjonarnej
al. Niepodległości 162/150
02-554 Warszawa
tel. 22 564 97 23
fax. 22 646 61 42
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 Waldemar Rogowski
dr Piotr Wachowiak
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

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczek

redakcja językowa: Paulina Mróz

tłumaczenia: 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”,

Serdecznie zapraszam do lektury opracowań wybranych do grudniowego numeru pisma. Tym razem w miejsce rekomendacji poszczególnych artykułów chciałbym przybliżyć Państwu ważny dla środowiska e-learningu fakt oraz konsekwencje z niego wynikające. Z początkiem grudnia 2011 r. weszła w życie nowelizacja rozporządzenia w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku). MNiSW dostosowało regulacje prawne dotyczące e-learningu do wymogów Krajowych Ram Kwalifikacji, jednocześnie utrzymując zapisy, które skutecznie hamują rozwój e-edukacji – zarówno w kraju, jak i w ekspansji zagranicznej naszych uczelni. Trudno o inną interpretację trzech filarów omawianego rozporządzenia – limitowania godzin zajęć na odległość do 60 procent programu studiów, narzucenia wymogu organizacji egzaminów w siedzibie uczelni oraz wyznaczenia form zajęć nastawionych na kształtowanie umiejętności praktycznych, które muszą być realizowane stacjonarnie.

Trzeba by wyteżyc wyobraźnię, aby wskazać, jakie inne czynniki mogłyby bardziej przeszkodzić zarówno w wykorzystaniu możliwości zwiększenia dostępu społeczeństwa do edukacji, jak i w budowie przewagi konkurencyjnej polskich uczelni. Należy podkreślić, iż w zakresie wyrównywania szans chodzi tu o wiele grup społecznych, którym sytuacja zdrowotna (m.in. osoby niepełnosprawne), zawodowa czy po prostu życiowa (m.in. osoby w regionach nieakademickich, osoby samotnie wychowujące dzieci) uniemożliwia podjęcie tradycyjnych studiów. Rozpatrując natomiast konsekwencje regulacji prawnych z perspektywy działalności uczelni, warto wskazać trzy niewykorzystane obszary pozyskiwania odbiorców usług edukacyjnych, tj. po pierwsze – wspomniane powyżej grupy w kraju, po drugie – Polonię, w tym przede wszystkim młodą emigrację, oraz po trzecie – studentów zagranicznych. Zwłaszcza ten ostatni obszar trzeba, jak się wydaje, rozpatrywać w kategoriach utraconych rozległych korzyści. Osiągnięciem dla polskiego ośrodka akademickiego nie powinno być pozyskanie na studia kilkudziesięciu studentów na przykład azjatyckich, ale jego ekspansja zagraniczna przejawiająca się wyjściem z ofertą edukacyjną na tamtejsze rynki.

Czary gorczy dopelnia fakt, iż Ministerstwo na etapie projektu rozporządzenia (z dnia 29 lipca 2011 r.) wycofało się z procentowego limitowania godzin możliwych do realizacji z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, po czym przywróciło omawiane ograniczenie – zaskakując tym środowisko. A jego głos w tej sprawie był wyrażany na różne sposoby, m.in. w formie opinii Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego przesłanej do MNiSW na etapie konsultacji. Treść opinii publikujemy poniżej.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

12 września 2011 r.

Opinia Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego

nt. projektu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 lipca 2011 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość

Jakość regulacji prawnych ma kluczowe znaczenie dla rozwoju kształcenia na odległość w szkolnictwie wyższym, dlatego też Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego aktywnie uczestniczy w konsultacjach środowiskowych MNiSW i od 2006 roku systematycznie opracowuje opinie oraz uwagi dotyczące treści kolejnych projektów niniejszego rozporządzenia i jego zmian.

W trosce o zapewnienie wysokiej jakości kształcenia oraz rozwoju nowoczesnej edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego Stowarzyszenie przedkłada uwagi do bieżącego projektu nowelizacji rozporządzenia.

Stowarzyszenie pozytywnie opiniuje:

- zmianę zapisu w §4, który w obecnej postaci ukierunkowuje procesy weryfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na ocenę uzyskiwanych efektów kształcenia;
- odstąpienie przez Ministerstwo w §5 od procentowego limitowania godzin zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

W opinii Stowarzyszenia powyższe zmiany nie są jednak wystarczające, dlatego proponuje ono dalsze kroki.

1. Stowarzyszenie podkreśla konieczność zmiany treści §2 pkt 5 i umożliwienia przeprowadzania zaliczeń oraz egzaminów poza siedzibą uczelni. Pożądanym rozwiązaniem byłoby zobowiązanie do organizacji zaliczeń i egzaminów w bezpośredniej obecności uprawnionego przedstawiciela uczelni. Taka regulacja zapewni zachowanie odpowiedniego poziomu procesu weryfikacji wiedzy i umiejętności, a jednocześnie umożliwi uczelniom kształcenie np. osób stale przebywających zagranicą. Intencją tego wniosku jest również wzmocnienie pozycji konkurencyjnej polskich uczelni na międzynarodowym rynku edukacji wyższej.
2. Stowarzyszenie podkreśla potrzebę doprecyzowania treści §3 i postuluje odejście od wymogu realizacji szkoleń przygotowujących studentów do udziału w zajęciach dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość oraz nadanie temu zadaniu charakteru fakultatywnego. Paragraf ten powinien wskazywać na obowiązek zapewnienia odpowiedniego wsparcia technicznego oraz przeszkolenia jedynie tych studentów, którzy wymagają takiej pomocy i niewystarczająco wysoko oceniają swoje kompetencje w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych.
3. Stowarzyszenie wnioskuję o wykreślenie w §5 fragmentu zdania: „Kształcenie w zakresie zdobywania umiejętności praktycznych, w tym”. Bogate doświadczenia w wykorzystaniu metod i technik kształcenia na odległość m.in. w nauczaniu języków obcych czy kształtowaniu umiejętności przez prace grupowe wskazują, że w pełni możliwe jest kształtowanie umiejętności praktycznych na zajęciach realizowanych zdalnie. Proponowane brzmienie paragrafu wykluczy wątpliwości interpretacyjne, tak po stronie organizatorów procesów dydaktycznych, jak i instytucji kontrolujących, wskazując jednoznacznie rodzaje zajęć wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów.

Aktualności

ekonomia24: Studiuj w domu na kanapie

Ponad połowa polskich studentów jest przekonana, że studia w systemie e-learningu są w stanie zastąpić naukę tradycyjną, w salach wykładowych. Jednocześnie zdecydowana większość z nich uważa, że obecnie polskie uczelnie nie są jeszcze do tego przygotowane.

Nowoczesna Firma: Webcasty alternatywą dla drogich szkoleń?

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych to spora inwestycja czasu i pieniędzy. Czy na pewno? Właśnie ruszył SklepWiedzy.pl, projekt Nowoczesnej Firmy (niedawnego debiutanta na rynku New Connect), który pokazuje, jak zmienia się rynek współczesnych szkoleń. Nowoczesny e-learning oparty o multimedia i interakcję na żywo wreszcie znalazł swoje miejsce na rynku.

PAP: Bezpłatne zajęcia e-learningowe z zarządzania dla 1 tys. licealistów

Rozpoczęły się zapisy do III edycji projektu *Kafeteria edukacyjna dla licealistów – Akademia Edukacji Menedżerskiej*, w których wziąć może udział aż 1 tys. uczniów szkół ponadgimnazjalnych z całej Polski. Przedsięwzięcie jest realizowane przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie we współpracy z Narodowym Bankiem Polskim.

Edunews: Gry w świecie edukacji

Czy gry mają cokolwiek wspólnego z uczeniem (się)? Jakie jest ich miejsce w krajobrazie edukacyjnym? W tej kwestii wypowiedzieli się uznani amerykańscy badacze tematu, nauczyciele ze szkół wykorzystujących gry jako narzędzia dydaktyczne oraz firmy rozwijające gry edukacyjne. Wydaje się, że jest to wciąż mało odkryty obszar dydaktyki.

ComputerWorld: Polskie szkoły wśród najbardziej innowacyjnych na świecie

W drugim tygodniu listopada w Waszyngtonie odbył się kongres *Microsoft 2011 Partners in Learning Global Forum*. Dwie polskie szkoły dołączyły do elitarnego grona 100 najbardziej innowacyjnych szkół na świecie, otrzymując certyfikaty Mentor i Pathfinder School.

eSchoolNews: An encyclopedia on your iPad

Britannica releases a new mobile app to help it stay relevant in the age of Wikipedia. Encyclopaedia Britannica wants students and consumers to have the world at their fingertips – virtually, anyway.

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

wioska.net

Lista osób, które przygotowywały recenzje naukowe artykułów publikowanych w ostatnich numerach dwumiesięcznika „e-mentor”

Członkowie Rady Programowej: dr Maria Aluchna, dr prof. nadzw. Piotr Bołtuć (recenzent zagraniczny, University of Illinois at Springfield, USA), prof. dr hab. Jan Goliński, dr Jan Kruszewski, dr Stanisław Macioł, dr hab. prof. nadzw. Marek Rocki, dr Piotr Wachowiak, dr Maria Zając, dr Anna Zbierzchowska.

Recenzenci spoza Rady Programowej: dr hab. inż. prof. nadzw. Stefan Doroszewicz, dr Aleksandra Jadach-Sepiolo, dr Irena Kasperowicz-Ruka, dr Anna Kłopotek, dr Grzegorz Maśloch, dr Rafał Mrówka, dr Remigiusz Orzechowski, dr Mikołaj Pindelski, dr Paweł Wyróżewski.

*Najserdeczniejsze życzenia
spokojnych i radosnych
Świąt Bożego Narodzenia,
a w Nowym Roku –
realizacji planów, wielu sukcesów
i wszelkiej pomyślności składa*

Redakcja „e-mentora”



Strategia dobrowolnego dzielenia się aktywami niematerialnymi na rynkach technologii ICT – nowe wyzwanie dla regulacji?

Włodzimierz Szpringer



Celem artykułu jest przedstawienie problemu dzielenia się aktywami niematerialnymi przez przedsiębiorstwa posiadające pozycję dominującą na rynkach nowych technologii (np. firmę Microsoft na rynku software'u komputerowego). Wydaje się, że metody udostępniania tych aktywów wymagają nowego spojrzenia, a także syntezy dwóch trendów: odgórnych wymuszeń ze strony państwa, kierowanych przede wszystkim do dominantów, by dzielili się informacją i wiedzą w sytuacjach, kiedy ich brak utrudnia lub uniemożliwia innym firmom prowadzenie działalności gospodarczej (essential facility), a także oddolnego dzielenia się aktywami z własnej inicjatywy przez przedsiębiorstwo dysponujące standardem rynkowym, które dostrzega w tej strategii długofalowe korzyści, przede wszystkim związane z rozwojem usług na platformie budowanej wokół łańcucha wartości bazującego na określonym standardzie rynkowym i związanym z nim efektem sieciowym. Najlepszym przykładem tych tendencji jest historia rynkowa firmy Microsoft.

Problem nieodpłatnego, dobrowolnego udostępniania aktywów rysuje się jako wyraz dwóch, pozornie sprzecznych tendencji:

- Postulatów kierowanych przede wszystkim do dominantów, by dzielili się informacją i wiedzą w sytuacjach, kiedy ich brak utrudnia lub uniemożliwia innym firmom prowadzenie działalności gospodarczej (essential facility). Postulaty te są realizowane w drodze decyzji regulacyjnych organów ochrony konkurencji (UOKiK) lub organów regulacji sektorowych (UKE) – dzięki konkurencji imitacyjnej lub innowacyjnej, gdy innej firmie powiedzie się przełamanie standardu rynkowego. Próby wymuszania dzielenia się poufną wiedzą mają długą historię na rynkach technologii ICT i pozostają bardzo dyskusyjne (np. próba sądowego wymuszenia przez trzech kooperantów IBM: Compaq, Digital i Intergraph podzielenia się z nimi przez IBM najnowszymi osiągnięciami technologii, zdaniem sądu nie powinno się wszelako ingerować we własność intelektualną i przemysłową podmiotu, który własnym wysiłkiem doszedł do przodujących rozwiązań w danej dziedzinie. Pogląd ten następnie ewoluował w kierunku coraz szerszej celowości i dopuszczalności wymuszania na

dominancie dzielenia się poufną wiedzą, np. udostępniania interfejsów oprogramowania i kodu źródłowego Microsoft Windows).

- Udostępniania aktywów z własnej inicjatywy firmy dysponującej standardem rynkowym, która dostrzega w tej strategii długofalowe korzyści, przede wszystkim związane z rozwojem usług na platformie budowanej w łańcuchu wartości wokół określonego standardu rynkowego oraz przyciąganiem – dzięki efektowi sieciowemu – kooperantów, pośredników i końcowych użytkowników. To wyjście naprzeciw postulatowi organów regulacyjnych oraz konkurentów, pozornie dobre dla konsumentów, budzi jednak nowe wątpliwości i zastrzeżenia, np. z perspektywy konkurencji. Może powstać sytuacja, że udostępnienie aktywów niematerialnych – pozornie korzystne z perspektywy konsumenta – wywrze odstraszący wpływ na nowe wejścia na dany rynek, co uchroni dominujące podmioty przed potencjalnymi konkurentami. Dominant, który przekazuje swoje aktywa na rzecz platformy technologicznej, może w istocie wypierać samodzielnych dostawców z rynku. Historia dyskusji na ten temat jest zresztą długa – można w tym miejscu przypomnieć zarzuty nieuczciwej konkurencji, które pojawiły się niegdyś wobec wydawców bezpłatnej prasy.

Jednym z narzędzi realizacji strategii udostępniania aktywów niematerialnych mogą być transakcje związane, których ocena bywa ambiwalentna (z jednej strony kooperanci czy konsumenci dostają produkt pakietowy, który odpowiada ich życzeniom, z drugiej strony mogą tym samym zostać odcięci od innowacji, które jeszcze lepiej zaspokajałyby ich potrzeby, czyli zawężają swoje pole wyboru w przyszłości).

Otwarte innowacje (kooperacja a konkurencja)

W ramach ekonomii rozwoju podkreśla się dynamiczny charakter wiedzy, której ujawnianie i udostępnianie przyspiesza powstawanie innowacji. Kolejne fazy rozwoju wiedzy następują po sobie i nawiązują do poprzednich. Dostęp do dorobku światowego

w danej dziedzinie jest zatem bardzo ważny dla rozwoju. W.M. Landes i R.A. Posner akcentują bodźcowe znaczenie ochrony praw wyłącznych (np. patentowych czy autorskich), wszelako obecnie często prezentuje się tezę o przecenianiu roli tych praw¹.

Prawa wyłączne są używane nie tylko w konkurencji innowacyjnej, lecz także – co wymaga podkreślenia na gruncie prawa konkurencji – do tworzenia strategicznych barier wejścia na dany rynek przez konkurentów. Można w tym kontekście wskazać na znane prawo konkurencji, prawo patentowemu czy prawu farmaceutycznemu instytucje służące ograniczaniu praw wyłącznych – w interesie publicznym (por. doktryna *essential facility*, przymusowe licencje patentowe, rozluźnienie reżimu ochrony w celu ułatwienia produkcji leków generycznych).

W normalnym toku działalności gospodarczej patentuje się wynalazki po to, by ich komercjalizacja przynosiła zyski. Na rynkach technologii ICT o znacznej roli standardów rynkowych (*de facto standards*) występuje natomiast od pewnego czasu inne zjawisko. Model biznesowy polega na gromadzeniu szerokiej wiązki kluczowych patentów określających dany standard, a następnie czerpaniu korzyści wyłącznie z opłat licencyjnych, bez zamiaru oferowania klientom dóbr lub usług. Podmioty stosujące taki model, określane mianem *Non-Practising Entities* (NPE) najczęściej nie należą do zrzeszeń standaryzacyjnych, a więc nie muszą się stosować do regulaminów zalecających udostępnianie innowacji na warunkach uczciwych, rozsądnych i niedyskryminacyjnych (*Fair, reasonable, and non-discriminatory terms* – FRAND²).

Kontrolą zachowań rynkowych tych podmiotów zajmują się natomiast organy antymonopolowe. Zawyżanie opłat licencyjnych przez takie firmy wynika także z faktu, że często nie wytwarzają one dóbr lub usług, nie są więc zaangażowane w badania B+R dotyczące przyszłych rozwiązań i w związku z tym nie bazują na żądaniu licencji wzajemnych, co mogłoby wpływać na obniżenie opłat licencyjnych. Porozumienia zawierane wokół standardu rynkowego eliminują lub osłabiają konkurencję między technologiami (*inter-technology*

competition), występuje więc szczególna celowość przeprowadzania kontroli zewnętrznej przestrzegania warunków FRAND³.

Głównym celem polityki ochrony praw własności intelektualnej i przemysłowej (*Intellectual Property Rights* – IPR) jest zwiększenie wartości inwestycji w działalności innowacyjnej. W rzeczywistości ochrona IPR służy wielu firmom do realizacji zamierzeń odwrotnych niż zakładane przez politykę innowacyjną. W szczególności gąszcz patentów⁴ (*patent thicket*) służy do utrudniania innym podmiotom wprowadzania ulepszeń korzystnych z punktu widzenia użytkowników lub do uniemożliwienia kupna licencji po niższej cenie od konkurentów o słabszej pozycji rynkowej⁵.

Dlatego właśnie dotychczasowy model zamkniętych innowacji (*closed innovation model*), który polega na pełnej kontroli firmy nad IPR, ewoluuje w kierunku modelu otwartych innowacji (*distributed/open innovation model*). Rozwija się nowe podejście do kwestii zysków z działalności innowacyjnej (*free revealing*), w którym informacja i wiedza nabierają cech dobra publicznego. Dyfuzja wiedzy zapewni wyższe zyski niż w warunkach monopolu IPR – ze względu na pozytywne efekty sieciowe. Szczególna rola przypada w tej kwestii wiodącym użytkownikom (*lead users*), którzy nie działają tylko dla zysku (*non-market peer-to-peer diffusion of innovation, volunteer-based or common-based projects*)⁶.

Tworzenie produktów „nasyconych” wymaga wprowadzenia doradztwa i szkoleń oraz serwisu dla użytkowników, z czym wiąże się liczne nowe usługi dodane – mamy do czynienia z serwicyzacją w gospodarce, podejściem pakietowym (*cluster approach*), sprzedażą krzyżową (*cross-selling*), transakcjami związanymi lub wyłącznymi (*bundling vs tying, exclusive dealing*). Równocześnie środowisko Web 2.0 i serwisy społecznościowe, nie w pełni poddane kontroli, zwiększają rangę elementów kooperacyjnych, współpracy między konkurentami, między firmami a ich klientami oraz konsumentami, którzy w istocie stają się często współautorami adresowanych do nich produktów. Proces innowacyjny staje się procesem w znacznej mierze uspołecznionym,

¹ Por. W.M. Landes, R.A. Posner, *An Economic Analysis of Copyright Law*, [w:] R.P. Merges (red.), *Economics of Intellectual Property Law*, t. II, Edward Elgar, Northampton 2007.

² FRAND, http://www.ucl.ac.uk/laws/jevons/papers/colloquium_2007/jevons07_glader.pdf, [24.11.2011].

³ Por. P. Chappatte, P. Walter, T. Blanchard, *IPR and Competition Law – Excessive Patent Royalty Claims by Non-Practising Entities*, <http://www.slaughterandmay.com/media/1486785/ipr-and-competition-law-excessive-patent-royalty-claims-by-non-practising-entities.pdf>, [24.11.2011]; R.P. Greenspoon, C.M. Cottle, *Don't Assume a Can Opener – Confronting Patent Economic Theories with Licensing and Enforcement Reality*, „The Columbia Science and Technology Law Review” 2011, nr 12, <http://www.stlr.org/html/volume12/greenspoon.pdf>, [24.11.2011]; G. Parchomovsky, P. Wagner, *Patent Portfolios*, „University of Pennsylvania Law Review” 2005, t.154, nr 1, <http://www.ftc.gov/bc/workshops/ipmarketplace/apr17/docs/rwagnerwv.pdf>, [24.11.2011], *Mining Your Patent Portfolio. Legal and Business Strategies for Maximizing the Value of Patent Portfolio*, materiały seminarijny, <http://www.lawseminars.com/seminars/05MINEMA.php>, [24.11.2011].

⁴ Pojęcie gąszczu patentowego odnosi się do potencjalnego problemu, gdy wobec dużej liczby patentów niezbędnych do wytwarzania jakiegoś produktu następuje spowolnienie innowacji w danej dziedzinie ze względu na obawy przed komplikacjami i pozwami o naruszenie praw patentowych. Definicja dostępna na stronie <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0165:PL:NOT>, [24.11.2011].

⁵ Por. G. Niedbalska, *Nowe podejście do problemu własności intelektualnej*, materiały z konferencji *Innowacyjność w Polsce w 2009 roku*, Warszawa, 15.04.2010.

⁶ Por. H.W. Chesbrough, *Open Innovation. The New Imperative for Creativity and Profiting from Technology*, Harvard Business School, Harvard 2003; Y. Benkler, *The Wealth of Networks. How Social Production Transforms Markets and Freedom*, Nowy Jork 2006.

Strategia dobrowolnego dzielenia się aktywami...

a informacja i wiedza – w coraz większym stopniu uzyskują cechy dobra publicznego⁷.

W prawie i w orzecznictwie powstaje jednak dylemat – co, kiedy i w jakim stopniu podlega ochronie, np. czy gry komputerowe to dzieła literackie czy raczej oprogramowanie? Podobny problem dotyczy pytania, czy licencja Creative Commons może mieć zastosowanie np. w dziedzinie projektowania wzorów zdobniczych. Powstają bowiem platformy, które oferują projekty (*blueprints*) oraz zachęcają do ich rozwijania i twórczego doskonalenia, a następnie dzielenia się własnymi pomysłami z innymi użytkownikami. Istnieją w tej mierze wątpliwości wynikające z zakresu i czasu ochrony (w zależności od tego, czy projekt został opatentowany, czy nie), rodzaju stosowanego oprogramowania czy możliwości komercjalizacji⁸.

Pozostaje też problem zagrożenia dla *host providerów* (dostawców usług), którzy powinni mieć przywilej „bezpiecznych portów” (*safe harbours*), o ile korzystają w swoich serwisach z najnowszych osiągnięć technologii filtrujących kontent nielegalnego pochodzenia⁹. Prawo krajowe nie może wszelako narzucać dostawcy internetu zakładania na własny koszt nieograniczonego co do rodzaju, zakresu i czasu używania prewencyjnego systemu filtrującego kontent. Należy zachować równowagę między ochroną praw autorskich, a wolnością gospodarczą dostawcy, ochroną prywatności użytkowników a ich prawem do swobody wypowiedzi¹⁰.

Dla wielu ludzi internetowe sieci społecznościowe stały się ważną częścią codziennego życia. Skoro ludzie umieszczają coraz więcej danych w serwisach społecznościowych, firmy interesują się nimi jako ważnym źródłem wiedzy. W obliczu tego zjawiska wyłania się nie tylko kwestia ochrony prywatności, ale pojawia się też często pytanie o granice ochrony praw autorskich czy innych praw nabytych w społecznym procesie opracowywania jakiegoś tematu, zadania czy projektu¹¹.

W gospodarce opartej na wiedzy standaryzacja, interoperacyjność urządzeń i kompatybilność produktów są kluczowe dla promocji innowacji i konkurencji. Standardy są tworzone przez organizacje standaryzacyjne złożone z podmiotów danego sektora lub powstają samorzutnie na rynku (standardy *de facto*). Mają one szczególne znaczenie w sieci, wzmacniają bowiem efekt sieciowy (Microsoft, Google). Równocześnie stanowią podstawę infrastruktury współdziałania, bez której efektywne i bezpieczne prowadzenie biznesu nie byłoby możliwe (systemy płatnicze, komunikacja elektroniczna, Cloud Computing)¹². Należy podkreślić zbiorowy, kolektywny charakter innowacji, rosnącą rolę kooperacji w łańcuchu wartości sektora *high-tech*, także między konkurentami, globalizację konkurencji, konwergencję mediów elektronicznych i cyfryzację kontentu¹³.

Prawa własności intelektualnej i przemysłowej (IPR) – to prawa wyłączne, które zachęcają do innowacji, inwestycji i podejmowania ryzyka. IPR nie powinny być traktowane jako instrument ochrony ich właścicieli przez konkurencją, lecz jako zachęta dla innych firm do podjęcia wyzwań konkurencji. Organy ochrony konkurencji, badając problemy ustalania standardów, powinny przykładąć dużą wagę do perspektywy konkurencji dynamicznej, innowacji dających szansę na zmiany rynkowe oraz poprawę dobrobytu konsumentów w długim okresie¹⁴.

Wiązanie produktów – między wymuszonym a dobrowolnym udostępnianiem aktywów niematerialnych

Zagadnienie nadużywania pozycji dominującej przez przedsiębiorstwa jest szczególnie istotne na rynku dóbr niematerialnych. Dostęp do tych dóbr dla konkurentów lub kooperantów jest nie tylko warunkiem koniecznym rozwoju technologicznego, ale ma także

⁷ Por. M.J. Mendes (red.), *Digital Communities in a Networked Society. e-Commerce, e-Business and e-Government*, Kluwer, Nowy Jork 2004.

⁸ Por. C. Jasserand, *Creative Commons Licenses and Design. Are they Two Compatible?*, „Journal of Intellectual Property, Information Technology and E-Commerce Law” 2011, nr 2, www.jipitec.eu; H. Heinze, *Software als Schutzgegenstand des europäischen Urheberrechts*, „Journal of Intellectual Property, Information Technology and E-Commerce Law” 2011, nr 2.

⁹ Pojęcie „bezpiecznych portów” odnosi się do prawnych gwarancji stabilności prowadzenia działalności gospodarczej przez dostawców usług w internecie – nie ponoszą oni odpowiedzialności za zwykły przepływ danych lub ich czasowe przechowywanie (*mere conduit, caching i hosting*), o ile nie wiedzieli o przypadku naruszenia prawa np. przez nielegalny kontent lub inne działania użytkowników. Por. L. Helman, G. Parchomovsky, *The Best Available Technology Standard*, „Columbia Law Review” 2006, nr 6, http://www.columbiaalawreview.org/assets/pdfs/111/6/Helman_Parchomovsky.pdf, [24.11.2011].

¹⁰ Por. Sprawa Scarlet/SABAM, orzeczenie ETS z 24.11.2011, C-70/10.

¹¹ Por. R.A. Ward, *Discovering Facebook: Social Network Subpoenas and the Stored Communications Act*, „Harvard Journal of Law & Technology” 2011, t. 24, nr 2.

¹² Por. G. Nobbe, *Neuregelungen im Zahlungsverkehrsrecht. Ein kritischer Überblick*, „Zeitschrift für Wirtschafts- und Bankrecht” 2011, nr 21; T. Fett, F. Bentele, *E-Geld Aufsicht light? Das Gesetz zur Umsetzung der zweiten E-Geld-Richtlinie und seine Auswirkungen auf E-Geld-Institute*, „Zeitschrift für Wirtschafts- und Bankrecht” 2011, nr 29; A.G. Araiza, *Electronic Discovery in the Cloud*, „Duke Law & Technology Review” 2011, nr 9, www.law.duke.edu/journals/dltr/articles/2011dltr008, [24.11.2011].

¹³ Por. K. Klincewicz, *Zarządzanie technologiami. Przypadek niebieskiego lasera*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania UW, Warszawa 2010, s. 38 i następne; B. Targański, *Ochrona konkurencji w działalności platform handlu elektronicznego*, WoltersKluwer, Warszawa 2010, s. 90 i następne.

¹⁴ Por. J. Drexel, *Is there a More Economic Approach to intellectual property and competition law?*, M.O. Maxckenrodt, *Assesing the effects of intellectual property rights in network standards*, A. Heinemann *The contestability of IP-protected markets*, [w:] J. Drexel (red.), *Research Handbook on Intellectual Property and Competition Law*, Edward Elgar, Northampton 2008.

istotne znaczenie dla dostępności na rynku określonych produktów, np. leków. Zjawisko nadużywania praw na dobrach niematerialnych dostrzegają liczne ustawodawstwa, jednak nie wszystkie rodzaje dóbr niematerialnych zostały potraktowane w tym zakresie jednakowo. Istotne znaczenie mają w tej mierze licencje przymusowe oraz doktryna *essential facility*¹⁵.

O ile np. prawo patentowe posiada swoje specyficzne regulacje dotyczące nadużywania patentu, o tyle w przypadku prawa autorskiego konstrukcja licencji przymusowej jest tworem orzecznictwa. W tym zaś zakresie podstawowe znaczenie mają orzeczenia Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości (ETS). Na uwagę zasługuje w szczególności orzeczenie ETS w sprawie IMS Health z 29 kwietnia 2004 roku, które potwierdza możliwość nadużywania praw autorskich i ich przymusowego licencjonowania¹⁶.

W dobie globalizacji rozwijają się coraz bardziej kompleksowe technologie, w których dużą rolę odgrywają standardy i organizacje standaryzacyjne. Organizacje te powinny szczególnie zwracać uwagę na sytuację, w której określona technologia staje się standardem, dodatkowo zapisanym w postaci patentu. Kluczowym problemem jest kontrola udostępniania licencji z takich patentów na warunkach uczciwych,

rozsądnych i niedyskryminacyjnych (*fair, reasonable and non-discriminatory* – FRAND)¹⁷.

W literaturze ekonomicznej omówiono złożone procesy budowania przez Microsoft pozycji rynkowej, a nie tylko wyjęty z kontekstu fakt powiązania przeglądarki Internet Explorer z Microsoft Windows. Jest to obszerna grupa działań, która nie była przedmiotem analiz antymonopolowych, głównie ze względu na brak jasnych, niebudzących wątpliwości regulacji prawnych. Powiązanie tych produktów to tylko jeden aspekt sprawy. Istnieje wiele sposobów wpływania na rynek poprzez tzw. politykę międzyorganizacyjną (*interorganizational politics*)¹⁸.

Teoria zarządzania w sektorze IT sugeruje oferowanie klientom zintegrowanych, kompleksowych rozwiązań. Przyszły rynek oprogramowania można sobie bowiem wyobrazić jako część integralnego rynku telekomunikacyjno-komputerowo-medialnego. Powstaje zatem pytanie, w jakiej mierze umowa licencyjna wymaga korekty ze względu na nowe formy użytkowania oprogramowania. Umowa powinna być wszelako tak konstruowana, by uwzględniać szybki, dynamiczny postęp technologii i np. umożliwiać korzystanie z niego w różny sposób, włącznie z outsourcingiem czy Cloud Computing¹⁹.

¹⁵ Doktryna *essential facility* zmierza do uniknięcia sytuacji, w której odmowa dostępu do określonych urządzeń kluczowych stałaby się instrumentem zapewnienia sobie pozycji monopolistycznej na rynkach, na których pojawienie się konkurencji uwarunkowane jest możliwością korzystania z tych urządzeń. Por. A. Michalak, *Licencje przymusowe w prawie autorskim w świetle orzeczenia IMS Health*, „Monitor Prawniczy” 2006, nr 3, http://www.monitorprawniczy.pl/index.php?cid=20&id=230&mod=m_artykuly, [24.11.2011]; M. Kępiński, P. Szołt, *Microsoft – problematyczny sukces? Historia o licencjach przymusowych i doktrynie koniecznej infrastruktury. Perspektywa Stanów Zjednoczonych i Unii Europejskiej*, UAM, Poznań 2010, <http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/372?mode=full>, [24.11.2011]; J. Majcher, *Dostęp do urządzeń kluczowych w świetle orzecznictwa antymonopolowego*, Wyd. Prawo i Praktyka Gospodarcza, Warszawa 2005.

¹⁶ Sprawa IMS Health pokazała, że istnieją granice ochrony baz danych *sui generis*, czyli ochrony zbliżonej do prawa autorskiego. Ktośkolwiek bowiem chciałby konkurować z IMS Health, musiałby z konieczności opierać się na tych samych modułach, np. podziale administracyjnym kraju, położenia oraz zakresu działania aptek czy szpitali. Potencjalny konkurent nie musi więc się starać o licencję na bazę danych i płacić na rzecz IMS Health opłat licencyjnych. Por. C. Schmidt, *Refusal to License Intellectual Property Rights as Abuse of Dominance*, Peter Lang, Frankfurt 2010.

¹⁷ Por. H. Aufmolkolk, *Der reformierte Rechtsrahmen der EU-Kommission für Vereinbarungen über horizontale Zusammenarbeit*, „Wirtschaft und Wettbewerb” 2011, nr 7–8; T. Lübbig, *Die Reform der EU-kartellrechtlichen Regeln über die horizontale Zusammenarbeit*, „Zeitschrift für Europäisches Wirtschafts- und Steuerrecht” 2011, nr 1–2.

¹⁸ Można do niej zaliczyć m.in. następujące działania Microsoftu:

- oferowanie klientom nowego produktu za darmo i np. przypadek pozbawienia firmy Netscape tradycyjnych źródeł przychodów,
- agresywne taktyki negocjacyjne i „podkupywanie” dotychczasowych dużych klientów Netscape,
- skłonienie wiodących dostawców internetu w USA (AOL, AT&T, Compuserve, MCI, Netcom, Prodigy i Sprint) do zastąpienia produktu Netscape przez Internet Explorer, mimo poniesienia przez nie wcześniej wydatków na zakup Netscape Navigator,
- współpracę z najważniejszymi dostawcami oprogramowania użytkowego, korzystającego z przeglądarki Netscape (Apple, Intuit, Lotus/IBM),
- selektywne inwestycje w zakup mniejszościowych pakietów w firmach, mające na celu podporządkowanie sobie ich strategii,
- restrykcyjne umowy z producentami komputerów, ograniczające możliwości sprzedaży produktów konkurencyjnych wobec Internet Explorer w zamian za dodatkowe korzyści,
- umowy wiązane, obejmujące współpracę techniczną w zamian za ustępstwa strategiczne,
- technologiczne uprzywilejowanie wybranych, zasłużonych partnerów Microsoftu,
- dofinansowanie firm wcześniej wspierających konkurencyjne rozwiązania w celu spowodowania ich konwersji na produkty Microsoftu.

Por. K. Kłincewicz, *Ekonomiczne wyzwania rynku informatycznego a przypadek firmy Microsoft*, [w:] D. Miąsik, T. Skoczny, M. Surdek (red.), *Sprawa Microsoft – studium przypadku. Prawo konkurencji na rynkach nowych technologii*, Wyd. Naukowe WZ UW, Warszawa 2008, s. 172.

¹⁹ Por. M. Grützmacher, *Lizenzgestaltung für neue Nutzungsformen im Lichte von §69d UrhG*, „Computer und Recht Heft” 2011, nr 11, s. 697 i następn.

Strategia dobrowolnego dzielenia się aktywami...

Producenci oprogramowania powinni poszukiwać możliwości dywersyfikacji działalności i wchodzenia na pokrewne rynki. Szczególne znaczenie mają usługi w sieci oraz multimedia. W odpowiedzi na konwergencję rynków oraz technologii producenci oprogramowania wręcz powinni nieustannie poszukiwać „kreatywnych kombinacji” i rozwijać funkcje dotychczas oferowanych programów (co wyraża się również przyrostem długości kodu źródłowego).

Oprócz efektów sieciowych, należy przypomnieć pojęcie dóbr systemowych, kiedy dany produkt jest wykorzystywany w powiązaniu z innymi, komplementarnymi rozwiązaniami i często dopiero skojarzenie kilku dóbr lub usług pozwala na ich skuteczne stosowanie. Teoria ekonomii interpretuje dobra i usługi będące przedmiotem obrotu jako „zestawy cech” (*bundles of features*), z których wiele może być oferowanych oddzielnie, chociaż nie jest. Nawyki konsumentów wpływają na oferty rynkowe i trudno sobie wyobrazić sprzedaż długopisów bez wkładów, samochodów bez opon czy urządzeń elektronicznych bez zasilaczy.

Firmy informatyczne muszą podjąć strategiczną decyzję, czy chcą dążyć do tworzenia i promowania własnych platform (a tym samym – przyciągania mniejszych partnerów, dodających wartość), czy wolą mniej odpowiedzialną rolę partnera wspierającego dostawcę platformy. Platformy informatyczne stanowią nie lada wyzwanie dla ekonomistów i prawników. Sieć aliansów może stać się ukrytym, złożonym systemem blokowania oraz podporządkowywania sobie działań innych podmiotów. Microsoft chętnie korzystał z obcych, otwartych standardów technologicznych i modyfikował je w taki sposób, który ograniczał ich otwartość²⁰.

Należy pamiętać, że nie wszystkie związki technologiczne między produktami będą istotne dla użytkowników oprogramowania. Niekiedy te powiązania, rozstrzygające o kompatybilności, mogą być przez dominanta wprowadzane tylko po to, by uzasadnić konieczność zakupu całego pakietu, a tym samym odciągnąć go od produktów konkurentów. W ten sposób efekt sieciowy ulega wzmocnieniu (*customer lock-in*), a konkurencja – dalszemu ograniczeniu. Ekonomiści używają w odniesieniu do Microsoftu pojęcia „aplikacyjnej bariery wejścia” (*applications barrier to entry*), bowiem rosnąca popularność standardów i aplikacji ogranicza możliwości udziału rywali w rynku. Jest to więc ciekawe określenie pewnego ważnego aspektu efektu sieciowego.

Tradycyjne analizy przyczyn i skutków wiązania dotyczyły przypadków, gdy łączenie produktów było metodą promocji sprzedaży mało popularnego produktu. W odniesieniu do oprogramowania częściej mamy do czynienia z przejawem innowacji produktowej i wzbogacania funkcjonalności dotychczasowych produktów. Trudno te funkcjonalności jednoznacznie przyporządkować określonej grupie czy segmentowi rynku. Ze względu na dynamikę rynku i liczne innowacje produkty związane z oprogramowaniem podlegają częstym modyfikacjom, w naturalny sposób podążając za rozwojem preferencji klientów.

Nauki o zarządzaniu wprowadzają pojęcie „technologii zaburzających” (*disruptive technologies*), początkowo niedoskonałych, niepotrafiących zaspokoić potrzeb kluczowych odbiorców dotychczasowych rozwiązań, wszelako znajdujących nisze rynkowe dzięki specyfice oferowanych funkcji. Przykładem takiej technologii jest oprogramowanie dostępne za pośrednictwem internetu i niewymagające instalacji na komputerze użytkownika²¹. Może to być jeden z czynników dalszego osłabiania pozycji dominanta – Microsoftu. Innym czynnikiem jest oferowanie darmowego oprogramowania i uzyskiwanie przychodów z innych źródeł (reklam).

Implikacje orzeczenia w sprawie Microsoft dla oceny sprzedaży związanej są następujące:

- sprzedaż wiązana (pakietowa) nie stanowi praktyki nadużywania pozycji dominującej w rozumieniu art. 82 TWE (obecnie art. 102 TFUE²²), sam fakt związania dóbr lub usług nie ma jeszcze negatywnego wpływu na konkurencję;
- prawo konkurencji w zakresie umów wiązanych skupia się na strukturze rynku, a nie na czerpaniu przez firmę monopolistycznych zysków, art. 82 TWE (obecnie art. 102 TFUE) obejmuje nie tylko zapobieganie nadużywaniu pozycji dominującej, ale też jej umacnianie przez korzystanie z narzędzi, które nie są oparte na konkurencji merytorycznej (*competition on the merits*);
- do sformułowania zarzutu stosowania transakcji wiązanych wystarczy wskazanie, że na rynku działają niezależni przedsiębiorcy, którzy specjalizują się we wprowadzaniu do obrotu produktu związanego, Komisja i ETS wykazują tendencję do wydzielania z produktów złożonych odrębnych produktów, należących do różnych rynków właściwych²³.

Charakter produktu – zwyczaj handlowy – i przeznaczenie gospodarcze (*commercial usage*) nie są

²⁰ W odpowiedzi na popularność języka Java, wspieranego przez przeglądarkę Netscape Navigator, Microsoft wprowadził i aktywnie promował własną wersję języka, niekompatybilną z rozwiązaniami konkurentów (także ze specyfikacją autora Javy – Sun Microsystems). Microsoft był gotów ponieść ogromne koszty rozwoju własnej wersji języka Java, by zaszkodzić konkurentom: Netscape i Sun. Aczkolwiek niezależni programiści potrafili obejść niektóre techniczne ograniczenia, czego przykładem mogą być programy OpenOffice czy Samba, wykorzystujące standardy Microsoftu mimo braku dostępu do oficjalnej dokumentacji firmy.

²¹ Tamże, s. 168.

²² Por. wersję skonsolidowaną Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:pl:PDF>, [07.12.2011].

²³ Por. D. Miąsik, *Sprzedaż wiązana systemu operacyjnego Windows z oprogramowaniem użytkowym Windows Media Player*, [w:] D. Miąsik, T. Skoczny, M. Surdek (red.), dz.cyt., s. 126 i następane.

wystarczające dla oceny wprowadzenia do obrotu nowego produktu złożonego z dotychczas odrębnych produktów. Ważna jest kwestia, czy nowy produkt stanowi z perspektywy konsumenta istotne *novum* w porównaniu do dotychczasowej oferty rynkowej. Ewolucja rynku oprogramowania polega m.in. na uzupełnianiu i wzbogacaniu systemu operacyjnego o nowe funkcje. Taka jest właśnie istota wielu innowacji w sektorze IT, która prowadzi do sukcesu rynkowego i pokonania rywali.

W świetle orzeczenia w sprawie Microsoft nadal dyskusyjne jest, w jakim stopniu przedsiębiorcy dominujący mogą sobie pozwalać na udoskonalanie swoich produktów dzięki rozbudowie w nich nowych funkcjonalności. Sektor IT charakteryzuje się wysokimi kosztami początkowymi wytworzenia nowego produktu. Niskie koszty krańcowe zachęcają do stosowania wiązania, by wykorzystać elementy kodu źródłowego zapewniające kompatybilność, a także ekonomię skali, korzyści zakresu i efekty uczenia się.

Ostatnio rysuje się jednak „światelko w tunelu” – jest nim koncepcja *more economic approach*²⁴, która znalazła wyraz w licznych decyzjach organów antymonopolowych. Cechą wielu decyzji było odejście od rozstrzygającego znaczenia cech struktury rynku (udziałów rynkowych) na rzecz innych czynników, np. możliwości obniżki cen z korzyścią dla klientów. Zachowania, które kiedyś były traktowane jako jednoznacznie negatywne, dzisiaj nie powinny być tak oceniane (oceny powinny być bardziej stonowane, w zależności od kontekstu sytuacyjnego czy cech rozwoju rynku).

Przykłady to: coraz mniejsze znaczenie udziałów rynkowych, nowe podejście do związania ceną odsprzedaży *resale price maintenance* i do związań pionowych, transakcji wiązanych, dopuszczalna strategia obronna dominantów (*defencing leveraging*) jako nowa doktryna łagodnego podejścia do oceny nadużywania dominacji rynkowej na rynkach nowych technologii, która pozwala dominantom na wprowadzanie strategii obronnych, gdy zagrożona jest ich kluczowa działalność na rynku (*core business*). Pewne nadzieje można zatem wiązać z faktem, że coraz częściej organy antymonopolowe uznają argumenty na rzecz obrony kluczowych interesów dominantów na rynkach technologii ICT, bo najczęściej to właśnie oni są lokomotywą postępu technologicznego.

Z krytyką spotykają się decyzje regulacyjne (np. Microsoft Media Player²⁵), które w istocie zmuszają

dominantów do zachowań rynkowych sprzecznych z oczekiwaniami ich klientów, z których mogą się cieszyć tylko potężni konkurenci Microsoftu (np. Real Networks czy Sun Microsystems). Coraz częściej akcentuje się tezę, że rolą prawa konkurencji nie jest chronienie konkurentów – zamiast konkurencji czy przesuwania aktywów niematerialnych od ich właścicieli, którzy zapracowali na nie własną kreatywnością i innowacyjnością – do nieudaczników. Nie stymuluje to konkurencji dynamicznej oraz nie powiększa dobrobytu konsumentów w długim okresie.

Dobrowolne udostępnianie aktywów niematerialnych – nowa strategia budowania pozycji rynkowej?

Dobrowolne udostępnianie aktywów niematerialnych – często niezwykle cennych – jest dość szeroko rozpowszechnione na rynkach technologii ICT. Przemawia za tym określone poczucie racjonalności. Dając dostęp do podstawowych technologii, posiadacz platformy zapobiega faktycznemu „wywłaszczeniu” samego siebie z tych aktywów, np. w drodze decyzji regulacyjnych lub konkurencji imitacyjnej, a równocześnie stymuluje inwestycje kooperantów, pośredników i użytkowników końcowych, które pomnażają wartość danej platformy internetowej.

Jednak aby generować przychody, które pokrywają koszty rozwoju i utrzymania platformy, posiadacz musi regulować dostęp do innych dóbr lub usług w ramach pewnej ich wiązki oferowanej konsumentom. Odwrotna proporcja (*trade-off*) między swobodnym dostępem – dzięki rezygnacji z praw wyłącznych IPR (praw własności intelektualnej i przemysłowej) i dzieleniu się nimi z konkurentami (w celu ułatwienia rozwoju platformy) – a regulacją dostępu do niektórych dóbr lub usług (w celu pokrycia kosztów jej funkcjonowania) – prowadzi do konwergencji koncepcji innowacji otwartych i zamkniętych²⁶.

Wzorce organizacyjne na niektórych rynkach oprogramowania i systemów operacyjnych potwierdzają tę hipotezę. W szczególności, w przeciwieństwie do charakterystyki standardów *de facto* w literaturze prawniczej, wiodące projekty *open source* są tworzone i zarządzane przez potężnych biznesowych sponsorów, a firmy komercyjne z kolei tworzą konsorcja typu non-profit lub umowy kooperacyjne, których celem jest wkomponowanie projektów *open source*

²⁴ Koncepcja *more economic approach* zmierza do pełniejszego uwzględnienia w orzecznictwie antymonopolowym rozumowania ekonomicznego o efektach działań rynkowych przedsiębiorców np. porozumień ograniczających konkurencję (karteli) oraz koncentracji (fuzji i przejęć). Chodzi o to, by nie blokować działań firm, których efekty dla dobrobytu przewyższają straty z tytułu ograniczania konkurencji, np. na rynkach nowych technologii, i które są akceptowane przez konsumentów. Por. W. Szpringer, *Regulacja konkurencji a konkurencja regulacyjna*, POLTEXT, Warszawa 2010, W. Szpringer, *Koncepcja Open Access w świetle ekonomicznej analizy praw własności intelektualnej*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

²⁵ Główne punkty w tej sprawie dotyczyły zobowiązania firmy Microsoft do udostępniania klientom zubożonej wersji pakietu Microsoft Windows – bez odtwarzacza multimedialnego Media Player i ujawnienia interfejsów oprogramowania, które umożliwia korzystanie z innych odtwarzaczy multimedialnych.

²⁶ Por. J.M. Barnett, *The Host's Dilemma: Strategic Forfeiture in Platform Markets for Informational Goods*, „Harvard Law Review” 2011, t. 124, http://www.harvardlawreview.org/media/pdf/vol124_barnett.pdf, [24.11.2011].

Strategia dobrowolnego dzielenia się aktywami...

w strategii licencyjne, np. zmierzające do rozwoju systemów operacyjnych dla smartfonów²⁷.

Wiele innych firm z rynku technologii ITC regularnie udostępnia wartościowe innowacje konkurentom i użytkownikom nieodpłatnie lub poniżej kosztów. Dotyczy to również, co ciekawe, podmiotów posiadających dominującą pozycję rynkową, które dotychczas poniosły wysokie wydatki na budowę infrastruktury określonych platform sieciowych. Nie sprawdzają się zatem obiegowe opinie, że dominanci zawsze i wszędzie dążą do zachowania maksymalnej technologicznej i prawnej kontroli nad kluczowymi aktywami. Nie wynika to tylko z wysokich kosztów dochodzenia praw, np. sporów sądowych. Biorąc pod uwagę punkt wyjścia w zakresie możliwej kontroli, dominanci mogą wywierać wpływ i wymuszać dostosowania na niższych poziomach rynku. Dotyczy to w szczególności rynków o pewnej liczbie pośredników, którzy kojarzą wkład (*input* – informacje, wiedza, kontent) z potrzebami i preferencjami użytkowników i konsumentów. Występują w tej mierze efekty sieciowe: im więcej użytkowników ma platforma, tym ma wyższą wartość, a równocześnie coraz bardziej znaczące stają się koszty przestawienia pojedynczego użytkownika – inaczej mówiąc, zmiany dostawcy (*switching costs*). Wszelako władza rynkowa dostawcy (*host providera*) względem użytkowników jest ograniczona, zwłaszcza z perspektywy dynamicznej, długookresowej.

Tak długo, jak użytkownicy mogą przewidzieć efekt zamknięcia rynku (*lock-in*) – jako prawdopodobny – *host provider* nie jest w stanie indukować inwestycji pośredników i użytkowników, które są wymagane dla osiągnięcia przez platformę efektu skali. Stąd dylematem dostawcy jest przekonanie użytkowników, że platforma osiągnie właściwą skalę działania, a inwestycje użytkowników nie zostaną zmarnowane. Potrzebne są tutaj czytelne sygnały ze strony platformy, które wzmacniają zaufanie użytkowników. W tym ujęciu strategia dobrowolnego udostępniania aktywów jawi się jako racjonalna, chociaż nie pozbawiona ryzyka.

Jeżeli *host provider* zakłada określone skojarzenie kontraktowych, organizacyjnych i „ideologicznych” instrumentów, które ograniczają następnie jego zdolność regulowania dostępu do platformy, w ten sposób popełnia w pewnym sensie błąd, działa przeciwko własnej przyszłości. W skrajnym przypadku może on mianowicie zbudować platformę, a następnie utracić nad nią wszelką kontrolę. Pozostaje więc problem umownego czy statutowego zachowania przymusu (obowiązku) renegotiacji warunków regulujących dostęp do platformy – jako rozwiązania awaryjnego. Problem ten dotyczy zwłaszcza rynków technologii ICT.

Ale rozwiązanie polegające na szerszym udostępnianiu aktywów ma jeden słaby punkt: może być tak, że platforma nie wygeneruje dostatecznie dużych przychodów, z których dostawca będzie w stanie pokryć koszty rozwoju i utrzymania platformy. Dlatego odpowiednikiem niedoinwestowania przez użytkowników jest niedoinwestowanie przez *host providera*. Każde rozwiązanie musi brać pod uwagę kwestie finansowe. Wymogi finansowania wymagają regulowania dostępu do niektórych części pakietu dóbr lub usług.

Odwrotna proporcja (*trade-off*) między utratą kontroli dostępu a kontrolą pozwala testować hipotezę, iż dostawca będzie miał tendencję do realizacji hybrydowych struktur, które odzwierciedlają połączenie ogólnodostępnych, nieodpłatnych elementów (w celu promowania platformy) oraz zamkniętych, regulowanych warunków dostępu do niektórych elementów (w celu pokrycia kosztów).

Parametry te znacznie ograniczają pole racjonalnego wyboru. Na rynku technologii ICT jest mało prawdopodobne, aby tolerowano całkowicie zamknięte lub całkowicie otwarte struktury, ponieważ w pierwszym przypadku zawęży się krąg użytkowników (co zmniejsza wartość platformy), w drugim natomiast – limituje strumień przychodów (co utrudnia platformie pokrycie kosztów). Mówiąc inaczej, rynek wynagradza hojność *providera* i nie karze jej jako nadmiernej tak długo, jak jest to spójne z trendem rozwoju rynku.

Wirtualne wspólnoty (pozornie) *non-profit* przyjmują zamknięte rozwiązania w celu umożliwienia pokrycia kosztów utrzymania platformy i uniknięcia jej upadku. W polityce prawa i w świetle literatury na temat *open source* i związanego z nim środowiska generowania innowacji zakłada się, że w interesie publicznym leży transformacja innowacji zamkniętych na otwarte. Jeśli otwarte i zamknięte struktury (i wszystkie pośrednie warianty) mogą po prostu odzwierciedlać strategiczne podejście do podstawowego dylematu odwrotnej proporcji (*trade-off*) między kontrolą oportunistów *host providera* i umożliwieniem zwrotu kosztów z jednej strony, a następnie wyborem strategii – z drugiej strony, to nie istnieją na pierwszy rzut oka żadne podstawy do interwencji regulacyjnej. Zasady dostępu, jak i realizowane przez niektórych dostawców połączenie zamkniętych i otwartych elementów organizacyjnych, mogą być natomiast elementem strategicznego dążenia do powiększania udziału w rynku. Ponadto nie ma pewności, że otwarte rozwiązania są korzystne dla konsumenta. To zaskakujące, ale może zaistnieć sytuacja, w której udostępnianie aktywów własności intelektualnej – pozornie dobre z perspektywy konsumenta – wywrze negatywny wpływ (odstraszający) na

²⁷ Nokia w 2008 r. zapłaciła 410 mln USD za nabycie praw właścicielskich do systemu Symbian – jednego z najszerzej używanych na świecie systemów operacyjnych do smartfonów. Byłby to w zasadzie dosyć typowy przypadek koncentracji, gdyby nie fakt, że Nokia przekazała prawa w zakresie zarządzania, rozwijania i dystrybucji tego systemu na rzecz Symbian Foundation i zaprosiła szereg firm z rynku telekomunikacyjnego, także konkurentów, do zarządu tej fundacji. W okresie kolejnych kilku lat fundacja poświęciła wiele wysiłku na wyjaśnianie praw osób trzecich do kodu źródłowego Symbian, który w końcu w 2010 roku został publicznie udostępniony na licencji *open source*.

nowe wejścia na dany rynek, co uchroni dominujące podmioty przed potencjalnymi konkurentami.

Dostawca, który przekazuje swoje aktywa na rzecz platformy technologicznej, może w istocie zmuszać samodzielnych dostawców, aby wyszli z rynku. W dalszym ciągu może zażądać opłat w obszarach stanowiących uzupełnienie rynków, w których posiada przewagę konkurencyjną. Odpowiedź na pytanie, co jest lepsze, gorsze, czy obojętne dla klientów (a także dla konkurencji), powinna uwzględniać cały pakiet usług, choć mimo to ocena może być niejednoznaczna w danym przypadku.

Kluczowe jest następujące pytanie – dlaczego racjonalni ekonomicznie aktorzy oddają cenne – czasem niezwykle cenne technologiczne aktywa? Niektórzy autorzy wskazują na znaczenie czynników pozaekonomicznych, takie jak altruizm, ideologia, etyka, pasja.

Ale podkreślanie roli tych czynników nie brzmi wiarygodnie w odniesieniu do podmiotów komercyjnych, zobowiązanych prawnie do zarządzania wartością spółki i poddanych naciskom biznesowym w celu maksymalizacji zysków właścicieli. Istniejące wyjaśnienia są następujące²⁸:

- firmy są zmuszone do rezygnacji z zasobów wiedzy, które nie mogą być skutecznie chronione za rozsądną cenę,
- firmy chcą przeciwdziałać patentowaniu innowacji przez konkurentów,
- przedsiębiorstwa starają się pozyskiwać naukowców skłonnych do gromadzenia kapitału reputacji w społeczności naukowej oraz społeczności *open source*,
- firmy starają się budować duże platformy, które mogą być w przyszłości źródłem zysków.

Te wyjaśnienia zasługują na uwagę, aczkolwiek są one raczej efektem analizy przypadków, a nie uogólnień teoretycznych.

Każda platforma ICT, która składa się ze sprzętu i oprogramowania, musi umożliwiać użytkownikom dokonywanie transakcji po niższym koszcie niż gdyby dokonywane były bezpośrednio między nimi. W przeciwnym razie nie zostanie ona przyjęta przez użytkowników. Efekty sieci powinny wzmacniać oszczędności kosztów transakcyjnych oraz promować osiąganie zysków. Oznacza to, że dla każdego użytkownika korzyści są funkcją rosnącej liczby innych użytkowników lub wielości zastosowań.

Dla dostawcy wartość platformy jest zatem funkcją rosnącej liczby użytkowników końcowych. Wtedy także coraz więcej programistów pisze aplikacje, które dają nowe możliwości zastosowań. Przykładów jest wiele: Microsoft Windows, Sony PlayStation, Apple iPhone, Bell Labs (tranzystory). Im więcej aplikacji napisanych dla systemu Windows, tym szybszy jest wzrost jego wartości i tym większą liczbę użytkowników on przyciąga, co z kolei motywuje kolejnych programistów do pisania kolejnych aplikacji dla tego

systemu. Współzależne funkcje popytu, które charakteryzują platformy oparte na szerokich rynkach, oznaczają, że przyjęcia nowych użytkowników mogą wykazywać zarówno pozytywne, jak i negatywne efekty sprzężenia zwrotnego.

Rynki platform sieciowych opartych na standardach *de facto* zachowują się zgodnie z zasadą: „zwycięzca bierze wszystko”. Nawet najbardziej dominująca platforma nie ma wszelako całkowicie pewnej sytuacji. Nieco szersze spojrzenie na rynki technologii ICT pokazuje, że nawet dominująca platforma może przegrać. Można podać kilka przykładów: np. IBM, który praktycznie stworzył rynek komputerów osobistych, ale szybko został przytłoczony przez rozwój przenośnych urządzeń komputerowych, a następnie przez system BlackBerry firmy RIM, sprzedany w trudnej sytuacji firmie Hewlett-Packard w 2010 roku; czy America Online (AOL) – silny dominant na rynku usług internetowych – który był tak potężny, że w 2001 r. nabył konglomerat medialny Time Warner, jednak wartość rynkowa połączonych podmiotów znacznie następnie spadła.

Host provider może przejąć koszt i ryzyko zwiększenia zasięgu platformy w formie pomocy technicznej lub innego wsparcia – premiowania odpowiednio wczesnej akcesji do platformy.

Można podać wiele innych przykładów – np. JVC w latach 70. XX w. i szerokiego licencjonowania technologii VHS dla magnetowidów, która przeważała nad Betamax, przegapienie trendów rozwoju rynku przez Sony lub decyzji licencyjnych firmy Xerox z 1979 roku, Ethernet i rozwój lokalnej technologii sieci za symboliczną opłatą, co przyczyniło się do globalnego rozwoju tego systemu. Każdy z tych kosztownych transferów stanowi swego rodzaju zobowiązanie dostawcy, że gotów jest ponieść koszty, gdy platforma nie rozwinie się zgodnie z oczekiwaniami. Strategia ta jest obliczona na budowę klimatu zaufania, że platforma osiągnie wystarczającą skalę, aby zrekompensować te koszty. Dostawca może zniechęcać użytkowników do zmiany platformy, m.in.: przez zwiększanie opłat za korzystanie z niektórych usług, ograniczanie pomocy technicznej, zmniejszanie wartości inwestycji użytkowników istniejącej platformy – np. w wyniku częstych aktualizacji aplikacji (Microsoft, Intel) – powiększanie kosztów transakcyjnych w przypadku zrealizowania zamiaru zmiany platformy, podwyższanie kosztów przestawienia (*switching costs*). Użytkownicy dokonują inwestycji *ex ante* – które są „specyficzne” dla platformy (czyli nie mają zastosowania poza platformą), co oznacza możliwość pozbawienia ich *ex post* pewnych aktywów, których nie można już w pełni odzyskać (*sunk costs*), a następnie regulowania dostępu w celu wyodrębnienia wartości z zablokowanych użytkowników.

Model Unix określono jako platformę w zasadzie otwartą (*mostly-open-platform*), natomiast model

²⁸ Por. J.M. Barnett, dz.cyt.

Strategia dobrowolnego dzielenia się aktywami...

Windows – jako częściowo zamkniętą (*semi-closed-platform*). Model Windows poszedł drogę ujednolicenia standardów, co w istocie przyspieszyło jego rozwój, a Unix ugrzązł w gąszczu licznych, niespójnych wersji (wariantów). Nowsze modele: *open source* oraz Nokia/Google – to z kolei modele częściowo otwarte. Są one rozwijane dwójako: przez społeczności wolontariuszy i entuzjastów internetu lub przez podmioty komercyjne.

System operacyjny Unix został stworzony na początku 1970 roku w Bell Labs (ATT). W połowie lat 80. XX w. stał się platformą dla minikomputerów i stacji roboczych, jednak jej sukces był obciążony przez rozpowszechnianie nie w pełni kompatybilnych wersji. Począwszy od 1987 roku ATT dążył do ujednolicenia systemu Unix we współpracy z Sun Microsystems – producentem stacji roboczych – a następnie do szerokiego licencjonowania na rzecz różnych interesariuszy. Ten ruch był postrzegany przez rynek jako próba „reprivatyzacji” systemu Unix, więc w 1988 roku IBM i inni producenci sprzętu założyli Open Software Foundation, organizację non profit dążącą do jego ujednolicenia i udostępniania go na otwartej licencji.

Następnie IBM sprzedał swoje udziały w systemie operacyjnym Unix firmie Novell, która z kolei przekazała prawa do znaku towarowego UNIX do konsorcjum X/Open – organizacji non-profit, która zajęła się standaryzacją UNIX. Celem było skłonienie do inwestycji deweloperów oraz umożliwienie im odzyskania nakładów dzięki strategii pakietowej. Dzisiaj podobnie wyglądają działania mające na celu stworzenie otwartego systemu operacyjnego Linux, który jest następcą UNIX, do komputerów, laptopów i smartfonów.

Narodziny nowoczesnego przemysłu komputerów osobistych są często przedstawiane jako efekt transakcji pomiędzy IBM i Microsoft, w którym Microsoft zgodził się na MS-DOS jako system operacyjny (co najważniejsze, na niewyłącznej podstawie) dla nowych komputerów IBM w 1981 roku. Dalsza sekwencja zdarzeń jest dobrze znana: IBM nie był w stanie zachować wyłączności na PC, który stał się towarem „sklonowanym” przez inne firmy, następnie próbował zachować wyłączność na nowy składnik oprogramowania „premium”. Jednakże znaczny udział w rynku zachował system Windows, następca MS-DOS. IBM w dużej mierze przyznał się do porażki na rynku systemów operacyjnych dla komputerów stacjonarnych, co ostatecznie doprowadziło do sprzedaży działu PC na rzecz Lenovo.

Microsoft zachował wyłączność na platformy systemu Microsoft Windows, który przetrwał jako produkt najwyższej klasy oprogramowania w skojarzeniu z mikroprocesorami sprzedawanymi przez Intel i sprzętem pochodzącym od wielu firm. Ale Microsoft dobrowolnie zrzekł się części praw wyłącznych na

rzecz niezależnego oprogramowania pochodzącego od licznych deweloperów, którzy opracowują aplikacje zwiększające wartość pakietu Windows. Microsoft rozwinął całą sieć porozumień z wieloma firmami, na rzecz których świadczy usługi pomocnicze użytkownikom i programistom, generującym uzupełniające, istotne dla całości systemu aktywa, wspierające wartość platformy, umożliwiając w ten sposób Microsoftowi zarabianie na użytkownikach końcowych. Z perspektywy Microsoft „ostrożny altruizm” bardzo się zatem opłaca.

Wnioski

Na rynkach nowych technologii standaryzacja, interoperacyjność urządzeń i kompatybilność produktów mają kluczowe znaczenie. Ujawnianie i udostępnianie wiedzy przyspiesza powstawanie innowacji. Kolejne fazy rozwoju wiedzy następują po sobie, nawiązując do poprzedników. Dostęp do światowego dorobku w danej dziedzinie jest zatem bardzo ważny dla postępu. Prawa wyłączne nie zawsze są używane w konkurencji innowacyjnej, lecz także do tworzenia strategicznych barier wejścia na dany rynek dla konkurentów. Dotychczasowy model zamkniętych innowacji, który polega na pełnej kontroli firmy nad IPR, ewoluuje w kierunku modelu otwartych innowacji. Informacja i wiedza nabierają cech dobra publicznego. Dyfuzja wiedzy zapewnia wyższe zyski niż w warunkach monopolu IPR – ze względu na pozytywne efekty sieciowe. Należy wskazać na zbiorowy, kolektywny charakter innowacji, rosnącą rolę kooperacji w łańcuchu wartości sektora *high-tech*, także między konkurentami. Zasady dostępu i realizowane przez niektórych dostawców połączenie zamkniętych i otwartych elementów organizacyjnych, mogą być wyrazem konieczności kompromisu między otwartością a pokryciem kosztów organizacji platformy, ale mogą stanowić także element strategicznego dążenia do powiększania udziału w rynku. Organy ochrony konkurencji powinny natomiast przykładać dużą wagę do perspektywy konkurencji dynamicznej oraz innowacji dających szansę na zmiany rynkowe i poprawę dobrobytu konsumentów w długim okresie. Należy wskazać na wspólną logikę rozwoju nowej infrastruktury wiedzy, sprzętu czy oprogramowania (*Next Generation Networks*) oraz ruchu *Open Access*, ponieważ łącznie powstają nowe możliwości dzielenia się wiedzą i korzystania z badań w innowacyjny sposób lub na nowych polach. Korzyści wynikają nie tylko z dyfuzji wiedzy, lecz także licznych usług, produktów mających wartość dodaną dla wszystkich interesariuszy. Tragedii „wspólnego pastwiska” (*tragedy of the commons*) przeciwstawia się tragedię prywatnego zawłaszczania (*tragedy of anticommons*). Regulacja stoi przed wyzwaniem, jak pogodzić oba skrajne modele.

Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy – recenzja

Janina Fras, Wojciech Rynkiewicz

Książka Włodzimierza Gogołka *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy* ukazała się w 2010 roku nakładem Oficyny Wydawniczej ASPRA-JR pod auspicjami Instytutu Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, w serii „Media polskie”, co dowodzi, że kolejne polskie wydawnictwo czyni publikacje z dziedziny nowych mediów i sieci ważnym składnikiem swojej oferty. Autorem książki jest profesor Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych, specjalista w zakresie najnowszych technologii informacyjnych, który od lat zajmuje się badaniami nad internetem oraz komunikacją w sieci, prowadząc równocześnie działalność praktyczną i doradczą w zakresie projektowania i wdrażania systemów informatycznych, m.in. w obrębie systemów bezpieczeństwa teleinformatycznego i bankowości elektronicznej. Włodzimierz Gogołek jest autorem pięciu książek dotyczących problematyki najnowszych technologii informacyjnych, m.in. *Wprowadzenia do informatyki dla humanistów* (2007 rok).

W pierwszym rozdziale recenzowanej publikacji autor przedstawia ogólny obraz komunikacji sieciowej, wskazując jedną z jej kluczowych cech – wielokanałowość. Stwarza ona ogromny w porównaniu do tradycyjnych mediów potencjał wymiany i transmisji informacji. Równocześnie dystans przestrzenny pomiędzy komunikującymi się podmiotami przestaje mieć znaczenie, a sam proces komunikacji ewoluuje, osiągając ciągle nowe poziomy, czego przykładem, zapewne nie ostatnim, jest pojawienie się Web 2.0 i grup społecznościowych. Jako podstawowe medium komunikacji sieciowej badacz wskazuje internet, którego ważnymi elementami są: Word Wide Web, multimedia i tzw. wirtualny świat. W zakończeniu tego rozdziału autor stawia tezę, że to właśnie sieć jak żadne inne medium – mimo że pozornie istnieje w niej wolność przepływu informacji – unifikuje i koncentruje udostępniane za swoim pośrednictwem różne formy tejże informacji.

Drugi rozdział poświęcony został podstawowym uwarunkowaniom komunikacji sieciowej. Tę część książki rozpoczyna charakterystyka młodych użytkowników internetu, przez których – jak zauważa trafnie W. Gogołek – sieć traktowana jest jako najbliższa przestrzeń, bezpośrednio związana z przyjaciółmi, rodziną i szkołą. Autor porusza również kwestie związane z lokalizacją stron w internecie, z tzw. domenami, w kontekście rodzajów połączeń z siecią

(telefoniczna, kablowa, satelitarna, szerokopasmowa, radiowa i bezprzewodowa). W dalszej części tego rozdziału rozwinięto wątek narzędzi pośredniczących między użytkownikiem a siecią – do tej grupy zaliczono przeglądarki, czyli tzw. *browsersy*, przeglądarki *offlinowe* i tzw. akceleratory.

W trzecim rozdziale W. Gogołek skupił się na kluczowych kategoriach komunikacji sieciowej, po uprzednim rozważeniu jej determinant społecznych i ekonomicznych. Autor wyodrębnił trzy kategorie komunikacji sieciowej: bezpośrednią, pośrednią i aktywną. Najwięcej uwagi poświęca komunikacji pośredniej: asynchronicznej i pasywnej, rozpoczynając od analizy najbardziej charakterystycznych form tekstów online. Omawia zatem szczegółowo e-maile, e-gazety, e-książki, RSS (*Really Simple Syndication*) oraz blogi. Za szczególnie doniosłe wydarzenia w sieci uznaje: udostępnienie darmowej wersji *Encyclopedii Britannica*, najstarszej anglojęzycznej encyklopedii w 1994 roku oraz opublikowanie przez Stevena Kinga w 2000 roku jego ówczesnie najnowszej książki pt.: *The Plant* jedynie w wersji elektronicznej. W obszarze komunikacji pośredniej badacz najszerzej charakteryzuje nową formę aktywności w sieci – Web 2.0, ze szczególnym wskazaniem na media społecznościowe (*social media*).

Następstwem szybkiego rozwoju technologii informatycznych są liczne zagrożenia, na które narażone są poszczególne osoby i grupy społeczne. Tematowi bezpieczeństwa w sieci W. Gogołek poświęcił osobny, czwarty rozdział swojej książki. Za najistotniejsze uwarunkowania tych zagrożeń uznaje m.in. na szybkość przepływu informacji w internecie, rosnącą autonomię maszyn i interaktywną naturę Web 2.0. Autor wypunktował najważniejsze i najbardziej aktualne rodzaje zagrożeń komunikacji w sieci wynikające z manipulowania przekazem poprzez dezinformację lub świadome wprowadzanie w błąd nie tylko poszczególnych grup, ale i nawet całej opinii publicznej.

Rozważając w ostatnim rozdziale książki paradoksy komunikacji sieciowej, Włodzimierz Gogołek wskazuje najpierw jej wyznaczniki, takie jak pluralizm, swoboda dostępu, uniwersalizm czy personalizacja. Jednocześnie unaocznia, że choć zjawiska te są pomocne i pozwalają oszczędzić czas, mają też zawsze wady – prowadzą do mniejszej innowacyjności i kreatywności korzystających z sieci osób. Badacz nawiązuje tu do powszechnego, np. w środowisku studentów, procederu kopiowania z sieci gotowych rozwiązań i schematów. Generalnie,

charakteryzując paradoksy sieciowych przekazów, autor kolejny raz wskazuje na znaczenie internetu i całego wirtualnego świata jako nadzwyczajnego medium tworzącego przestrzeń uzupełniającą świat realny.

Książka *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy* bez wątpienia wzbogaca ubogi – w porównaniu np. z amerykańskim czy niemieckim – zasób dostępnych na polskim rynku wydawniczym publikacji poświęconych komunikacji w internecie. Warto podkreślić, że książka jest efektem całościowej i bardzo kompleksowej analizy najważniejszych aspektów komunikacji sieciowej w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. Myślą przewodnią prezentowaną W. Gogołka jest przekonanie o rosnącym znaczeniu komunikacji za pośrednictwem sieci w kontaktach codziennych ludzkości, przekonanie że – mówiąc słowami Denisa McQuaila – *komunikowanie zapośredniczone przez komputer zyskuje rangę zwyczajnej, kulturowanej na co dzień praktyki społecznej*¹.

Ciekawym problemem badawczym, ściśle związanym z dynamicznym rozwojem internetu, jest kwestia przyszłości drukowanych gazet, czasopism i książek. Włodzimierz Gogołek trafnie wskazuje na fakt, że e-wydania w sposób naturalny wykorzystują komunikacyjny potencjał sieci (s. 129) i po okresie początkowego dystansu czytelników, będą zyskiwać na znaczeniu także w Polsce. Wśród czynników sprzyjających ekspansji e-gazet badacz za najważniejszy uznaje rozpowszechnienie mobilnego internetu wraz z popularyzacją nowych urządzeń do jego odbioru, takich jak na przykład smartphoney czy tablety. Rozważania W. Gogołka można włączyć do któregoś z nurtów aktualnych dyskusji i sporów na temat przyszłości prasy i książek². Na całym świecie powstaje bowiem coraz więcej książek i gazet internetowych bez wersji drukowanej; w Polsce jednym z bardziej znanych przykładów tej tendencji jest zmiana kanału i sposobu dystrybucji muzycznego miesięcznika „Machina”, który od czerwca 2011 roku ukazuje się już wyłącznie w internecie.

Recenzowana książka, chociaż skoncentrowana w dużej mierze na uwarunkowaniach i podstawowych kategoriach komunikacji sieciowej, dotyka także rozlicznych aktualnych problemów związanych z funkcjonowaniem sieci, np. bezpieczeństwa. Sieć bywa wykorzystywana na różnych poziomach komunikacji, w tym np. do szantażu w biznesie, w konfliktach politycznych oraz przez ugrupowania terrorystyczne do komunikowania się, zdobywania zwolenników, środków finansowych czy dezinformacji. Włodzimierz Gogołek podjął rozważania na temat różnych rodzajów cyberataków, w tym jednego z najpopularniejszych, czyli *cyberbullingu*, będącego formą agresji elektronicznej polegającej na stosowaniu przemocy poprzez prześladowanie i zastraszanie osób przy wykorzystaniu

witryn i forów internetowych, e-maili lub wiadomości sms. Ekspansja tego zjawiska wiąże się z rozwojem Web 2.0 – w szczególności z popularyzacją serwisów społecznościowych. Jednak największe straty, jak słusznie zaznacza autor w rozdziale pt. *Bezpieczeństwo*, grożą firmom i instytucjom ze strony *malware* (z ang. *malicious software*). Zgodnie z definicją Włodzimierza Gogołka są to destrukcyjne funkcje specyficznych programów komputerowych, służące do niszczenia, modyfikowania i nieupoważnionego manipulowania zasobami informacyjnymi przechowywanymi na cyfrowych nośnikach informacji. Szczególnie kosztowne jest naprawienie strat spowodowanych tego typu cyberprzestępstwami, m.in. poprzez odkupienie skradzionych urządzeń czy wykrycie szkodliwych kodów. Warto podkreślić trafność prognoz Włodzimierza Gogołka, który przewiduje ewolucję tego zjawiska w najbliższej przyszłości (s. 241.) Przewidywania te potwierdzają najnowsze badania dotyczące bezpieczeństwa informatycznego, opracowane dla Hewlett Packard przez Ponemon Institute, według których wysokość zobowiązań finansowych, jakie spadają na firmę będącą celem ataku cyberprzestępców, waha się od 1,5 mln dolarów do 36,5 mln dolarów³.

Pewien niedosyt może budzić zbyt powierzchowna analiza uniwersalności komunikacyjnej Web 2.0 – swistego ewenementu i najszybciej rozwijającej się formy wymiany informacji w internecie. Uczestniczenie w sieciach społecznościowych, czyli jednej z najważniejszych form Web 2.0, zajmuje w tej chwili trzecie miejsce wśród najpopularniejszych aktywności podejmowanych za pośrednictwem komputera, wyprzedzając m.in. korzystanie z poczty elektronicznej⁴. W tym kontekście postawioną w książce przez Włodzimierza Gogołka tezę o marginalizacji ruchów społecznościowych w sieci (s. 169) należy ocenić jako nietrafioną.

Uznanie budzi natomiast zamysł kompozycyjny książki: logiczna sekwencja rozważań i przejrzysty podział na rozdziały, w którym najważniejsze są te w centralnej części publikacji, w szczególności rozdział trzeci. Istotnym walorem poznawczym tekstu jest wielość przejrzystych tabel i wykresów. Książka jest starannie zredagowana, ale wymagającemu czytelnikowi może na przykład brakować indeksu nazwisk. Poza tym, recenzowana publikacja zawiera wszelkie niezbędne zestawienia: indeks rzeczowy, spis tabel, spis rysunków oraz bogaty spis wykorzystanych publikacji.

Podsumowując, należy stwierdzić, że publikacja Włodzimierza Gogołka to książka ważna i potrzebna, szczególnie w świetle dynamiki rozwoju internetu i komunikacji sieciowej na świecie i w Polsce. Należy mieć nadzieję, że autor i Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego będą kontynuowali rozważanie problematyki komunikacji sieciowej w swojej serii wydawniczej „Media polskie”.

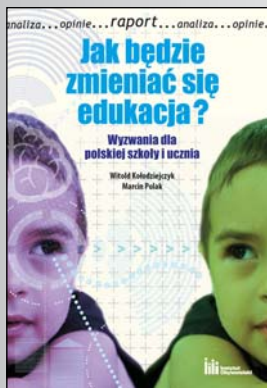
¹ D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 151.

² Ostatnio w Polsce ukazała się książka Bernarda Pouleta: *Śmierć gazet i przyszłość informacji*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2011.

³ *Second Annual Cost of Cyber Crime Study, Benchmark Study of U.S. Companies*, Ponemon Institute 2011, www.arcsight.com/collateral/whitepapers/2011_Cost_of_Cyber_Crime_Study_August.pdf, [27.08.2011].

⁴ C. Treadaway, M. Smith, *Godzina dziennie z Facebook marketingiem*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2010, s. 36.

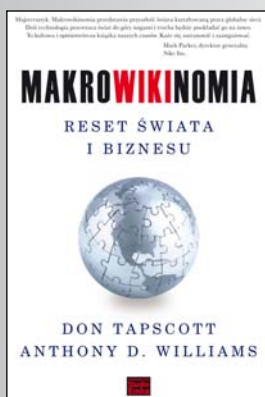
POLECAMY



Witold Kołodziejczyk, Marcin Polak, raport *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*
Instytut Obywatelski, Warszawa 2011

Zapraszamy do zapoznania się z raportem poświęconym przewidywaniom dotyczącym zmian i wyzwań, jakie czekają polską edukację w najbliższych dwóch – trzech dekadach. We wprowadzeniu autorzy omawiają czynniki wpływające na procesy edukacyjne, takie m.in. jak demografia czy technologie. Następnie przedstawiają scenariusz przyszłości edukacji w perspektywie globalnej i dla Polski oraz charakteryzują „cyfrowe pokolenie”. Zastanawiają się również, jak powinna się zmieniać edukacja i po co się uczyć w XXI wieku. W podsumowaniu prezentują natomiast wyzwania edukacji dla przyszłości. Raport polecamy wielu adresatom – osobom zarządzającym placówkami naukowymi i instytucjami edukacyjnymi, nauczycielom i wykładowcom, a także wszystkim zainteresowanym rozwojem osobistym i doskonaleniem swojej wiedzy i kompetencji.

Raport dostępny w formie elektronicznej na stronie: http://www.instytutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf.



Don Tapscott, Anthony D. Williams
Makrowikinomia. Reset świata i biznesu
Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2011

Po *Wikinonii* – książce wydanej w 2007 roku, która w krótkim czasie stała się bestsellerem, autorzy proponują *Makrowikinonię*, opisującą sposoby wykorzystania technologii do współpracy na poziomie społeczeństw, krajów, władzy. Stwierdzają oni, że znajdujemy się w pewnym punkcie zwrotnym, gdy *mamy do czynienia z przeciwstawieniem zamierania i odrodzenia, stagnacji i renesansu*. Zamieranie i stagnacja dotyczą instytucji o długiej tradycji, które nie są w stanie poradzić sobie w zmieniającym się otoczeniu. Odrodzenie to z kolei nowe możliwości, nowe narzędzia sieciowe i zbiorowa innowacyjność, które – w opinii autorów – mogą służyć do budowania bogatszego, sprawliwszego i bardziej zrównoważonego świata. Autorzy odnoszą swoje rozważania do wielu dziedzin: finansów, klimatu, nauki, mediów i sektora publicznego. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://studioemka>.

com.pl.

*The Fourth International Conference on Mobile,
Hybrid and On-line Learning (eL&mL 2012)*
30 stycznia – 4 lutego 2012 r.
Barcelona, Hiszpania

Na przełomie stycznia i lutego odbędzie się czwarta edycja konferencji eL&mL, poświęconej nauczaniu mobilnemu. Organizatorzy zapraszają do dyskusji nad nowymi urządzeniami i technologiami wykorzystywanymi w procesie edukacyjnym, wyzwaniami, z którymi trzeba się będzie zmierzyć w niedalekiej przyszłości, a także najlepszymi praktykami w mobilnym nauczaniu, z których można czerpać.

Więcej informacji na stronie:
<http://www.iaia.org/conferences2012/eLmL12.html>.



Submit a Paper

Propose a Workshop

Information for Sponsors

General Information

Touristic Information

Hotels and Travel

Call for Papers

Committees

Tutorials

Program

Camera-ready

Registration Form

Statistics

Photos

Awards

Affiliated Journals



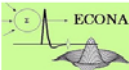
The Fourth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning

e&ML 2012

January 30 - February 4, 2012 - Valencia, Spain

Technical Co-Sponsors and Logistics Supporters










Details:

- Collocated with other events part of [DigitalWorld 2012](#)
- Posters will be presented during the conference
- A [Link to Europe](#) track is available for preliminary work
- A Research (S&G) track is available for ideas in early stages

Submission (full paper)
Notification
Registration
Camera ready

ISBN: 978-1-61208-180-9

~~Sept. 6 September 20, 2011~~
~~October 23 November 7, 2011~~
~~Nov 2 November 22, 2011~~
~~Nov 2 November 22, 2011~~




Published by XPS paper Publishing Services



Archived in the free access [ThosMag[®]](#) Index Library



All publications will be submitted for indexing with:

- ISI Thompson Conference Proceedings Citation Index (CPCI)
- Elsevier's EI Conference Database, EIC
- Engineering Information Index - E&SIR IET INSPEC, and other relevant

Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego w Kielcach w ramach projektu PITWIN zaprasza do współpracy.

..... www.pitwin.edu.pl



Transfer wiedzy i integracja społeczności naukowej, studentów, pracowników sektora B+R, wymiana doświadczeń, wsparcie dla pracowników nauki.

Upowszechnienie osiągnięć naukowych i zwiększanie świadomości znaczenia nauki polskiej i światowej wśród społeczeństwa.

Upowszechnianie i popularyzacja osiągnięć nauki.



zasoby portalu

artykuły naukowe	440
kursy e-learningowe	9
zestawienia bibliograficzne	160
konferencje naukowe	3
bazy danych	18
publikacje i zeszyty naukowe	9

www.pitwin.edu.pl

zarejestruj się i korzystaj

- **Biuro Projektu:**
PITWIN - Portal Innowacyjnego Transferu Wiedzy w Nauce
Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego w Kielcach
ul. Peryferyjna 15, pokój 323 B
25-562 Kielce
tel/fax: 41 334 00 67
biuro@pitwin.edu.pl, www.pitwin.edu.pl

człowiek - najlepsza inwestycja



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Wyższa Szkoła Handlowa
im. Bolesława Markowskiego
w Kielcach

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem ludzkim

Waldemar Walczak

Kapitał intelektualny pracowników oraz ich motywacja do wykorzystywania posiadanej wiedzy, predyspozycji i umiejętności są powszechnie uznawane za ważne czynniki, determinujące przewagę konkurencyjną współczesnych organizacji. Powszechną akceptację zyskuje pogląd, że sukces organizacji jest w dużej mierze zależny m.in. od postaw, zachowań i predyspozycji pracowników – zdolności do szybkiego uczenia się, umiejętności adaptowania się do zmieniających się warunków otoczenia, zaangażowania w pracę, umiejętności współpracy w zespole, chęci dzielenia się wiedzą z innymi czy identyfikowania się z celami organizacji. Bez wątpienia są one funkcją i pochodną takich uwarunkowań, jak: poziom otrzymywanego wynagrodzenia, stabilność zatrudnienia, możliwość rozwoju zawodowego, prestiż i satysfakcja z wykonywanej pracy, kultura organizacyjna, oraz szeregu innych istotnych aspektów związanych z funkcjonującym modelem zarządzania kapitałem ludzkim danej organizacji¹.

Należy jednak podkreślić, że wymienione determinanty sukcesu mają charakter interakcyjny, stanowią bowiem współzależne elementy, które tworzą wielowymiarową strukturę. Ważne jest, aby dostrzegać, że bardzo istotną rolę odgrywa forma prawna nawiązania stosunku pracy oraz warunki zatrudnienia, które w znacznej mierze rzucają na ukształtowanie właściwych postaw oraz zachowań organizacyjnych pracowników. Forma zatrudnienia stanowi bowiem pierwotny element w kompleksowym systemie budowania potencjału kapitału ludzkiego organizacji.

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu zagadnienia odnoszą się do podstawowej wiedzy z zakresu prawa, którą powinien posiadać profesjonalny menedżer pragnący sprawnie i skutecznie zarządzać ludźmi. Umiejętność strategicznego zarządzania kapitałem ludzkim we współczesnej gospodarce nabiera coraz większego znaczenia i stanowi nieodzowny element kształcenia przyszłej kadry kierowniczej².

Nawiązanie stosunku pracy – podstawy prawne

Zgodnie z art. 2 Kodeksu pracy – *pracownikiem jest osoba zatrudniona na podstawie umowy o pracę, powołania, wyboru, mianowania lub spółdzielczej umowy o pracę*. Ta ustawowa definicja ma istotne znaczenie dla dalszych rozważań, ponieważ wyraźnie precyzuje, że pracownikiem jest wyłącznie osoba, którą z pracodawcą wiąże odpowiednia umowa o pracę. Pozostałe osoby, które wykonują pracę na podstawie np. umowy-zlecenia bądź umowy o dzieło, z punktu widzenia formalno-prawnego nie są etatowymi pracownikami, lecz zleceniobiorcami – inaczej mówiąc: współpracownikami.

Rozróżnienie tych kwestii jest szczególnie ważne z punktu widzenia praw i przywilejów, jakie przysługują pracownikom – są to m.in.: świadczenia emerytalne, prawo do urlopów, prawo do wynagrodzenia w trakcie zwolnienia lekarskiego, a także możliwość nabywania pracowniczego stażu pracy, który jest uwzględniany jako dodatkowy składnik wynagrodzenia. Posiadanie odpowiedniego doświadczenia zawodowego zdobytego w ramach etatowego zatrudnienia jest ponadto w wielu przypadkach koniecznym warunkiem objęcia m.in. wysokich stanowisk urzędniczych – np. w administracji publicznej, co regulują odrębne przepisy ustawowe³.

Należy zaznaczyć, że okres wykonywania pracy w oparciu o umowę cywilno-prawną nie jest traktowany jako staż pracowniczy, tak więc nie daje podstaw do zdobycia udokumentowanego doświadczenia zawodowego. Jest to jednak dogodna forma zdobycia dodatkowego wynagrodzenia – w szczególności dla osób, które pracują w jednej firmie na etacie, a w innej realizują określone zadania na podstawie umowy cywilno-prawnej, np. umowy-zlecenia bądź

¹ Zob. A. Baron, M. Armstrong, *Human Capital Management: achieving added value through people*, Kogan Page Limited, Londyn 2007, s. 7–9; B.W. Hall, *The New Human Capital Strategy: Improving the value of your most important investment – year after year*, AMACOM, Nowy Jork 2008, s. 3–5, 24–25.

² A. Odden, *Strategic Management of Human Capital in Education: Improving instructional practice and student learning in schools*, Routledge, Nowy Jork 2011, s. 1–7.

³ Zob. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o służbie cywilnej (Dz.U. z 2008 r. Nr 227 poz. 1505, ze zmianami); Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych (Dz.U. z 2008 r. Nr 223 poz. 1458, ze zmianami); Ustawa z dnia 23 stycznia 2009 roku o wojewodzie i administracji rządowej w województwie, (Dz.U. z 2009 r. Nr 31 poz. 206, ze zmianami).

Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem...

umowy o dzieło. Trzeba jednak zauważyć, że tego typu rozwiązanie jest przede wszystkim stosowane w sytuacji wykonywania takich zawodów, które z racji specjalnych uregulowań prawnych (ustawowych) mają zagwarantowany obniżony wymiar czasu pracy w ramach etatowego zatrudnienia w pełnym wymiarze godzin.

Zgodnie z art. 3 Kodeksu pracy *pracodawcą jest jednostka organizacyjna, choćby nie posiadała osobowości prawnej, a także osoba fizyczna, jeżeli zatrudniając one pracowników*⁴. Z takiego sformułowania wynika, że immanentnym wyróżnikiem pracodawcy jest kwestia zatrudniania pracowników – znaczenie ma tu forma prawna, na podstawie której jest wykonywana praca. Jest to zatem definicja bardzo ogólna, wskazująca że pracodawcą może być zarówno osoba prawna, jak i osoba fizyczna, np. prowadząca działalność gospodarczą.

Warto podkreślić, że *nawiązanie stosunku pracy oraz ustalenie warunków pracy i płacy, bez względu na podstawę prawną tego stosunku, wymaga zgodnego oświadczenia woli pracodawcy i pracownika* (art. 11 Kodeksu pracy)⁵. Można zatem powiedzieć, że na mocy stosunku pracy pracownik zobowiązuje się do osobistego i zgodnego z poleceniami pracodawcy świadczenia wspólnie umówionej pracy związanej z wykonywaniem określonych czynności przewidzianych na danym stanowisku, natomiast pracodawca ma za zadanie stworzyć niezbędne warunki umożliwiające jej wykonywanie, a także jest zobowiązany do terminowego wypłacania ustalonego wynagrodzenia. Jest to zatem umowa, która wiąże obie strony i ma charakter dobrowolny. Zgodnie z art. 22 § 1 *przez nawiązanie stosunku pracy pracownik zobowiązuje się do wykonywania pracy określonego rodzaju na rzecz pracodawcy i pod jego kierownictwem oraz w miejscu i czasie wyznaczonym przez pracodawcę, a pracodawca – do zatrudniania pracownika za wynagrodzeniem*. Niezbędną czynnością, która sankcjonuje nawiązanie stosunku pracy, jest oczywiście podpisanie stosownej umowy o pracę. Należy pamiętać, że musi zostać ona zawarta na piśmie, najpóźniej w dniu rozpoczęcia wykonywania pracy przez pracownika (art. 29 § 2 Kp). Umowa o pracę określa strony umowy, rodzaj umowy, datę jej zawarcia oraz warunki pracy i płacy, a w szczególności:

- rodzaj pracy,
- miejsce jej wykonywania,
- wynagrodzenie odpowiadające rodzajowi pracy, ze wskazaniem składników tego wynagrodzenia,
- wymiar czasu pracy,
- termin jej rozpoczęcia (art. 29 § 1. Kp).

Rodzaj wykonywanej pracy wiąże się z kwestią spełniania określonych wymagań formalnych oraz po-

siadania odpowiednich kwalifikacji do wykonywania danego zawodu, a także z zajmowanym stanowiskiem i zakresem czynności, obowiązków i odpowiedzialności.

Jeżeli chodzi o miejsce wykonywania pracy – w tym punkcie umowy najczęściej wpisuje się adres siedziby danej jednostki organizacyjnej będącej pracodawcą, niemniej jednak w przypadku firm mających strukturę sieciową zdarzają się przypadki, że zamiast adresu konkretnego oddziału podaje się adres głównej siedziby. Pracownicy często są nieświadomi tego, że w takiej sytuacji pracodawca może zażądać, aby w razie uzasadnionej potrzeby byli gotowi do świadczenia pracy we wskazanym przez niego miejscu.

Zapis dotyczący wynagrodzenia za pracę powinien uwzględniać wszystkie jego składniki – tj. precyzyjnie określać stawkę wynagrodzenia zasadniczego i wszystkie dodatkowe świadczenia, np. dodatek stażowy, funkcyjny, wysokość premii i jej charakter (uznaniowa, czyli mająca charakter fakultatywny, bądź regulaminowa – mająca charakter obligatoryjny).

Wymiar czasu pracy odnosi się do tego, czy praca jest wykonywana w pełnym wymiarze godzin, czy niepełnym, np. 1/2 etatu, 3/4 etatu. Przyjmuje się, że zgodnie z kodeksem praca na pełnym etacie to 40 godzin tygodniowo, jednak dla niektórych zawodów wymiar czasu pracy jest znacznie niższy i wynika z odrębnych przepisów ustawowych (np. dla lekarzy, radców prawnych, nauczycieli, pracowników naukowych). Właśnie te uregulowania ustawowe umożliwiają wieloetatowość, w szczególności wśród reprezentantów wyżej wymienionych grup zawodowych.

Analizując szerokie spektrum uwarunkowań dotyczących wieloetatowości pracowników, warto zwrócić uwagę na kwestię łączenia etatowej pracy z funkcją np. posła, senatora, radnego, przewodniczącego zakładowej organizacji związkowej lub członka rady pracowniczej.

Pracodawca, który zatrudnia na pełnym etacie np. radnego, musi mu udzielać zgodę na płatne zwolnienia z pracy w trakcie obowiązujących godzin pracy, w celu wykonywania innych czynności związanych z pełnieniem przez daną osobę funkcji w organie samorządu terytorialnego. Najważniejszy problem wiąże się z faktem, że z takim pracownikiem nie można bez uprzedniej zgody rady rozwiązać stosunku pracy ani zmienić warunków pracy i płacy. W przypadku parlamentarzystów, zgodnie z obowiązującym prawem, rozwiązanie przez pracodawcę stosunku pracy z posłem lub senatorem (z wyjątkiem stosunku pracy z wyboru) oraz zmiana warunków jego pracy lub płacy w ciągu dwóch lat po wygaśnięciu mandatu mogą nastąpić tylko za zgodą Prezydium Sejmu lub Prezydium Senatu⁶.

⁴ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz.U. z 1974 r. Nr 24 poz. 141, ze zmianami).

⁵ Tamże.

⁶ Zob. art. 31 ust 2 Ustawy z dnia 9 maja 1996 roku o wykonywaniu mandatu posła i senatora (Dz.U. z 2011 r. Nr 117 poz. 676).

Wieloetatowość pracowników naukowych

Na wstępie trzeba wyraźnie zaznaczyć, że problem wieloetatowości jest zagadnieniem, które nie odnosi się wyłącznie do pracowników naukowych, lecz występuje również w przypadku innych grup zawodowych, do których zaliczają się m.in. lekarze, prawnicy, dziennikarze, publicyści oraz przedstawiciele tzw. wolnych zawodów. Analizując zagadnienie łączenia pracy na kilku etatach, można ten problem rozpatrywać od strony interesów danej grupy zawodowej, ale należy także zwrócić uwagę na konsekwencje, jakie rodzi to zjawisko dla drugiej strony. Wydaje się, że w odniesieniu np. do lekarzy – ich pacjenci i menedżerowie publicznych placówek ochrony zdrowia odczuwają skutki tego zjawiska znacznie silniej niż studenci i władze placówek naukowo-dydaktycznych. Zapewnienie wysoko wykwalifikowanej kadry lekarskiej jest warunkiem uzyskania kontraktu z NFZ na określone świadczenia, a z kolei dla pacjentów najważniejsza kwestia wiąże się z zapewnieniem dostępu do specjalistów, którzy mogą poświęcić odpowiednią ilość czasu na wykonywanie swoich obowiązków.

Podjęcie rozważań dotyczących wieloetatowości pracowników naukowych w żadnej mierze nie oznacza, że to jest jedyna grupa zawodowa, w której powszechnie występuje omawiane zjawisko. Kluczowym argumentem uzasadniającym zasadność poruszenia tej kwestii są aktualne zmiany przepisów prawnych, które mają istotne znaczenie dla całego środowiska naukowego.

Analizując sytuację związaną z zatrudnianiem pracowników naukowych, warto zauważyć, że znowelizowana ustawa⁷ wprowadza przepis stwierdzający, iż na podstawie mianowania zatrudnia się wyłącznie nauczyciela akademickiego posiadającego stopień naukowy profesora, a w stosunku do pozostałych pracowników nawiązanie stosunku pracy następuje na podstawie umowy o pracę (art. 118 a ust 1). Jest to bardzo istotny zapis, który zasadniczo różnicuje status prawny nauczycieli akademickich, dokonując podziału na dwie odrębne grupy, posiadające odmienne uprawnienia ustawowe. W praktyce nowe rozwiązanie prowadzi do utraty przywilejów nabytych przez wielu doświadczonych pracowników naukowych ze stopniem doktora habilitowanego, którzy posiadają długoletni staż pracy, ale którym nie udało się zdobyć wyższego tytułu naukowego. W mniejszym stopniu dotyka ono młodych pracowników (doktorów i magistrów), którzy w zdecydowanej większości byli i są zatrudniani wyłącznie na podstawie terminowych umów o pracę.

Ustawodawca ograniczył też możliwość dodatkowej pracy na więcej niż jednym etacie w innej szkole wyższej. Obecnie, zgodnie z art. 129: *nauczyciel aka-*

*demicki zatrudniony w uczelni publicznej może podjąć lub kontynuować zatrudnienie w ramach stosunku pracy tylko u jednego dodatkowego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą. Podjęcie lub kontynuowanie przez nauczyciela akademickiego dodatkowego zatrudnienia w ramach stosunku pracy u pracodawcy, o którym mowa w zdaniu pierwszym, wymaga zgody rektora. Podjęcie lub kontynuowanie dodatkowego zatrudnienia bez zgody rektora stanowi podstawę rozwiązania stosunku pracy za wypowiedzeniem w uczelni publicznej stanowiącej podstawowe miejsce pracy*⁸.

Wprowadzone rozwiązanie jest dyskusyjne, odnosi się bowiem wyłącznie do nauczycieli zatrudnionych w uczelniach publicznych, a ponadto ma zastosowanie tylko do umowy o pracę, natomiast nie zabrania wykonywania pracy na podstawie umowy-zlecenia bądź umowy o dzieło. Należy pozytywnie ocenić zamiar ustawodawcy – dążenie do lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego pracowników naukowych zatrudnianych w instytucjach finansowanych z pieniędzy publicznych, i odblokowania miejsc dla młodych ludzi chcących podjąć pracę na uczelni. Praktyka jednak dowodzi, że obecnie duża część samodzielnych pracowników naukowych pracuje na dwóch etatach, ponieważ w tylu miejscach mogą być oni wliczani do minimum kadrowego, co jest główną przyczyną ich wieloetatowości, natomiast w innych szkołach osoby te zarabiają pieniądze, pracując na umowę-zlecenie bądź umowę o dzieło. W tym kontekście po wejściu w życie nowelizacji ustawy sytuacja nie ulegnie więc zmianie. Nowością jest jednak to, że zgody na drugie etatowe zatrudnienie musi udzielić rektor macierzystej uczelni (czego wcześniej nie wymagano – wystarczyło tylko poinformowanie o dodatkowym etacie). Ponadto nauczyciel akademicki prowadzący działalność gospodarczą musi powiadomić o tym fakcie rektora uczelni, która jest dla niego podstawowym miejscem pracy (art. 129 ust 3).

Ustawodawca zachował możliwość łączenia przez pracowników naukowych etatowej pracy na uczelni (bez wymaganej zgody rektora) z zatrudnieniem w ramach stosunku pracy w następujących organizacjach:

- w urzędach, o których mowa w art. 1 ust. 1 i ust. 2, pkt 1, 2 i 4a ustawy z dnia 16 września 1982 r. o pracownikach urzędów państwowych (Dz.U. z 2001 r. Nr 86, poz. 953, ze zm.),
- w organach towarzystw naukowych i zawodowych,
- w organach wymiaru sprawiedliwości,
- w instytucjach kultury,
- we władzach Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności,
- w samorządowych kolegiach odwoławczych. (art. 129 ust. 4)⁹.

⁷ Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2011 r. Nr 84 poz. 455).

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem...

Jest to bardzo słuszne i zasadne rozwiązanie, bowiem dzięki niemu państwowe urzędy mogą zatrudniać wysoko wykwalifikowaną kadrę i korzystać z wiedzy ekspertów. Warto również zauważyć, że np. dla radców prawnych ustawodawca nie wprowadza takich restrykcyjnych ograniczeń jak dla pracowników naukowych, a niewątpliwie zakres obowiązków i odpowiedzialności radców prawnych przemawia za tym, że powinni oni poświęcać dużo czasu na rzetelną pracę u jednego pracodawcy. Jak widać, kwestia wieloetatowości jest uwarunkowana nie tylko samym czasem pracy, jaki obowiązuje omawiane grupy zawodowe, lecz przede wszystkim regulacjami prawnymi.

Wieloetatowość pracowników akademickich jest bez wątpienia zjawiskiem trudnym do jednoznacznej oceny, niemniej jednak istnieje powszechna zgoda, że kluczowe znaczenie mają w tym przypadku kwestie wynagrodzeń i możliwość „dorabiania” do etatowej pensji. Problem dotyczy znacznej liczby pracowników naukowych – przede wszystkim tych, którzy posiadają tytuł naukowy profesora lub stopień doktora habilitowanego, choć jest to także zjawisko dość powszechne w przypadku doktorów.

Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że problematyki łączenia pracy na kilku etatach nie można zawężać wyłącznie do samodzielnych pracowników nauki, którzy są w szczególnej sytuacji ze względu na to, że to właśnie dzięki ich wiedzy i doświadczeniu młodzi adepci nauki mogą pod ich kierunkiem uczyć się i rozwijać zawodowo.

W obecnej fazie rozwoju usług dydaktyczno-naukowych w naszym kraju wieloetatowość pracowników naukowych ma również swoje pozytywne strony, ponieważ dzięki takiemu rozwiązaniu jest możliwe zdobycie wyższego wykształcenia przez wiele osób, które studiują na prywatnych uczelniach, mających swoje filie bądź zamiejscowe ośrodki dydaktyczne w mniejszych miejscowościach.

Inną bardzo ważną kwestią jest wiek nauczycieli akademickich i łączenie etatowej pracy w kilku miejscach przez osoby, które pobierają jednocześnie świadczenia emerytalne. W tym przypadku mamy do czynienia z kolejną nową regulacją prawną, która zakłada, że *prawo do emerytury ulega zawieszeniu bez względu na wysokość przychodu uzyskiwanego przez emeryta z tytułu zatrudnienia kontynuowanego bez uprzedniego rozwiązania stosunku pracy z pracodawcą, na rzecz którego wykonywał je bezpośrednio przed dniem nabycia prawa do emerytury, ustalonym w decyzji organu rentowego*¹⁰.

Przepis ten można skutecznie obejść – wystarczy bowiem, że rozwiąże się umowę o pracę (inkasując dodatkowo odprawę emerytalną) i już nawet po dwóch dniach nawiąże nowy stosunek pracy – wówczas nadal będzie można korzystać z przywilejów, tzn. pobierać emeryturę i jednocześnie pracować na pełnym etacie (tj. zarabiać bez ograniczeń) u swojego dotychczasowego pracodawcy¹¹. Zgodnie z obowiązującym prawem pracownik, który pobiera świadczenia emerytalne bez uprzedniego rozwiązania stosunku pracy, może złożyć oświadczenie woli o rozwiązaniu umowy za wypowiedzeniem lub na mocy porozumienia stron. Rezygnacja z etatowej pracy z powodu nabycia uprawnień emerytalnych nie może jednak stanowić roszczenia o ponowne zatrudnienie u tego samego pracodawcy na uprzednich warunkach. Decyzja w tym przypadku należy wyłącznie do pracodawcy.

Dla pracowników nauki duże znaczenie ma fakt, że w przypadku mianowanych nauczycieli akademickich – zgodnie ze znowelizowanym Prawem o szkolnictwie wyższym (art. 127) – następuje automatyczne wygaśnięcie stosunku pracy po osiągnięciu 65 lub 70 roku życia, zaś po wygaśnięciu mianowania nauczyciel akademicki może zostać zatrudniony na uczelni wyłącznie na podstawie umowy o pracę¹². Warto zauważyć, iż takie restrykcje dotyczą wyłącznie nauczycieli akademickich zatrudnionych na uczelni publicznej, co może budzić uzasadnione wątpliwości i zastrzeżenia, bowiem dzięki takiemu rozwiązaniu może nastąpić znaczące wzmocnienie kadrowe szkół niepublicznych, gdzie nie obowiązują te ograniczenia. Trudno jest zatem zrozumieć, dlaczego ustawodawca tak różnicuje osoby w zależności od posiadanego stopnia bądź tytułu naukowego, a także ze względu na miejsce wykonywania pracy. Przyjmując za relevantną przesłankę zasadę równego traktowania w zatrudnieniu, wynikającą z kodeksu pracy, wydaje się, że można w tym miejscu zgłosić uzasadnione podejrzenie o dyskryminację wybranej grupy.

Na stronie internetowej jednej z uczelni publicznych udostępniono informację dla osób, które łączą etatową pracę z pobieraniem emerytury. Znalazło się tam między innymi takie zdanie: *ze względu na dobro Uczelni warto zauważyć, że jeżeli umowa z nauczycielem akademickim będzie zawierana na pełny etat ze wskazaniem, że Uczelnia będzie nadal podstawowym miejscem pracy – etat ten będzie zaliczany do dotacji na działalność dydaktyczną i wymagań dotyczących uprawnień do nadawania stopni naukowych*¹³.

¹⁰ Art. 103^a znowelizowanej Ustawy z dnia 17 grudnia 1998 roku o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (Dz.U z 1998 r. Nr 162 poz. 1118 ze zmianami).

¹¹ Wystarczy zatem na jeden dzień zwolnić się z pracy, aby ponownie otrzymywać emeryturę, natomiast kwestia ponownego zatrudnienia leży w wyłącznej gestii pracodawcy.

¹² Art. 127 ust. 2. Ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym..., dz.cyt.: *Stosunek pracy mianowanego nauczyciela akademickiego zatrudnionego w uczelni publicznej wygasa z końcem roku akademickiego, w którym ukończył on sześćdziesiąty piąty rok życia. Stosunek pracy mianowanego nauczyciela akademickiego posiadającego tytuł naukowy profesora, zatrudnionego na stanowisku profesora nadzwyczajnego lub zwyczajnego w uczelni publicznej, wygasa z końcem roku akademickiego, w którym ukończył on siedemdziesiąty rok życia.*

¹³ Zob. <http://www.solidarnosc.pw.edu.pl/aktualnosci/2011/informacja%20o%20emeryturach.pdf>, [05.09.2011].

Wydaje się, że zacytowany zapis wyraźnie sugeruje, na czym polega identyfikowanie się z celami uczelni oraz jakie kryteria przydatności pracownika mają zastosowanie na uczelniach. Praktyka jednak dowodzi, że część wysoko wykwalifikowanej kadry profesorskiej właśnie po osiągnięciu wieku emerytalnego pracuje na drugim etacie na uczelni publicznej, na której dzięki pieniądзом podatników zdobyła wykształcenie, doświadczenie zawodowe, stopnie i tytuły naukowe, natomiast jako pierwsze etatowe miejsce pracy wybiera konkurencyjną niepubliczną uczelnię w tym samym mieście.

Należy z całą mocą podkreślić, że problemu zajmowania etatów przez osoby pobierające świadczenia emerytalne nie można wyłącznie odnosić do środowiska naukowego. Podobnie jest w przypadku innych grup zawodowych – jako przykład można wskazać m.in. lekarzy, sędziów, radców prawnych, urzędników państwowych, nie wspominając o posłach, senatorach czy radnych.

Trzeba w tym miejscu zadać sobie uzasadnione pytanie: jak wielu młodych i wykształconych Polaków może w naszym kraju dostać stałą, etatową pracę i mieć szansę na wypracowanie sobie emerytury w takich warunkach¹⁴? Warto podkreślić, że omawiane zagadnienia w zdecydowanej większości dotyczą właśnie takich profesji, w których pracują ludzie posiadający wyższe wykształcenie i zajmujący lukratywne stanowiska finansowane z pieniędzy podatników. Nowelizacja prawa nie ma natomiast większego znaczenia dla tych emerytów, którzy pobierają najniższe świadczenia. Wielu takim osobom, np. ze względu na brak wykształcenia, ale oczywiście także z powodu wieku, często i tak trudno jest znaleźć obecnie pracę na etacie. W Polsce za zagrożone trwałym bezrobociem uważa się już osoby, które ukończyły 45 rok życia, tym trudniejsza jest więc sytuacja osób w wieku emerytalnym. Powracając do problemu wieloetatowości pracowników naukowych: przeplatają się tutaj ważne, często sprzeczne interesy – konieczność zapewnienia minimum kadrowego, interes ekonomiczny, zwłaszcza jeżeli chodzi o uczelnie niepubliczne oraz warunki wynagradzania naukowców.

Uczelnie niepubliczne niestety muszą sprostać wyzwaniom konkurencji i starają się za wszelką cenę zatrudnić przede wszystkim samodzielnych pracowników naukowych ze stopniem doktora habilitowanego, których mogą zaliczyć do minimum kadrowego, (firmowanie kierunków). Natomiast w przypadku pozostałych nauczycieli usiłują jak najmniejszym kosztem pozyskać takie osoby, które zgodzą się pracować za najniższą stawkę wynagrodzenia¹⁵ – często znacznie niższą od przeciętnego wynagrodzenia za pracę (dochodzi do takiego paradoksu, że osoba ze stopniem naukowym doktora zarabia mniej niż nauczyciel w szkole podstawowej).

Niekwestionowana pozostaje opinia, że dodatkowe zatrudnienie na innej uczelni zawsze wiąże się z koniecznością dysponowania odpowiednią ilością czasu. Rzetelna i uczciwa praca oraz sumienne wywiązywanie się z obowiązków dydaktycznych wymagają poświęcenia wielu godzin, np. na opiekę nad studentami przygotowującymi prace dyplomowe. Równie ważną kwestią związaną z nauczaniem jest kształtowanie właściwych postaw i zachowań studentów, co niestety jest bardzo często deprecjonowane i niedoceniane.

Umiejętne harmonizowanie i równoważenie pracy naukowej, dydaktyki oraz wpajania odpowiednich wzorów zachowań i etycznych wartości studentom wydaje się najważniejszym zadaniem dla osób, które świadomie podjęły się pracy w charakterze nauczyciela akademickiego.

Jeśli przyjąć powyższe założenie za dominantę i wyznacznik pracy na uczelni, wydaje się, że niewygórowane wynagrodzenie nie powinno być żadnym usprawiedliwieniem czy wymówką dla zaniedbywania obowiązków w podstawowym miejscu pracy. Dążenie do maksymalizowania korzyści finansowych dzięki dorabianiu u konkurencji oznacza czysto biznesowe podejście do pracy, a nauczanie studentów w żadnej mierze nie powinno być tak pojmowane.

Umowy lojalnościowe jako metoda ograniczająca wieloetatowość

Umowy lojalnościowe kojarzą się najczęściej z opłacaniem przez pracodawcę nauki na studiach lub skierowaniem pracownika na kosztowne szkolenia, a także z zakazem pracy u konkurencji.

W pierwszym przypadku mamy do czynienia z sytuacją, kiedy zawierana jest umowa cywilno-prawna na podnoszenie kwalifikacji zawodowych. W potocznym słownictwie jest ona określana właśnie jako tzw. umowa lojalnościowa, ponieważ obliguje pracownika, który stał się beneficjentem wymiernych korzyści finansowych, do przepracowania u danego pracodawcy maksymalnie do 3 lat od okresu ukończenia nauki na studiach. W dzisiejszych realiach gospodarczych jest to bardzo korzystne rozwiązanie, zwłaszcza dla pracowników, którzy w ten sposób mogą zwiększyć stabilność swojego zatrudnienia. Taka umowa może zostać zawarta celowo, z zamiarem utrudnienia zwolnień, np. w przypadku gdy następuje zmiana osoby, która występuje w imieniu pracodawcy. Jako przykład można tu podać jednostki samorządu terytorialnego lub jednostki organizacyjne administracji rządowej, gdzie co 4 lata istnieje realna możliwość wprowadzenia zmian w najwyższym kierownictwie, co w konsekwencji może oznaczać również rotację personelu na stanowiskach urzędniczych.

¹⁴ Zob. M. Boni (red.), *Raport: Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf, [05.09.2011].

¹⁵ Najbardziej pożądanymi kandydatami są osoby, które mają wypracowane świadczenia emerytalne, bądź osoby mające etatowe zatrudnienie w innym miejscu pracy i dlatego są skłonne do podpisania umowy o pracę opiewającej na kwotę niewiele wyższą od minimalnego wynagrodzenia za pracę.

Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem...

Jest w pełni zrozumiałe, że każdy pracodawca, który zainwestował środki finansowe w edukację pracownika, chce zyskać pewność, że będzie miał możliwość zwrotu poniesionych nakładów dzięki temu, że przez określony czas pracownik będzie jeszcze dla niego pracował i wykorzystywał zdobytą wiedzę oraz nowe kwalifikacje zawodowe. Oczywiście pracownik ma zawsze swobodę decyzyjną i może w każdej chwili rozwiązać stosunek pracy, ale jeśli uczył się na koszt pracodawcy, będzie musiał zwrócić otrzymane wsparcie finansowe. Skierowanie na studia opiera się na zasadzie swobody umów, zgodnie z którą pracodawca może ukształtować zapisy według swojego uznania, z zaznaczeniem, że będzie przestrzegał wszystkich postanowień związanych z przywilejami dla pracownika skierowanego przez zakład pracy na studia (m.in. dodatkowe dni płatnego urlopu szkolenego), jak to określa art. 103¹ § 2, § 3¹⁶ oraz art. 103² § 1. kodeksu pracy¹⁷.

Dofinansowywanie podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników jest traktowane jako inwestycja w kapitał ludzki, która ma w przyszłości przynieść pracodawcy określone korzyści. Pracodawca inwestujący w pracownika powinien czynić to świadomie i celowo – z nastawieniem, że nakłady na edukację przyniosą określone zyski dla firmy dzięki wykorzystaniu zdobytej przez pracownika nowej wiedzy bądź nowo nabytych kwalifikacji zawodowych i umiejętności.

Oczywiście oprócz tych przysługujących przywilejów pracodawca może zawsze przyznać dodatkowe świadczenia, których zakres nie został sprecyzowany w Kodeksie pracy. Najczęściej mają one charakter dodatkowych świadczeń pieniężnych, związanych np. z ryczałtem na zakup podręczników do nauki, programów komputerowych czy pokryciem kosztów dojazdu na uczelnię znajdującą się w innym mieście – są to elementy, które powinny być jasno zdefiniowane w umowie szkoleniowej.

Innym przykładem umowy lojalnościowej jest umowa o pracę, która zawiera dodatkowy zapis, zabraniający pracownikowi wykonywania podobnej pracy u konkurencji. Dzięki takiemu „dobrowolnemu” rozwiązaniu można powiedzieć, że zatrudniamy pracownika na wyłączność, a jednocześnie zyskujemy gwarancję, że nie będzie mógł w tym samym czasie wykorzystywać swojej wiedzy, kwalifikacji i kompetencji na rzecz naszych bezpośrednich konkurentów.

Zgodnie z art. 101¹ § 1. Kp: *W zakresie określonym w odrębnej umowie, pracownik nie może prowadzić działalności konkurencyjnej wobec pracodawcy ani też świadczyć pracy w ramach stosunku pracy lub na innej podstawie na rzecz podmiotu prowadzącego taką działalność (zakaz konkurencji).* Przepis ten stosuje się odpowiednio, gdy pracodawca i pracownik mający dostęp do szczególnie ważnych informacji, których ujawnienie mogłoby narazić pracodawcę na szkodę, zawierają umowę o zakazie konkurencji po ustaniu stosunku pracy. W umowie określa się także okres obowiązywania zakazu konkurencji oraz wysokość odszkodowania należnego pracownikowi od pracodawcy.

W ostatnim czasie takie umowy zaczęły stawać się popularne w branży medycznej, np. dyrektorzy niektórych publicznych zakładów opieki zdrowotnej w Łodzi, mając na uwadze fakt, że ich jednostki nie mogą zarabiać na prywatnych pacjentach, zaproponowali lekarzom podpisanie umów lojalnościowych. Wysoko wykwalifikowani lekarze musieli zadeklarować, że zrezygnują z dodatkowej etatowej pracy w innych poradniach, co ma być sposobem na walkę państwowych zakładów opieki medycznej z prywatnymi przychodniami.

Oczywiście podpisanie takich umów wiąże się z ograniczeniem możliwości zarabkowania, niemniej jednak niektórzy lekarze wykorzystywali państwową służbę zdrowia do tego, aby mieć zapewnioną stałą posadę i pensję oraz zdobywać praktykę i wiedzę, którą można wykorzystać gdzie indziej za większe pieniądze. Problem polega na tym, że lekarze właśnie dzięki pieniądзом podatników zdobywali wykształcenie oraz mieli możliwość nabywania cennego doświadczenia zawodowego w państwowych szpitalach, ale nie zawsze przekładało to się na czas poświęcany pracy i zaangażowanie w podstawowym miejscu zatrudnienia.

Przeciwnicy omawianego rozwiązania będą zapewne podawać argumenty, że w efekcie podpisania umów lojalnościowych może wystąpić problem z dostępem pacjentów do wysoko wykwalifikowanych lekarzy specjalistów. Inny pogląd będą z kolei prezentowali dyrektorzy przychodni i szpitali, przekonujący o konieczności wprowadzenia zakazu konkurencji, ponieważ lekarze dorabiający w innych placówkach osłabiają pozycję pracodawcy zatrudniającego ich na pierwszym etacie.

¹⁶ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy – art. 103¹ § 2: *Pracownikowi podnoszącemu kwalifikacje zawodowe przysługuje urlop szkoleniowy oraz zwolnienie z całości lub części dnia pracy na czas niezbędny, by punktualnie przybyć na obowiązkowe zajęcia oraz na czas ich trwania.* § 3: *Za czas urlopu szkoleniowego oraz za czas zwolnienia z całości lub części dnia pracy pracownik zachowuje prawo do wynagrodzenia.*

¹⁷ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy – art. 103² § 1. *Urlop szkoleniowy, o którym mowa w art. 103¹ § 2 pkt 1, przysługuje w wymiarze:*

- 6 dni – dla pracownika przystępującego do egzaminów eksternistycznych,
- 6 dni – dla pracownika przystępującego do egzaminu maturalnego,
- 6 dni – dla pracownika przystępującego do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe,
- 21 dni w ostatnim roku studiów – na przygotowanie pracy dyplomowej oraz przygotowanie się i przystąpienie do egzaminu dyplomowego.

Wydaje się, że podobna sytuacja dotyczy szkolnictwa wyższego. Wprowadzenie tzw. umów lojalnościowych mogłoby być interesującym rozwiązaniem dla państwowych uczelni. Jest ważne, aby w ślad za tym promować osoby, które będą chciały wykorzystywać swoją wiedzę i kwalifikacje u jednego pracodawcy, oraz by zapewnić im dodatkowe środki finansowe. Dzięki takiemu rozwiązaniu można dać szansę wielu młodym zdolnym osobom, które będą wykazywały ponadprzeciętne zaangażowanie i lojalność w stosunku do podstawowego miejsca pracy. Docelowy model zatrudnienia – czyli praca na jednej uczelni i godziwe zarobki – bez wątpienia byłby pożądanym rozwiązaniem, jednak rzeczywistość jest o wiele bardziej skomplikowana.

Możliwość łączenia pracy w kilku miejscach – przede wszystkim w ramach umowy o pracę, ale również umowy-zlecenia bądź o dzieło – stanowi fundament i filar funkcjonowania większości niepublicznych uczelni, które z racji pozbawienia dopłat z publicznych pieniędzy, jakie otrzymują państwowe jednostki, zmuszone są do zwracania szczególnej uwagi na wyniki ekonomiczne. Podstawowym sposobem na zdobycie pieniędzy (dzięki którym można generować zyski dla właścicieli prywatnych szkół) jest przyjmowanie coraz większej liczby studentów, co może być rezultatem zwiększania dostępności do oferty edukacyjnej oraz poszerzania oferowanych usług (np. tworzenie nowych kierunków studiów).

Student jest postrzegany jako klient, którego trzeba najpierw pozyskać, a następnie za wszelką cenę utrzymać, co niestety wiąże się z naturalnym obniżeniem poziomu kształcenia. Tę świadomość mają dziś nie tylko rektorzy szkół prywatnych i państwowych, ale przede sami studenci – nie tylko ci, którzy pobierają naukę w systemie odpłatnym na studiach niestacjonarnych, ale także ci na studiach stacjonarnych. Wiedzą oni doskonale, że im więcej osób przyjmie uczelnia, tym większe środki z ministerstwa będą wpływały na dany wydział, tak więc edukacja staje się drugorzędna, ponieważ priorytetem są badania naukowe, statystyka publikacji, zdobyte przez pracowników punkty. Obiektywnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że kształcenie studentów w takiej sytuacji nie stanowi już kluczowego procesu i filaru akademickich powinności, a staje się procesem ubocznym, niezbędnym dodatkiem życia uczelni.

Młodzi pracownicy naukowcy mają trudny wybór: czy chcą za cenę wielu wyrzeczeń pokonywać bariery i utrudnienia, szukając dodatkowych zajęć w innych szkołach, czy też wolą zrezygnować i poszukać sobie innej, lepiej płatnej posady? Praca na jednym etacie na uczelni jest zdecydowanie bardziej korzystna

z punktu widzenia efektywnego zarządzania kapitałem ludzkim, natomiast realia ekonomiczne oraz uwarunkowania prawne dotyczące minimów kadrowych wymuszają konieczność zatrudniania naukowców u kilku pracodawców.

Praca u innego pracodawcy w ramach urlopu bezpłatnego

Prezentując rozważania dotyczące wieloetatowości pracowników w kontekście zarządzania kapitałem ludzkim, trzeba również wspomnieć o możliwości wykorzystywania urlopu bezpłatnego na pracę u innego pracodawcy. W takiej sytuacji mamy w rzeczywistości do czynienia z zajmowaniem dwóch etatów, gdzie w ramach jednego świadczymy stosunek pracy, natomiast w drugim miejscu zachowujemy status pracownika, przebywając na urlopie bezpłatnym. Jest to rozwiązanie bardzo często stosowane w przypadku osób, które z racji ustawowych ograniczeń nie mogą na przykład jednocześnie wykonywać etatowej pracy i pełnić funkcji radnego w tej samej jednostce samorządu terytorialnego, bądź specjalnie biorą urlop bezpłatny w związku z objęciem wysokiego stanowiska urzędniczego w administracji publicznej.

Urlop bezpłatny może zostać udzielony na podstawie art. 174 Kp, co oznacza że jest to przepis o charakterze fakultatywnym, a nie obligatoryjnym. Pracownik ma więc prawo do ubiegania się o taki urlop, ale pracodawca nie musi wyrazić na niego zgody¹⁸.

Warto dodać, że udzielenie tego typu urlopu następuje wyłącznie na pisemny wniosek pracownika¹⁹, natomiast sam pracodawca nie może z własnej inicjatywy zmusić podwładnego (bez jego zgody) do tego, aby przestał świadczyć pracę i udał się na bezpłatny urlop. Może się jednak zdarzyć – za zgodą obu stron – że pracodawca, mając na względzie np. trudności finansowe przedsiębiorstwa, przerwie w zamówieniach czy kryzys spowodowany brakiem zleceń, skieruje część podwładnych na bezpłatny urlop.

Ponieważ udzielenie urlopu bezpłatnego zależy wyłącznie od decyzji pracodawcy, pracownikowi nie przysługuje roszczenie o taki urlop, może on jedynie wystosować prośbę. Z kolei decyzja pracodawcy w sprawie odmowy udzielenia takiego urlopu nie wymaga żadnego uzasadnienia, a ponadto pracownik nie może się od niej w żaden sposób odwołać.

Niewątpliwą korzyścią wynikającą z urlopu bezpłatnego jest fakt, że w trakcie jego trwania nadal pozostaje się w stosunku pracy z pracodawcą – co więcej, w tym czasie pracownikowi przysługuje ochrona przed wypowiedzeniem umowy bądź zmianą warunków

¹⁸ Jedyny wyjątek występuje w przypadku objęcia funkcji radnego przez pracownika, który jest zatrudniony na etacie w tej samej jednostce samorządu terytorialnego, w której uzyskał mandat – wówczas na pisemny wniosek pracownika przysługuje mu prawo do takiego urlopu na czas pełnienia funkcji radnego (kadencji).

¹⁹ Wniosek taki wymaga formy pisemnej i musi zawierać dokładny termin urlopu bezpłatnego, natomiast pracownik nie ma obowiązku podawania przyczyn skłaniających do ubiegania się o taką formę urlopu, jak również nie musi informować, w jakim celu zostanie on wykorzystany.

Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem...

pracy i płacy (tzw. wypowiedzenie zmieniające). Czasu, w którym pozostajemy na urlopie bezpłatnym, nie wlicza się do okresu pracy, od którego zależą uprawnień pracowniczych, ani też do okresu zatrudnienia u danego pracodawcy, od którego zależy długość okresu wypowiedzenia.

Podsumowanie

Konkluzją podsumowującą rozważania może być stwierdzenie, że wieloetatowość pracowników jest bardzo złożonym zjawiskiem, na które ma wpływ wiele czynników. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć ograniczony wymiar czasu pracy na etacie dla wybranych grup zawodowych (ustawowe przywileje) oraz regulacje prawne, które umożliwiają pracę na kilku etatach nawet osobom pobierającym świadczenia emerytalne.

Zagadnienie wieloetatowości w szkolnictwie wyższym jest od wielu lat przedmiotem ożywionych dyskusji i sporów, a znówelizowana ustawa i wchodząca od 1 października 2011 r. zmiany przepisów w istocie nic nie zmieniają w tym zakresie. Wydaje się, że podjęcie próby pogłębionej oceny skutków

wprowadzonych rozwiązań będzie możliwe dopiero po kilku latach od momentu wprowadzenia reform. Trzeba dodać, że w każdym przypadku dokonana ocena będzie polemiczna i dyskusyjna, w zależności od tego, kto będzie wyrażał swoje opinie i na podstawie jakich kryteriów. W odmienny sposób zmiany przepisów prawnych będą odbierane przez władze uczelni publicznych i niepublicznych, podobnie różne odczucia, przemyślenia i uwagi będą mieli poszczególni pracownicy naukowcy. Tak samo, biegunowo odległe refleksje i komentarze może budzić pogląd, iż umowy lojalnościowe dotyczące zakazu pracy u konkurencji mogłyby stanowić bardzo prosty i skuteczny mechanizm służący rozwiązaniu problemów na uczelniach.

Należy jednakże zaznaczyć, iż wieloetatowość powinna być rozpatrywana w szerszej perspektywie – jako naturalny konflikt i zderzanie się partykularnych interesów oraz korzyści finansowych jednostek, a także jako zjawisko mające negatywne konsekwencje na m.in. stopę bezrobocia, kondycję systemu ubezpieczeń społecznych, zdobywanie etatowej pracy i doświadczenia zawodowego przez młodsze pokolenia, polaryzację społeczeństwa, szukanie pracy za granicą czy emigrację.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

POLECAMY



Anna Drapińska

Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011

W publikacji zaprezentowano nowe podejście do zarządzania i marketingu w szkolnictwie wyższym, oparte na zarządzaniu relacjami uczelni z różnymi podmiotami w otoczeniu rynkowym. Autorka rozpoczyna od scharakteryzowania istoty usługi edukacyjnej i szkoły wyższej oraz opisu modeli tej ostatniej. Następnie analizuje rynek, na którym szkoły wyższe funkcjonują oraz omawia relacje rynkowe. Kolejna część poświęcona jest relacjom szkoły wyższej z trzema podmiotami: państwem, przedsiębiorstwami oraz studentami. W książce ukazane zostały również poszczególne elementy składające się na zarządzanie relacjami oraz zaprezentowano wyniki badań empirycznych.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://ksiegarnia.pwn.pl>.

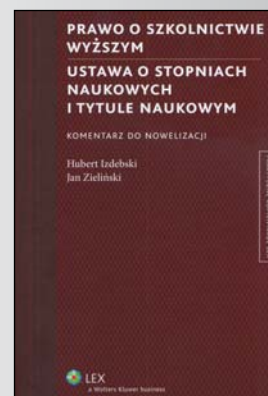
Hubert Izdebski, Jan Zieliński
Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji
LEX, Wolters Kluwer, Warszawa 2011

Ukazał się komentarz do nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Zawiera on omówienie zmian wchodzących w życie z dniem 1 października 2011 roku, w tym m.in. nowych regulacji w zakresie uzyskiwania stopnia doktora i doktora habilitowanego, finansowania uczelni, konkursów na stanowiska w uczelniach, wieloetatowości, a także studiowania na kilku kierunkach jednocześnie.

Komentarz polecamy osobom zarządzającym uczelniami wyższymi i instytucjami naukowymi, a także studentom, doktorantom i pracownikom uczelni.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.profinfo.pl>.





Plagiatorstwo – propozycja diagnozy i terapii na podstawie wyników badania ankietowego wśród studentów

Nikodem Miranowicz

W maju 2011 roku na Wydziale Chemii UAM przeprowadzono badania ankietowe, których celem była próba zdiagnozowania realnych przyczyn plagiatorstwa studenckiego. Na podstawie analizy udzielonych odpowiedzi można wyciągnąć wnioski dotyczące m.in. pytania, czy szerokie i systematyczne informowanie studentów o warunkach plagiatorstwa oraz konieczności jego unikania, a także przestrzeganie przed jego konsekwencjami, to wystarczające środki zapobiegawcze w odniesieniu do tego zjawiska, i jaki jest pogląd studentów na faktyczne przyczyny plagiatorstwa oraz jak należy ich przygotowywać do jego unikania.

Charakterystyka badania

Badania ankietowe miały na celu próbę zdiagnozowania realnych przyczyn plagiatorstwa studenckiego. Były jednym z trybów podsumowania zajęć dotyczących wykorzystania narzędzi technologii informacyjnej w kategoryzacji, hierarchizacji i strukturyzacji treści¹. W ramach tych zajęć, realizowanych w obrębie bloku dydaktycznego, przygotowywane były m.in. materiały tekstowe stanowiące rozwinięcie tzw. edukacyjnych pytań zasadniczych². Na etapie roboczym wiele z używanych dokumentów w różnym zakresie zawierało materiały innych autorów, bez odpowiedniego ich oznaczenia.

Oceniając zakres ewentualnego plagiatorstwa, prowadzący stosował podstawową metodę porównywania kolejnych zdań pobieranych z pracy i wyszukiwania podobnych w internecie za pomocą wyszukiwarki. Czynność ta została usprawniona za pomocą prostego, autorskiego systemu, który automatyzował dzielenie na zdania i upraszczał mechanizm wyszukiwania³.

Należy podkreślić, że na tym etapie ocena prowadzącego była dość liberalna. Wyszukiwał on tylko

fragmenty zgodne w blisko 100 proc. z materiałem internetowym i to tylko wobec zdań więcej niż dziesięciowyrazowych. Nie dokonywał też porównania z materiałami drukowanymi, choć było ich stosunkowo niewiele.

W końcowym etapie prac studenci, w następstwie kolejnych dyskusji grupowych oraz stosując się do wskazówek prowadzącego, odpowiednio rewidowali cechy swoich dokumentów, aby w rezultacie uzyskać pracę samodzielną, spełniającą wymogi prawa autorskiego. Zdobyte przez studentów w wyniku tych działań doświadczenia i umiejętności stanowiły cenny obiekt badań.

Badania przeprowadzono z zastosowaniem ankiety składającej się z 22 pytań. Wzięli w nich udział studenci uczestniczący w ostatniej fazie zajęć. Zebrano 75 ankiet końcowych.

W następstwie analizy wyników ankiet autor wyciągnął szereg wniosków, które wydają się istotne dla odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy studenci są świadomi skali rozprzestrzenienia plagiatorstwa?
- Czy informowanie studentów (tradycyjne przygotowanie) o parametrach rozróżniających dzieło oryginalne i plagiatu oraz konieczności unikania plagiatorstwa powstrzymuje ich przed popełnianiem plagiatu?
- Czy w następstwie tradycyjnego przygotowania znane są studentom najbardziej podstawowe formalne warunki cytowania?
- Jaki jest pogląd studentów na faktyczne przyczyny plagiatorstwa?
- Czy wykładowcy i studenci wystarczająco często i zdecydowanie odwołują się w życiu do zasad etycznych?
- Jak, zdaniem studentów, należy przygotowywać ich do unikania plagiatorstwa?

¹ A. Burewicz, N. Miranowicz, M. Miranowicz, *Narzędzia technologii informacyjnej w kategoryzacji, hierarchizacji i strukturalizacji treści*, materiały XIX konferencji *Informatyka w Szkole*, Szczecin, 2003, s. 178–182.

² W wielu koncepcjach edukacyjnych „pytania zasadnicze”, jako pytania odnoszące się do istoty omawianego zagadnienia i w związku z tym odwołujące się do wyższych kategorii celów kształcenia – „analizy”, „syntezy” oraz „wartościowania”, przeciwstawiane są „pytaniom lekcyjnym”, czyli tym realizującym cele edukacyjne z kategorii „zapamiętywania” i „rozumienia”. J. McKenzie, *Learning to Question to Wonder to Learn*, FNO Press, 2005.

³ N. Miranowicz, *Plagia*, <http://zdch.amu.edu.pl/plagia/>, [23.09.2011].

Plagiatorstwo – propozycja diagnozy i terapii...

Czy studenci są świadomi skali rozprzestrzenienia plagiatorstwa?

W ankiecie zagadnienia tego bezpośrednio dotyczyły cztery pytania:

- Czy uważa Pan/Pani, że popełnianie plagiatu przez studentów jest częste?
- Czy zna Pan/Pani przypadki plagiatów (nawet tych niewykrytych) wśród prac studenckich?
- Czy zna Pan/Pani przypadki wykrytych plagiatów wśród prac studenckich?
- Czy zna Pan/Pani konsekwencje popełnienia plagiatu?

Zdecydowana większość respondentów odpowiedziała, że plagiaty wśród studentów ich zdaniem są częste (94 proc.), choć niewielu (41 proc.) przyznało, że zna takie przypadki, jeszcze mniej (16 proc.), że zna przypadki plagiatów wykrytych. Z kolei wśród konsekwencji, jakie mogą spotkać osoby dokonujące plagiatu, respondenci wymieniali najczęściej: usunięcie z uczelni (36 proc.), kary pieniężne lub bliżej niesprecyzowane sankcje prawne (20 proc.), niezaliczenie pracy (19 proc.) czy utratę tytułu naukowego (7 procent), natomiast około 43 proc. respondentów stwierdziło, że w ogóle nie zna konsekwencji popełnienia plagiatu.

Czy informowanie studentów o warunkach plagiatorstwa i konieczności jego unikania (tradycyjne przygotowanie) powstrzymuje ich przed tymi działaniami?

Wniosek ten można wyprowadzić z odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy praca Pani/Pana, realizowana w ramach zajęć, była wolna od plagiatu?
- Jak dużo materiału obcego wprowadził/a Pan/Pani do swojej pracy (w procentach całości pracy)?
- Czy przed zajęciami wiedział/a Pan/Pani, że plagiatorstwo⁴ jest naganne i niedopuszczalne?
- Czy został Pan/Pani o tym poinformowany/a na tych zajęciach?
- Czy wcześniej przestrzegano/chroniono Pana/Panią przed plagiatorstwem?

58 osób na 75 biorących udział w ankiecie przyznało, że w pierwszej wersji swej pracy w jakimś zakresie popełniły plagiat. Tak dużą skalę plagiatowania na tym etapie tworzenia prac potwierdziła też ocena dokonana wcześniej przez prowadzącego. Ilość materiału obcego respondenci ocenili następująco: 12 osób – do 10 proc., 16 osób – do 20 proc., 10 osób – do 30 proc., 4 osoby – do 40 proc., 5 osób do 50 proc. i 3 osoby ponad 50 procent. Arbitralna ocena prowadzącego zajęcia nie była tak pobłażliwa.

Studenci w absolutnej większości (96 proc.) potwierdzili, że przed rozpoczęciem prac wiedzieli, iż plagiatorstwo jest naganne i niedopuszczalne oraz że byli o tym informowani bezpośrednio przed wykonaniem zadania. Co znamienne – w znacznej

większości ocenili też, że było to przygotowanie wystarczające.

Poza działaniami informacyjnymi prowadzącego jako formę przygotowania do unikania plagiatorstwa respondenci wskazywali również: udział w innych zajęciach i wykładach, w tym w wykładzie z ochrony własności intelektualnej, który jest obowiązkowy dla wszystkich studentów wydziału (25 proc.), lekcje w szkole średniej i przygotowywanie pracy maturalnej (21 proc.), a także korzystanie z informacji dostępnych w internecie (3 procent). Wśród badanych 37 proc. oceniło skuteczność takiego przygotowania jako wystarczającą.

Powyższe fakty są dla autora wyraźnym świadectwem tego, jak bardzo rozmiągają się oceny respondentów dotyczące skuteczności zalecanych sposobów przygotowywania studentów do unikania plagiatorstwa z ich faktyczną efektywnością. Studenci wyraźnie pamiętali, że: „prowadzący informował”, „przestrzegał, aby nie robić plagiatów”, „obrazował to przykładami”, „informował o konsekwencjach”, „przedstawiał warunki, jakie trzeba spełnić, aby praca nie została uznana za plagiat”, „omawiał sposoby cytowania cudzych wypowiedzi” itp. Mimo to w pierwszych wersjach prac 77 proc. tychże studentów popełniło plagiat, z czego prawie w połowie przypadków treści zaczerpnięte od innych autorów stanowiły ponad 30 proc. przygotowanego tekstu. Mówiąc jednoznacznie – zdaniem autora świadczy to wyraźnie o tym, że środki zapobiegawcze, takie jak: informowanie, pogadanki, przypomnienie czy przestrzeganie, absolutnie nie są wystarczającymi metodami przeciwdziałania plagiatorstwu.

Czy dzięki tradycyjnemu przygotowaniu znane są studentom najbardziej podstawowe formalne warunki cytowania?

Trzy punkty ankiety odnosiły się bezpośrednio do parametrów prawnych i formalnych dotyczących cytatów. Były to następujące zadania i pytania:

- Proszę, w sposób zwarty i ścisły, podać, jak Pana/Pani zdaniem należy rozumieć cytaty.
- Proszę podać, jak Pana/Pani zdaniem należy prawidłowo sformułować przypis bibliograficzny.
- Czy zna Pan/Pani regulację prawną zwaną „prawem cytatu”? Co ona mówi?

Odpowiedzi ukazały tu, jak duża jest nieświadomość respondentów w zakresie warunków cytowania. Respondenci rozumieją cytaty jako „przycięcie fragmentu cudzej pracy/tekstu” (36 proc.), ale także jako: „słowa, których nie wolno zmieniać, parafrazować” (13 proc.), „dosłownie przytoczony fragment czyjejś pracy ze źródłem” (13 proc.), „wypowiedź innej osoby” (11 proc.) lub „fragment tekstu ujęty w cudzysłów” (9 procent). W odpowiedzi na prośbę o przedstawienie prawidłowego sposobu formułowania przypisu bibliograficznego większość respondentów podawała różne układy danych literaturowych,

⁴ W ankiecie w miejsce słowa „plagiatorstwo” używano słowa „plagiarizm”.

wśród nich wymieniając następujące składniki: „autor” (54 proc.), „imię” (33 proc.), „tytuł” (40 proc.), „strona internetowa” (17 proc.), „data publikacji” (17 proc.), „źródło” (9 proc.), „wydawnictwo” (13 proc.), „miejsce wydania” (6 proc.), „rok wydania” (21 proc.), „ISBN” (4 procent).

Pojawia się zatem zasadnicze pytanie: jak przyszły autor może przygotować materiał tekstowy wolny od plagiatu, nie znając – korzystnych przecież dla siebie – następstw prawa cytatu (68 proc. respondentów nie znało tego prawa) ani żadnego poprawnego formatu przypisów, a także nie umiejąc odróżnić cytatu od cytowania? Zasady „tradycyjnego” przygotowania studentów (informowanie, uświadamianie i przestrzeganie) zwykle niewiele mówią o technikach praktycznego wprowadzenia tych zagadnień i upewnienia się, czy studenci je rozumieją i będą umieli zastosować zdobytą wiedzę w praktyce.

Odpowiedzi respondentów informują także o znaczącej trudności w edukacji antyplagiatowej, wynikającej z tego, że słowa „cytat”, „cytowanie” i „przypis” traktowane są przez studentów najogólniej jako synonimy, co w konsekwencji jest przyczyną wielu błędów – możliwe, że wyczyszczenie nomenklatury w tym zakresie mogłoby się okazać zbawienne.

Należy także zauważyć, że „prawidłowe formułowanie przypisów bibliograficznych” oznacza zupełnie co innego dla studentów i dla nauczycieli akademickich. Nauczyciele akademicy oczekują form zbliżonych do standardów MLA (Modern Language Association), APA (American Psychology Association) lub – w przypadku chemii – ACS (American Chemical Society), natomiast znaczna część studentów sądzi, że wystarczy wymienić samo nazwisko autora, bądź tylko tytuł pracy (ewentualnie podać adres WWW dokumentu).

Jaki jest pogląd studentów na faktyczne przyczyny plagiatu?

Opinie na ten temat wyrażane były w odpowiedziach na kilka pytań:

- Powód, dla którego w swojej pracy wkleił/a bądź wpisał/a Pan/Pani fragmenty materiałów nie swojego autorstwa, bez odpowiedniego ich oznaczenia, popełniając tym samym plagiat, opisać Pan/Pani może jako: niechęć do wykonania pracy własnoręcznie; brak czasu na wykonanie pracy własnoręcznie; brak czasu na dokończenie pracy własnoręcznie; nieumiejętność wykonania pracy własnoręcznie; nieświadomość, że jest to niewłaściwe.
- Z jaką świadomością dokonał/a Pan/Pani plagiatu? – Podjąłem/podjęłam świadomą decyzję o dokonaniu plagiatu; nie planowałem/łam tego, ale wiedziałem/łam, co robię; nie było to zamierzone, ale „tak jakoś wyszło” i zaakceptowałem/łam czyn dokonany; nie wiedziałem/łam, że kopiowanie fragmentów czyjejś pracy jest plagiatem; myślałem/łam, że w takim opracowaniu, jakie miałem/miałam zrobić na zajęciach, kopiowanie fragmentów czyjejś pracy nie jest

plagiatem; myślałem/łam, że wystarczy, gdy opiszę źródło danego fragmentu i nie będzie to już plagiat; nawet nie wiedziałem/łam, że popełniam plagiat.

- Pomijając powody własne, jak Pan/Pani myśli, dlaczego innym zdarza się popełniać plagiat?
- Jak Pan/Pani uważa, dlaczego studenci popełniają plagiaty?
- Jak Pan/Pani uważa, dlaczego inni autorzy (nie studenci) popełniają plagiaty? Czy z tych samych powodów co studenci, czy z innych?

Odpowiedzi na te pytania w znacznej mierze potwierdzają powszechnie funkcjonujące opinie na temat przyczyn plagiatu studentów. Jako powód umieszczenia fragmentów cudzych utworów w swojej pracy 65 proc. respondentów wskazało brak czasu na jej wykonanie lub dokończenie, 15 proc. przyznało się do niechęci do wykonania pracy samodzielnie, podobny odsetek do nieumiejętności poradzenia sobie z przydzielonym zadaniem. Konieczne jednak należy zwrócić uwagę na to, że 25 proc. respondentów oświadczyło, iż w ogóle nie byli świadomi popełniania plagiatu.

Opinie te potwierdzają również odpowiedzi na pytanie o świadomość, z jaką studenci dokonywali plagiatu – 22 proc. potwierdziło, iż „nawet nie wiedziało, że plagiat popełniło”. Warto podkreślić, że również to, że tylko 1 osoba przyznała, iż nie wiedziała, że kopiowanie fragmentów czyjejś pracy jest plagiatem, z kolei 8 osób ujawniło, iż popełniło plagiat w pełni świadomie.

Studenci nie umieją w pełni ocenić ostatecznego stopnia zgodności własnych tekstów ze źródłami, z których korzystają, oraz mylą pojęcie cytatu i cytowania, nie potrafiąc określić warunków poprawnego ich wykorzystania. Największa grupa respondentów (53 proc.) wybrała odpowiedź „Myślałem/łam, że wystarczy, gdy opiszę źródło danego fragmentu i nie będzie to już plagiat”. Znaczna grupa (16 proc.) wybrała też odpowiedź „Myślałem/łam, że w takim opracowaniu, jakie miałem/miałam zrobić na zajęciach, kopiowanie fragmentów czyjejś pracy nie jest plagiatem”.

Bardzo charakterystyczne i znamienne jest to, że odpowiedź „Nie zamierzałem/łam popełnić plagiatu, ale tak jakoś wyszło i zaakceptowałem/łam czyn dokonany” wybrało aż 45 proc. ankietowanych. Ta ambiwalencja w ocenie etyki działań widoczna jest także w wyborze odpowiedzi „Nie planowałem/łam tego, ale wiedziałem/łam, co robię” przez 37 proc. ankietowanych.

Wypowiedzi w rodzaju: „skąd mam czerpać wiedzę na ten temat? – muszę się czymś inspirować”, „fragmenty niektórych tekstów wręcz w stu procentach pasowały do mojej pracy”, pokazują, że wielu studentów nie dostrzega znaczącej różnicy pomiędzy „korzystaniem z materiałów” i „kopiowaniem materiałów”. Potwierdzają to z resztą wcześniejsze spostrzeżenia autora (które nakłoniły go do intensywniejszych prac dydaktycznych w zakresie przeciwdziałania plagiatu), oparte na wypowiedziach wielu magistrantów,

Plagiatorstwo – propozycja diagnozy i terapii...

które można sparafrazować następująco: „jeśli część teoretyczna pracy ma przedstawiać stan aktualnych badań i przegląd literatury na dany temat, a nie wolno mi kopiować, to mam wszystko wymyślić od nowa?”.

Interesujące jest, że odpowiadając na analogiczne pytanie dotyczące przyczyn popełniania plagiatów, tym razem jednak nie przez siebie, lecz przez inne osoby, respondenci dwukrotnie częściej stwierdzali, że plagiatujący autorzy podejmują w tym zakresie świadomą decyzję oraz wielokrotnie częściej ci sami respondenci przyznawali, że nie wiedzieli, że kopiowanie fragmentów czyjejś pracy jest plagiatem. Z drugiej zaś strony badani dwa razy rzadziej uznawali, że inni nie planują plagiatu, ale wiedzą co robią, i trzykrotnie rzadziej stwierdzali, że „Myślą, że w takim opracowaniu, kopiowanie fragmentów czyjejś pracy nie jest plagiatem”.

Ta sama kwestia przedstawiona w pytaniu otwartym („Jak Pan/Pani uważa, dlaczego studenci popełniają plagiaty?”) dała możliwość szerszej oceny zagadnienia. Studenci najczęściej jako przyczynę plagiatorstwa wymieniali lenistwo (77 proc.), brak czasu (48 proc.), brak umiejętności (32 procent). Warto zwrócić jednak uwagę, że aż 28 osób wskazało brak wiedzy na temat plagiatorstwa i jego konsekwencji. Pojawiła się też odpowiedź (5 proc.), że przyczyną plagiatowania jest „zbyt łatwa dostępność materiałów”. Odnotowano też pojedyncze, ale znamienne wypowiedzi w rodzaju: „czasami, jak się coś przeczyta, to potem nieświadomie się zapisuje, myśląc, że są to nasze spostrzeżenia”, „nie wszystkie teksty są zrozumiałe lub w oryginale ładniej brzmią”, „pewnych informacji nie da się przetworzyć inaczej”.

Szczególnie cenne są pojedyncze odpowiedzi niezakwalifikowane do żadnej z powyższych grup, a wskazujące zaniedbania i ujawniające brak konsekwentnego wsparcia ze strony nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich. Respondenci zauważali, że przyczyną popełniania plagiatów bywa „brak konsekwencji wynikających z plagiatorstwa w liceum i gimnazjum” oraz fakt, że „nikt tego nie sprawdzał, więc kopiowanie prac było (jest) powszechne” i że „nauczyciele akademicy nie wymagają wystrzegania się plagiatów”.

Odpowiadając na pytanie otwarte: „Jak Pan/Pani uważa, dlaczego inni autorzy (nie studenci) popełniają plagiaty? Czy z tych samych powodów co studenci, czy innych?”, ankietowani wskazali podobne przyczyny, jak w przypadku poprzednio omawianego pytania: lenistwo (50 proc.), brak czasu (28 proc.), brak umiejętności (13 proc.), ale także: nieświadomość działań lub nieznajomość konsekwencji (25 proc.), uleganie pokusie i naśladownictwu wynikającym z braku wiary w siebie (15 proc.), chęć zysku (6 proc.), zazdrość (5 procent). Dodatkowo pojawiły się odpowiedzi, że przyczyną popełniania plagiatów przez innych może być: „oddziaływanie zwierzchników”, „presja wydawnictw, przełożonych” czy brak wymagań ze strony nauczycieli.

Czy wykładowcy i studenci wystarczająco często i zdecydowanie odwołują się w życiu do zasad etycznych?

Grupa kolejnych czterech pytań w ankiecie miała na celu rozpoznanie samooceny etyki osobistej studentów. Dotyczyły wrażliwych kwestii, jednak większość studentów udzieliła na nie odpowiedzi. Były to następujące pytania:

- Czy uważa się Pan/Pani za osobę odpowiedzialną i uczciwą?
- Czy uważa Pan/Pani, że w niektórych sytuacjach „nie da rady” postępować uczciwie?
- Czy uważa Pan/Pani, że zawsze można uniknąć postępowania nieuczciwego?
- Czy zdarza się Panu/Pani postępować w sposób, który można uznać za nieuczciwy?

Mimo że ponad 83 proc. respondentów uważało się za osoby odpowiedzialne i uczciwe, to aż 56 proc. uznało, że w niektórych sytuacjach nie da się postępować uczciwie. Z kolei 35 proc. uznało, że zawsze można uniknąć nieuczciwego postępowania, a 30 proc. przyznało, że w ogóle nie zdarza im się postępować w sposób, który można uznać za nieuczciwy. Wynika z tego prawdopodobnie, że według studentów ich etyka osobista nie ma postaci bezwzględnej i absolutnej, a w zależności od sytuacji jej zasady mogą ulegać złagodzeniu lub zmianie.

Zdaniem autora odwoływanie się w związku z tym do zasad etycznych jest bezwzględnie właściwe, ale równocześnie zdecydowanie niewystarczające, a nawet nieadekwatne jako metoda walki z plagiatorstwem. Studenci mają, jak widać, świadomość zasad etycznych i w pełni je akceptują. Świadomość ta jednak w większości nie powstrzymuje ich od popełniania czynów nieetycznych – rezygnują z etyki, w wielu przypadkach nawet nie do końca znając powody swych decyzji.

Studenci w zbyt dużym stopniu nie umieją ocenić także zakresu plagiatorstwa – nawet własnego. Istotnym problemem nadal jest nieświadomość warunków odróżniania dzieła oryginalnego od plagiatu – nie warunków ogólnych, ale tych praktycznych, takich jak np. wspomniane już rozróżnienie pomiędzy cytatem a cytowaniem.

Jak zdaniem studentów należy ich przygotować do unikania plagiatorstwa?

Postawione w ankiecie pytanie: „Jak powinno się, Pana/Pani zdaniem, przygotowywać studentów do unikania plagiatorstwa?” miało charakter otwarty. Odpowiedzi można jednak podzielić na pewne grupy: w wielu z nich wskazywano metody powszechnie stosowane przez nauczycieli akademickich: „informowanie, uświadamianie, przypominanie” (29 proc.) oraz „przestrzeganie, piętnowanie” (26 proc.), a także „karanie” (3 procent). Troje studentów wyraziło też opinię, że uniknięcie plagiatorstwa nie jest możliwe i ich zdaniem nie da się studentów do tego przygotować.

W kwestii praktycznych metod weryfikacji pracy samodzielnie lub przez innych wypowiedziało się

12 osób, stwierdzając, że korzystanie z systemów antyplagiatowych przez studentów oraz przede wszystkim konsekwentne sprawdzanie prac przez nauczycieli akademickich może znacząco pomóc w unikaniu plagiatów. Najczęściej jednak (41 proc. ankiet) sugerowano, że konieczne jest odpowiednie przygotowanie studentów za pomocą działań, takich jak przedstawienie nowego modelu pracy, który prowadziłby do unikania plagiatowania, nauczanie ich, jak prawidłowo cytować i tworzyć przypisy, przeprowadzenie odpowiednich zajęć teoretycznych oraz praktycznych warsztatów. Taka metoda uczenia, jak unikać plagiatostwa, potwierdziła zresztą swą skuteczność w ramach omawianych w niniejszym opracowaniu zajęć.

Uwagi i wnioski

Zdaniem autora olbrzymia skala plagiatostwa jest konsekwencją nawarstwiania się wielu czynników. Składowe te często są wzajemnie powiązane i stają się źródłem swoistej spirali przyczyn i skutków. W rezultacie ścierania się przeciwstawnych oddziaływań powstaje pewien elastyczny mechanizm personalny, w którym plagiatostwo przestaje być, jakby to można ująć, szczególną, uświadomioną i wybraną, choć być może (sic!) nieetyczną, metodą walki z konkurencją, a staje się po prostu postępowaniem według otaczających nas domniemyanych wzorów – zgodnie z niewyraźną głośno, ale jednak funkcjonującą zasadą: „wszyscy tak robią, dlaczego więc nie ja”.

Kolejne tarcia występują prawdopodobnie na styku pomiędzy presją osiągnięć szkolnych (oceny, a dalej konkurencji szkolnej czy promocji szkolnej) i przeciwstawianą jej, jako sposób radzenia sobie z tym problemem, niefrasobliwością korzystania z cudzego dorobku⁵. Z czasem plagiatowanie staje się uniwersalnym sposobem pozorowania wysiłku i zaangażowania⁶. Dzieje się tak, gdyż zbyt często działania te spotykają się z (najbardziej w tym kontekście wstydliwym i kompromitującym) faktycznym przyzwoleniem ze strony nauczycieli (ale także rodziców i otoczenia) w postaci braku reakcji na plagiat i niewyciągania konsekwencji przy okazji sprawdzania prac pisemnych, co prowadzi studentów do przekonania, że jest on dopuszczalny.

Te postawy studentów współgrają z przymiotami tzw. „kultury instant” objawiającej się m.in. coraz rzadszym kontaktem z dziełem oryginalnym⁷. Rozprzestrzenianiu się zjawiska plagiatowania znacząco sprzyjają techniczne możliwości komputera i internetu⁸ – dostępność materiałów w sieci, które

tak łatwo jest tam umieścić i które często w ogóle nie są podpisane, tworzy przekonanie, że są one z definicji dopuszczone do pełnego i swobodnego wykorzystania⁹. Uczniowie nie umieją zrewidować takiego wniosku bez podstawowej wiedzy na temat prawa autorskiego i znajomości sposobów odwoływania się do źródeł. A dostarczanie im tej wiedzy jest nierzadko zaniedbywane.

Kształt współczesnej edukacji wyjątkowo nie sprzyja naprawianiu takiej sytuacji. Przeciężeni obowiązkami nauczyciele coraz częściej nie dopełniają powinności właściwej weryfikacji nie tylko poprawności, ale i jakości prac uczniów czy studentów. Zbyt często sankcjonują w ten sposób zaniżanie poziomu oczekiwań wobec podopiecznych. Wzajemne relacje w tym samym mechanizmie oddalają się od wzoru uczeń-mistrz i częściej rodzi się rodzaj niezdrowej rywalizacji – uczniowie i studenci starają się zdobywać oceny oraz zaliczenia przy jak najmniejszym wysiłku, z satysfakcją odnotowując sytuacje, gdy nauczyciel nie zauważy niesamodzielności pracy. Mądrość jako cel zastępowana jest sprytem.

Kwestie etyczne są w przypadku uczniów i studentów, zdaniem autora, całkowicie przesłonięte przekonaniem o niemożności praktycznego sprostania ścisłemu rozumieniu prawa autorskiego w edukacji. Wydaje się, że właśnie w odniesieniu do prac tworzonych w celach edukacyjnych (rozumianych jako wszelkie prace szkolne czy akademickie) zbyt wiele osób przyjmuje, iż w kontekście prawa autorskiego nie istnieje żaden pośredni stan pomiędzy opcjami: „wszystko wolno” i „nic nie wolno”. Mówiąc ponownie wprost – uczniowie i studenci w większości popełniają plagiat nie dlatego, że chcą ukraść czyjąś pracę, lecz dlatego, że po prostu nie umieją z tej pracy korzystać poprawnie.

Zdaniem autora właśnie praktyczne zapoznawanie ich z aspektami stosowania prawa autorskiego, połączone z konsekwentną weryfikacją każdej pracy uczniowskiej lub studenckiej jest drogą do naprawienia obserwowanego stanu rzeczy. Potrzebna jest daleko idąca edukacja nie tylko w zakresie diagnozowania i rozpoznawania zagrożeń, ale też umiejętności doboru właściwej metodologii i etyki pracy. Wyłączne piętnowanie plagiatostwa lub tylko przestrzeganie przed nim wydaje się niewystarczające. Studenci muszą uzyskać precyzyjną informację, co plagiatostwem jest, a co nie, i wykonując wiele różnych, konsekwentnie realizowanych zadań, nauczyć się, jak w praktyce korzysta się poprawnie z cudzych utworów. Dopiero wtedy przestrogi dotyczące łamania prawa będą mogły zostać zrozumiane i zaakceptowane.

⁵ Z. Ratajczak, *Święci pod pregiertem?*, „Gazeta Uniwersytecka Uniwersytetu Śląskiego” 1995, nr 1 (28).

⁶ P. Wilczyński, *Szkola ściągania i przeklejanie*, „Tygodnik Powszechny”, 27.12.2010, http://tygodnik.onet.pl/30,0,57372, szkola_sciagania_iprzeklejania,artikul.html, [22.07.2011].

⁷ A. Gromkowska-Melosik, *Plagiat. Konteksty edukacyjne i społeczno-kulturowe*, „Nauka” 2009, nr 2, 61–79.

⁸ Tamże.

⁹ P. Kaptur, *Plagiarizm a etyka*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-2806-plagiaryzm-a-etyka.php>, [22.07.2011].

Plagiatorstwo – propozycja diagnozy i terapii...

Składowe przyczyny plagiatorstwa wśród naukowców wydają się mieć inne podstawy niż w przypadku uczniów i studentów, ale zdaniem autora są rozwinięciem większości omówionych wyżej mechanizmów. Presji w sferze osiągnięć akademickich, odczuwanej często – w kontekście pozostałych obowiązków – jako kierat awansu akademickiego, zbyt często towarzyszy niewystarczająca dbałość o jakość i poprawność etyczną. Efekt presji publikowania, odczuwanej tak przez autorów, jak i wydawców (czasopism, materiałów konferencyjnych, materiałów zwartych), niwelowany jest ich nonszalancją i niedbalstwem. Sumuje się to z innymi czynnikami w postać społecznej atmosfery „sukcesu powszechnej nieuczciwości”. A stąd już mały krok do przyzwolenia na plagiatorstwo i niechęci do piętnowania jego przykładów, zwłaszcza w odniesieniu do własnego środowiska.

Istnieją poważne przesłanki, aby sądzić, że edukacja dotycząca praktycznych mechanizmów antyplagiatowych w równym stopniu co uczniów i studentów powinna dotyczyć nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich.

Autor jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Chemii Wydziału Chemii UAM. Od ponad 20 lat zajmuje się wdrażaniem w edukacji komputerowych środków dydaktycznych i badaniem ich efektywności oraz związanych z nimi metod kształcenia, w tym e-learningu. Projektuje i prowadzi szkolenia z zastosowania narzędzi IT w szerokim zakresie. Jest autorem licznych publikacji, skryptów, artykułów w języku polskim i językach obcych.

Bibliografia

A. Burewicz, N. Miranowicz, M. Miranowicz, *Narzędzia technologii informacyjnej w kategoryzacji, hierarchizacji i strukturalizacji treści*, materiały XIX konferencji Informatyka w Szkole, Szczecin 2003.

B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill, D.R. Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*, Longmans, Green, Nowy Jork 1956.

A. Gromkowska-Melosik, *Plagiat. Konteksty edukacyjne i społeczno-kulturowe*, „Nauka” 2009, nr 2.

J. McKenzie, *Learning to Question to Wonder to Learn*, FNO Press, 2005.

Z. Ratajczak, *Święci pod pręgierzem?*, „Gazeta Uniwersytecka Uniwersytetu Śląskiego” 1995, nr 1 (28).

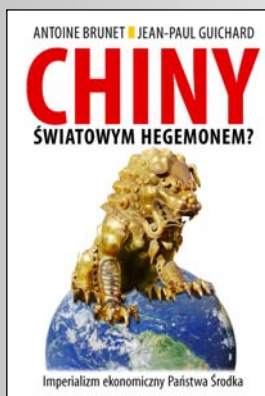
Netografia

P. Kaptur, *Plagiaryzm a etyka*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-2806-plagiaryzm-a-etyka.php>.

N. Miranowicz, *Plagia*, <http://zdch.amu.edu.pl/plagia/>.

P. Wilczyński, *Szkola ściągania i przeklejania*, „Tygodnik Powszechny”, 27.12.2010, http://tygodnik.onet.pl/30,0,57372,szkola_sciagania_iprzeklejania,artykul.html.

POLECAMY



Antoine Brunet, Jean-Paul Guichard

Chiny światowym hegemonem? Imperializm ekonomiczny Państwa Środka
Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2011

Autorzy – wybitny ekonomista teoretyk oraz finansista praktyk – dokonują analizy fenomenu Chin jako państwa, które zaczyna dziś dyktować warunki na świecie. Opierając się na najnowszych danych, przedstawiają charakterystykę współczesnych Chin, a także spoglądają w przeszłość i nawiązują do historii innych mocarstw: Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych oraz Japonii. Opisują m.in. merkantylistyczną strategię Chin oraz bierność państw Zachodu wobec chińskiej ekspansji gospodarczej. Publikację kończą rozważania dotyczące możliwości przeciwdziałania chińskiemu imperializmowi gospodarczemu. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://studioemka.com.pl>.

III European Conference on Information Technology in Education and Society: A Critical Insight (TIES 2012)
1–3 lutego 2012 r., Walencja, Hiszpania

Celem konferencji jest pogłębiona analiza wykorzystania ICT w procesie edukacyjnym. Omawiane będą m.in. zagadnienia zmian metodologicznych powiązanych z użyciem ICT i ich wpływu na edukację, roli polityki edukacyjnej w promowaniu innowacji i rozwoju czy też rozwoju kompetencji osób zaangażowanych we wspomniane procesy. Więcej informacji na stronie: <http://www.ties2012.eu/en/index.html>.



Spółecznościowy kurs e-learningowy¹

Agnieszka Chrzęszcz
Karolina Grodecka
Jan Markowić

Celem opracowania jest zaprezentowanie zarówno założeń społecznościowego kursu e-learningowego, jak i wniosków wynikających z jego zaprojektowania i przeprowadzania. Przedmiotem analizy jest kurs „Projektowanie i prowadzenie kursów online”, którego trzy edycje zgromadziły ponad 50 uczestników – nauczycieli, trenerów, edukatorów, pracowników biznesu.

Punktem wyjścia dla projektantów było założenie, że dorośli uczący się wymagają przygotowania specyficznego środowiska uczenia się online. Jego zadaniem jest udzielenie wsparcia i zapewnienie warunków do wzajemnego i wspólnego uczenia się poprzez wymianę doświadczeń, udział w aktywnościach i praktyczne zastosowanie nabywanych lub rozwijanych umiejętności. Istotnym komponentem kursu było także zwrócenie uwagi na pogłębione uczenie się oraz proces stawiania się „refleksyjnym praktykiem”.

Autorzy szczegółowo odnoszą się do poszczególnych cech takiego środowiska, prezentując podłoże teoretyczne, a także konkretne rozwiązania metodyczne zastosowane w kursie. Analiza dotyczyć będzie zarówno poziomu projektowania, jak i moderowania kursu. Przedstawiona zostanie konstrukcja celów dydaktycznych dla poszczególnych modułów oraz środki zastosowane do ich realizacji.

Choć kursy e-learningowe nie stanowią na polskim rynku edukacyjnym nowości, to jednak wciąż dominują wśród nich formy, w których metody asymilacyjne (podające) stanowią znakomitą większość stosowanych rozwiązań metodycznych. Popularność platform e-learningowych spowodowała, że autorzy kursów kładą nacisk na tworzenie i zamieszczanie materiałów dydaktycznych, zaś mniejszą wagę przywiązują do projektowania faktycznych działań – aktywności uczestników. Jest to zgodne z filozofią platform jako systemów zarządzania treściami i ich linearną strukturą. Jednak w efekcie e-learning jest utrzymany w konwencji serialowej i utożsamiany z tzw. szkoleniami ekranowymi, testami i pracą

indywidualną, podczas gdy cele kształcenia są definiowane zasadniczo na poziomie operacyjnym.

Tymczasem w przypadku realizacji celów złożonych, zarówno ze sfery poznawczej, jak i afektywnej², właściwie skonstruowane materiały dydaktyczne są tylko jednym z wielu elementów środowiska uczenia się. Znacznie istotniejsze jest zaangażowanie uczestnika w doświadczanie i przeżywanie autentycznych zdarzeń, które będą stanowiły inspirację i bodziec do poznawania danego obszaru. Nie bez znaczenia jest także obecność innych osób – prowadzących, uczestników czy ekspertów.

Celem autorów kursu *Projektowanie i prowadzenie kursów online* było zatem zaprojektowanie środowiska uczenia się, które odpowiadałoby zróżnicowanej grupie docelowej uczestników, rekrutujących się spośród edukatorów, nauczycieli, trenerów czy szerzej – osób zajmujących się kształceniem. Wyzwaniem w tym przypadku było takie sformułowanie celów ogólnych i szczegółowych, by ich realizowanie przez uczestników o różnych oczekiwaniach, doświadczeniach i umiejętnościach było możliwe przy założonych 5 godzinach pracy tygodniowo (cały kurs obejmował 60 godzin pracy w ciągu 3 miesięcy), z uwzględnieniem udzielania wzajemnej pomocy czy informacji zwrotnej. Istotne było stworzenie warunków zarówno do pracy samodzielnej, jak i do współpracy, zaś stawiane przez autorów kursu cele dotyczyły kompetencji kluczowych, związanych z analizą, tworzeniem i ewaluacją efektów kształcenia.

Określenie „kurs społecznościowy” dotyczy zatem takiego typu zajęć, w których – podobnie jak w serwisach społecznościowych – ważniejszą rolę niż autor czy prowadzący odgrywają inni uczestnicy. Materiały są jedynie bodźcem i inspiracją do samodzielnych poszukiwań prowadzonych przez kursantów. Społeczne uczenie się pozwala na umiejscowienie w grupie indywidualnych aktywności³, które nabierają znaczenia tylko w styczności z aktywnościami innych⁴. Istotne jest także, że treści generowane są w głównej mierze

¹ Artykuł został przedstawiony w formie prezentacji podczas konferencji *Nowe Media w Edukacji* (Wrocław 2011).

² H. Beetham, R. Sharpe (red.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, Routledge, Oxon 2007.

³ G. Salmon, *e-Moderating. The key to teaching and learning online*, Taylor and Francis Books Ltd., 2000.

⁴ H. Beetham, R. Sharpe (red.), dz.cyt.

przez uczestników, którzy – podobnie jak w serwisach społecznościowych – stają się twórcami.

W dalszej części artykułu przedstawiono szczegółowo ustalenia przyjęte zarówno na etapie decydowania o podstawowych charakterystykach kursu (faza planowania), jak i tworzenia bardziej szczegółowych jego elementów (faza projektowania), a także realizacji kursu.

Faza planowania – założenia

Określenie celu nadrzędnego kursu było najistotniejszym elementem planowania i miało na celu określenie ram poszczególnych modułów, które realizowałyby autorską wizję zajęć z zakresu podstaw projektowania i prowadzenia kursów e-learningowych. Autorzy przyjęli, że po zakończeniu kursu uczestnik będzie potrafił zaplanować, zaprojektować i poprowadzić kurs e-learningowy, wykorzystując ćwiczenia e-learningowe, strategie oraz różnorodne narzędzia pracy online w zależności od indywidualnego kontekstu.

Zakres merytoryczny kursu obejmował zatem przede wszystkim dwa elementy – projektowanie i prowadzenie zajęć. Autorzy bazowali na poprzednich edycjach zrealizowanych przez nich kursów (m.in. *Wprowadzenie do e-learningu*, *ePortfolio*, *Innowacje w e-learningu*) oraz na doświadczeniu wynikającym z prowadzonych szkoleń i konsultacji.

Kurs miał mieć formę wyłącznie e-learningową z dwóch powodów. Po pierwsze, autorzy założyli, że ma być dostępny dla odbiorców rozproszonych geograficznie i aktywnych zawodowo, którzy nie mogą uczestniczyć w zajęciach stacjonarnych. Po drugie, bezpośrednie uczestnictwo w zdarzeniu online jest kluczowe, aby nabrać specyficznych umiejętności istotnych dla dalszego działania w środowisku sieci. Celem autorów kursu było zaangażowanie uczestników w autentyczne zdarzenia zarówno na poziomie projektowania, jak i późniejszego prowadzenia kursu, tak by mogli zdobywaną wiedzę stosować i weryfikować poprzez interakcje z innymi. Działania te miały uwypuklać specyfikę uczenia się w sieci.

Kurs został zaplanowany na poziomie podstawowym. Od uczestników nie wymagano specjalistycznej wiedzy pedagogicznej ani technicznej, co było najistotniejszym założeniem na etapie planowania grupy docelowej. Warunkiem udziału w kursie były minimalne umiejętności techniczne, niewykraczające poza poziom podstawowy (obsługa przeglądarki, edytora tekstu). Chciano bowiem szczególnie zaakcentować, że projektowanie zajęć online to przede wszystkim proces dydaktyczny, czym innym jest zaś ich opracowanie graficzne czy administrowanie platformą e-learningową.

Kolejną kwestią było oszacowanie możliwego zaangażowania się uczestników w zajęcia. Wyniki ankiet, które przeprowadzono wśród kursantów w latach 2008–2010, wyraźnie wskazywały, że osoba dorosła i pracująca zawodowo może poświęcić maksymalnie pięć godzin tygodniowo na dodatkowe zajęcia. Wskaźnik ten był dla autorów kluczowy przy planowaniu kursu zarówno na poziomie szkicowania modułów, jak i późniejszego projektowania konkretnych ćwiczeń. Był on bowiem miarą konkretnego zaangażowania i możliwości operacyjnych uczestników, określał szanse powodzenia ćwiczeń i ramy zdobywania umiejętności. Poważnie też zawęził dobór materiałów i narzędzi, wymuszając selekcję tych faktycznie najistotniejszych z punktu widzenia realizacji celów szczegółowych.

Istotną decyzją było zaplanowanie środowiska uczenia się na potrzeby tego konkretnego kursu. Punktem wyjścia była platforma e-learningowa Moodle stanowiąca podstawowy system wspierający nauczanie w AGH. Jednak bazując na doświadczeniu wynikającym zarówno z eksperymentów⁵, jak i realnych wdrożeń (kursy *Wprowadzenie do e-learningu*, *Innowacje w e-Learningu*, *Samouczek Moodle*, w których w sumie w latach 2007–2011 wzięło udział około 250 osób), autorzy zdecydowali się na wykorzystanie narzędzi uzupełniających. Dzięki nim możliwa była realizacja celów szczegółowych w poszczególnych modułach, a w konsekwencji osiągnięcie celu ogólnego kursu, o czym szerzej będzie mowa w dalszej części artykułu.

Choć aspekt społecznościowy kursu sugerowałby pełniejsze wykorzystanie mediów takich jak indywidualne blogi czy grupowe wiki lub też narzędzi samodzielnie dobranych przez uczestników, to jednak wnioski płynące z wcześniejszych doświadczeń autorów⁶ wskazują, że zastosowanie tego typu rozproszonych narzędzi wymaga posiadania przez uczestników umiejętności technicznych i wysoko rozwiniętych kompetencji cyfrowych. W tym przypadku nie można było założyć, że kursanci będą je posiadać.

Prosta struktura platformy Moodle pozwoliła z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że uzyskanie efektu „przezroczystości mediów” nie będzie trudne i umożliwi przede wszystkim skupienie się na konkretnych i złożonych umiejętnościach dydaktycznych i moderatorskich, a nie na nauce obsługi narzędzi. Jedno centralne narzędzie to przede wszystkim możliwość stworzenia wspólnego i jednolitego środowiska pracy uczestników, magazyn zasobów oraz strażnik prywatności, zaś z punktu widzenia prowadzących – ogromne ułatwienie w administrowaniu, prowadzeniu i modyfikowaniu kursu.

⁵ D. Laurillard, *Rethinking University Teaching*, Routledge Falmer, Kent 2002.

⁶ A. Chrzęszcz, L. Hojnacki, *Środowisko uczenia się w społecznym internecie. Pedagogiczne wyzwania dla e-learningu*, [w:] *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2009.

Faza projektowania

Założenia

Zaplanowanie podstawowych elementów kursu określiło zaledwie ramy właściwego projektowania. Kolejnym krokiem było zaprojektowanie celów szczegółowych na poziomie modułów i konkretnych zadań, a także opisanie celów operacyjnych. Autorzy opierali się tutaj na założeniu, że projektowanie dydaktyczne (*design for learning*) ma na celu umożliwienie uczenia się poprzez rozwiązanie zadania, zaangażowanie w autentyczne ćwiczenie czy uczestnictwo w kursie⁷. Dobór metod – czy wężiej – odwołanie się do teorii podyktowane są w szczególności celem, jaki nam przyświeca na najniższym poziomie szczegółowości.

W tym przypadku autorzy przyjęli, że uczenie się jest rodzajem aktywności realizowanej poprzez angażowanie się w sytuacje problemowe, wymagające poszukiwania konkretnych rozwiązań⁸. Przeczytanie tekstu czy zapoznanie się z wykresem w rozumieniu autorów nie stanowi jeszcze o uczeniu się – nie jest aktywnością, lecz biernym przyswojeniem treści. Ich zastosowanie natomiast stanowi istotę procesu nauki. Położono zatem nacisk na uczenie się sytuacyjne – w tym rozumieniu postawiono na autentyczność zadań i działań. Nie kreowano sztucznego pola doświadczalnego, lecz traktowano kurs jako realny punkt odniesienia dla wszystkich działań i refleksji jego uczestników.

Społecznościowy charakter kursu miał znajdować odzwierciedlenie nie tylko na poziomie aktywności grupowych, ale przede wszystkim na poziomie aktywności indywidualnych, których celem było uwypuklenie świadomości istnienia innych uczestników i grupy. Celem nie było zbudowanie mocnej społeczności uczącej się ani wprowadzenie pełnej współpracy (ze względu na zbyt krótki czas trwania kursu i niewielką grupę), lecz zwiększenie świadomości i znaczenia innych w uczeniu się.

Modelem projektowania, który przyjęto w tym kursie, była koncepcja Gilly Salmon zarówno na poziomie e-moderowania⁹, jak i e-tywności (*e-tivities*)¹⁰. Salmon dzieli kurs na 5 etapów odpowiadających stopniom zaangażowania jego uczestników: dostęp do kursu i motywacja, socjalizacja, wymiana informacji, konstruowanie wiedzy i rozwój. Oryginalnie podstawą działania w tym modelu jest dyskusja na forum, jednak autorzy kursu zaprojektowali szereg aktywności wykraczających poza tę metodę, nieadekwatną często do zakładanych celów szczegółowych. Istotą koncepcji jest stopniowanie trudności ćwiczeń

i realizacja – obok merytorycznych – celów społecznościowych, grupowych, i to stało się kanwą omawianego kursu. Projektowanie celów szczegółowych było zatem spójne z celami poszczególnych etapów, zaś dobór ćwiczeń korespondował z osiągniętymi zarówno przez grupę, jak i jednostki umiejętnościami dla danego etapu.

Pierwsze trzy moduły mają zatem charakter wprowadzający (etap uzyskania dostępu, motywacji i socjalizacji oraz początkowej wymiany informacji). Ich celem jest poznanie przez użytkowników środowiska pracy, zapoznanie się z kursem, ale nade wszystko z innymi uczestnikami. Stosowane są zatem ćwiczenia typu „przełamywanie pierwszych lodów”¹¹ oraz e-tywności mające na celu zidentyfikowanie uczestników, pogłębienie znajomości czy określenie istotnych elementów kursu. Ważne są tutaj kontakty bezpośrednie, stąd duże znaczenie synchronicznych spotkań i bezpośrednich interwencji moderatora.

Przechodząc do kolejnych etapów (wymiana informacji, początkowe konstruowanie wiedzy), autorzy skupiają się na projektowaniu, w ramach którego uczestnicy krok po kroku planują cele dydaktyczne (ogólne i szczegółowe), ćwiczenia i dobierają zasoby. To etap, w którym grupa jest już bardziej zintegrowana, środowisko kursu jest znane, a technologie przestają przeszkadzać. Stopniowo wprowadzana jest praca wspólna – jako wstęp do pracy grupowej, która rozwija się w ostatnich trzech modułach poświęconych moderowaniu i ewaluacji (etap konstruowania wiedzy i rozwoju). Ważne jest to, że aktywności i ich ocena zostały tak zaprojektowane, by z jednej strony umożliwić współpracę, a z drugiej strony – przy braku takowej – zrealizować cele indywidualnych uczestników.

Zadania i aktywności

Koncepcja e-tywności¹² zakłada projektowanie krótkich i angażujących ćwiczeń online, wykonywanych zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Ich podstawową zaletą jest skalowalność oraz łatwość przeprowadzania i oceny, a nade wszystko to, że wymuszają faktyczną aktywność uczestników. Aktywność i działanie są tutaj kluczowe, co oznacza przełożenie metod aktywizujących na język e-learningu. Na dalszy plan schodzi wykorzystanie rozbudowanych technologii, które stosowane są jedynie tam, gdzie zachodzi taka potrzeba i istnieje poważne uzasadnienie dydaktyczne.

E-tywności w tym kursie mają zróżnicowane podłoże dydaktyczne, w zależności od etapu, na jakim są realizowane, a co za tym idzie – gotowości zarówno jednostek, jak i grupy do podejmowania złożonych

⁷ H. Beetham, R. Sharpe (red.), dz.cyt.

⁸ Tamże.

⁹ G. Salmon, *e-Moderating*, dz.cyt.

¹⁰ G. Salmon, *e-Tivities. The key to active online learning*, Kogan Page Limited, 2002.

¹¹ Proste ćwiczenia socjalizacyjne, mające na celu integrację grupy, znane z tradycyjnych warsztatów lub szkoleń prowadzonych metodami aktywnymi.

¹² G. Salmon, *e-Tivities*, dz.cyt.

zadań. Zaprojektowano zatem zadania wymagające zastosowania ustalonych instrukcji czy procedur, ćwiczenia oparte na konkretnych zdarzeniach, wymagające podjęcia decyzji i refleksji, złożone ćwiczenia strategiczne wymagające postawienia diagnozy oraz polegające na wypracowaniu rozwiązania, a także ćwiczenia polegające na wcielaniu się w konkretne role – zgodnie z opisanym scenariuszem. Koreponduje to bezpośrednio z różnorodnymi typami ćwiczeń¹³, z których każdy, w różnym stopniu, reprezentowany był w kursie. Ćwiczenia asymilacyjne stanowiły jedynie bodziec („iskrę” w ujęciu Salmon) do dalszych działań. Czytanie, oglądanie czy słuchanie są z natury pasywne, stanowiły zatem punkt wyjścia do faktycznych aktywności, takich jak działania z różnego typu informacjami (np. analiza i opracowanie danych), komunikacja (np. moderowane dyskusje), tworzenie (np. wspólne opracowywanie wskazówek) i doświadczanie (np. wcielanie się w rolę moderatora).

Innym przykładem indywidualnych działań była refleksja, czyli świadoma reakcja na zdarzenie i wynikające z niego doświadczenie¹⁴. Obecna była zarówno na poziomie poszczególnych modułów – jako „minizadanie” podsumowujące zagadnienie – jak i całego kursu (element zaliczenia). Celem refleksji była internalizacja doświadczenia, zastanowienie się nad nim i wyciągnięcie wniosków.

Dla praktyków, jakimi z pewnością są uczestnicy opisywanego kursu, niezwykle istotne jest „przeżycie” uczenia się w sytuacji, w której kwestie merytoryczne wykraczają poza zapamiętanie faktów i wymagają analizy, krytyki czy rozwiązania problemów – także wspólnego¹⁵. Zwolnienie tempa uczenia się pozwala uczestnikom na obserwację procesu uczenia się oraz postępów jakie poczynili i wyciąganie wniosków na temat osiągniętych rezultatów i zdobytych doświadczeń. Ma to ogromne znaczenie w sytuacjach, w których uczestnicy kursu uczą się poprzez konkretne doświadczenia i działania, zaś refleksja pozwala dostrzec ich konsekwencje dla uczenia się i pracy. Refleksja pozwala też odejść od nadmiernej informatyzacji kursów e-learningowych i udowodnić, że także technologie skłaniają do przemyśleń jako katalizatory różnego rodzaju problemów czy wyzwań.

W ramach kursu wykorzystano także narzędzia komunikacyjne – zarówno do stymulowania interakcji, jak i do rozwijania umiejętności związanych z pracą grupową. Aktywności z wykorzystaniem czatów, wideokonferencji czy grupowych dokumentów umożliwiają trenowanie technik negocjacji, planowania, wyznaczania ról, egzekwowania obowiązków uczest-

ników. Ten element był silnie obecny w ostatniej części kursu i – choć był trudny – przyniósł spore zaangażowanie uczestników. Refleksje uczących się na temat tych doświadczeń dobitnie świadczą o realizacji założonych celów dydaktycznych przyjętych dla aktywności grupowych.

Faza realizacji – wnioski

Z pewnością tak zaprojektowany kurs stanowi znaczące wyzwanie dla uczestników. W miejsce „przyswajania wiadomości” kursanci są obligowani do faktycznych działań i wchodzenia w interakcje z innymi, bowiem determinuje to realizację zadań, których konstrukcja częściowo uzależnia powodzenie ich rozwiązania od aktywności podejmowanych przez innych. Kurs wykorzystuje zatem w pełni możliwości e-learningu, odchodząc od statycznego prezentowania treści na rzecz interakcji, działań i autentyczności ćwiczeń osadzonych w realnym kontekście.

Czynniki sukcesu są zatem zupełnie inne niż te dotyczące kursów „ekranowych” czy opartych na relacji „mistrz – uczeń”. Powodzenie kursu zależy już bowiem w daleko mniejszym stopniu od prezentowanych zasobów czy wiedzy autora, a polega na sile wszystkich jednostek i grup zaangażowanych w proces uczenia się.

Warto jednak zwrócić uwagę, że siła społeczności jest jednocześnie jej potężną słabością, ponieważ uzależnia w pewnym stopniu jakość kursu od samych uczących, cedując na nich odpowiedzialność za uczenie się. To podejście wymaga od uczestników, by byli samostereowni (*self-directed*) i samodzielnie podejmowali działania przybliżające ich do osiągnięcia założonych celów. Wzrasta zatem znaczenie wewnętrznej motywacji uczestników i zdolności moderatora do jej wspierania i stymulowania, a także jego umiejętności zaprojektowania elastycznych i inspirujących ćwiczeń w określonym środowisku uczenia się.

W tak rozumianym kursie wartością jest udział w pewnym procesie. Poznawanie narzędzi odbywa się „przy okazji”, na poziomie operacyjnym, i nigdy nie stanowi celu czy osi zadań. Także samoocena dokonywana przez uczestników na początku i końcu kursu pokazuje, że obszar kompetencji pedagogicznych znacznie wzrasta, czemu oczywiście towarzyszy pogłębianie umiejętności technicznych czy komunikacyjnych. Wyraźnie zmienia się także postawa uczestników – z nastawionej na fakty i wiedzę na zorientowaną na praktykę i towarzyszącą jej refleksję.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

¹³ D. Laurillard, dz.cyt.

¹⁴ J. Moon, *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and practice*, Kogan Page Limited, 1999.

¹⁵ J. Herrington, R. Olivier, T.C. Reeves, *Patterns of engagement in authentic online learning environments*, ASCILITE 2002 Conference Proceedings.

e-edukacja.net – relacja z konferencji

Marcin Dąbrowski, Maria Zajęc

Konferencja *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* to dla środowiska e-learningu akademickiego nie tylko doskonała okazja do wysłuchania wielu wystąpień poświęconych aktualnym problemom e-edukacji, ale także do spotkania i dyskusji. To ważne spotkanie środowiskowe organizowane jest jesienią każdego roku przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych wraz z uczelniami-założycielami Fundacji. Roli gospodarza podejmuje się za każdym razem jedna z pięciu publicznych uczelni ekonomicznych. Tegoroczna, VIII edycja konferencji odbyła się 17 listopada 2011 r. w Krakowie, w murach Uniwersytetu Ekonomicznego. Spotkanie zgromadziło ponad 160 uczestników, dla których przygotowano 28 referatów, prezentowanych w sesjach plenarnych, równoległych oraz w ramach sesji seminaryjnej.

Sesja pierwsza – plenarna – obejmowała wystąpienia zaproszonych gości, poświęcone zagadnieniom rozwoju e-learningu na świecie. Referat otwierający konferencję wygłosił Vlad Wielbut z University of Michigan. Prelegent, analizując rolę e-edukacji w Stanach Zjednoczonych, skoncentrował się na ukazaniu zarówno jej nowych wymiarów, jak i dostrzeganych zagrożeń. Pozostałe wystąpienia w ramach tej sesji stanowiły próbę scharakteryzowania e-learningu kolejno w Niemczech, Kanadzie i Wielkiej Brytanii, poprzez pryzmat konkretnych projektów i przedsięwzięć. Dr Ilona Buchem (Beuth Hochschule) skupiła się na idei wykorzystania e-portfolio w kształceniu akademickim, dr Joanna Dąbrowska wraz z Naureen Raziq (Canadian College of Online Training) oparły swój referat na doświadczeniach prowadzonej przez nie szkoły w Toronto, natomiast Joanna Wild (University of Oxford) omówiła szczegółowo koncepcję wykorzystania narzędzia Learning Designer, którego rolą jest wspieranie nauczycieli w procesie projektowania dydaktycznego kursów online.

Spośród referatów prezentowanych w kolejnych sesjach uczestnicy tego środowiskowego spotkania wytypowali – drogą głosowania – najciekawsze wystąpienie oraz najlepszy debiut tegorocznej edycji konferencji „e-edukacja.net”. Wyodrębnienie w konkursie drugiej z podanych kategorii pozwoliło docenić w sposób szczególny osoby, które całkiem niedawno zaczęły swoją przygodę z e-edukacją. Wśród nich na największe uznanie, zdaniem słuchaczy, zasłużyła dr Justyna Pawlak, reprezentantka UEK.

Jej wystąpienie zatytułowane *Wybrane psychologiczne uwarunkowania efektywnego korzystania z e-zajęć przez studentów* zdobyło największą liczbę głosów. Wartość tego wystąpienia stanowiło odniesienie do praktyki – widoczne było duże zaangażowanie prelegentki w proces dydaktyczny realizowany z wykorzystaniem elementów pracy online – jak też analityczne podejście do obserwowanych zjawisk oraz reakcji studentów. Liczymy, że dobra praktyka wyróżniania debiutanckich wystąpień ośmieli nowe osoby do zgłaszania referatów w kolejnych edycjach konferencji.

Z kolei za najciekawsze wystąpienie całej konferencji głosujący uznali referat dr Andrzeja Wodeckiego (UMCS), zatytułowany *Polski e-learning z perspektywy 10 lat. Jak było? Jak jest? Jak będzie?* Prezentacja ta odbyła się w sesji zamykającej konferencję i była swoistym podsumowaniem osiągnięć i trendów rozwojowych polskiego e-learningu na tle tego, jak zmienia się e-edukacja na świecie. Warto zapoznać się z wyróżnionymi referatami, a także z wszystkimi innymi wystąpieniami prezentowanymi w ramach konferencji – relacje filmowe oraz treści referatów dostępne są na stronie internetowej e-edukacja.net.

Konferencji towarzyszyły również dodatkowe wydarzenia – organizowane w przeddzień specjalne warsztaty oraz spotkania towarzyskie, a także wspólne wyjścia na spektakle w krakowskich teatrach. Same zaś obrady konferencji mają swoją kontynuację w sieci. Sesja seminaryjna została przeniesiona do wirtualnej przestrzeni w środowisku VoiceThread. W dyskusji mogą uczestniczyć także osoby, które nie brały udziału w sesji, a nawet w konferencji. Prezentacja oraz powiązane z nią komentarze dostępne są pod adresem: <http://voicethread.com/share/2465038/>. Aby dołączyć do grona uczestników dyskusji, należy najpierw zarejestrować się w serwisie VoiceThread (konto w wersji podstawowej jest bezpłatne).

Podczas konferencji wręczono także pierwsze *Certyfikaty metodyka zdalnego nauczania*, przyznane przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego. Uroczystość ta miała miejsce podczas sesji otwierającej konferencję. Certyfikat otrzymało 10 spośród 16 osób, które przystąpiły do – wcale niełatwego – egzaminu. Informacje dotyczące certyfikacji metodyków, jak również e-nauczycieli dostępne są na stronie Stowarzyszenia: www.sea.edu.pl/certyfikacja/.

Ewaluacja w procesie kształcenia online – możliwości narzędzia SEVAQ+

Małgorzata Grad-Grudzińska
Magdalena Jasińska
Adam Chmielewski

Zarówno wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji, jak i zapewnianie wysokiej jakości kształcenia należą do podstawowych narzędzi realizacji celów procesu bolońskiego. Obserwowanemu w ostatnim dziesięcioleciu dynamicznemu rozwojowi e-learningu nieustannie towarzyszyła zatem dyskusja dotycząca jakości i efektywności e-edukacji oraz sposobów ich mierzenia. Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia jest też jednym z priorytetów Unii Europejskiej. Nie dziwi więc fakt, iż próby stworzenia wspólnych ram ewaluacji kursów zdanych pojawiły się także we współpracy uczelni wyższych i jednostek badawczych na poziomie europejskim.

Zapewnienie jakości kształcenia online

Mówiąc o zapewnieniu odpowiedniej jakości e-nauczania, musimy zdawać sobie sprawę z wieloaspektowości tego zagadnienia. Z perspektywy konkretnej instytucji pod uwagę mogą być brane takie kwestie, jak:

- odpowiednia infrastruktura techniczna,
- sprawny proces obsługi (rejestracja, zapisy na szkolenia),
- przygotowanie materiałów,
- przeszkolenie pracowników,
- marketing.

Ocenie podlegać może też bezpośrednio środowisko nauczania, w przypadku którego pod uwagę będą brane takie aspekty, jak:

- sposób udostępnienia treści dydaktycznych na platformie e-learningowej,
- łatwość korzystania z platformy,
- treści dydaktyczne,
- sposób prowadzenia zajęć.

Istotne jest także, aby ocenie została poddana satysfakcja osób biorących udział w szkoleniu¹. Często

tego typu ocena jest dokonywana na podstawie różnego rodzaju ankiet. Ewaluacja przeprowadzana w Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego polega na uzyskaniu odpowiedzi na krótkie pytania, np. *Co należałoby zmienić w następnej edycji? Jak bardzo jesteś zadowolony z tego kursu?*². Również na stronach Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego można znaleźć informacje o wykorzystywanym sposobie oceniania szkoleń, dostępne w Kwestionariuszu weryfikacji kursów zdalnego nauczania³. Dokument ten oparty jest na standardzie eCC (*e-learning Courseware Certification*)⁴, którego celem jest sprawdzanie, czy przy tworzeniu materiałów e-learningowych odnosi się do najlepszych praktyk przekładania celów szkoleniowych na zawartość kursu lub wspomagania procesu dydaktycznego odpowiednimi mechanizmami edukacyjnymi.

Ocena jakości może mieć miejsce w różnych momentach procesu szkoleniowego: natychmiast po zakończeniu szkolenia, na początku oraz na końcu szkolenia, przed szkoleniem lub po upływie dłuższego czasu od zakończenia szkolenia⁵.

Zagadnienie oceny jakości kształcenia online w projektach

Śledząc doniesienia na temat prowadzonych prac dotyczących zagadnień oceny jakości kształcenia online, należy odnotować fakt udostępnienia (w grudniu 2008 r.) przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego (SEA)⁶ kryteriów oceny kursu internetowego. Kryteria te mogą służyć do przeprowadzenia samooceny kursów internetowych lub tym, którzy planują wdrożenie e-learningu, a także wskazywać, na jakie aspekty kursów powinni zwrócić szczególną uwagę. Kryteria te mają zastosowanie jedynie w ocenie

¹ M. Zajac, *E-learning dla zaawansowanych, czyli o potrzebie oceny jakości kształcenia online*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-learning w kształceniu akademickim*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 22–30.

² G. Wieczorkowska, *Wady i zalety edukacji internetowej. Model dydaktyczny COME*, http://www.come.uw.edu.pl/pliki/zalety_wady_educ_int.pdf, [04.10.2011].

³ PUW, http://www.puw.pl/downloads/docs/3_standardy_ewaluacja/1_ecc/kwestionariusz_ecc_wyniki.pdf, [04.10.2011].

⁴ Standard ECC został opracowany przez Certification Standards Committee (Komitet ds. Standardów) przy American Society for Training and Development (ASTD).

⁵ M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Wolters Kluwer, Kraków 2009, s. 257–261.

⁶ Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, <http://www.sea.edu.pl/>.

pojedynczego kursu (który w całości odbywa się w sposób zdalny), natomiast nie stosuje się ich do oceny zajęć realizowanych w formie mieszanej (blended learning) ani oceny programów szkoleń e-learningowych lub studiów jako całości.

Kryteria SEA mają formę elektronicznego kwestionariusza zawierającego łącznie 262 pytania, na które można udzielić jednej z trzech odpowiedzi: „tak”, „nie” lub „nie dotyczy”. Ocena dokonywana jest w czterech obszarach:

1. organizacji kursu,
2. opracowania kursu,
3. prowadzenia kursu,
4. ewaluacji kursu.

W celu uzyskania dostępu do kryteriów należy zarejestrować się na stronie Stowarzyszenia. Korzystanie z narzędzia jest bezpłatne, a ocenie można poddać dowolną liczbę kursów. Użytkownik ma dostęp do zbiorczych statystyk ocenianych kursów, a ponadto istnieje możliwość zapisania i przechowywania wyników.

Ocena jakości kształcenia online jest zagadnieniem poruszonym również w różnych projektach międzynarodowych, w których biorą udział także polskie ośrodki związane z e-edukacją. Pierwszym przykładem jest projekt E-xcellence NEXT⁷, który dotyczył jakości e-learningu akademickiego oraz wdrażania i integracji narzędzi oraz kryteriów oceny jako elementu ewaluacji. W projekcie tym brało udział sześciu partnerów z Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Kształcących na Odległość (EADTU), w tym Centrum e-Learningu AGH z Krakowa. W ciągu 5 lat trwania projektu, w jego trzech edycjach zostały opracowane dwa narzędzia do oceny jakości e-learningu akademickiego, które pozwalają na ewaluację najważniejszych aspektów e-edukacji – według 33 kryteriów pogrupowanych w następujących kategoriach:

- projektowanie programu kształcenia,
- projektowanie kursów,
- dostarczanie kursów,
- wsparcie dla studentów i pracowników,
- zarządzanie.

W ramach projektu została wypracowana metodologia oceny, która podlega dalszemu udoskonalaniu. Przygotowano również podręcznik na temat narzędzi oceny jakości, szczegółowo omawiający jej kryteria.

Projekt SEVAQ+

Kolejnym przykładem międzynarodowego projektu związanego z problematyką oceny jakości nauczania wspomaganego przez technologie informatyczne jest SEVAQ+: Self-Evaluation of Quality in e-Learning⁸. Ten dwuletni projekt rozpoczął się jesienią 2009 r. i jest kontynuacją projektu SEVAQ (2005–2007). Celem jest rozpowszechnianie wyników poprzedniego projektu i udoskonalenie informatycznego narzędzia do ewaluacji kursów oraz szkoleń wspomaganych nauczaniem przez internet. Ostatnie działania związane z eksploatacją i rozpowszechnianiem tego narzędzia wskazują, że istnieją możliwości jego szerszego zastosowania – zarówno w ocenie szkoleń tradycyjnych, jak i szkoleń wspomaganych przez internet. Partnerami w projekcie są instytucje z Francji⁹, Włoch¹⁰, Litwy¹¹ i Polski¹², a także organizacje o charakterze międzynarodowym: European Distance and E-Learning Network (EDEN) oraz European Foundation for Quality in eLearning (EFQUEL).

Przygotowane w ramach projektu narzędzie SEVAQ+ umożliwia zarządzanie całym procesem oceny jakości szkoleń wykorzystujących (w różnym wymiarze) technologie komunikacyjno-informacyjne. Jest to dynamiczne, wielojęzyczne¹³ narzędzie do generowania kwestionariuszy służących do oceny jakości kształcenia, w tym procesu szkolenia wspomaganego ICT (szkolnictwo wyższe, szkolnictwo zawodowe, instytucje szkoleniowe).

Narzędzie SEVAQ+ przeznaczone jest przede wszystkim dla instytucji edukacyjnych i szkoleniowych (np. uczelni wyższych, centrów i ośrodków szkoleniowych), a także dla nauczycieli i trenerów, którzy chcą zaprojektować ankiety w celu zebrania opinii na temat zajęć lub szkoleń prowadzonych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Metodologia

Podejście metodologiczne wykorzystane w SEVAQ+ łączy strukturę oceny jakości szkoleń według Modelu Doskonałości EFQM udostępnionego przez Europejską Fundację Zarządzania Jakością (European Foundation for Quality Management – EFQM)¹⁴ oraz modelu oceny efektywności szkoleń stworzonego przez Donada L. Kirkpatricka¹⁵.

⁷ Projekt E-xcellence NEXT, <http://www.eadtu.eu/e-xcellencenext.html>, [04.10.2011].

⁸ Projekt SEVAQ+, <http://www.sevaq.eu/>, [04.10.2011].

⁹ Vidéoscop – Université Nancy 2, CCIP – Hautes Etudes Commerciales.

¹⁰ Politecnico di Milano – Centro METID.

¹¹ Vytautas Magnus University.

¹² Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – Uniwersyteckie Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych.

¹³ Obecnie istnieje możliwość tworzenia ankiet w sześciu językach: angielskim, francuskim, litewskim, niemieckim, polskim i włoskim. Rozpoczynają się również prace nad wersją w języku portugalskim i hiszpańskim.

¹⁴ Organizacja założona w 1988 r. przez czternaście wiodących przedsiębiorstw europejskich. Misją EFQM jest: *stymulowanie i wspieranie działań służących osiągnięciu trwałej doskonałości w Europie oraz tworzeniu wizji świata, w którym przodują organizacje europejskie* (http://www.umbrella.org.pl/uslugi/fundacja_efqm.htm). Obecnie Fundacja liczy ponad 750 członków, jest twórcą i właścicielem Modelu Doskonałości oraz głównym organizatorem konkursu o Europejską Nagrodę Jakości. Oferuje liczne publikacje, szkolenia, warsztaty o tematyce związanej z Modelem Doskonałości.

¹⁵ Model powstał w 1959 r. i był pierwszym ważnym opracowaniem naukowym dotyczącym oceny efektywności szkoleń.

Model Dookonałości EFQM opisuje europejskie podejście do systemu zarządzania jakością. Składa się on z dziewięciu obszarów oceny:

1. Przywództwo – obejmuje osobiste zaangażowanie przywódców (dyrektora, prezesa) w realizację misji i wizji, rozwijanie wartości potrzebnych do osiągnięcia długofalowego sukcesu oraz wdrażania i doskonalenia systemu zarządzania organizacją.
2. Pracownicy – obejmuje planowanie i doskonalenie zasobów ludzkich, identyfikację poziomu wiedzy i kompetencji oraz utrwalanie ich, angażowanie pracowników, komunikację i motywację.
3. Polityka i strategia – obejmuje podstawowe wartości, którymi kieruje się organizacja. Dotyczy wdrażania misji i wizji poprzez czytelne sformułowanie strategii organizacji (powinna być ukierunkowana na wszystkich zainteresowanych funkcjonowaniem organizacji oraz wskazywać, w jaki sposób przekłada się na odpowiednią politykę, plany, założenia).
4. Partnerstwo i zasoby – obejmuje zarządzanie relacjami z dostawcami, zarządzanie finansami, infrastrukturą, technologią, informacją i wiedzą,
5. Procesy – obejmuje projektowanie i doskonalenie procesów, projektowanie i wytwarzanie wyrobów w oparciu o potrzeby i oczekiwania klientów, rozwijanie relacji z klientami.
6. Zadowolenie pracowników – obejmuje stosunek załogi do kierownictwa, bezpieczeństwa socjalnego, awansów oraz pomiar skuteczności motywacji, osiągnięć pracowników i ich zaangażowania.
7. Zadowolenie klientów – obejmuje stosowanie mierników postrzegania organizacji przez klientów oraz wskaźników wyników działalności.

8. Otoczenie – jest to postrzeganie organizacji przez opinię publiczną, osiągnięcia w relacjach ze społecznością (lokalną, krajową i międzynarodową).
9. Kluczowe wyniki działalności – obejmuje osiągnięcia w zestawieniu z zaplanowanymi celami – w zakresie całokształtu rozwoju przedsiębiorstwa oraz zaspokojenia potrzeb wszystkich stron zainteresowanych jego działalnością (wyniki finansowe i rynkowe).

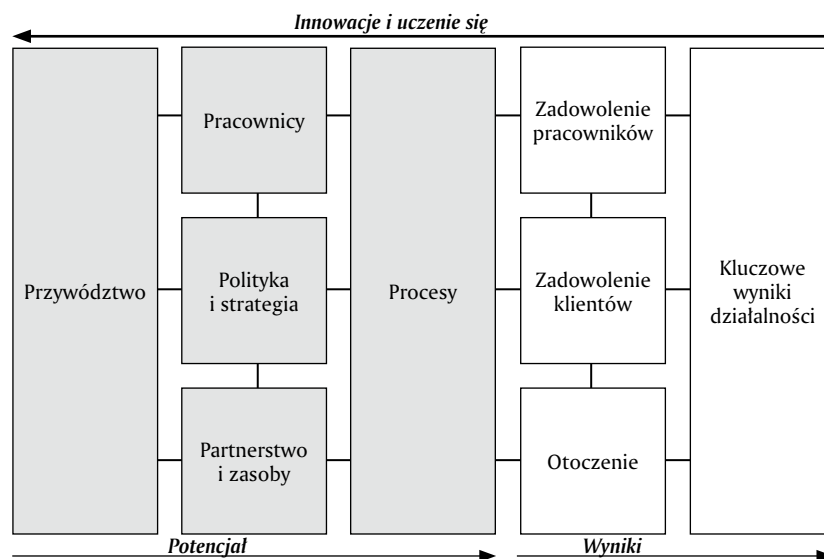
Model Dookonałości EFQM zakłada interakcje pomiędzy poszczególnymi elementami i obszarami wyzwalającymi potencjał organizacji. Istotnym elementem modelu, który jest nastawiony na osiągnięcie zdefiniowanych celów, jest ewaluacja wyników, wnioskowanie na temat osiągniętego poziomu jakości oraz podejmowanie działań innowacyjnych i uczenie się w celu ciągłego doskonalenia. Wynikami poddawanych ewaluacji mogą być wyniki procesu kształcenia (szkolenia).

Drugim zastosowanym w SEVAQ+ modelem jest model D.L. Kirkpatricka, który składa się z czterech poziomów oceny:

1. Ocena reakcji na szkolenie – dotycząca odczuć (reakcji) uczestników, które związane są ze szkoleniem.
2. Ocena uczenia się – związana z zakresem wiedzy i umiejętności przyswojonych przez uczestników szkolenia.
3. Ocena zmian w zachowaniu – dotycząca zmian w sposobie wykonywania obowiązków związanych z pracą oraz stosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce.
4. Ocena wyników – w jakim stopniu zmiany w sposobie wykonywania pracy przez uczestników szkolenia przyczyniają się do poprawy wyników przedsiębiorstwa.

Jak już wspomniano, w SEVAQ+ połączone zostały podejście EFQM oraz model D.L. Kirkpatricka.

Rysunek 1. Obszary oceny w Modelu Dookonałości EFQM



Źródło: Encyklopedia zarządzania, <http://mfiles.pl>

Rysunek 2. Poziomy oceny w modelu D.L. Kirkpatricka

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Morrison, *E-learning Strategies. How to get implementation and delivery right first time*, Wiley, 2003

Uwzględniono głównych interesariuszy procesu szkoleniowego:

- dostawców szkoleń (kursów),
- uczestników szkoleń, studentów lub uczniów,
- trenerów lub nauczycieli,
- decydentów lub menedżerów.

W modelu tym ewaluacja może zostać przeprowadzona z punktu widzenia dowolnego z powyższych interesariuszy, co zapewnia kompleksowość oceny oraz umożliwia jej współdzielenie pomiędzy interesariuszami.

Do powyższych podejść dodano profilowanie kontekstowe:

- procesów szkoleniowych realizowanych w środowisku uczelni wyższych,
- procesów szkoleniowych realizowanych w biznesie.

Ze względu na specyfikę procesów kształcenia w powyższych środowiskach dokonano rozdzielenia

tych obszarów. Umożliwia to efektywniejsze porównywanie wyników z innymi ocenami przeprowadzonymi w danym środowisku.

Uwzględniono obszary zdefiniowane w EFQM (opisane powyżej) oraz poziomy oceny według modelu D.L. Kirkpatricka. Umożliwiło to kompleksowe ujęcie doskonalenia procesu kształcenia oraz jego analizę na poszczególnych poziomach efektywności.

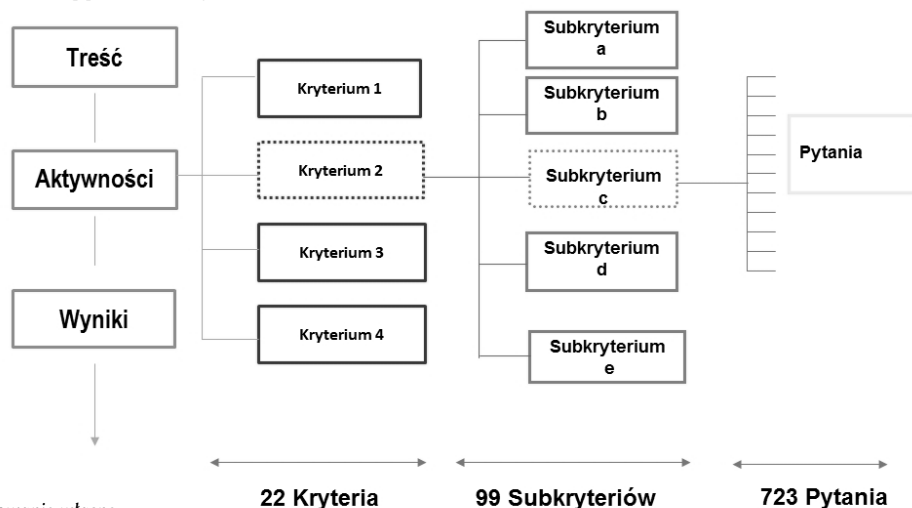
Narzędzie SEVAQ+

SEVAQ+ jest połączeniem narzędzia informatycznego i metody służącej do przeprowadzania oceny procesu szkoleniowego wspomaganego przez technologie informatyczne – w szczególności e-learning.

Narzędzie SEVAQ+:

- dostępne jest online,
- umożliwia zaprojektowanie ankiet ewaluacyjnych i zarządzanie nimi (po założeniu konta projektanta)¹⁶,
- umożliwia zarządzanie respondentami (anonimowymi i zarejestrowanymi),
- umożliwia komunikację z respondentami,
- udostępnia wyniki oceny w czasie rzeczywistym,
- umożliwia efektywną prezentację i analizę wyników oceny (dane tabelaryczne, histogramy, wykresy, dane liczbowe, dane opisowe),
- umożliwia archiwizację ankiet wraz z ich wynikami.

Korzystając z narzędzia SEVAQ+, można zaprojektować ankietę ewaluacyjną z zestawu gotowych pytań (opracowanych przez ekspertów). Istnieje także możliwość dodania własnych pytań do konstruowanej ankiety. Ocenie może zostać poddany zarówno pojedynczy kurs (szkolenie), jak i cykl szkoleń jako całość.

Rysunek 3. Podział pytań w narzędziu SEVAQ+

Źródło: opracowanie własne

¹⁶ SEVAQ+, http://www.sevaq.eu/...Call_for_testers/.._On_line_Call, [04.10.2011].

Ewaluacja w procesie kształcenia online...

Ocena w ankiecie dokonywana jest na trzech poziomach:

1. treści (*resources*) – zasobów wykorzystywanych w procesie uczenia się,
2. aktywności (*activities*) – procesów i działań zaproponowanych i podjętych podczas szkolenia,
3. wyników (*results*) – efektów, osiągniętych celów, transferu wiedzy w miejscu pracy.

Narzędzie SEVAQ+ na podstawie wybranych kryteriów proponuje uzasadnione metodologicznie pytania, na które odpowiedź najlepiej odzwierciedli rzeczywistość w kontekście przeprowadzanej oceny. W celu usystematyzowania oraz przyspieszenia pracy poszczególne pytania są podzielone na kryteria i subkryteria.

Konstruowanie ankiety rozpoczyna się od jej konfiguracji. Na tym etapie ustala się język, w jakim ankieta będzie udostępniana, i rodzaj odpowiedzi na poszczególne pytania. Istnieje możliwość zaprojektowania dwóch typów ankiet. W przypadku pierwszego – tzw. „ankiety krótkiej” – jej twórcę interesuje uzyskanie odpowiedzi tylko na pytanie: *Czy w obszarze, którego dotyczy pytanie, konieczna jest poprawa?* (odpowiedzi *tak* i *nie*). Drugim typem ankiety jest tzw. „ankieta długa”, na którą składa się ocena w trzech etapach: pierwszy jest taki sam jak w „ankiecie krótkiej”, drugi daje możliwość dokonania oceny za pomocą skali 1–4 (odpowiedzi: 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam*, 2 – *nie zgadzam się*, 3 – *zgadzam się*, 4 – *zdecydowanie się zgadzam*), a w trzecim etapie określana jest waga danego obszaru (odpowiedzi: 1 – *nieważne*, 2 – *dość ważne*, 3 – *ważne*, 4 – *bardzo ważne*).

Narzędzie daje możliwość dodania do ankiety pytań profilujących respondentów (w przypadku respondentów zarejestrowanych), jak również opcji dodatkowych komentarzy (które mogą zamieszczać respondenci).

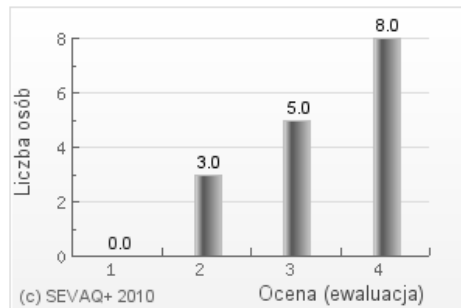
Pytania w tworzonej ankiecie mogą być dodawane pojedynczo, można też skorzystać z opcji „przewodnika”, która po zdefiniowaniu parametrów ankiety (m.in. typ szkoleń, profil respondentów, moment udostępniania ankiety) metodologicznie dobierze pytania spełniające kryteria planowanej oceny. Ostatecznie projektant ankiety wybiera i akceptuje zaproponowane przez system pytania (bądź dodatkowo uzupełnia ankietę własnymi pytaniami).

Stworzoną ankietę można wydrukować i przedstawić w tradycyjnej „wersji papierowej”. Projektant ma również możliwość zaktualizowania ankiety (jeszcze nieopublikowanej), stworzenia jej kopii lub usunięcia kwestionariusza z systemu.

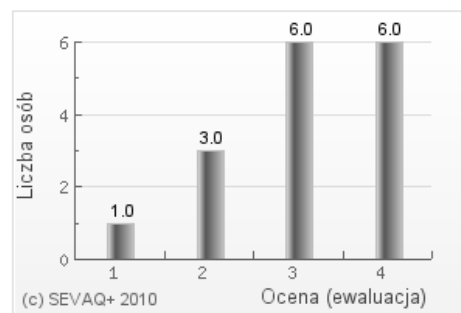
Narzędzie SEVAQ+ daje również możliwość zarządzania respondentami. W przypadku udostępniania ankiety anonimowo można zdefiniować grupę, do której będzie adresowana (nadać grupie nazwę, określić jej liczebność i kod dostępu do ankiety). Natomiast gdy oceny dokonują respondenci nieanonimowi, można dodawać ich pojedynczo do bazy (tworząc konto danego respondenta) bądź zaimportować plik zawierający dane respondentów

Rysunek 4. Zestawienie wyników ankiety w narzędziu SEVAQ+ w formie histogramów

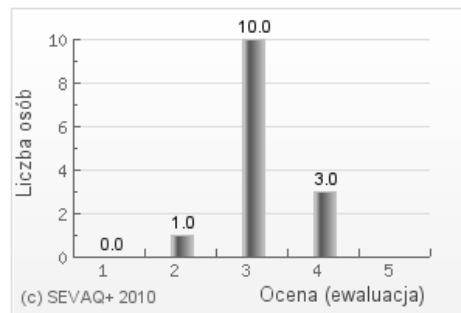
Pytanie 1 : Informacje o kursie były dostępne online.



Pytanie 3 : Dostarczone informacje odpowiadały Twoim potrzebom



Pytanie 8 : Kurs zawierał zrozumiałe cele nauczania.

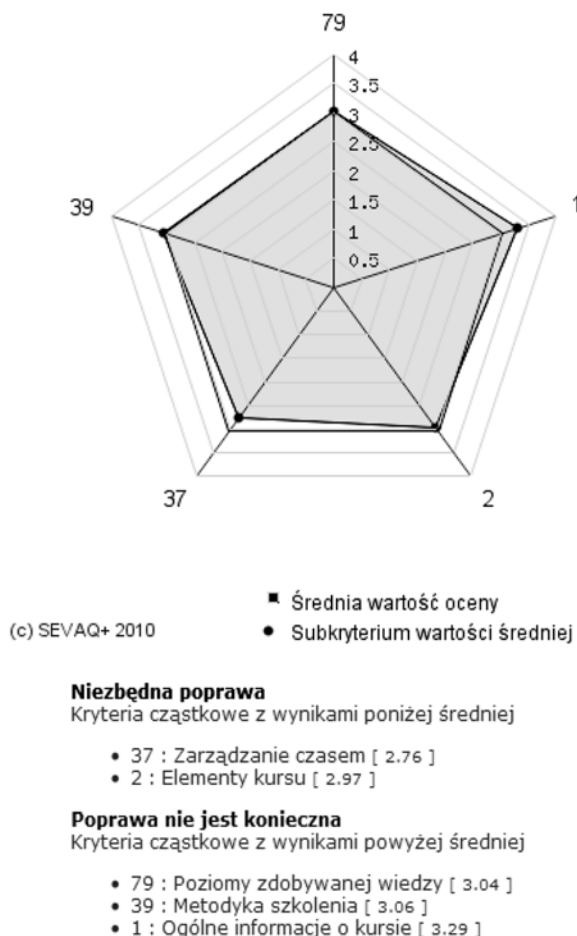


Źródło: SEVAQ+, www.sevaq.eu

(wymagane: imię, nazwisko oraz adres poczty elektronicznej). W każdym przypadku tworzenia kont respondentów system automatycznie wysyła (pocztą elektroniczną) login i hasło dostępu do systemu oraz udostępnianych ankiet.

Dużą zaletą narzędzia SEVAQ+ jest udostępnienie projektantom ankiet otrzymanych wyników, które prezentowane są w różnych formach – w zestawieniu liczbowym, jako histogramy, diagramy radarowe, zestawienia tabelaryczne.

Zbiorczo prezentowane są również komentarze osób ankietowanych i dane uzyskane na podstawie pytań profilujących respondentów (m.in. wiek, płeć, wykształcenie). Wszystkie wyniki można także wy-

Rysunek 5. Zestawienie wyników ankiety w narzędziu SEVAQ+ w formie diagramu radarowego

Źródło: SEVAQ+, www.sevaq.eu

eksportować do programu Excel. System pozwala ponadto na archiwizację przeprowadzonych ankiet wraz z ich wynikami.

Możliwe zastosowania narzędzia SEVAQ+

Narzędzie SEVAQ+ może być szeroko wykorzystywane, zarówno przez decydentów, jak i nauczycieli, trenerów, pracowników działów szkoleń czy osoby zaangażowane w procesy szkoleniowe w organizacjach.

W roku akademickim 2010/2011 na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie narzędzie SEVAQ+ zostało testowo wykorzystane do oceny szkolenia z przysposobienia bibliotecznego¹⁷, które jest prowadzone całościowo w formule online (począwszy od organizacji szkolenia, poprzez prezentację treści, kończąc na teście zaliczeniowym). Wyniki przeprowadzonej ankiety zostały uwzględnione przy organizacji kolejnej edycji szkolenia.

Tabela 1. Możliwe zastosowania narzędzia SEVAQ+

Grupa użytkowników	Możliwe zastosowania
Decydenci	Analizy porównawcze Śledzenie zmian jakościowych
Nauczyciele, trenerzy	Projektowanie ankiet dla uczestników prowadzonych przez nich kursów
Pracownicy działów szkoleniowych	Analiza procesów szkoleniowych
Uczestnicy szkoleń	Przedstawienie swojej opinii
Zaangażowani w procesy szkoleniowe w organizacjach	Analiza słabych i mocnych stron Możliwość otrzymania kompleksowej oceny kursów szkoleń

Źródło: opracowanie własne

W szkoleniu wzięło udział ponad 5000 studentów pierwszego roku, z czego ok. 4000 wypełniło ankietę ewaluacyjną opracowaną przy użyciu narzędzia SEVAQ+. Przy tak dużej liczbie respondentów niewątpliwą zaletą tego narzędzia okazała się możliwość otrzymywania bieżących informacji na temat liczby wypełnionych ankiet. Za niezwykle cenną funkcję można uznać także automatyczne przeliczanie odpowiedzi, które umożliwiło szybką analizę i wizualizację wyników, co w prosty sposób przekuło się na rekomendacje. Oczywiście w przypadku komentarzy (pytań otwartych), które niekiedy się pojawiają, zawsze konieczne jest dokonanie ich analizy przez autora ankiet, ale wszystkie pozostałe wyniki ilościowe są dostępne natychmiast.

Z założeń projektu wynika, że dostęp do narzędzia SEVAQ+ dla indywidualnych użytkowników będzie nieodpłatny. Trwają prace nad przygotowaniem zasad korzystania z narzędzia przez organizacje, przedsiębiorstwa i firmy szkoleniowe. W jednym ze scenariuszy użycia pojawia się propozycja pewnej odpłatności – uzależnionej od zakresu wykorzystania narzędzia.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono narzędzie do ewaluacji kursów zdalnych, które zostało opracowane w ramach współpracy międzynarodowej przy projekcie SEVAQ+. W momencie gdy e-learning staje się standardem i jest coraz mocniej umocowany w prawie, potrzeba efektywnej ewaluacji kursów, szkoleń czy przedmiotów prowadzonych w tej formie będzie coraz większa. Zastosowana metodologia ewaluacji, a także prostota użycia narzędzia SEVAQ+, sprawiają, że może się ono okazać bardzo pomocne w procesie dbania o jakość kursów e-learningowych.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

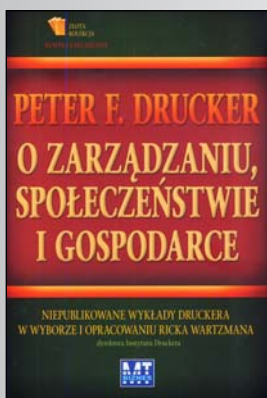
¹⁷ Wirtualny Kampus Biblioteki UMCS, <http://biblioteka.kampus.umcs.lublin.pl/moodle/>, [04.10.2011].

Małgorzata Grad-Grudzińska jest pracownikiem Uniwersyteckiego Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Od ośmiu lat zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi nauczania przez internet. Przez dwa lata była związana z Polskim Uniwersytem Wirtualnym jako metodyk zdalnego nauczania. Obecnie projektuje kursy udostępniane w internecie oraz na multimedialnych płytach edukacyjnych. Koordynuje również uniwersytecki projekt promujący e-learning oraz technologie informacyjne w nauczaniu akademickim (Wirtualny Kampus UMCS).

Magdalena Jasińska jest pracownikiem Uniwersyteckiego Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Od 7 lat zajmuje się problematyką nauczania przez internet oraz metodologią projektowania kursów zdalnych. Prowadzi warsztaty i szkolenia dla nauczycieli z zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji. Bierze udział w międzynarodowych projektach badawczych dotyczących e-learningu, wirtualnej mobilności i przedsiębiorczości.

Adam Chmielewski od 2001 roku jest pracownikiem Uniwersyteckiego Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pierwsze kroki w e-learningu stawiał w Polskim Uniwersytecie Wirtualnym, kierując tworzeniem szkoleń zdalnych. Jest doświadczonym kierownikiem projektów e-learningowych oraz badawczych, a także członkiem Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego oraz Project Management Institute. Jego zainteresowania badawcze skupiają się wokół efektywności ekonomicznej i organizacyjnej systemów e-learningowych, zarówno w środowisku akademickim, jak i biznesowym.

POLECAMY



Peter F. Drucker, *O zarządzaniu, społeczeństwie i gospodarce*
Niepublikowane wykłady Druckera w wyborze i opracowaniu Ricka Wartzmana
MT Biznes, Warszawa 2011

Osoby znające Petera F. Druckera tylko z jego publikacji książkowych mają możliwość doświadczenia – choćby w części – udziału w wykładach tego wyjątkowego filozofa zarządzania. W polecanej książce zaprezentowano zbiór wykładów Druckera wygłoszonych przez niego na przestrzeni sześćdziesięciu lat – pierwszy wykład pochodzi z roku 1943, a ostatni z 2003 roku. W zdecydowanej większości są to teksty nigdy wcześniej nie publikowane, wiele z nich to wykłady, które zostały spisane z kaset wideo i zredagowane. Podejmowane tematy to m.in. praca oparta na wiedzy, zarządzanie sobą i zmiany w światowej gospodarce.

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

24th International Conference on Advanced Information Systems Engineering (CAiSE'12) 25–29 czerwca 2012, Gdańsk

W czerwcu 2012 r. odbędzie się 24. międzynarodowa konferencja CAiSE (*Conference on Advanced Information Systems Engineering*). Roli organizatora podejmie się tym razem Katedra Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Gdańskiego. Tematem konferencji będą usługi informatyczne. Pojęcie to ma coraz większe znaczenie dla rozwoju przedsiębiorstw, a projektowanie i rozwój usług i systemów informatycznych stają się kluczowymi czynnikami sukcesu organizacji. Systemy informatyczne to kompleksowa dziedzina, która wymaga nowego podejścia i interdyscyplinarnego myślenia. Celem konferencji jest zgromadzenie badaczy i praktyków działających w branży inżynierii systemów informatycznych. Więcej informacji o konferencji można znaleźć na stronie: <http://www.caise2012.univ.gda.pl/index.php>.

CAiSE'12
GDAŃSK, POLAND 24th International Conference on Advanced Information Systems Engineering

24th International Conference on Advanced Information Systems Engineering (CAiSE'12)
Gdańsk, Poland, 25 – 29 June 2012
Conference Theme: Information Services

The special theme of the 24th edition of CAiSE is Information Services. The notion of service plays a more and more extensive role in the enterprise development. Indeed, most of the enterprise management and manufacture is based on the exchange of services: services to the customers and/or citizens, services to support the inter-organisational collaboration as well as services to accomplish intra-organisational activities. Many organisations and companies are sharing services with others, interfacing services from others, or outsourcing their ICT resources to various locations worldwide aided by the internet. For all of them, the concept of service becomes a cornerstone of their processes of collaboration, innovation and value creation.

In this context, the information systems (IS) engineering is moving towards the adoption of service-driven architectures where entry- and inter-organisational business activities are carried out with the help of information services. Information services are considered as a new means to deal with the complexity, modularity and interoperability of the constantly growing IS. Design and development of information services and information service-driven architectures become key to the success of organisations and their business.

Therefore, the service-driven IS domain becomes a new complex domain, which requires new interdisciplinary approaches and new transdisciplinary ways of thinking.

CAiSE'12 aims to bring together researchers and practitioners in the field of information systems engineering and information services.

Konferencja Naukowa *Edukacyjne konTeksty Cyberprzestrzeni* – relacja

Natalia Walter

21 października 2011 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się kameralna konferencja naukowa *Edukacyjne konTeksty Cyberprzestrzeni*, zorganizowana przez Zakład Technologii Kształcenia Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Wzięli w niej udział naukowcy z trzech ośrodków akademickich – z Uniwersytetu Rzeszowskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wśród uczestników nie zabrakło również inicjatora edukacji medialnej w Polsce – prof. Wacława Strykowskiego (UAM). Tematyka obrad dotyczyła zagadnień edukacji medialnej – jej miejsca w cyberprzestrzeni. Organizatorzy zaini-

w kształceniu dziennikarzy muzycznych – mgr Krzysztof Kuźmich, DSW; *Psychopedagogiczne i wizualne aspekty e-kształcenia* – mgr Grażyna Barabasz i mgr Mateusz Leszkowicz, UAM). Dyskutowano także o funkcjonalności edukacyjnej wirtualnych światów (dr Paweł Topol, UAM), otwartych zasobach edukacyjnych (mgr Adam Pietrzykowski, UAM) czy wykorzystaniu wikiprojektu w rozwijaniu umiejętności uczniów (mgr Rafał Socha, PTTIME). Ostatnie wystąpienia dotyczyły muzyki w cyberprzestrzeni (mgr Szymon Nożyński, DSW), prosumentów mediów posttelewizyjnych (mgr Anna Zięty, DSW) oraz zmultiplikowanej tożsamości użytkowników portalu Nk.pl (mgr Michał Klichowski, UAM).



cjowali wśród pedagogów i medioznawców dyskusję naukową nad rolą internetu jako medium edukacyjnego, w tym także nad e-learningiem.

Po powitaniu uczestników konferencji przez Przewodniczącego – prof. Wojciecha Skrzydlewskiego (DSW/UAM) głos zabrał Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM – prof. Zbyszko Melosik, który wygłosił inspirujący wykład na temat miejsca człowieka w świecie zdominowanym przez media cyfrowe. Wskazał korzyści płynące z łatwego i szybkiego dostępu do wszelkich informacji, ale także opisał swoje obawy i potencjalne zagrożenia. Kolejne wystąpienia dotyczyły różnych aspektów funkcjonowania człowieka w cyberprzestrzeni – od wsparcia społecznego (dr Natalia Walter, UAM), poprzez nową edukację medialną (dr Agnieszka Iwanicka, UAM), gry komputerowe (*Gry komputerowe przeciw czy w sukurs edukacji* – dr Jan Stasienko, DSW) po e-learning (*Metoda blended-learning*

Istotnym punktem konferencji była dyskusja, w której aktywnie uczestniczyli zwłaszcza pracownicy naukowcy Uniwersytetu Rzeszowskiego (m.in. prof. Ryszard Pęczkowski, prof. Janusz Miąso), nad rolą i miejscem edukacji medialnej we współczesnym świecie. Zwrócono uwagę na przełom, jaki nastąpił w umiejętnościach posługiwania się nowymi mediami przez dzieci (*digital natives*), na przeniesienie znaczącej części relacji interpersonalnych młodzieży do internetu i wskazano problemy i zagrożenia tzw. pokolenia Google (zwanego też pokoleniem Z czy pokoleniem „kopiuj – wklej”). Uznano konieczność rozwinięcia debaty nad rolą edukacji w cyberprzestrzeni, uwzględniającej wykorzystanie światów wirtualnych, portali społecznościowych i otwartych zasobów internetowych.

Szczegółowe informacje na temat konferencji znajdują się na stronie: <http://edunet.amu.edu.pl>.

Skuteczność tradycyjnych i elektronicznych form kształcenia w zakresie przedmiotów ekonomicznych – wyniki badań

Piotr Betlej



Rozwój blended learningu oraz e-learningu powoduje, że coraz większego znaczenia nabierają kwestie dotyczące ich skuteczności i przydatności w szkolnictwie wyższym. Brak kompleksowych opracowań w tej dziedzinie znacznie utrudnia przekonywanie decydentów do konieczności inwestowania w e-learning oraz stanowi barierę w wytyczaniu celów i ścieżek rozwoju tej formy kształcenia.

Opis przeprowadzonych badań

W latach 2007-2010 autor przeprowadził badania, których głównym celem była ocena i porównanie skuteczności tradycyjnych, komplementarnych i elektronicznych form kształcenia w zakresie przedmiotów ekonomicznych. Wśród celów dodatkowych zaplanowano: zbadanie, czy istnieją istotne różnice w skuteczności różnych form kształcenia w zależności od specyfiki nauczanego przedmiotu; analizę wyników nauczania w zależności od takich czynników, jak płeć studentów, średnia ich ocen ze studiów oraz od uzyskanych ocen z podobnych przedmiotów w poprzednich latach studiów; sprawdzenie, jak czas nauki online oraz stopień aktywności na forum dyskusyjnym wpływają na osiągane wyniki; zbadanie nastawienia studentów do nowych form kształcenia i egzaminów elektronicznych; określenie, czy studenci posiadają odpowiednie warunki i możliwość swobodnego korzystania z elektronicznych form kształcenia. Główne hipotezy weryfikowane w pracy są następujące:

- H1. Nauczanie komplementarne (*blended learning*) jest najlepszą formą kształcenia z punktu widzenia skuteczności mierzonej wynikami nauczania.
- H2. Formy nauczania tradycyjnego oraz zdalnego (e-learning) charakteryzują się podobną skutecznością kształcenia.
- H3. Skuteczność kształcenia uzależniona jest od typu i charakteru danego przedmiotu.

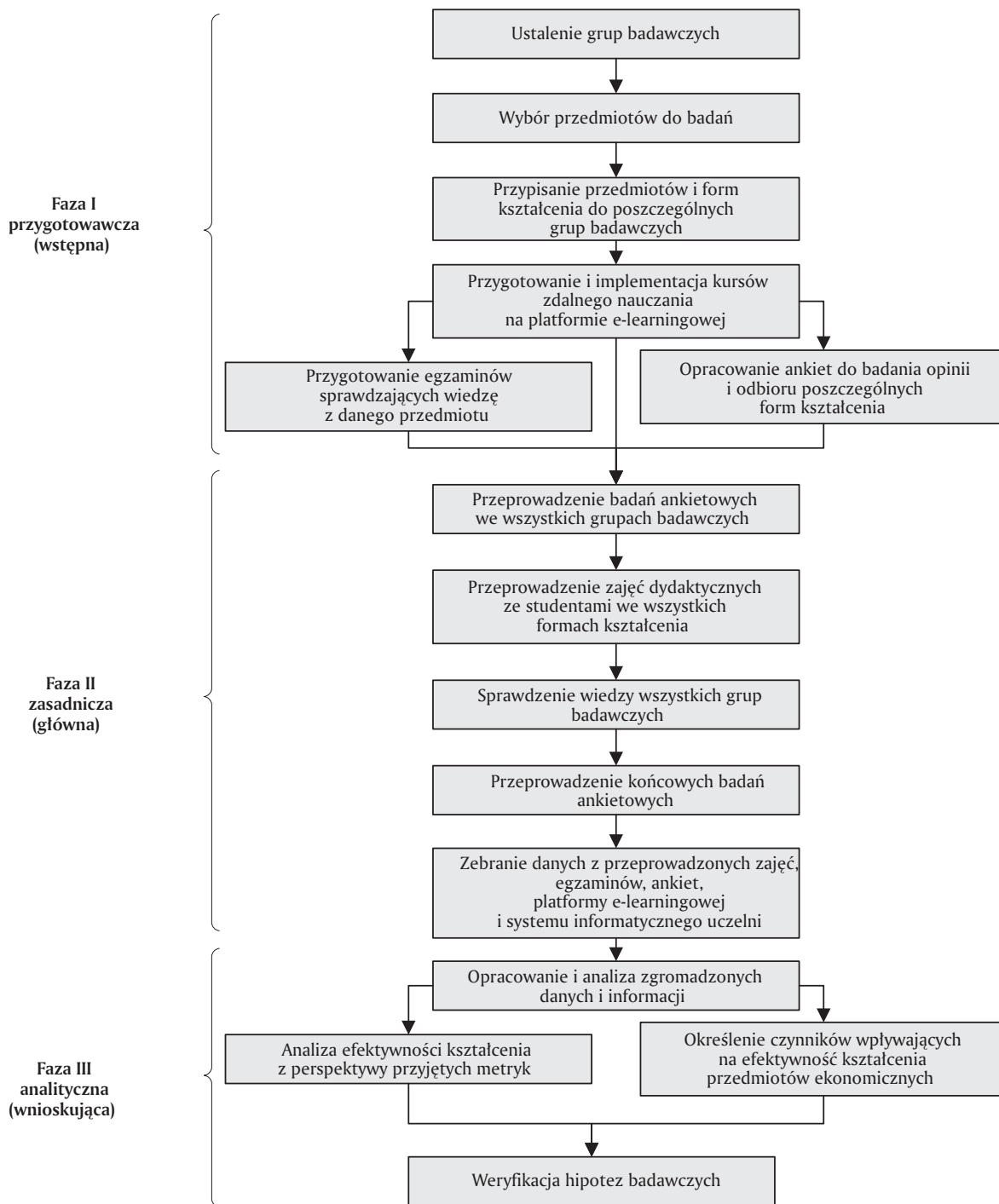
Badania nad skutecznością różnych form kształcenia zostały przeprowadzone w grupie studentów Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Podzielone zostały na trzy osobne i realizowane sukcesywnie fazy: przygotowawczą, zasadniczą i analityczną. Rysunek 1 obrazuje zależności między kolejnymi etapami badań.

W ramach fazy pierwszej – przygotowawczej – przed dokonaniem wyboru przedmiotów do badań wyznaczono trzy główne grupy badawcze. Było to istotne z uwagi na fakt, iż – zgodnie z założeniami prowadzonych badań – w eksperymencie uwzględnione mogły być wyłącznie przedmioty na kierunku *ekonomia*, które nie zostały jeszcze zrealizowane przez wyznaczone grupy studentów. Każdej z grup przypisano jedną formę kształcenia, w której przeprowadzone zostały zajęcia. Łącznie w składzie tych grup znalazło się 97 osób. Przy ich doborze uwzględniono następujące warunki:

- możliwość przeprowadzenia zajęć dydaktycznych z wybranych przedmiotów ekonomicznych ze wszystkimi grupami, w tym samym przedziale czasowym;
- taki sam tryb i organizacja studiów wskazanych grup – ze względu na większą elastyczność i możliwość zmiany harmonogramu prowadzonych zajęć przyjęto, że w badaniach uwzględnione zostaną wyłącznie grupy ze studiów stacjonarnych; wybór ten zapewnił jednocześnie zbliżony przedział wiekowy badanych osób, ponieważ w tym trybie studiuje głównie ludźle młodzi, do 25 roku życia;
- liczba studentów w poszczególnych grupach powinna wynosić co najmniej 30 osób;
- wytypowane grupy powinny mieć podobną strukturę ze względu na płeć, czyli taką samą proporcję mężczyzn i kobiet;
- średnia ocen studentów w wybranych grupach powinna być zbliżona, co gwarantuje porównywalny poziom wiedzy i umiejętności poszczególnych osób z grupy.

W celu zapewnienia większej reprezentatywności i wiarygodności prowadzonych badań utworzono dodatkową grupę badawczą. W jej składzie znaleźli się studenci trzech wytypowanych grup głównych oraz osoby z innych grup, wśród których również istniała możliwość przeprowadzenia badań. Stworzoną dodatkowo grupę wykorzystano w badaniach ankietowych mających na celu przeanalizowanie uwarunkowań możliwości wykorzystania e-learningu w kształceniu uniwersyteckim oraz zbadanie opinii i preferencji odnośnie poszczególnych form kształcenia. W sumie

Rysunek 1. Schemat przeprowadzonych badań



Źródło: opracowanie własne

w grupie dodatkowej znalazło się 292 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Jednym z głównych celów przeprowadzonych badań było sprawdzenie zależności pomiędzy rodzajem nauczanego przedmiotu a efektywnością kształcenia. W tym celu poszczególne przedmioty dydaktyczne znajdujące się w planach studiów na kierunku *ekono-*

mia zostały podzielone na trzy grupy. Pierwsza grupa przedmiotów ma charakter ilościowy. Przedmioty, które do niej zaliczono, to: podstawy matematyki, matematyka dla ekonomistów, statystyka, rachunkowość, prognozowanie i symulacje, ekonomia matematyczna oraz badania operacyjne. Do grupy przedmiotów opisowych zaliczono: socjologię, filozofię, geografę

ekonomiczną, międzynarodowe stosunki gospodarcze, podstawy zarządzania, podstawy marketingu, politykę ekonomiczną i politykę społeczną. W ostatniej grupie znalazły się pozostałe przedmioty, takie jak język angielski, podstawy informatyki, wychowanie fizyczne. Odbiegały one znacznie swoją specyfiką od przedmiotów z dwóch wcześniejszych grup i nie można ich było jednoznacznie zaklasyfikować. Dlatego nie były dalej uwzględniane w badaniach. Skupiono się tylko na dwóch pierwszych grupach, wybierając z każdej do przeanalizowania po jednym przedmiocie. Z przedmiotów ilościowych była to ekonomia matematyczna, a z opisowych – polityka ekonomiczna. Warunkiem, jaki każdy z tych przedmiotów musiał spełnić, była możliwość przeprowadzenia zajęć w tym samym czasie z wszystkimi trzema wybranymi do badania grupami studentów. Liczba tematów i wymiar realizowanych godzin dydaktycznych dla obu przedmiotów były identyczne. Podczas eksperymentu wszystkie zajęcia z tych przedmiotów realizowane były w grupach ćwiczeniowych wyłącznie z autorem badań. Dzięki temu získano pewność, że specyfika prowadzenia zajęć we wszystkich grupach była taka sama, co miało znaczący wpływ na wiarygodność i rzetelność uzyskanych wyników.

Po określeniu grup i wybraniu przedmiotów dla formy komplementarnej dokonano podziału zagadnień realizowanych w części tradycyjnej oraz zdalnej. Następnie opracowano 14 różnych kursów e-learningowych: po 7 z ekonomii matematycznej i polityki ekonomicznej. Techniczne stworzenie kursów poprzedziła analiza treści oraz standardów kształcenia wybranych przedmiotów. Na tej podstawie powstały scenariusze kursów, które zawierały zarówno materiały dydaktyczne i ćwiczenia sprawdzające wiedzę, jak i opis wykorzystywanych narzędzi informatycznych oraz sposobów prezentowania i formatowania treści. Dzięki tym działaniom osiągnięto wysoki poziom merytoryczny oraz dużą atrakcyjność stworzonych materiałów dydaktycznych.

Ostatnim etapem przygotowań było opracowanie dwóch ankiet i egzaminów sprawdzających wiedzę z obu przedmiotów. Pierwsza ankieta – wstępna – miała na celu zbadanie uwarunkowań wykorzystania e-learningu oraz preferencji odnośnie poszczególnych form kształcenia. Druga – końcowa – posłużyła do zebrania opinii i spostrzeżeń studentów po przeprowadzeniu zajęć.

Właściwa faza eksperymentu rozpoczęła się od badań ankietowych wszystkich studentów. Kolejnym krokiem było przeprowadzenie zajęć dydaktycznych. Studenci korzystający z kursów zdalnego nauczania otrzymywali do nich dostęp w ściśle określonej kolejności, zgodnie z przyjętym harmonogramem, co stymulowało ich do systematycznej nauki. Istotny jest również fakt, że dla komplementarnej formy kształcenia e-learning stanowił wprowadzenie do tradycyjnych zajęć, podczas których rozwijano treści kursu, tłumaczono trudniejsze zagadnienia problemowe, prowadzono dyskusje i rozwiązywano dodatkowe zadania. W trakcie wszystkich zajęć zgromadzone zostały dane o aktywności poszczególnych osób, niezależnie od przyjętej formy kształcenia. Po zajęciach, dla wszystkich grup w tym samym czasie, odbyły się egzaminy końcowe. Trzy miesiące później przeprowadzono drugie badania ankietowe. Dane z platformy e-learningowej (liczba wejść do poszczególnych kursów, czas nauki online, poziom aktywności na forum dyskusyjnym) i systemu informatycznego uczelni (oceny z innych przedmiotów, średnie ze studiów) uzupełniły zgromadzony materiał badawczy. Omówione różnice w badaniu poszczególnych form kształcenia przedstawione zostały w tabeli 1.

Ostatnią fazę badań rozpoczęło opracowanie wszystkich zgromadzonych danych i informacji. Następnie przeprowadzono analizę efektywności kształcenia z perspektywy przyjętych metryk oraz wyznaczono czynniki wpływające na efektywność kształcenia z przedmiotów ekonomicznych. Do

Tabela 1. Zestawienie różnic w badaniu poszczególnych form kształcenia

	Nauczanie tradycyjne	Nauczanie komplementarne (blended learning)	Nauczanie zdalne (e-learning)
Sposób realizowania treści	Treści danego przedmiotu realizowane były wyłącznie podczas tradycyjnych zajęć	Treści danego przedmiotu były realizowane zarówno podczas tradycyjnych zajęć, jak i poprzez kursy zdalnego nauczania	Treści danego przedmiotu realizowane były wyłącznie poprzez kursy zdalnego nauczania
Sposób zbierania danych dotyczących frekwencji i aktywności poszczególnych osób	Dane zebrane podczas zajęć dydaktycznych przez prowadzącego	Dane zebrane zarówno przez prowadzącego tradycyjne zajęcia, jak i pochodzące z platformy e-learningowej	Dane pochodzące z platformy e-learningowej
Sposób badania opinii studentów	Badania ankietowe przeprowadzane przed zajęciami dydaktycznymi i po ich zakończeniu		
Sposób przeprowadzenia egzaminu sprawdzającego wiedzę	Egzamin w formie pisemnej jednocześnie dla wszystkich grup badawczych		

Źródło: opracowanie własne

statystycznej analizy danych wykorzystano arkusz kalkulacyjny Microsoft Excel oraz pakiet oprogramowania SPSS.

Synteza wyników badań

Pomiar i porównanie skuteczności różnych form kształcenia to zadania bardzo złożone. Wykonane badania mogą stanowić wkład w toczącą się dyskusję nad celowością wdrażania e-learningu w polskim szkolnictwie wyższym. Przedstawione różne aspekty e-edukacji umożliwiają poznanie argumentów za tą formą nauczania i przeciw niej. Wyniki uzyskane w toku realizacji badań upoważniają autora do sformułowania następujących wniosków dotyczących omawianych przedmiotów:

1. Zajęcia tradycyjne i w formie blended learningu mogą charakteryzować się podobną skutecznością kształcenia, niezależnie od typu nauczanego przedmiotu (opisowego lub ilościowego). E-learning może być równie skuteczny jak pozostałe formy jedynie w przypadku przedmiotów opisowych. Odmierna sytuacja ma miejsce w przypadku przedmiotów ilościowych, gdzie wyniki studentów dla tej formy kształcenia są istotnie gorsze (tabela 2).

Uzyskane wyniki wskazują, że skuteczność nauczania poszczególnych przedmiotów uzależniona jest od przyjętej formy kształcenia. Jest to szczególnie widoczne w formie e-learningowej, dla której wykonane testy potwierdziły istotną różnicę między rezultatami z egzaminów sprawdzających z przedmiotu ilościowego (ekonomii matematycznej) i opisowego (polityki ekonomicznej). Forma ta znacznie bardziej nadaje się do nauczania przedmiotów opisowych i pozwala uzyskać wyniki porównywalne z tymi, które są osiągnięte przy wykorzystaniu innych sposobów nauczania. Z kolei dla zajęć tradycyjnych i blended learningowych nie było istotnych różnic między wynikami z przedmiotu ilościowego i opisowego.

2. W opinii badanych skuteczność nauczania uzależniona jest od typu i charakteru danego przedmiotu. Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych badań. Szczególnie widoczne jest to w formie e-learningowej, dla której wykonane testy potwierdziły istotną różnicę między rezultatami z egzaminów z przedmiotu ilościowego i opisowego.

3. Skuteczność kształcenia uzależniona jest od płci i dotychczasowej średniej ze studiów z podobnych przedmiotów.

Tabela 2. Wyniki egzaminów w poszczególnych grupach badawczych

Przedmiot	Grupa	Średnia punktów	Średni wynik według skali szkolnej	Współczynnik zmienności
Ekonomia matematyczna	TR (nauczenie tradycyjne)	52,1	3,58	31,7%
	BL (blended learning)	51,4	3,55	34,7%
	EL (e-learning)	43,4	3,12	40,6%
	Łącznie wszystkie grupy	49,2	3,43	35,6%
Polityka ekonomiczna	TR (nauczenie tradycyjne)	54,0	3,85	26,1%
	BL (blended learning)	55,6	3,86	27,7%
	EL (e-learning)	51,1	3,62	27,2%
	Łącznie wszystkie grupy	53,6	3,78	27,1%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Wyniki egzaminów w poszczególnych grupach badawczych według płci

Grupa	Przedmiot	Średnia punktów		Średni wynik według skali szkolnej		Wartość testu t-Studenta
		Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	
TR (nauczenie tradycyjne)	Ekonomia matematyczna	55,0	50,1	3,75	3,47	0,814
	Polityka ekonomiczna	54,2	53,9	3,90	3,82	0,053
BL (blended learning)	Ekonomia matematyczna	50,9	51,7	3,50	3,60	-0,126
	Polityka ekonomiczna	53,7	57,1	3,65	4,03	-0,606
EL (e-learning)	Ekonomia matematyczna	38,7	50,3	2,80	3,60	-1,738 (x)
	Polityka ekonomiczna	46,8	57,6	3,33	4,05	-2,081 (x)

Źródło: opracowanie własne

Skuteczność tradycyjnych i elektronicznych form...

W grupie e-learningowej mężczyźni uzyskali gorsze wyniki niż kobiety (tabela 3). Sytuacja ta miała miejsce w przypadku obu przedmiotów. Analiza uzyskanych wyników w zależności od średniej ocen pozwala na stwierdzenie, że istnieje wysoka korelacja między tymi wartościami. Badania wykazały, że im wyższą średnią posiadał dany student z przedmiotów ilościowych, tym wyższy uzyskał wynik z ekonomii matematycznej. Analogiczną zależność zaobserwowano również dla średniej z przedmiotów opisowych i polityki ekonomicznej. Prawidłowość ta wystąpiła we wszystkich grupach badawczych.

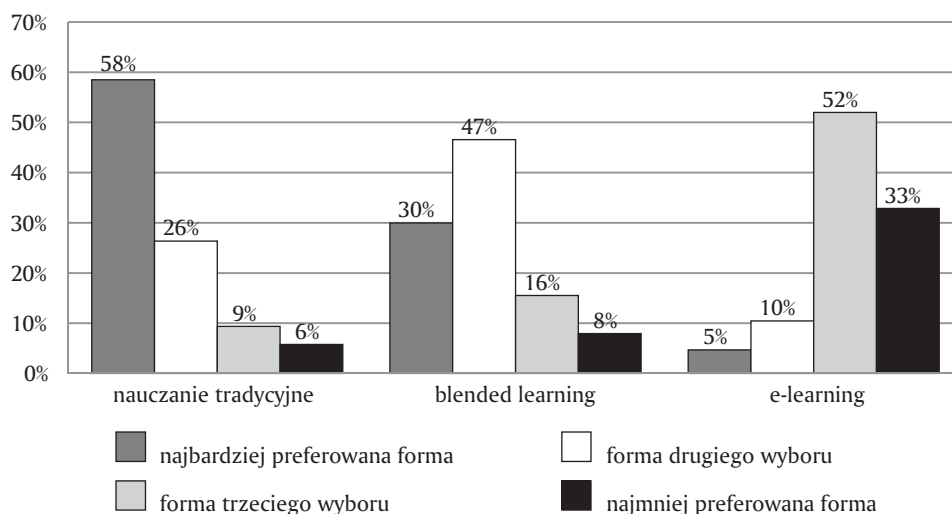
4. Czas poświęcony nauce za pośrednictwem sieci oraz aktywność na forum dyskusyjnym w bardzo ma-

łym stopniu wpływają na uzyskiwane oceny końcowe z danego przedmiotu. Nie są to zatem kluczowe czynniki rzutujące na wyniki kształcenia.

5. Nauczanie tradycyjne jest najbardziej preferowanym sposobem zdobywania nowej wiedzy i umiejętności (wykres 1). Na drugim miejscu znalazła się forma blended learningu. W opinii ankietowanych czysty e-learning powinien być wykorzystywany w przypadku, gdy zastosowanie pierwszych dwóch form z różnych przyczyn nie jest możliwe.

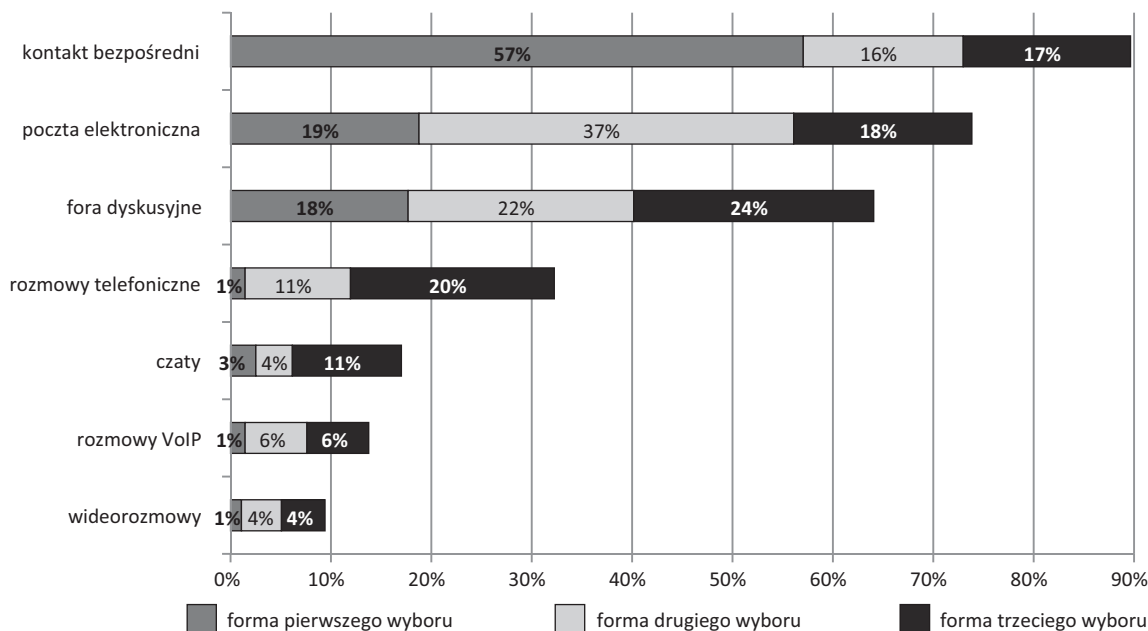
6. Najbardziej preferowane formy komunikacji z prowadzącym i innymi uczestnikami szkoleń to kontakt bezpośredni, za pośrednictwem poczty elektronicznej oraz na forach dyskusyjnych (wykres 2).

Wykres 1. Preferencje dotyczące poszczególnych form kształcenia – odpowiedzi wszystkich ankietowanych



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Preferencje dotyczące form komunikacji z prowadzącymi i innymi uczestnikami szkoleń



Źródło: opracowanie własne

7. Najważniejsze zalety e-learningu to, według studentów, indywidualizacja procesu kształcenia, oszczędność czasu i dostęp do baz wiedzy oraz innych dodatkowych materiałów. Za najbardziej istotne wady tej formy zdobywania nowej wiedzy studenci uznali brak możliwości bezpośredniego kontaktowania się z prowadzącym, problem z wewnętrzną motywacją i samodyscypliną oraz mniejsze możliwości interakcji z innymi studentami.

8. Najistotniejsze elementy kursów e-learningowych, które ułatwiają naukę, czynią ją przyjemniejszą i bardziej efektywną, to według studentów wyróżnione w tekście najważniejsze pojęcia i definicje, przejrzyste ilustracje, tabele i wykresy, właściwa struktura i podział treści kursu, łatwość obsługi, intuicyjność nawigacji, występowanie testów i ćwiczeń sprawdzających, zgodność treści kursu z obowiązującymi standardami nauczania, występowanie elementów praktycznych.

9. Egzaminu realizowane w formie elektronicznej nie są bardziej stresujące czy trudniejsze niż pisemne. Przeważają głosy za ich wprowadzeniem jako alternatywnej formy weryfikacji wiedzy. Dla większości badanych jest to jednak forma ustępująca egzaminom pisemnym, które są preferowaną formą weryfikacji zdobytej wiedzy.

10. Studenci posiadają odpowiednie umiejętności niezbędne do korzystania z elektronicznych form

kształcenia. Wynika to z faktu, że większość osób pracuje z komputerem i internetem codziennie. Potwierdza to również duża liczba wykorzystywanych usług internetowych, z których część również występuje w e-learningu.

11. Studenci mają swobodny dostęp do komputerów i internetu, umożliwiającą komfortową naukę na odległość. Postępujący rozwój rynku telekomunikacyjnego oraz spadek cen powodują, że problem szybkości wykorzystywanego łącza internetowego dotyczy coraz mniejszej liczby osób.

12. Większość studentów, którzy zauważają wpływ e-learningu na wizerunek uczelni, jest zadania, że jest to wpływ pozytywny.

Podsumowanie

Opisane rezultaty badań i wynikające z nich wnioski nie wyczerpują całości problematyki związanej ze skutecznością nowych form kształcenia. Mogą być one przesłanką do dalszych badań w tym obszarze. Pozostają również pytania o skuteczność e-edukacji na innych kierunkach studiów i w przypadku przedmiotów, których specyfika znacznie odbiega od specyfiki tych uwzględnionych w niniejszych badaniach.

Autor jest doktorem nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Pełni funkcję kierownika Centrum Edukacji Międzynarodowej i Internetowej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Od 2004 roku zajmuje się e-learningiem, a od 2007 koordynuje działania uczelni w tym zakresie. Prowadzi badania nad skutecznością tradycyjnych i elektronicznych form kształcenia.

POLECAMY

The screenshot shows the website of Centrum e-Learningu AGH. The main header includes the logo and navigation links. The central content area features a large announcement for the 'Seminarium EADTU' on November 13, 2011, at the AGH University of Science and Technology. The text describes the seminar's focus on e-learning and international education. To the right, there is a sidebar with various tags and categories related to e-learning, such as 'e-learning E-portfolio', 'Konferencje', 'Kształcenie', and 'Wydarzenia'. At the bottom, there is a section for 'Program seminarium' and a link to 'Rejestracja na seminarium'.

Seminarium naukowe EADTU 13 grudnia 2011 r. Akademia Górniczo-Hutnicza, Kraków

Centrum e-Learningu Akademii Górniczo-Hutniczej zaprasza na otwarte seminarium organizowane wspólnie z Distance Teaching Universities (EADTU).

EADTU to międzynarodowa sieć instytucji edukacyjnych promująca otwarty i elastyczny system kształcenia. EADTU łączy uniwersytety otwarte oferujące studentom kształcenie w formie e-learningowej ze szkołami wyższymi działającymi w modelu tradycyjnym i mieszanym. Obecnie sieć współtworzy ponad 200 uniwersytetów i około trzech milionów studentów z całej Europy.

Seminarium ma na celu zaprezentowanie obszarów działań strategicznych EADTU – jakimi są Otwarte Zasoby Edukacyjne, ocena

jakości e-learningu, działalność na rzecz mobilności studentów i kadry akademickiej, uczenie się przez całe życie oraz zatrudnienie absolwentów na rynkach europejskich – a także przedyskutowanie kluczowych elementów takich działań. Więcej informacji znajduje się na stronie: <http://www.cel.agh.edu.pl/seminarium-eadt/>.

Zastosowanie programu PowerPoint w e-learningu

Barbara Kołodziejczak



Artykuł prezentuje przegląd możliwości programu PowerPoint jako narzędzia do tworzenia materiałów e-learningowych. Został zainspirowany praktycznymi poradami i wskazówkami Toma Kuhlmann, redaktora The Rapid E-Learning Blog. Większości osób program PowerPoint kojarzy się wyłącznie z narzędziem do tworzenia multimedialnych prezentacji o charakterze edukacyjnym, informacyjnym, reklamowym lub marketingowym, jednakże aplikacja ta może być również wykorzystywana do tworzenia materiałów szkoleniowych. Szczególnie cenią ją sobie osoby zajmujące się tzw. rapid e-learningiem.

Rapid e-learning i PowerPoint

Termin *rapid e-learning* oznacza zarówno jedną z form e-nauczania korporacyjnego, jak i metodykę szybkiego oraz maksymalnie zoptymalizowanego przygotowania i realizacji szkoleń zdalnych¹.

Projekty szkoleniowe wykorzystujące rapid e-learning charakteryzują się²:

- łatwą do utrzymania i aktualizacji zawartością szkolenia,
- funkcją szybkiego projektowania i tworzenia treści szkoleń,
- tworzeniem treści szkolenia w oparciu o szablony,
- intuicyjną nawigacją i prostym interfejsem,
- brakiem konieczności stosowania języków programowania podczas tworzenia szkoleń.

Szkolenia typu rapid e-learning cechuje też duża zmienność materiałów kursowych. Z tego względu dostępność i łatwość obsługi programu do ich tworzenia to często kryteria decydujące o wyborze narzędzia. PowerPoint je spełnia, oferując ponadto całą gamę gotowych szablonów oraz odpowiednio dobranych zestawów kolorów i czcionek, a także szeroki wachlarz efektów graficznych i animacji. Nawigację wewnątrz kursu umożliwiają hiperłącza, które

pozwalają na budowę złożonego schematu powiązań pomiędzy prezentowanymi treściami.

W dalszej części opracowania zostaną zaprezentowane wybrane możliwości programu PowerPoint 2007, które czynią go użytecznym dla twórców szybko ewoluujących materiałów szkoleniowych.

Szablony

Szablon programu Microsoft Office PowerPoint 2007 stanowi wzorzec pojedynczego slajdu lub grupy slajdów i zapisywany jest w postaci pliku z rozszerzeniem „potx”. Szablony mogą zawierać:

- układy, czyli informacje o położeniu tekstów i obiektów na slajdzie,
- kolory motywu,
- czcionki motywu,
- efekty motywu,
- style tła,
- stałą treść, np. tekst informacyjny, logo, zawartość nagłówka lub stopki.

PowerPoint 2007 oferuje kilkanaście wbudowanych oraz około 300 bezpłatnych szablonów dostępnych w witrynie Microsoft Office³. Ponadto użytkownik może stworzyć i zapisywać własne, niestandardowe szablony. W tym celu na karcie *Widok* należy wybrać polecenie *Wzorzec slajdów*. W okienku miniatur slajdów wzorzec slajdów jest reprezentowany przez duży obraz slajdu. Poniżej znajduje się zwykle około dziesięciu skojarzonych z nim układów zawartości. Prezentacja może zawierać jeden lub kilka wzorców slajdów, zaś każdy wzorzec kilka układów, które łącznie tworzą szablon. W szablonie zapisane są również informacje o motywie oraz innych opcjach formatowania, które wpływają na wygląd zawartości. Motyw, o którym będzie mowa w dalszej części opracowania, definiuje takie elementy jak kolor, efekty, czcionki i styl tła slajdu.

¹ Kompendium e-Edukacji: <http://www.czn.uj.edu.pl/kompendium/?q=node/512>, [31.07.2011].

² J. Lenkiewicz, *Rapid e-learning przełamał barierę czasu i finansów oraz pomaga tworzyć w pełni interaktywne kursy*, http://www.eid.edu.pl/blog/wpis,rapid_e-learning_przelamal_bariere_czasu_i_finansow_oraz_pomaga_tworzyc_w_pelni_interaktywne_kursy,300.html, [31.07.2011].

³ Templates for PowerPoint, <http://office.microsoft.com/en-us/templates/results.aspx?qu=%22Templates%20for%20PowerPoint%22&ck=1&av=ZPP140#>, [31.07.2011].

Większość początkujących twórców szkoleń korzysta z gotowych szablonów, jednakże istnieje spora grupa zwolenników budowania własnych w oparciu o teksty, obrazy, obiekty clipart, grafikę SmartArt⁴ oraz kształty. Sprzyja temu fakt, iż kolejne wersje programu PowerPoint stwarzają coraz większe możliwości w zakresie formatowania i przekształcania obrazów, co znacznie skraca czas, który należy poświęcić na obróbkę grafiki w specjalistycznych programach. Ponadto duża część gotowych szablonów programu PowerPoint nie jest odpowiednia dla szkoleń e-learningowych. Szablon kursu powinien bowiem „uczestniczyć” w tworzeniu jego struktury oraz ułatwiać przekazywanie treści. Istotne jest, aby oprawa graficzna była spójna z treścią i grafiką kursu, nie powinna także wybijać się na plan pierwszy i zabierać zbyt wiele miejsca.

Twórcy szablonów inspirację czerpią często z innych projektów i witryn o różnorodnym charakterze, podpatrując ciekawe rozwiązania kolorystyczne, graficzne czy nawigacyjne. Tom Kuhlmann, w artykule *The Secret to Creating Your Own PowerPoint Templates for E-Learning*, sugeruje, aby grafikę tła przekształcać w obraz, bowiem ułatwia to jej szybką wymianę

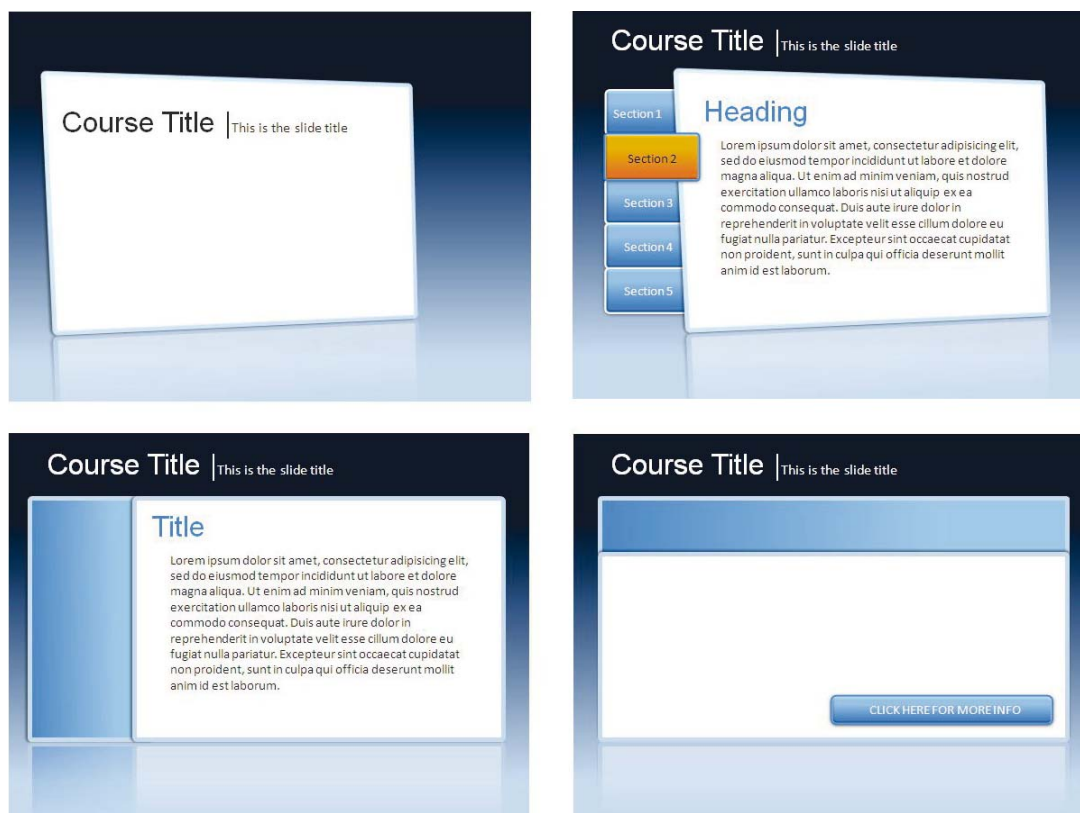
przy zmianie koncepcji wyglądu kursu. Szata graficzna i układ elementów na slajdzie powinny być dostosowane do treści. Autor tworzy zwykle cztery wersje slajdów: slajd tytułowy (dla całego kursu lub sekcji), bazowy slajd kursu, slajd pozwalający umieścić większą ilość treści oraz slajd zawierający stopkę z elementami nawigacyjnymi.

Choć PowerPoint pozwala na łatwą i różnorodną modyfikację obrazu, podczas przygotowywania materiałów kursu warto również korzystać z profesjonalnych narzędzi graficznych, takich jak Photoshop. Alternatywą dla narzędzi komercyjnych są programy dostępne na wolnej licencji. Tom Kuhlmann poleca następujące aplikacje: GIMP i Paint.net jako odpowiedniki Photoshopa, program Pixie, który umożliwia pobieranie koloru z obrazu, oraz program Kuler, przydatny w tworzeniu własnych schematów kolorów.

Motywy i style

Kolejnym udogodnieniem, z którego korzystają twórcy materiałów e-learningowych, są motywy i style, stanowiące element szablonu. Motyw⁵ określa graficzny układ prezentacji i jest zestawem wybranych

Rysunek 1. Przykładowy szablon kursu



Źródło: projekt Toma Kuhlmann, <http://www.articulate.com/rapid-elearning/heres-a-free-powerpoint-template-how-i-made-it/>, [04.10.2011]

⁴ SmartArt pozwala na przedstawienie informacji w zwarty i przejrzysty sposób w formie graficznej – np. jako *Lista*, *Proces*, *Hierarchia*, *Cykl* lub *Piramida*. Dobór typu grafiki zależy od rodzaju prezentowanej informacji, np. dla zilustrowania procesu ciągłego można użyć grafiki w postaci *Cyklu*.

⁵ Motyw zastąpił szablon projektu z wcześniejszych wersji programu PowerPoint.

Zastosowanie programu PowerPoint w e-learningu

Rysunek 2. Przykład automatycznego dopasowania elementów slajdu



Źródło: opracowanie własne

opcji formatowania, który obejmuje zestaw kolorów motywu, zestaw czcionek motywu, w tym czcionki nagłówka i tekstu podstawowego, oraz zestaw efektów motywu, w tym efekty linii i wypełnienia⁶. Zastosowanie motywu umożliwia skoordynowanie w prosty sposób kolorów, czcionek i efektów graficznych zastosowanych w prezentacji, gdyż wszystkie dodawane elementy automatycznie się do niego dopasowują.

W programie PowerPoint 2007 dostępnych jest kilka wstępnie zdefiniowanych motywów, lecz – podobnie jak w przypadku szablonów – można w oparciu o istniejące motywy tworzyć ich własne wersje i zapisywać je jako motywy niestandardowe. Ponieważ programy pakietu Office współdzielą ze sobą motywy dokumentów, możliwe jest łatwe i szybkie ujednolicenie wyglądu różnego typu dokumentów, np. prezentacji, arkusza kalkulacyjnego Excel i dokumentu programu Word.

Jak już wcześniej wspomniano, na wygląd motywu mają wpływ takie elementy, jak kolory, czcionki, efekty i style tła. Każdy motyw zawiera dwanaście kolorów: cztery to kolory tekstu i tła, sześć kolejnych określa kolory akcentów⁷ dobranych tak, aby były widoczne na potencjalnych kolorach tła, dwa ostatnie definiują natomiast wygląd użytych hiperłączy. Motyw ma wbudowane reguły widoczności, pozwalające w dowolnym momencie przełączyć kolory tak, aby cała zawartość była czytelna i dobrze wyglądała⁸.

Czcionki motywu – zwykle dwie – służą do automatycznego doboru stylu nagłówków i tekstu podstawowego. Każda zmiana czcionki motywu wpływa na wygląd tekstu w całej prezentacji.

Efekty motywu oddziałują z kolei na wygląd takich obiektów prezentacji, jak: wykresy, grafiki SmartArt, kształty, obrazy, tabele, obiekty WordArt i tekst. Program nie pozwala na tworzenie własnych zestawów efektów, choć można dodać wybrany efekt do własnego motywu. Ponadto motywy w pakiecie Office definiują trzy rodzaje stylów linii, wypełnienia i efektów specjalnych, np. cieni i efektów trójwymiarowych.

Style tła występują w MS Office wyłącznie w programie PowerPoint i korzystają z kolorów motywu zdefiniowanych dla tła i tekstu. Dodatkowo w każdym motywie zawarte są trzy definicje wypełnienia tła: delikatne, umiarkowane i intensywne. Kombinacja czterech kolorów tła i trzech typów wypełnienia daje w efekcie dwanaście możliwych stylów tła.

Można tworzyć wiele własnych, zindywidualizowanych motywów niestandardowych, modyfikując podstawowe motywy oferowane przez program PowerPoint. Służą do tego opcje dostosowywania kolorów, czcionek i efektów motywu dostępne w galerii *Motywy* na karcie *Projekt*. Można wybrać motyw, zmienić jego ustawienia lub zdefiniować własne, a następnie zapisać je jako nowy motyw w galerii. W podobny sposób modyfikuje się style tła dostępne na karcie *Projekt* w grupie *Tła*.

Grafika rastrowa i wektorowa

PowerPoint 2007 wyposażony jest w cały zestaw narzędzi umożliwiających przekształcanie obrazu rastrowego i wektorowego. Obraz kolorowy można jednym kliknięciem zmienić w obraz w odcieniach szarości lub obraz jednokolorowy. Istnieje też możliwość ustawienia przezroczystości, która jest bardzo przydatna podczas usuwania tła obrazu. Szczególnie dobrze sprawdza się w usuwaniu tła jednolitego koloru.

Dostępny jest również cały wachlarz możliwości operowania kształtem, stylem obrazu, obramowaniem oraz efektami, np. efektem miękkiego cieniowania, odbicia, poświaty, skosu, obrotów 3-W oraz wieloma innymi. Daje to w sumie potencjał niewielkiego programu graficznego.

Obiekty takie jak kształt zdefiniowane są jako obiekty wektorowe, co powoduje, że można je dowolnie skalować bez zmiany jakości obrazu. Ponadto po konwersji obiektu na dowolny kształt mamy dostęp do węzłów oraz ich uchwytów, pozwalających na swobodną modyfikację elementu.

⁶ Pomoc programu PowerPoint 2007, <http://office.microsoft.com/pl-pl/powerpoint-help/korzystanie-z-motywow-i-stylow-ta-programu-powerpoint-2007-HA010250426.aspx>, [31.07.2011].

⁷ Kolory akcentu wpływają na wygląd takich obiektów prezentacji jak: kształty, tabele, wykresy, grafika SmartArt oraz obiekty WordArt.

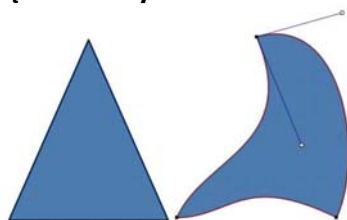
⁸ Plik pomocy programu PowerPoint 2007, <http://office.microsoft.com/pl-pl/powerpoint-help/korzystanie-z-motywow-i-stylow-ta-programu-powerpoint-2007-HA010250426.aspx>, [31.07.2011].

Rysunek 3. Zmiana koloru obrazu

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 4. Dodawanie efektów wizualnych do obrazu

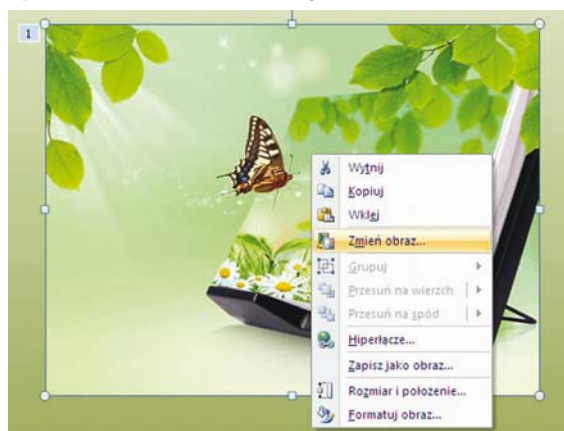
Źródło: opracowanie własne

Rysunek 5. Trójkąt po konwersji na dowolny kształt z widocznymi węzłami i uchwytami

Źródło: opracowanie własne

Animacje

Mocną stroną programu PowerPoint 2007 jest możliwość animowania elementów prezentacji. Animacje niestandardowe obejmują efekty wejścia, wyjścia i wyróżnienia. Dostępnych jest kilkadziesiąt różnych efektów oraz funkcja rysowania własnych ścieżek ru-

Rysunek 6. Zmiana animowanego obrazu

Źródło: opracowanie własne

chu. Twórcy materiałów e-learningowych szczególnie cenią sobie możliwość wymiany animowanego obrazu na inny. We wcześniejszych wersjach programu wiązało się to z budową animacji od początku. Teraz zmiana koncepcji czy charakteru szkolenia powoduje wymianę grafiki z zachowaniem gotowych animacji, których tworzenie jest najbardziej czasochłonne⁹. Te same efekty można więc wykorzystywać wielokrotnie.

Hiperłącza

Scenariusz szkolenia budowany jest w oparciu o animacje i hiperłącza. Z punktu widzenia e-learningu ważna jest prostota i szybkość tworzenia nawigacji wewnątrz kursu oraz możliwość wymuszenia kolejności udostępniania treści. Przyciski, teksty, kształty, fragmenty obrazu mogą odsyłać do innego slajdu prezentacji, innego pliku, strony WWW lub poczty elektronicznej. Hiperłącza to podstawa tworzenia nieliniowej nawigacji w prezentacji PowerPoint. Dzięki nim treść szkolenia może mieć złożoną strukturę hipertekstową, w której osoba ucząca się wybiera własną ścieżkę czytania. Miejsca aktywne na slajdach mogą prowadzić także do wskazówek lub podpowiedzi.

Innym ciekawym zastosowaniem hiperłączy jest tworzenie słownika pojęć szkolenia e-learningowego. Istnieje tutaj kilka możliwości:

- dodanie w menu szkolenia pozycji, która prowadzi do słownika zbudowanego z hiperłączy do slajdów z definicjami,
- zbudowanie słownika w oparciu o „ukryte” slajdy, które są duplikatem slajdu z wyjaśnianym terminem; duplikat zawiera poprzednią treść rozszerzoną o definicję w formie tekstowej, graficznej lub multimedialnej; powrót do slajdu wyjściowego następuje poprzez hiperłącze, np. z napisem *Zamknij*,

⁹ PowerPoint 2010 posiada specjalną funkcję malarza animacji (ang. *Animation Painter*), która pozwala kopiować serię animacji z jednego obiektu na drugi.

Zastosowanie programu PowerPoint w e-learningu

Rysunek 7. Slajd ze wskazówką



Źródło: opracowanie własne

- słownik jest dołączonym plikiem zewnętrznym lub stroną sieci Web – prowadzi do niego hiperłącze będące hasłem z naszego słownika¹⁰.

Podsumowanie

Prezentowane możliwości programu PowerPoint zostały wybrane przez autorkę w sposób subiektywny i nie wyczerpują podejmowanej tematyki. Przeciętny użytkownik tego popularnego programu wykorzysta-

je zaledwie drobny procent jego potencjału. Należy podkreślić, że w kolejnych wersjach PowerPoint staje się coraz lepszym i bardziej rozbudowanym narzędziem.

Dodatki i rozszerzenia służące do edycji plików wideo i obrazów, możliwość edytowania tej samej prezentacji przez osoby znajdujące się w różnych miejscach, łatwe udostępnianie prezentacji w internecie, nowe, dynamiczne przejścia między slajdami i animowane efekty podobne do telewizyjnych, dziesiątki dodatkowych układów SmartArt oraz ulepszona *Wstążka*, ułatwiająca dostęp do najczęściej stosowanych przez użytkownika poleceń, z funkcją tworzenia własnych kart, to tylko kilka wybranych nowości oferowanych przez PowerPoint 2010. Twórcy szkoleń e-learningowych w pełni doceniają możliwości tego programu ze względu na jego dostępność i łatwość użytkowania. Możliwość osadzania i przekształcania multimediów, a także operowania nimi przy niewielkim nakładzie pracy i bez zaawansowanych umiejętności programistycznych to kolejny atut tej aplikacji. PowerPoint konkuruje na rynku ze specjalistycznymi programami do tworzenia materiałów szkoleniowych i – wbrew obiegowej opinii – nie jest wyłącznie programem dla początkujących.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest adiunktem w Katedrze Informatyki i Statystyki Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół narzędzi i metod tworzenia treści dydaktycznych do publikowania w zasobach portali edukacyjnych, a także wokół standardów budowy kursów e-learningowych oraz organizacji procesu kształcenia na odległość w szkolnictwie wyższym.

¹⁰ Interesujący artykuł na temat dodawania słowników do kursów e-learningowych: T. Kuhlmann, *5 Easy Ways to Add a Glossary to Your E-Learning Course*, <http://www.articulate.com/rapid-elearning/5-easy-ways-to-add-a-glossary-to-your-e-learning-course/>, [27.09.2011].

POLECAMY

Konkurs FameLab 2012. Poszukiwanie nowych twarzy nauki

Do 31 stycznia 2012 r. można zgłaszać się do konkursu *FameLab*, promującego nauki ścisłe. Uczestnicy mają za zadanie w ciągu 3 minut przedstawić w jak najciekawszy sposób swoją pracę naukową przed jury, a oceniani będą za treść merytoryczną, jasność prezentacji i charyzmę. Konkurs po raz pierwszy odbył się w 2004 roku w Wielkiej Brytanii. Polska edycja organizowana jest przez British Council i Centrum Nauki Kopernik. Partnerem jest Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.

FameLab promowany jest przez *Śpiewającą Wiki* – projekt, w którym znani artyści deklamują wybrane definicje z Wikipedii.

Więcej informacji znajduje się na stronie: http://famelab.org.pl/o_famelab/.





Audyt informacji – problemy metodologiczne

Katarzyna Materska

W opracowaniu scharakteryzowano i porównano cztery najczęściej omawiane w literaturze metodologiczne podejścia do prowadzenia audytu informacji: InfoMap, Information flow analysis, Integrated Strategic Approach oraz Information audit. Celem publikacji jest ułatwienie wyboru metodologii adekwatnej do indywidualnych potrzeb konkretnej organizacji.

Gospodarka opiera się na informacji. Problemem coraz większej liczby przedsiębiorstw staje się jednak nadmiar informacji, często pozbawionych kontekstu, a także brak umiejętności ich interpretacji i rozumienia oraz efektywnego wykorzystania. W takiej sytuacji trudno budować korporacyjną wiedzę. Jedną z technik zarządzania – pomocnych w przewidywaniu problemów informacyjnych firmy – może być audyt informacji¹.

Audyt informacji w strategii informacyjnej organizacji

Na potrzeby poniższych rozważań warto przypomnieć definicję audytu informacji. ASLIB KIMNET² określa go jako systematyczne badanie wykorzystania informacji oraz jej zasobów i przepływów, obejmujące zarówno ludzi, jak i istniejące dokumenty, w celu ustalenia stopnia, w jakim informacje przyczyniają się do osiągnięcia celów organizacji. Podobne podejście reprezentują autorzy metodologii dotyczących audytu informacji powstałych po 2000 roku³.

Wczesne definicje audytu informacji (AI) – pochodzące z końca lat 70. i 80. XX wieku – skupiały się na statycznym identyfikowaniu formalnych źródeł informacji z naciskiem na zarządzanie dokumentami⁴. Nowsze metody prowadzenia AI rozszerzają swoje podejście o perspektywę organizacyjną (prowadzenie analizy organizacyjnej), szerokie spektrum zasobów informacyjnych, mapowanie przepływów informacji oraz zainteresowanie systemami informacyjnymi.

Audyt informacji, rozumiany jako cykliczny, zaplanowany proces, ma na celu:

- uświadomienie członkom organizacji wartości informacji i dzielenia się nią;
- identyfikację potrzeb informacyjnych organizacji, jej różnych działów i specyficznych potrzeb indywidualnych pracowników;
- identyfikację luk informacyjnych, kompleksowe badanie obiegu informacji w przedsiębiorstwie;
- wizualizację (*mapping*) przepływów informacji i barier w jej przepływie, określenie zasobów informacyjnych organizacji, identyfikację tworzonej informacji i ocenę jej wartości dla organizacji;
- lokalizowanie punktów „produkcji” informacji, określanie metod jej tworzenia i przetwarzania, a także kanałów przepływu, przegląd wykorzystania wewnętrznych źródeł informacji, ocenę ich wartości;
- przegląd wykorzystania informacji zewnętrznej i zaproponowanie efektywniejszego jej spożytkowania w firmie, odpowiedź na pytanie, czy

¹ Przybliżenie charakterystyki audytu informacji – zob. K. Materska, *Audyt informacyjny w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego*, [w:] D. Pietruch-Reizes (red.), *Zarządzanie informacją w nauce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 230–243; K. Materska, *Prolegomena do audytu informacji i wiedzy*, [w:] K. Graczyk, M. Piotrowska-Trybull, S. Sirko (red.), *Zarządzanie wiedzą w organizacjach publicznych. Teoria i praktyka*, Warszawa 2010, s. 11–27.

² ASLIB – The Association for Information Management – jedna z organizacji zrzeszających ludzi zajmujących się zarządzaniem informacją oraz wiedzą w organizacji. Jej członkowie w dużej mierze związani są z obszarem bibliotekarstwa. Wiosną 2010 roku ASLIB został przejęty przez wydawnictwo Emerald. Autorce artykułu nie udało się ustalić, czy i w jakich ramach działa obecnie zespół znany jako KIMNET. Często podawana w literaturze strona internetowa – <http://www.kimnet.org.uk> – nie istnieje.

KIMNET – Knowledge and Information Management Network.

³ S. Henczel, *The information audit as a first step towards effective knowledge management: An opportunity for the special librarian*, „Inspel” 2000, t. 34, nr 3/4, s. 210–226; E. Orna, *Information Strategy in Practice*, Gower, Aldershot 2004.

⁴ Audyt informacyjny jest procesem odkrywania, monitorowania i ewaluacji przepływu informacji i jej zasobów w organizacji, w celu implementacji, utrzymywania i doskonalenia organizacyjnego zarządzania informacją. Szerzej zob.: C.F. Burk Jr., F.W. Horton Jr., *InfoMap: a complete guide to discovering corporate information resources*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1998.

gromadzone dane są zgodne z polityką i kulturą organizacyjną firmy;

- diagnozę problemów związanych z komunikacją formalną w organizacji;
- charakterystykę technologii wykorzystywanych do gromadzenia, przetwarzania i rozpowszechniania danych;
- określenie korzyści płynących z usprawnienia obiegu informacji w przedsiębiorstwie (można je podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne).

W kontekście dogłębnej analizy warunków wewnętrznych i zewnętrznych badanej jednostki najczęściej diagnozowane są następujące elementy:

1. systemy zarządzania dokumentami,
2. systemy organizacji i przepływu pracy,
3. systemy wspomagania komunikacji wewnętrznej,
4. systemy wspomagania pracy grupowej,
5. poziom implementacji narzędzi umożliwiających zdalną komunikację,
6. kultura organizacyjna.

Na takiej podstawie znacznie łatwiej jest organizacji formułować własną politykę informacyjną. Z powodu niedoszacowania strategicznego znaczenia informacji i powiązanych z nią technologii w wielu organizacjach obserwuje się słabość planowania i niewykorzystanie potencjału zasobów oraz IT. Można uznać, że AI jest wstępem do budowania strategii informacyjnej w organizacji – pozwala zinwentaryzować posiadane zasoby oraz – co ważne – dokonać analizy organizacyjnej i procesowej. Michael Earl⁵ wymienia cztery zasadnicze komponenty strategii informacyjnej. Składają się na nią:

- technologie informacyjne,
- systemy informacyjne,
- zarządzanie informacją,
- zasoby informacyjne.

Steven Buchanan i Forbes Gibb zauważają jednak, że określenie ostatniego komponentu mianem „zasobów informacyjnych” (*information resources*) jest w tym przypadku (w zestawieniu z technologią i systemami) niefortunne, gdyż zwykle „zasoby informacyjne” pojmowane są bardzo szeroko i odnoszą się do personelu informacyjnego, technologii, systemów i ich zawartości (*content*). Dlatego proponują bardziej odpowiedni termin: *content strategy*. Niemniej jednak propozycja M. Earla jest ważna ze względu na rozróżnienie pomiędzy technologiami, które dostarczają wsparcia infrastrukturalnego, systemami, które wspierają procesy biznesowe, informacją, która jest generowana i konsumowana w organizacjach, oraz rozpiętym nad tym wszystkim zarządzaniem wymienionymi zasobami⁶.

Metody prowadzenia audytu informacji

Podobnie jak nie istnieje jedna definicja audytu informacji, nie istnieje też jeden powszechnie akceptowany model tego procesu. Wiąże się to ze wzmiankowaną różnorodnością struktury, natury i uwarunkowań działania organizacji, które istotnie determinują plan audytu. Zakres i projekt audytu wyznaczane są przez: postawiony cel, wielkość i strukturę organizacji, obszar organizacji objęty audytem (cała firma, dział), dostępny czas, dostępne środki oraz to, czy audyt przeprowadzany jest po raz pierwszy, czy też kolejny⁷.

Obszerny katalog zadań audytu informacji doprowadził do powstania wielu niejednorodnych metod i technik jego przeprowadzania. W literaturze przedmiotu omawia się najczęściej następujące koncepcje: *InfoMap*, *Information flow analysis*, *Integrated Strategic Approach* oraz *Information audit*. Analiza i krytyka zebranej literatury pozwalają na opisanie poniżej głównych cech i założeń tych koncepcji.

*InfoMap*⁸ – Cornelius F. Burk i Forest W. Horton

Wymienieni autorzy stworzyli w 1988 r. pierwszą szczegółową metodologię AI przeznaczoną do szerokiego stosowania. W przeciwieństwie do poprzedzających ją wąsko dedykowanych narzędzi metodologia ta krok po kroku prowadzi do odkrywania lub identyfikowania i oceny organizacyjnych zasobów informacyjnych (IRE – *Information Resource Entities*) oraz mapowania informacji (z wykorzystaniem narzędzia *InfoMap*). Koncepcja opiera się na założeniu, że informacja stanowi podstawowy zasób organizacji. Zaproponowana przez C.F. Burka i F.W. Hortona metodologia jest wysoce ustrukturyzowana – prowadzi do stworzenia inwentarza zasobów informacyjnych w powiązaniu ze strukturą, funkcjami i stylem zarządzania w firmie. Koncepcja ta, wsparta analizą kosztową, wskazuje silne i słabe strony określonych zasobów informacji w organizacji.

Audyt informacji według tej metodologii przebiega w czterech głównych etapach:

1. *Przegląd*: podstawa zasobów informacyjnych organizacji identyfikowana jest poprzez wywiady z pracownikami oraz kwestionariusze ankiety (identyfikacja *Information Resource Entities*, analiza obiegu informacji w przedsiębiorstwie, charakterystyka wewnętrznych platform komunikacyjnych).
2. *Analiza koszt/wartość*: zidentyfikowane zasoby mierzone są z wykorzystaniem wskaźników kosztowych i wartości. Bada się stosunek kosztów do możliwych zysków.

⁵ M.J. Earl, *Every business is an information business*, [w:] D.A. Marchand, T.H. Davenport, T. Dickson (red.), *Mastering information management*, Prentice Hall, Londyn 2000, s. 16–17.

⁶ S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: role and scope*, „International Journal of Information Management” 2007, t. 27 (3), s. 163.

⁷ A. Tiwana, *Przewodnik po zarządzaniu wiedzą. E-biznes i zastosowania CRM*, Placet, Warszawa 2003.

Więcej informacji na temat początków, rozwoju oraz zastosowań audytu informacji można znaleźć w publikacji: E. Orna, *Practical Information Policies*, wyd. 2, Gower, Aldershot 1999; tejże, *The human face in information auditing*, „Managing Information” 2000, nr 7 (4), s. 40–42; tejże, *Information Strategy in Practice*, Gower, Aldershot 2004; tejże, *Making Knowledge Visible. Communicating Knowledge through Information Products*, Gower, Aldershot 2005.

⁸ Metodologia ta znana jest także pod nazwą *Information Resource Entities*.

3. *Analiza – mapowanie zasobów*: korporacyjny poziom zasobów oznaczany jest poprzez mapowanie indywidualnych zasobów informacyjnych połączonych ze strukturą, funkcjami oraz zarządzaniem organizacją.
4. *Synteza*: mocne i słabe strony informacyjnych zasobów organizacji konfrontowane są z celami organizacji.

Głównym zadaniem *InfoMap* jest odkrywanie i inwentaryzacja zasobów organizacyjnych. Podejście to opiera się na indywidualnych ocenach użytkowników informacji w organizacji, dokonujących identyfikacji źródeł, z których korzystają, bez wskazywania, w jaki sposób owe źródła są użytkowane. Uzależnienie oceny od perspektywy użytkownika może powodować poważny problem na tym etapie analizy. Realna istotność źródeł dla organizacji może bowiem być niejasna, jeśli oceny poszczególnych użytkowników będą się różnić. Inną słabością tej metody jest ograniczona analiza organizacji (jej planów i celów) oraz jej środowiska. Konsekwencją takiego rozwiązania metodologicznego jest brak organizacyjnego kontekstu, któremu przecież zasoby informacyjne powinny być podporządkowane. Uznaje się, że metoda ta jest bardziej odpowiednia dla „dojrzałych” organizacji⁹.

Metodologia *InfoMap* oferuje mocno krytykowane w kontekście audytu informacji podejście typu „dół-góra” (*bottom-up*). Wszystkie pozostałe przedstawione w niniejszym artykule są metodologiami typu góra-dół (*top-down*), co oznacza, że ich ogólne założenia tworzone są odgórnie przez kierownictwo organizacji i zespołu ds. audytu.

Information Flow Analysis – Elizabeth Orna

W stworzonym w 1999 roku modelu, którego autorką jest Elizabeth Orna, punkt wyjściowy (w przeciwieństwie do propozycji *InfoMap* C.F. Burka i F.W. Hortona) stanowi analiza struktury pracy przedsiębiorstwa lub organizacji i kultura organizacyjna. Oprócz identyfikowania zasobów informacyjnych firmy autorka położyła nacisk na kontrolę kanałów przepływu informacji (badane są zależności pomiędzy kanałami komunikacji: pracownik – pracownik oraz pracownik – jednostka organizacyjna). Końcowym efektem przyjętej metodologii powinna być organizacyjna polityka informacyjna (a nie jedynie inwentarz zasobów, jak w *InfoMap*).

Metodologia *Information Flow Analysis* obejmuje 10 etapów:

1. analizę wpływu kluczowych celów biznesowych na problemy informacji w organizacji – przeprowadzenie wstępnego przeglądu określającego strategiczne i operacyjne kierunki działalności firmy;
2. zapewnienie wsparcia i zasobów ze strony kierownictwa organizacji – uzyskanie zgody kierownictwa firmy na przeprowadzenie audytu;
3. uzyskanie pomocy osób pracujących w organizacji – osiągnięcie szerszego zaangażowania organizacyjnego;
4. zaplanowanie audytu – przygotowanie projektu, wybór zespołu, narzędzi i technik selekcji;
5. przeprowadzenie audytu (*finding out*) – identyfikacja zasobów informacyjnych i przepływów informacji, z jednoczesnym oszacowaniem kosztów i wartości zasobów;
6. interpretację wyników – analiza wyników oparta na ocenie tego, jak jest i jak być powinno;
7. prezentację wyników kontroli oraz wskazanie kierunku działania – przygotowanie raportu;
8. wdrożenie zmian – wykreowanie polityki informacyjnej firmy oraz rekomendacji wpływających z audytu;
9. monitorowanie efektów – pomiar zmian;
10. powtórzenie od początku procesu kontroli – ustanowienie audytu regularnym cyklicznym trybem postępowania¹⁰.

Niewątpliwie godne uwagi w przypadku tej metody są: analiza organizacyjna oraz mapowanie przepływów informacyjnych, uznane za jedno z najlepszych w obecnie istniejących metodologiach audytu. Za słabość koncepcji *Information Flow Analysis* uznaje się nieuwzględnienie w niej niektórych praktycznych narzędzi i technik wymaganych do przeprowadzenia kilku etapów tej analizy¹¹. Jednak w 2004 r. E. Orna rozwinęła swoją koncepcję, przedstawiając kolejne przykłady podejścia do przeprowadzenia audytu informacji. Uznała, że jest on sztuką stawiania właściwych pytań – dla określenia, „jak jest” („gdzie jesteśmy?”), w odniesieniu do tego, „jak być powinno” („dokąd zmierzamy?”).

Tabela 1. Zasadnicze pytania audytu informacji według koncepcji *Information Flow Analysis*

Jak jest?	Jak powinno być?
1. Co aktualnie wiemy?	1. Co organizacja powinna wiedzieć, by z sukcesem osiągnąć swoje cele? Czy mamy świadomość tego, co chcemy osiągnąć?
2. Jakie zasoby aktualnie posiadamy?	2. Jakie zasoby informacji są potrzebne, by upewnić się, że posiadana wiedza jest właściwa dla efektywnego działania?
3. Jak pracownicy aktualnie z nich korzystają?	3. Jak pracownicy w organizacji i spoza organizacji powinni ze sobą współpracować przy wykorzystywaniu informacji?

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Orna, *The human face in information auditing*, „Managing Information” 2000, nr 7 (4), s. 40–42

⁹ S. Thornton, *Information audits*, [w:] A. Scammell (red.), *Handbook of information*, wyd. 8, Aslib-IMI, Londyn 2001, s. 128–143; S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: methodology selection*, „International Journal of Information Management” 2008, t. 28 (1), s. 3–11.

¹⁰ E. Orna, *Practical...*, dz.cyt., s. 73–103.

¹¹ S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: methodology selection*, dz.cyt., s. 4; S. Thornton, dz.cyt., s. 134.

Podejście od „jak jest?” do „jak powinno być?” ułatwia generowanie wskazówek i instrukcji potrzebnych do stworzenia strategicznej polityki informacyjnej w organizacji.

Integrated Strategic Approach – Steven Buchanan i Forbes Gibb

Autorzy podjęli próbę stworzenia uniwersalnego modelu audytu informacji. Zaproponowany w 1998 roku proces podzielono na pięć głównych części:

1. *Promocja* – wstępna analiza sytuacji firmy, formułowanie problemów, prezentacja możliwych korzyści z prawidłowo przeprowadzonego audytu.
2. *Identyfikacja* – misja firmy, priorytety działania, otoczenie firmy, struktura wewnętrzna firmy, kultura organizacyjna, kanały przepływu informacji, źródła informacji, platformy komunikacji wewnętrznej.
3. *Analiza* – badanie efektywności przepływu informacji, jakość procesu produkcji informacji, nadawcy i odbiorcy informacji, stworzenie raportu końcowego, wskazanie słabych i mocnych stron form komunikacji w firmie, zalecenia możliwych modyfikacji.
4. *Rachunek/korzyść* – badanie wartości informacji i kompetencji pracowników – do analizy zaleca się trzy metody: *Activity based costing* (ABC), *Output based specification* (OBS), *Glazier's model*.
5. *Synteza* – podsumowanie wyników pracy w dwóch raportach: raport z przebiegu audytu wraz z rekomendacjami oraz raport zawierający ogólną strategię informacyjną przygotowaną na bazie wyników audytu¹².

Swoją propozycję S. Buchanan i F. Gibb oparli na analizie istniejących wcześniej koncepcji prowadzenia audytu informacji oraz na doświadczeniach praktycznych wyniesionych z budowania strategii informacyjnych w środowiskach uniwersyteckich. Stąd też widoczna jest kompleksowość ich podejścia, wyraźna zależność pomiędzy strategią biznesową a strategią informacyjną firmy, a także możliwość dopasowywania poszczególnych elementów audytu do wymagań konkretnej organizacji.

Information Audit – Susan Henczel

Kluczowe etapy audytu informacji według koncepcji zaprezentowanej w 2001 roku przez S. Henczel, w których wykorzystuje ona swoje bibliotekarskie doświadczenie, to: planowanie, zbieranie danych, ich analiza i ocena, poinformowanie o rekomendacjach, implementacja rekomendacji i audyt informacji jako kontinuum. Szczegółowo przedstawione zostały one poniżej.

1. *Planowanie* – podjęcie decyzji odnośnie tego, jaki obszar objęty zostanie audytem: cała organizacja, czy też wybrane fragmenty jej struktury; wybranie metodologii pracy, zastanowienie się, od kogo i w jaki sposób zebrane zostaną dane; przemyślenie sposobów i kanałów komunikowania się z pracownikami organizacji przed, w czasie i po

audycie. Nie można przecenić wartości etapu planowania – wiąże się on ze zrozumieniem, w jaki sposób funkcjonuje organizacja i co ma zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia przez nią sukcesu. Istotne na tym właśnie etapie jest uświadomienie sobie, dlaczego przeprowadzany jest audyt, jakie są jego cele, czego oczekuje organizacja. Duże znaczenie dla powodzenia przedsięwzięcia ma przekonanie kadry menedżerskiej do tego, by udzieliła zespołowi prowadzącemu audyt daleko idącego wsparcia. Warto dodać, iż zespół ten może być rekrutowany spośród pracowników organizacji lub może składać się z zewnętrznych ekspertów pracujących na zlecenie.

2. *Zbieranie danych* – dane należy zbierać zgodnie z określonymi celami – dotyczy to m.in. ich ilości, zawartości i formatu. Mogą być pozyskiwane z pomocą kwestionariusza, metodą ustrukturyzowanego wywiadu indywidualnego lub grupowego, za pośrednictwem obserwacji tego, jak pracownicy realizują zadania informacyjne, poprzez nieformalne spotkania grup roboczych (w celu zidentyfikowania kluczowych problemów), badania i analizy dokumentów oraz wykorzystywanie baz danych.
3. *Analiza danych* – w trakcie tego procesu identyfikuje się przykładowo: luki informacyjne, dublowanie się informacji oraz nadmiarowe ich dostarczanie, informacje złej jakości oraz źródła nieodpowiednie dla potrzeb organizacji i jej członków.

Analiza może mieć charakter ogólny lub też może być prowadzona w kontekście strategicznych wyzwań badanej firmy. Może także przybrać formę tworzenia mapy przepływów informacyjnych – stanowiącej później podstawę modelu przekazywania wiedzy (wskazania, gdzie wiedza jest tworzona, gdzie jest potrzebna i którędy przepływa – jeżeli przepływa). Wizualna prezentacja przepływów informacji pozwala często łatwiej wychwycić „wąskie gardła” i nieefektywne miejsca (dużo informacji wejściowej, ale bardzo mało wyjściowej), miejsca zatrzymywania informacji i wiedzy (zbyt dużo informacji wchodzącej do pojedynczego punktu dystrybucji), martwe punkty (dużo informacji wejściowej i żadnej wyjściowej), nadmiarowe dostarczanie informacji (usługi dostarczane, ale niewymagane), luki (nie są dostarczane zasoby krytyczne), nierówności w dostarczaniu informacji (istnieją osoby bardziej uprzywilejowane).

4. *Ocena danych* – w wyniku analizy zebranych danych wskazane zostają problemy i możliwości informacyjne. Wymagają one interpretacji i oceny w kontekście konkretnych uwarunkowań organizacji. Nie wszystkie problemy poddane zostają dalszej ewaluacji – z uwagi na niewystarczające zasoby organizacyjne (ludzkie, finansowe,

¹² S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: An integrated strategic approach*, „International Journal of Information Management” 1998, t. 18 (1), s. 41–46.

techniczne lub inne). Aby ocenić wykonalność i opłacalność zajęcia się danymi problemami, należy postawić szereg dodatkowych pytań, np. czy problem ma znaczenie strategiczne (czy wpływa na osiągnięcie celów organizacji), czy istnieje konkretna przyczyna problemu, jakie są implikacje finansowe proponowanych przeobrażeń, jakie alternatywy istnieją, jakie są następstwa sugerowanych zmian?

Istnieje prawdopodobieństwo, że dla rozwiązania określonego problemu można zastosować więcej niż jedno rozwiązanie. W takim przypadku wskazuje się najbardziej odpowiednie. Ważne jest, by rekomendacje były realistyczne, osiągalne i wykonalne.

5. *Informowanie o rekomendacjach* – o zmianach należy informować w sposób pozytywny (wyjaśniając pracownikom ich znaczenie) i zapewnić wsparcie ich implementacji ze strony kadry zarządzającej. Najbardziej powszechną metodą komunikowania o tym, jakie są rezultaty audytu informacji i jakie wiążą się z tym rekomendacje, są pisemne raporty oraz prezentacje ustne. W grę mogą także wchodzić seminaria, warsztaty, biuletyny i newslettery w formie tradycyjnej lub elektronicznej (np. w intranecie lub na stronie WWW organizacji).
6. *Implementacja rekomendacji* – by osiągnąć zamierzone efekty, dobrze jest przygotować plan implementacji, mając na uwadze, że jedna zmiana w organizacji pociąga za sobą kolejne. Program implementacji musi uwzględniać charakter rekomendacji oraz ich wpływ na jednostki i grupy w organizacji. Chodzi o to, by maksymalnie ułatwić zmiany i zminimalizować sprzeciw pracowników.
7. *Kontynuacja* – bezzasadne jest zatrzymywanie się na wynikach pierwszego audytu, który jest tylko „migawką” relacji na linii organizacja – informacja. Pierwszy audyt jest znakomitą podstawą do aktualizacji obrazu zmieniającej się organizacji, jej potrzeb informacyjnych, wymaganych źródeł itp. Każdy kolejny audyt nie musi być prowadzony według tego samego schematu czy metodologii – może koncentrować się na wybranej części (lub grupie) przedsiębiorstwa, określonym obszarze geograficznym, wybranej funkcji. Ważne jest, by dopasowywał się do założonych celów¹³.

Porównanie metodologii audytu informacji

Ze wszystkich zaprezentowanych etapów różnych metodologii wyłaniają się podstawowe obszary badań w projekcie audytu:

1. Informacja (treść i nośniki), którą posiada organizacja – w wersji papierowej, komputerowej i w umysłach tych, którzy pracują w organizacji.

2. Sposoby wykorzystywania informacji dla osiągnięcia celów (przepływy i interakcje).
3. Pracownicy aktywnie korzystający z informacji.
4. Narzędzia, którymi pracownicy posługują się w pracy z informacją (od najprostszych indeksów do zaawansowanych technologii, aplikacji i systemów).
5. Kryteria oceny kosztów i wartości informacji (sposób szacowania efektywności kosztowej informacji).
6. Organizacja – jako kontekst funkcjonowania informacji.

W celu przeprowadzenia analizy porównawczej naszkicowanych czterech teoretycznych podejść do przeprowadzenia audytu informacji przyjęto trzy kryteria:

- wszechstronność, rozległość – konceptualna, logiczna i strukturalna kompletność każdego z podejść;
- stosowalność i zakres każdego podejścia – zdolność dopasowania podejścia do indywidualnych wymagań organizacyjnych;
- użyteczność – łatwość, z jaką dana metoda może zostać przyjęta i zastosowana¹⁴.

Wszechstronność

Trudność w przeprowadzeniu analizy porównawczej stanowi brak punktu odniesienia, tzn. fakt, że nie istnieje standardowy, uzgodniony i ogólnie przyjęty model, do którego można by przyrównać inne proponowane metodologie. Aby pokonać tę trudność, wykorzystano pomysł S. Buchanana i F. Gibba¹⁵ i na podstawie zestawienia wszystkich etapów w omawianych czterech metodach zgrupowano identyczne lub podobne aktywności w siedem metodologicznych etapów postępowania:

1. Przygotowanie (*setup*) – planowanie projektu, przygotowanie pola badań, zatwierdzenie, komunikacja w organizacji oraz wstępna analiza.
2. Przegląd/analiza (*review*) – analiza strategiczna (wewnętrzna i zewnętrzna), analiza organizacyjna (kulturowa).
3. Badanie (*survey*) – badanie użytkowników informacji, identyfikacja i zinventaryzowanie zasobów informacyjnych, mapowanie przepływów informacji.
4. Szacunki (*account*) – koszty, korzyści biznesowe i (lub) wartość zasobów informacyjnych.
5. Analiza (*analyse*) – analiza wyników.
6. Raport (*report*) – wytworzenie i rozpowszechnienie wniosków i rekomendacji audytu.
7. Wskazówki (*guide*) – polityka zarządzania informacją w organizacji i (lub) rozwijanie strategii informacyjnej, implementacja rekomendacji, wprowadzenie audytu informacji jako cyklicznego procesu, jego monitorowanie i kontrola¹⁶.

¹³ S. Henczel, dz.cyt., s. 217–224.

¹⁴ S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: methodology selection*, dz.cyt., s. 5–10.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 6.

Tabela 2. Porównanie metodologii audytu informacji

	Przygotowania	Przegląd	Badanie	Szacunki	Analiza	Raport	Wskazówki
C.H. Burk i F.W. Horton			1	3	2	4	
S. Buchanan i F. Gibb		1	2	3	4	5	5
E. Orna	2-4	1	5	6	7	7	8-10
S. Henczel	1	2	2	3-4	3-4	5	6-7

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: methodology selection...* dz.cyt., s. 7

Zastosowana procedura pozwoliła na porównawcze zobrazowanie etapów branych tu pod uwagę metod, co pokazano w tabeli 2 (cyfry w polach tabeli oznaczają kolejność poszczególnych etapów w danym modelu).

Przedstawienie tabelaryczne, chociaż uproszczone, pozwala z łatwością dostrzec, że np. C.F. Burk i F.W. Horton skoncentrowani są na zasadniczych zadaniach audytu informacji, pomijają natomiast fazę przygotowań, przeglądu strategicznego i organizacyjnego, a także kwestie polityki i rozwoju strategii informacyjnej firmy po przeprowadzeniu audytu. Z kolei S. Buchanan i F. Gibb pomijają wprawdzie fazę przygotowań, ale podobnie jak E. Orna i S. Henczel stosują podejście góra-dół (choć nie widać tego jednoznacznie w zestawieniu tabelarycznym). Najbardziej zbliżone do siebie są modele E. Orny i S. Henczela, chociaż widać, że Orna proponuje wstępny przegląd firmy przed przygotowaniem i planowaniem dalszych działań audytu.

Stosowalność

Stosowalność w przyjętym tu sensie oznacza zdolność audytu informacji do wyjścia naprzeciw szerokiemu spektrum wymagań organizacyjnych. Przyjęta metodologia nie powinna bowiem ograniczać firmy w przeprowadzeniu audytu, lecz raczej wskazywać elementy do badania i zadania, które powinny zostać włączone w jego obręb.

Miara stosowalności łączy dwa kryteria:

- zastosowanie (*application*) – zdolność metody do zajęcia się każdym elementem i perspektywą AI – tak, jak zdefiniowane one zostały w macierzy zakresu audytu (*scope matrix*);
- elastyczność (*flexibility*) – zdolność metody do dopasowywania się do któregośkolwiek elementu lub perspektywy – w wymaganym zakresie.

Zastosowanie (*application*)

W artykule S. Buchanana i F. Gibba¹⁷ zakres AI wyznaczony jest przez cztery elementy (zarządzanie, technologia, systemy oraz treść)¹⁸ oraz trzy perspektywy – wymiary organizacyjne (strategiczny, procesowy i zasobowy). Wymienione obszary pozwalają skoncentrować się na wyraźnie nakreślonych elementach, w zależności od wymagań organizacyjnych. W tak zarysowaną matrycę AI wpisano omawiane w artykule cztery metodologiczne podejścia do prowadzenia AI (tabela 3).

To zestawienie ilustruje zdolność każdej z przyjętych metodologii do reprezentowania konkretnych elementów z obszaru AI. Jak widać, metoda C.F. Burka i F.W. Hortona ma największe zastosowanie z uwzględnionych tu metod – odnosi się do wszystkich czterech elementów audytu tylko z poziomu perspektywy zasobowej; z założenia jest metodą *bottom-up* i nie uwzględnia analizy organizacyjnej (celów, strategii itp.), z której odgórnie – od kierownictwa firmy – wypływają zadania dla audytu.

Widoczny jest także brak planowanych działań w obszarze procesowym we wszystkich metodologiach. I chociaż S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna oraz S. Henczel uwzględniają w swoich propozycjach mapowanie (odzworowanie) przepływu informacji, to jednak żadna z metodologii nie obejmuje *explicitie* zadań i aktywności nastawionych na modelowanie procesów informacyjnych.

Elastyczność modeli (*flexibility*)

Elastyczność może być pojmowana po pierwsze jako możliwość przesuwania lub poprawiania etapów poszczególnych metodologii – w zależności od zdefiniowanych wymagań, po drugie – jako zdolność adaptacji

Tabela 3. Macierz audytu informacji

	Zarządzanie	Technologia	Systemy	Treść
Strategiczny	S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel	S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel	S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel	S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel
Procesowy	Brak	Brak	Brak	Brak
Zasobowy	C.F. Burk i F.W. Horton, S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel	C.F. Burk i F.W. Horton, S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel	C.F. Burk i F.W. Horton, S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel	C.F. Burk i F.W. Horton, S. Buchanan i F. Gibb, E. Orna, S. Henczel

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: methodology selection...*, dz.cyt., s. 7

¹⁷ S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: role and scope*, dz.cyt., s. 164–171.

¹⁸ Elementy zaczerpnięte zostały przez S. Buchanana i F. Gibba z taksonomii strategii informacyjnej M.J. Earla.

metodologii do zakresu wymagań organizacyjnych. Obydwa aspekty powinny być brane pod uwagę we wstępnych czynnościach przygotowawczych audytu (*setup*). Zarówno E. Orna, jak i S. Henczel proponują etapy wprowadzające (*setup*), natomiast C.F. Burk i F.W. Horton oraz S. Buchanan i F. Gibb je pomijają. Jednak we wszystkich czterech podejściach autorzy podkreślają, że ich metodologia może być dopasowywana do indywidualnych wymagań, choć nie podają konkretnych wskazówek i wytycznych. E. Orna rekomenduje wręcz swoją metodę jako podejście zorientowane na projekt, w którym punktem wyjścia jest założenie, że informacja posiada wysoką wartość strategiczną i wysoki potencjał tworzenia wartości dodanej w organizacji. S. Henczel, która uważa, że audyt powinien obejmować całą organizację, dopuszcza pilotażowe projekty w zakresie audytu w wybranych jednostkach organizacyjnych firmy.

Użyteczność modeli

Użyteczność definiowana jest w standardzie ISO 9241-11 jako miara wydajności, efektywności i satysfakcji użytkownika, z jakimi dany produkt może być używany dla osiągnięcia danych celów przez danych użytkowników w danym kontekście¹⁹. Oczywiście niezwykle ważna jest tu satysfakcja użytkownika.

Jednym z najlepszych wyznaczników użyteczności metod AI byłoby przeanalizowanie konkretnych przypadków ich wykorzystania. Jednak analiza przeprowadzona przez S. Buchanana i F. Gibba²⁰ prowadzi do wniosku, że większość opisanych przypadków nie przynosi wystarczających danych, by można było dokonać takiej oceny.

Umiejętności audytorów

Jedną z metod testowania użyteczności modeli może być określenie zestawu umiejętności wymaganych do przeprowadzenia audytu. Wszyscy autorzy zgodnie podkreślają, że do prowadzenia audytu informacji wymagane jest multidyscyplinarne podejście, które np. S. Buchanan i F. Gibb definiują poprzez wymagania w zakresie: zarządzania projektami, analizy strategicznej, analizy systemów, statystyki oraz rachunkowości. Oczywiście część zadań może być rozdzielona pomiędzy członków zespołu do spraw audytu, ale i tak wymagania w stosunku do głównego audytora pozostają znaczące.

W omawianych czterech metodach podstawowe wymagania wobec audytorów są dosyć podobne, różnice zaznaczają się przede wszystkim w obszarze przeglądu oraz rachunku korzyści i wartości informacji. I tak:

- C.F. Burk i F.W. Horton nie uwzględniają etapu strategicznej i organizacyjnej analizy oraz korzystają raczej z prostych współczynników szacowania kosztów i wartości, a nie z formalnych metod rachunkowych (choć doradzają posiadanie umiejętności w tym zakresie);

- S. Buchanan i F. Gibb proponują pogłębioną analizę strategiczną oraz formalne zastosowanie zasad księgowości;
- E. Orna także proponuje wykorzystanie w pewnym stopniu analizy strategicznej, z większym naciskiem na analizę organizacyjną (np. struktura, zarządzanie, filozofia firmy). Uwzględnia również liczenie kosztów, ale w odróżnieniu od oficjalnego podejścia „księgowego” u S. Buchanana i F. Gibba rekomenduje proste miary kosztów i wartości oparte na podejściu C.F. Burka i F.W. Hortona;
- S. Henczel uwzględnia analizę strategiczną podobną do S. Buchanana i F. Gibba, ale proponuje prostsze podejście do księgowości.

Reasumując ten aspekt – najszerzy wachlarz wymagań pojawia się u S. Buchana i F. Gibba.

Kim są adresaci wymagań formułowanych w ramach metodologii prowadzenia audytu informacji? Wszyscy autorzy określają ich jako *information professionals* (S. Buchanan i F. Gibb stosują określenie *senior information professionals* – dla podkreślenia, jak wysokie wymagania się im stawia). I chociaż nikt nie wspomina o formalnym wymogu posiadania doświadczenia w zakresie prowadzenia audytu w ogóle, oczywiście jest, że byłoby ono wskazane.

W kwestii tego, czy audytor ma być osobą z firmy, czy spoza niej, E. Orna i S. Henczel są zwolennikami zasilenia wewnętrznego (S. Henczel proponuje zewnętrzną pomoc przy analizie danych). Pozostali autorzy zajmują neutralne stanowisko, podając wady i zalety rozstrzygnięcia zarówno na rzecz wewnętrznego, jak i zewnętrznego zespołu audytorskiego²¹.

Wsparcie narzędziowe

Z wymaganymi umiejętnościami ściśle wiążą się stosowane narzędzia i techniki wspierające AI. Podobnie jak w przypadku umiejętności, zakres ich wykorzystania jest szeroki i obejmuje: analizę strategiczną oraz organizacyjną, gromadzenie i analizę danych, przepływ informacji, a także modelowanie procesowe, analizę systemów, liczenie kosztów i wartości, szacowanie wartości oraz umiejętności prezentowania informacji.

W metodologii C.F. Burka i F.W. Hortona w perspektywie narzędziowej zwraca się uwagę na bardzo użyteczny szablon do uchwycenia „jednostek informacji” (IRE – *information resources entities*), nazywany także formularzem danych inwentarzowych (*data inventory form*), w którym wyszczególniono wszystkie pola potrzebne do zbudowania inwentarza zasobów informacyjnych. Metodologia ta obejmuje także specjalne tablice do określania kosztów i wartości, wykorzystuje także oprogramowanie tzw. *InfoMap*. Jest to aplikacja bazodanowa przeznaczona do budowania systemu inwentarzowego. Badacze, którzy testowali to narzędzie, ocenili je jednak jako niezbyt elastyczne, nieporęczne i o ograniczonej wartości. Zawężony zakres tej

¹⁹ ISO 9241-11: *Guidance for usability*, International Organization for Standardization, Genewa 1998.

²⁰ S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: methodology selection*, dz.cyt.

²¹ Tamże, s. 8–9.

metodologii nie pozostaje bez wpływu na mniejsze wykorzystanie narzędzi i technik²².

Ograniczenia w zestawie stosowanych narzędzi wskazywane są także w odniesieniu do różnych etapów modelu, który zaproponowała E. Orna. Dotyczy to szczególnie wsparcia rozbudowanego etapu analizy organizacyjnej, który kształtuje tę metodologię.

S. Buchanan i F. Gibb czerpią narzędzia i techniki głównie z nauk o biznesie i zarządzaniu. Wskazując cel i zadania audytu, przy każdym etapie modelu podają odwołania do właściwych narzędzi i technik, które mogą zostać użyte. Metodologia dostarcza także meta-modelu do obrazowania (mapowania) relacji pomiędzy strategią biznesową a informacyjną oraz zasobami informacji. Zauważalnym ograniczeniem w omawianej materii jest brak wsparcia dla modelu procesowego, o czym wspomniano wcześniej.

S. Henczel intensywnie czerpie z modeli E. Orny oraz S. Buchanana i F. Gibba, stąd też ocena jej podejścia wypada podobnie. Niestety metodologia autorki krytykowana jest za ogólnikowość, brak praktycznego poradnictwa czy niejednoznaczność. Chociaż S. Henczel odnosi się do modelowania procesów, to jednak nie dostarcza żadnych narzędzi w tym zakresie²³.

Podsumowanie

Właściwe zdefiniowanie i wdrożenie strategii informacyjnej wymaga od menedżerów informacji uwzględnienia wielu narzędzi, połączenia systemów informatycznych i społecznych. Działania te obejmują analizę komunikacji (procesów i informacji) zachodzącej pomiędzy ludźmi w społecznym kontekście organizacyjnym, z wykorzystaniem różnorodnych mediów i kanałów komunikacyjnych (technologia).

Rolą audytu informacji jest dostarczenie metod do identyfikowania, oceny i zarządzania zasobami i przepływami informacji, tak aby w pełni wykorzystać strategiczny potencjał informacji w organizacjach i ułatwić rozwój strategii informacyjnej w firmie. Do korzyści, jakie przynosi przeprowadzenie audytu informacji w przedsiębiorstwach, zalicza się m.in.:

- lokalizację źródeł informacji w firmie,
- ocenę kosztów przetwarzania informacji,
- badanie poziomu istotności kanałów komunikacyjnych w działalności przedsiębiorstwa,
- zmianę organizacji pracy,

- świadomość możliwości tworzenia nowej jakości informacji.

Komparatywny przegląd różnych podejść teoretycznych zaprezentowanych w niniejszym artykule dowodzi, że nie wszyscy autorzy przykładają równą wagę do etapu przygotowawczego – C.F. Burk i F.W. Horton w ogóle pominęli strategiczny i organizacyjny kontekst, a także etap tworzenia nowej polityki informacyjnej i rozwijania strategii informacyjnej po audycie. Pozostałe trzy metodologie są względnie wyczerpujące, chociaż S. Buchanan i F. Gibb także pomijają początkowy etap przygotowawczy. Warto odnotowania jest to, że poza krytykowaną za podejście dół-góra (*bottom-up*) metodą C.F. Burka i F.W. Hortona wszystkie pozostałe metody wykorzystują podejście góra-dół (*top-down*).

Wskazówki dotyczące ustalania zakresu audytu i zarządzania tym zakresem są słabością wszystkich czterech metod prowadzenia AI. C.F. Burk i F.W. Horton proponują najwęższe podejście, prezentując głównie orientację zasobową, podczas gdy pozostali autorzy wykorzystują wymiar zasobowy i strategiczny jednocześnie. We wszystkich omawianych podejściach zabrakło orientacji procesowej, co powinno stanowić wskazówkę do jej uwzględniania w nowo powstających modelach.

Najszerze odniesienie do metod i narzędzi prowadzenia audytu prezentuje model S. Buchanana i F. Gibba. Z kolei w modelach E. Orny i S. Henczel brakuje praktycznych narzędzi na poziomie kilku etapów. Za użyteczne narzędzie należy natomiast uznać szablony przedstawione w koncepcji C.F. Burka i F.W. Hortona. We wszystkich czterech modelach brakuje propozycji narzędzi i metod wspierających perspektywę procesową. Można zatem zarekomendować uwzględnienie narzędzi do modelowania procesów biznesowych i rozpoznawania wymagań systemów informacyjnych, co uczyni audyt pełniejszym i bardziej efektywnym.

We wszystkich opisanych metodologiach można wskazać mocne i słabe strony. Żadna z metod jednak nie może zostać uznana za nieużyteczną, każda bowiem realizuje swój specyficzny cel. Wybór najbardziej odpowiedniej metody powinien uwzględniać następujące czynniki: po pierwsze – wymagania organizacji, które określają zakres i orientację AI, po drugie – umiejętności i doświadczenia audytora.

Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Autorka jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie bibliologii, pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Warszawskiego (Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych) oraz wicedyrektorem Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy – Biblioteki Głównej Województwa Mazowieckiego (2008–2011). Jest ekspertem w Programie *Biblioteki w społeczeństwie wiedzy. Strategie dla przyszłości*, stypendystką *International Visitor Leadership Programme* (USA 2011) oraz ekspertem i członkiem Rady Konsultacyjnej projektu *Mazowieckie Centrum Informacji Gospodarczej*.

²² Tamże, s. 9.

²³ S. Buchanan, F. Gibb, *The information audit: methodology selection*, dz.cyt.; S. Thornton, dz.cyt.



Praktyki zarządzania wiedzą projektową w polskich organizacjach – wyniki badań

Paweł Wyróżewski

Zarządzanie wiedzą jest dziedziną zarządzania zajmującą się zastosowaniem wiedzy, metod i narzędzi w celu skutecznej koordynacji złożonych i niepowtarzalnych przedsięwzięć. Zgodnie z tą definicją wiedzę projektową można traktować jako użyteczny zasób informacji umożliwiających realizację projektów zgodnie z postawionymi im celami: czasu, kosztów i jakości rezultatów.

Wiedza w działalności organizacji, w tym również w realizacji przedsięwzięć projektowych, od wielu lat stanowi obszar zainteresowania badaczy, którzy potwierdzili jej kluczowe znaczenie dla budowania trwałych przewag konkurencyjnych firm i przedsiębiorstw. W zarządzaniu projektami tematyka ta nabiera nowego charakteru, gdyż zostaje przeniesiona na pole dynamicznych, ograniczonych w czasie, tymczasowych i realizowanych zespołowo przedsięwzięć. W Polsce nie przeprowadzono dotąd szerszych badań na ten temat, a literatura przedstawia problem raczej z perspektywy teoretycznej i modelowej, a nie empirycznej.

Artykuł ma na celu przedstawienie wyników badań dotyczących częstotliwości stosowania zdefiniowanych dziesięciu praktyk zarządzania wiedzą w działalności projektowej w polskich organizacjach oraz wskazanie płynących z nich wniosków naukowych i praktycznych. Projektem objętych zostało ponad 300 specjalistów w zakresie zarządzania projektami, o zróżnicowanym poziomie wiedzy i doświadczenia, reprezentujących różne sektory.

W wyniku przeprowadzonej analizy rozpoznano częstotliwość stosowania praktyk oraz zweryfikowano hipotezy mówiące o potencjalnych zależnościach w ich stosowaniu.

Projekty są istotnym elementem funkcjonowania organizacji i przedsiębiorstw w nowoczesnej gospodarce. Stanowią motor wdrażania innowacji, tak istotnych dla konkurencyjności organizacji w gospodarce globalnej. Otwieranie nowych działalności biznesowych, wdrażanie zmian organizacyj-

nych, wprowadzanie nowych produktów, wdrażanie strategii – wszystkie te przedsięwzięcia realizowane są w formie projektów. Działalność projektowa obecna jest także w świecie naukowym, który za pomocą projektów innowacyjnych, badawczych i rozwojowych zapewnia stały rozwój stanu wiedzy o otaczających nas zjawiskach gospodarczych i społecznych.

Zarządzanie projektami jest dziedziną zarządzania zajmującą się zastosowaniem dostępnej wiedzy, umiejętności, narzędzi oraz technik w celu spełnienia potrzeb i oczekiwań zlecających projektów. Zgodnie z tą definicją wiedzę projektową można traktować jako użyteczny zasób informacji umożliwiających realizację projektów zgodnie z postawionymi im celami związanymi z czasem, kosztami i jakością rezultatów.

Wiedza, jak podkreślił P. Drucker już w 1995 roku, stała się obecnym czasem *głównym zasobem ekonomicznym i najważniejszym – a może jedynym – źródłem przewagi konkurencyjnej*¹. B. Nogalski, kontynuując myśl Druckera, podkreśla, iż *szybkość odkrycia wiedzy [przez organizację] i wykorzystania jej w produkcji decyduje o sukcesie rynkowym*². Co więcej, w sytuacji, gdy środki finansowe można pożyczyć, zasoby zakupić, a produkcję przenieść na Daleki Wschód, znaczenie wiedzy w stosunku do „tradycyjnych zasobów” rośnie³. Jak zauważa A. Jashapara: *w społeczeństwie postindustrialnym, nazywanym czasem gospodarką wiedzy, nie technologie czy manualne zdolności pracowników, ale coraz bardziej posiadana wiedza decyduje dzisiaj o przetrwaniu i sukcesach rynkowych przedsiębiorstwa*⁴.

Zgodnie z powszechnym poglądem znajdującym silne poparcie empiryczne w badaniach naukowych – w tym w badaniach prowadzonych przez instytucje Unii Europejskiej odpowiedzialne za wsparcie projektów i programów – kluczowym problemem realizacji projektów jest niewłaściwe zarządzanie wiedzą pro-

¹ P.F. Drucker, *Zarządzanie w czasach burzliwych*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1995, s. 43; P.F. Drucker, *Post Capitalist Society*, Harper Business, Nowy Jork 1993, s. 176.

² A. Kowalczyk, B. Nogalski, *Zarządzanie wiedzą – koncepcja i narzędzia*, Diffin, Warszawa 2007, s. 22.

³ M.J. Stankiewicz (red.), *Zarządzanie wiedzą jako kluczowy czynnik międzynarodowej konkurencyjności przedsiębiorstwa*, Dom Organizatora TNOiK, Toruń 2006, s. 14.

⁴ A. Jashapara, *Zarządzanie wiedzą*, PWE Warszawa 2006, s. 106.

jektową, przejawiające się niską efektywnością jej wykorzystania, a przede wszystkim słabą zdolnością organizacji do akumulacji wiedzy projektowej i utratą pamięci organizacyjnej. Zjawiska te skutkują niewielką skutecznością projektów, niską jakością rezultatów, niezadowoleniem zlecających projekty oraz nieefektywnym gospodarowaniem środkami przeznaczonymi na ich realizację. Niski stopień uczenia się organizacji oraz korzystania z doświadczeń projektowych prowadzi do niechęci wobec realizacji projektów, a w efekcie do utraty szans – nie tylko z punktu widzenia działalności biznesowej, ale również społecznych i makroekonomicznych.

Wymienione zjawiska w bezpośredni sposób wpływają na zarządzanie projektami, które w swojej istocie związane jest z przetwarzaniem wiedzy. Członkowie zespołów projektowych – dysponujący specjalistyczną wiedzą – w ramach projektu pracują wspólnie nad dostarczeniem nowych produktów i usług na czas, zgodnie z budżetem i określonymi kryteriami jakościowymi. Z tego punktu widzenia ważnym zadaniem kierownika projektu będzie zarządzanie wiedzą własnego zespołu i interesariuszy – powinien on w jak najlepszy sposób ją integrować, tak aby umożliwić realizację przedsięwzięcia z sukcesem. Członkowie zespołu projektowego również zarządzają swoją wiedzą – indywidualnie i zespołowo – wykorzystując tę posiadaną oraz przyswajając nową wiedzę, przekazując ją innym i tworząc wspólnie nową wiedzę w organizacji. Zastosowanie metod zarządzania wiedzą w realizacji projektów znajduje więc istotne uzasadnienie dla zapewnienia powodzenia realizowanych przedsięwzięć.

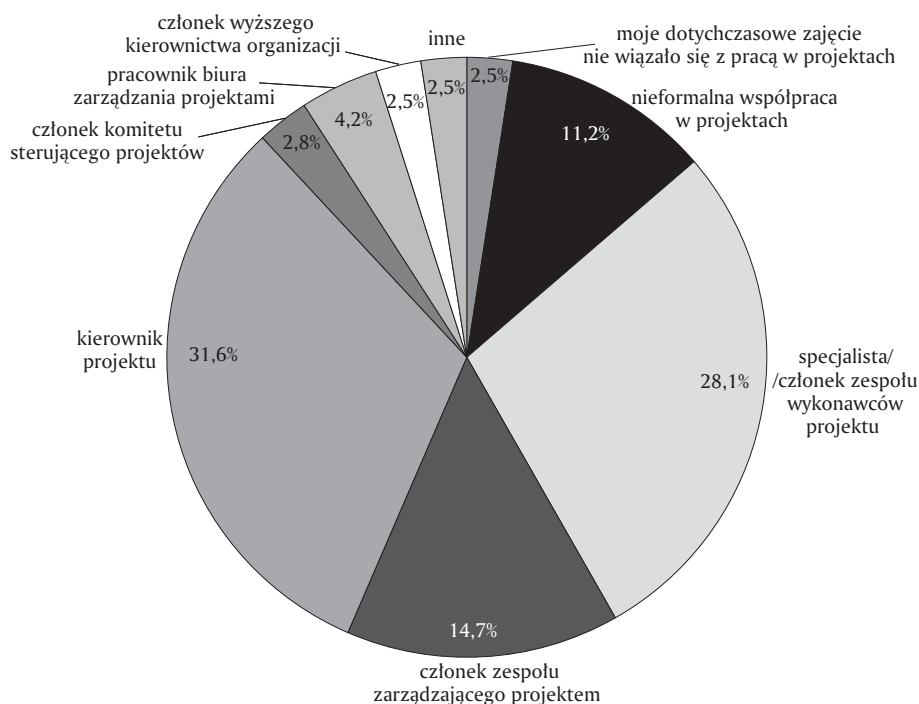
Powyższe argumenty oraz dotychczasowe niewielkie zainteresowanie polskich naukowców badaniami w zakresie zarządzania wiedzą w projektach legły u podstaw projektu badawczego pod kierunkiem autora.

Charakterystyka grupy badawczej

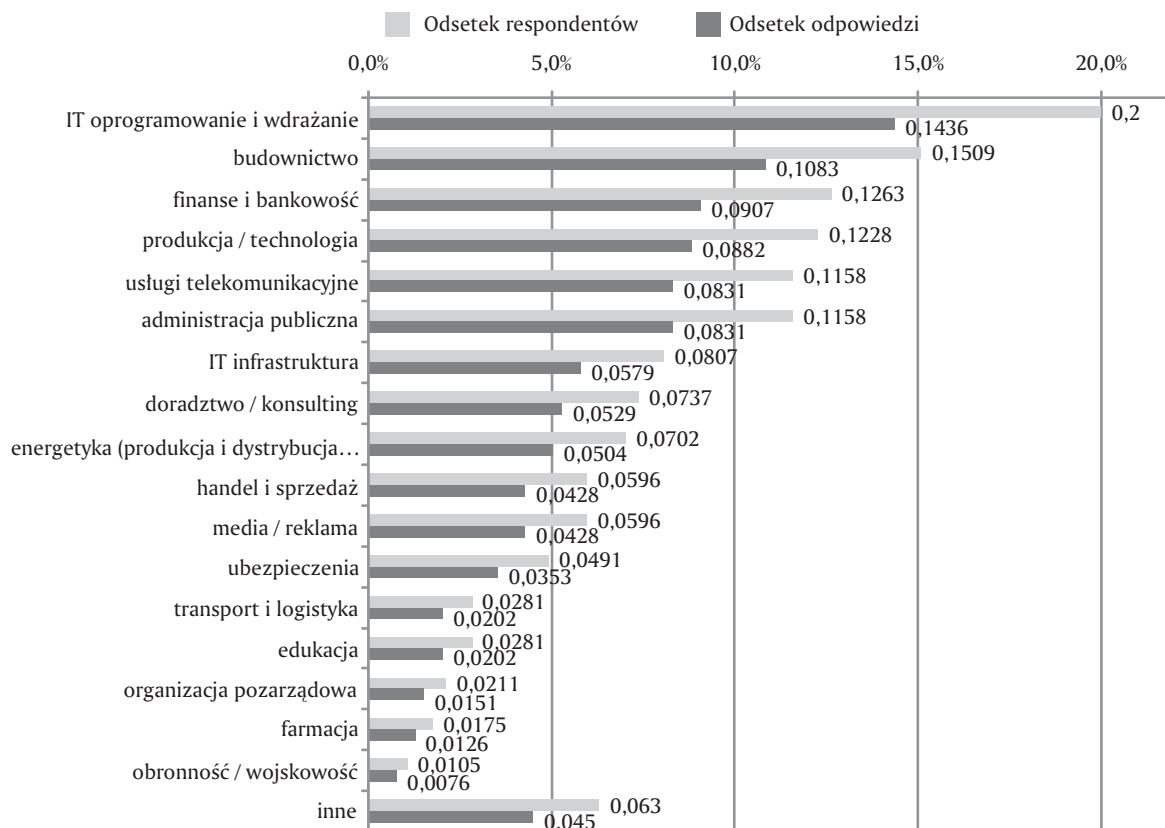
Badanie przeprowadzone zostało za pomocą formularzy ankietowych skierowanych do specjalistów z zakresu zarządzania projektami różnych branż i specjalności. Respondenci wypełniali tradycyjne ankiety lub też odpowiadali na pytania za pośrednictwem wyspecjalizowanego portalu internetowego SurveyMonkey.com. W sumie odpowiedzi udzieliło 309 respondentów. Wśród nich główną grupę stanowili słuchacze Podyplomowych Studiów Zarządzania Projektami oraz Podyplomowych Studiów Administrowania Funduszami Unijnymi prowadzonych przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie. Badaniem objęto także członków polskiego oddziału Project Management Institute – wiodącego globalnego stowarzyszenia specjalistów z dziedziny zarządzania projektami. Badanie realizowane było od maja do sierpnia 2011 roku.

Ankieta badawcza skierowana została do członków personelu projektowego w polskich organizacjach, biorących udział w realizacji projektów w charakterze zarówno ich kierowników, jak i członków zespołów projektowych i innych. Wśród respondentów najliczniej (90 osób – 31,58 proc.) reprezentowani byli kierownicy projektów (project managerowie), pełniący funkcje kierownicze w stosunku do pod-

Wykres 1. Najczęściej zajmowane stanowiska w projektach



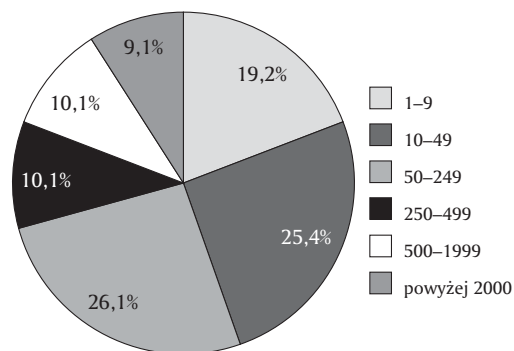
Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Rozkład sektorów reprezentowanych przez uczestników badania

Źródło: opracowanie własne

ległego im zespołu pracowników. Drugą najliczniej reprezentowaną grupą byli specjaliści – członkowie zespołów wykonawców projektu (80 osób – 28,07 proc. respondentów). Co ósmy ankietowany (14,74 proc.) był członkiem zespołu zarządzającego projektem, a co dziesiąty (11,23 proc.) współpracował przy realizacji projektów w sposób nieformalny. Dwunastu respondentów było pracownikami biura zarządzania projektami, co stanowi 4,21 proc. ankietowanych. Wśród innych stanowisk zajmowanych przez respondentów (7 osób – 2,46 proc.) znalazły się m.in.: szef portfela projektów, menedżer HR czy analityk biznesowy. Spośród ankietowanych 24 osoby (7,77 proc.) nie udzieliły odpowiedzi na pytanie o zajmowane stanowisko.

W badaniu uczestniczyli respondenci z szeregu branż i sektorów biznesowych. Co piąta osoba wskazała jako branżę, w której działa, wytwarzanie i wdrażanie oprogramowania⁵. Na drugim miejscu znalazło się budownictwo (15,09 proc. ankietowanych). Dość licznie reprezentowane były finanse i bankowość (12,63 proc.), produkcja i technologia (12,28 proc.) oraz usługi telekomunikacyjne i administracja publiczna (11,58 procent).

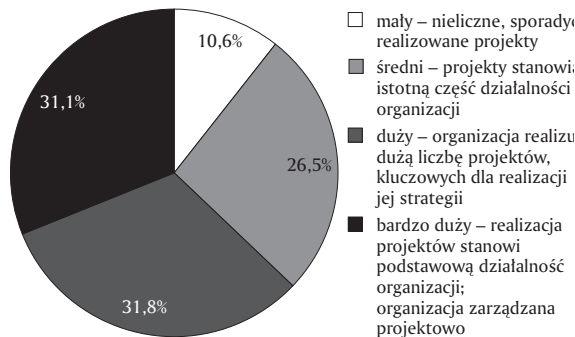
Wykres 3. Rozkład liczby pracowników w organizacjach reprezentowanych przez respondentów

Źródło: opracowanie własne

Wśród badanych organizacji co piąta (19 proc.) była mikroorganizacją zatrudniającą poniżej 10 pracowników. Dominowały organizacje małe (10-49 osób) oraz średnie 50-249 (osób), które zebrały niemal identyczną liczbę wskazań – odpowiednio 25,44 i 26,13 procent. Kolejne kategorie zebrały niemal identyczne dziesięcioprocentowe grupy respondentów.

⁵ Pytanie dotyczące wyboru sektora, w którym organizacja realizuje projekty miało charakter pytania wielokrotnego wyboru, dlatego też w tabeli przedstawiono procentowe zestawienia przypadków (osób) oraz ich odpowiedzi. Średnio każda osoba zaznaczyła 1,28 sektora.

Wykres 4. Stopień zaangażowania badanych organizacji w działalność projektową



Źródło: opracowanie własne

W przypadku pytania o stopień zaangażowania organizacji w działalność projektową dwie trzecie respondentów odpowiedziało, że pracuje w organizacjach, gdzie jest on duży (31,8 proc.) lub bardzo duży (31,1 procent). Jeden na dziesięciu ankietowanych określił go jako mały, wskazując, że w jego organizacji pojawiają się nieliczne, sporadycznie realizowane projekty.

Wyniki badań ankietowych

W zasadniczej części badania respondenci wskazywali, w jakim stopniu podane stwierdzenia dotyczą ich organizacji lub jak często podejmowane są w ich organizacji określone działania. Miało to na celu poznanie praktyk zarządzania wiedzą w polskich organizacjach. Respondentom przedstawiono dziesięć stwierdzeń:

1. W trakcie planowania projektu określany jest zbiór wiedzy potrzebnej do jego realizacji;
2. W trakcie planowania projektu określone są źródła wiedzy potrzebnej do jego realizacji;
3. Rozpoczynając projekt, mogę odwołać się do doświadczeń projektowych z wcześniejszych przedsięwzięć w mojej organizacji;
4. Poziom wiedzy i kompetencji zespołów projektowych jest właściwy z punktu widzenia wymagań realizowanych projektów;
5. Członkowie zespołu projektowego chętnie dzielą się wiedzą i doświadczeniami zdobywanymi w trakcie projektu;
6. Członkowie zespołu projektu, którym brakuje wiedzy, wiedzą, skąd (od kogo, z jakich źródeł) mogą ją uzyskać;
7. W trakcie projektu dokumentuje się zdobywane doświadczenia projektowe;
8. Na zakończenie projektu odbywa się spotkanie podsumowujące projekt;
9. Wiedza i doświadczenia projektowe zdobywane w zespołach są wykorzystane w innych projektach;
10. Biuro zarządzania projektami (PMO) pomaga zespołom w dostępie do wiedzy potrzebnej w realizacji projektu.

Kolejne zestawienia ilustrują rozkład odpowiedzi otrzymanych od respondentów, zaś w dalszej części przedstawiono weryfikację hipotez dotyczących związku pomiędzy częstotliwością występowania w organizacji określonych praktyk a:

- cechami respondenta:
 - stanowiskiem zajmowanym w projektach,
 - poziomem wiedzy,
 - poziomem doświadczenia;
- cechami reprezentowanej organizacji:
 - liczbą pracowników zaangażowanych w projekty,
 - stopniem intensywności prowadzonej w organizacji działalności projektowej,
 - sektorem, w którym organizacja realizuje projekty.

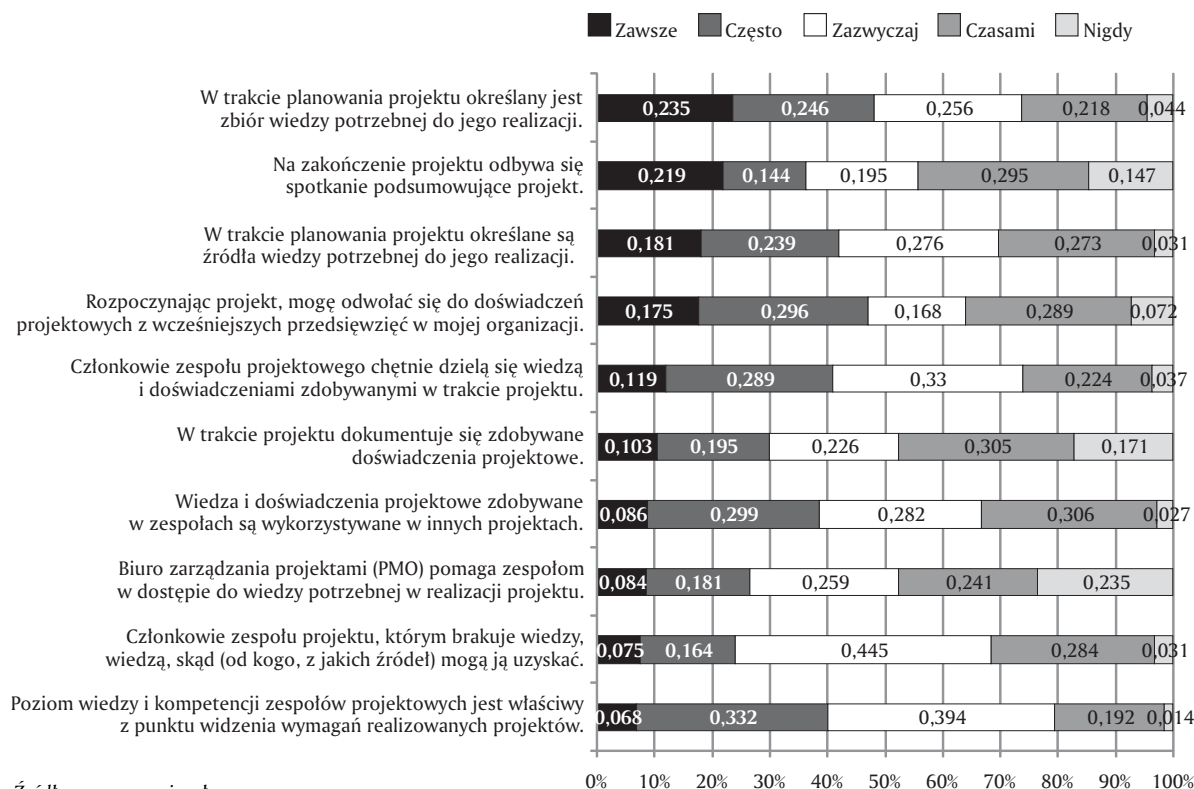
Dodatkowo zbadano również korelację pomiędzy częstotliwością realizacji wymienionych praktyk a postrzeganym stopniem utraty szans biznesowych na skutek nieefektywnego wykorzystania wiedzy w projektach oraz wewnętrzną korelację pomiędzy praktykami – w celu rozpoznania ich wzajemnych związków.

Zbiornicze zestawienie częstości wskazań realizacji poszczególnych praktyk zarządzania wiedzą w projektach zostało przedstawione na wykresie 5. Jak można zauważyć, najczęściej realizowanymi praktykami były: „określanie zbioru wiedzy potrzebnej do realizacji projektu w trakcie jego planowania” oraz „organizacja spotkań podsumowujących projekt po jego zakończeniu”. Obie praktyki mają miejsce „zawsze” u jednej piątej ankietowanych. Z punktu widzenia najrzadziej stosowanych działań dominowały odpowiedzi:

- „biuro zarządzania projektami pomaga zespołom w dostępie do wiedzy potrzebnej w realizacji projektu” (23,5 proc. – „nigdy”; 24,1 proc. – „czasami”),
- „w trakcie projektu dokumentuje się zdobywane doświadczenia projektowe” (17,1 proc. – „nigdy”; 30,5 proc. – „czasami”), oraz
- „na zakończenie projektu odbywa się spotkanie podsumowujące projekt” (29,5 proc. – „nigdy”; 14,7 proc. – „czasami”),

Rozkład odpowiedzi dotyczących określania zbioru wiedzy wymaganej w projekcie na etapie jego planowania jest – z wyłączeniem ostatniej odpowiedzi – niemal równomierny i oscyluje w granicach jednej czwartej wskazań ankietowanych. Największa grupa respondentów (25,6 proc.) wskazała, iż praktyka ta realizowana jest w projektach „zazwyczaj”. Minimalnie mniej, bo 24,6 proc., wskazało, iż „często”. Natomiast określanie zbioru wiedzy stosowane jest „zawsze” przez 23,5 proc. uczestniczących w badaniu. Zaledwie jeden na dwudziestu ankietowanych stwierdził, iż praktyka nie była „nigdy” stosowana (4,44 procent).

Określanie źródeł wiedzy podczas planowania projektu stosuje „zawsze” prawie co piąty ankietowany (18 procent). Największą grupą byli respondenci, którzy „zazwyczaj” stosują tę praktykę (27,6 procent), jednakże tylko o jedno wskazanie mniej (27,3 proc.) zdobyła odpowiedź „czasami”.

Wykres 5. Zbiornik zestawienie częstotliwości stosowania praktyk zarządzania wiedzą w projektach

Źródło: opracowanie własne

Tworzenie w organizacjach możliwości odwołania się do wcześniejszych doświadczeń projektowych w momencie rozpoczynania nowych projektów wydaje się być podstawową i kluczową praktyką z punktu widzenia zarządzania wiedzą w projektach. Teza ta znajduje potwierdzenie w licznych badaniach naukowych⁶, jak również w analizie treści i zaleceń metodyk zarządzania projektami, które wprost rekomendują takie działania⁷.

Spośród uczestników badania 17,5 proc. wskazało, że możliwość odwołania się do wcześniejszych doświadczeń występuje „zawsze”, a prawie jedna trzecia, że „często” (29,6 procent). Jednocześnie jednak należy zauważyć, iż niemal identycznie liczebną grupą (28,9 proc.) były osoby wskazujące odpowiedź „czasami”. Z kolei jeden na siedmiu ankietowanych (7,2 proc.) „nigdy” nie miał takiej możliwości.

Znaczenie kompetencji zespołu projektowego dla sukcesu projektu jest powszechnie znane i nie podlega kwestionowaniu⁸. Chociaż to wiedza i kompetencje poszczególnych osób powinny decydować o ich przy-

nałości do zespołu i roli w nim, to jednak proces doboru i rekrutacji odpowiednich osób do zespołu często leży poza zakresem oddziaływania kierownika projektu⁹. Wiedza zespołu, na którą składają się suma wiedzy jego członków i korzyści synergiczne, powinna odpowiadać specyfice projektu oraz być uzupełniana tam, gdzie pojawiają się deficyty.

W rozkładzie odpowiedzi dotyczących właściwego poziomu wiedzy i kompetencji zespołów projektowych z punktu widzenia wymagań realizowanych projektów z prawie 40-procentowym udziałem (39,4 proc.) dominowała odpowiedź, że „zazwyczaj” odpowiada on tym wymaganiom. Odpowiedź „często” wskazana została przez co trzeciego ankietowanego. Wiedza i kompetencje zespołów projektowych „zawsze” odpowiadają wymaganiom projektu w przypadku co czternastego (6,8 proc.) respondenta. Warto jednocześnie zauważyć, iż odpowiedź „nigdy” wskazało zaledwie czterech ankietowanych.

Dzielenie się wiedzą w zespole i chęć do jej przekazywania były przedmiotem licznych badań¹⁰. Wiedza

⁶ Zob. T. Williams, *Post-Project Reviews to Gain Effective Lessons Learned*, Project Management Institute, 2007

⁷ Np. metodyki PRINCE2 oraz PMI PMBoK, więcej patrz: *Metodyki zarządzania projektami*, wyd. Bizarre, Warszawa 2011.

⁸ S. Spalek, *Krytyczne czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2004, s. 98; A.B. Tiwana, *The Influence of Knowledge Integration on Project Success: An Empirical Examination of E-Business Teams*, Georgia State University, 2001, s. 246–258.

⁹ P. Wachowiak, S. Gregorczyk, B. Grucza, K. Ogonek, *Kierowanie zespołem projektowym*, Difin, Warszawa 2004, s. 10.

¹⁰ Np. W.R. King, *Knowledge Sharing*, [w:] D.G. Schwartz, *Encyclopedia of Knowledge Management*, Idea Group Reference, Wielka Brytania 2006, s. 493; B. Godziszewski, *Istota i główne problemy zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach*, [w:] M.J. Stankiewicz (red.), *Zarządzanie wiedzą jako kluczowy czynnik międzynarodowej konkurencyjności przedsiębiorstwa*, TNOiK, Toruń 2006; J.J. Brdulak, *Zarządzanie wiedzą, a proces innowacji produktu*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005, s. 29–30.

uznawana jest za zasób, który podczas „dzielenia” się nim ulega „pomnożeniu”¹¹. Jednocześnie jednak dzielenie się wiedzą w zależności od podejścia może być traktowane pozytywnie – np. jako budowanie kompetencji osobistych i zespołowych, rozwijanie pomysłów – bądź negatywnie: jako osłabienie własnej pozycji, strata zainwestowanych środków czy poczucia wyjątkowości¹².

Prawie 12 proc. ankietowanych do praktyki dzielenia się wiedzą w projektach odniosło się zdecydowanie pozytywnie, wskazując, iż członkowie zespołu „zawsze” chętnie dzielą się wiedzą i doświadczeniami w trakcie jego trwania. „Często” ma to miejsce w przypadku 28,9 proc. respondentów. Najwięcej odpowiedzi – 32,99 proc., zdobyła odpowiedź „zazwyczaj”, zaś „czasami” zostało wskazane przez co czwartego (22,4 proc.) uczestnika badania. Odpowiedź „nigdy” zaznaczyło 11 ankietowanych (3,7 procent).

Kolejnym zagadnieniem była praktyczna świadomość źródeł wiedzy i możliwości ich wykorzystania w projekcie. Największą część wskazań uzyskała odpowiedź ze środka skali – że świadomość taka występuje „zazwyczaj” (44,5 procent). Drugie w kolejności było wskazanie „czasami” (28,4 procent). Co szósty ankietowany (16,4 proc.) wskazał, iż świadomość taka występuje „często”, a co dwunasty – że „zawsze” (7,5 procent). Całkowity brak takiej wiedzy towarzyszy zespołom według 9 osób (3,1 procent).

Dokumentowanie doświadczeń projektowych w trakcie trwania projektu jest jednym z elementów gromadzenia wiedzy zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zespołowym oraz międzyzespołowym. Ze względu na – nieraz znaczne – rozciągnięcie realizacji projektu w czasie – istnieje ryzyko pominięcia istotnych doświadczeń wskutek ograniczeń pamięci ludzkiej. Dlatego też regularne ich dokumentowanie zalecane jest w trakcie trwania projektu, a nie tylko po jego zakończeniu¹³. Najczęstszym działaniem w tym zakresie jest założenie i prowadzenie rejestru doświadczeń projektowych (*lessons learned log*) lub dziennika projektu¹⁴.

Spośród odpowiedzi opisujących częstotliwość stosowania tej praktyki największą liczbę wskazań otrzymała odpowiedź „czasami” (30,5 procent). Co dziesiąty ankietowany (10,3 proc.) stwierdził, iż doświadczenia projektowe są zawsze dokumentowane w trakcie trwania projektu, jednak aż 17,1 proc. określiło, iż nigdy się tego nie robi. Częste praktykowanie tego działania wskazało 19,5 proc., zaś odpowiedź „zazwyczaj” zaznaczyło 22,6 proc. uczestników badania.

Spotkanie podsumowujące projekt jest ważnym elementem procesu projektowego, mającym na celu ocenę efektów i przebiegu projektu oraz zgromadzenie wiedzy przed jego formalnym zamknięciem oraz rozwiązaniem i rozproszeniem zespołu projektowego¹⁵. Praktyka ta została zapoczątkowana przez Armię Stanów Zjednoczonych w latach 70. XX w., w postaci tzw. AAR (*after action review*), czyli spotkań po odbyciu akcji bojowej, służących wyciągnięciu wniosków oraz umożliwiających indywidualne i grupowe uczenie się, poprawę przyszłych wyników¹⁶. Zgromadzone doświadczenia projektowe – w postaci postulatów pozytywnego działania i zmian – powinny zostać zapisane w bazie wiedzy projektowej¹⁷ i podlegać transferowi do innych projektów i całej organizacji¹⁸.

Spotkanie podsumowujące projekt jest stosowane w projektach „zawsze” w przypadku relatywnie licznej 22-procentowej grupy respondentów. W przypadku 14,7 proc. respondentów praktyka ta nie jest nigdy stosowana, natomiast najliczniejszą grupą ankietowanych były osoby, u których spotkania podsumowujące projekt są przeprowadzane „czasami” – 29,5 proc. ankietowanych.

Efektywne korzystanie z wiedzy projektowej wymaga uzyskiwania synergii wiedzy pomiędzy projektami w portfolio przedsięwzięć organizacji¹⁹. Synergia ta może wynikać nie tylko z przekazywania doświadczeń projektowych, ale także z wielokrotnego wykorzystania tych samych artefaktów (np. dokumentów, analiz, linii kodu)²⁰. Literatura i praktyka zarządzania projektami są zgodne co do wynikających z tego bezpośrednich korzyści oszczędności czasu, kosztów i zaangażowanych zasobów²¹.

¹¹ A. Kowalczyk, B. Nogalski, *Zarządzanie wiedzą – koncepcja i narzędzia*, Diffin, Warszawa 2007, s. 30.

¹² M. Morawski, *Problematyka upowszechniania wiedzy między jednostkami organizacyjnymi uczelni*, [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewski (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy, organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 141

¹³ P. Wyrozębski, *Zarządzanie wiedzą projektową – techniki gromadzenia doświadczeń projektowych*, „e-mentor” 2008, nr 3 (25).

¹⁴ OGC, *Managing Successful Projects with PRINCE2*, The Stationery Office, Londyn 2009, s. 248–249

¹⁵ Zob. J. Gandhi, B. Sauser, *Knowledge Networks: How Independence and Subject Matter Experts Can Influence Project Reviews*, „Engineering Management Journal” 2008, nr (20) 1, s. 19; U. Koners, K. Goffin, *Managers' perceptions of learning in new product development*, „International Journal of Operations & Production Management” 2007, t. 27, nr 1, s. 49–68.

¹⁶ D.A. Garvin, *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*, „Harvard Business School Press”, Cambridge 2003.

¹⁷ J. Davidson, *Finding the value in lessons learned databases*, „Knowledge Management Review” 2006, nr 9, s. 6.

¹⁸ P. Wyrozębski, *Biuro projektów*, wyd. Bizarre, Warszawa 2009, s. 39

¹⁹ R.E. Landaeta, *dz.cyt.*, s. 29.

²⁰ D. De Long, T. Davenport, M. Beers, *What is a Knowledge Management Project?*, research note, www.providersedge.com, [11.09.2011].

²¹ J. Owen, F. Burstein, *Where Knowledge Management Resides within Project Management*, [w:] M. Jennex (red.), *Case Studies in Knowledge Management*, Idea Group Inc., 2005; D. Blessing, M. Goerk, V. Bach, *Management of customer and project knowledge: solutions and experience at SAP*, „Knowledge and Process Management” 2001, nr 8 (2), s. 75.

Rozkład odpowiedzi respondentów charakteryzuje się zbliżoną częstością wskazań dla trzech kategorii odpowiedzi. Wiedza i doświadczenia projektowe są wykorzystywane w innych projektach „czasami” w 30,1 proc. przypadków, „często” – w 29,9 proc., zaś „zazwyczaj” – w 28,2 proc. przypadków. Co jedenasty respondent wskazał, iż ma to miejsce zawsze (8,6 procent). Na brak takiej praktyki wskazało tylko osiem ankietowanych (2,7 procent).

Wielokrotnie poruszanym wątkiem realizacji projektów jest ich tymczasowy, ograniczony w czasie charakter, wynikający z określonego terminu rozpoczęcia i zakończenia projektu. W wyniku tego może pojawić się zjawisko nieciągłości środowiska projektowego w organizacji²². Nieciągłość ta będzie skutkowałą m.in. rozproszeniem dokumentacji projektowej, dorywczym charakterem funkcji kierownika projektu, niechęcią do inwestowania w rozwój praktyk zarządzania projektami, brakiem mechanizmów uczenia się – wyciągania doświadczeń i wniosków, niespójnymi procesami zarządzania projektami, koniecznością każdorazowego ustanawiania nowych zasad i narzędzi realizacji projektów, nieznanymi metodami i najlepszymi praktykami zarządzania projektami w zespołach projektowych i innymi negatywnymi zjawiskami²³.

Biuro projektów – jako stała komórka organizacyjna wspierająca tymczasowe, ograniczone w czasie projekty – umożliwiła zapewnienie ciągłości i trwałości *know-how* projektowego, np. poprzez gromadzenie doświadczeń projektowych, przechowywanie dokumentacji i artefaktów wiedzy czy tworzenie programów szkoleniowych²⁴. PMO (*Project Management Office*) jest więc istotnym elementem infrastruktury środowiska projektowego w organizacji, szczególnie w zakresie wsparcia i koordynacji zarządzania wiedzą w projektach.

Porównując teoretyczne rozważania o roli PMO w ułatwianiu dostępu do wiedzy projektowej z rozkładem empirycznie uzyskanych wskazań dotyczących pomocy ze strony PMO, można jednak dostrzec, iż rozważania te mają raczej charakter postulatyczny, a nie odnoszą się do faktycznie obserwowanych praktyk. Zaledwie jeden na dwunastu respondentów (8,4 proc.) wskazał, iż taka pomoc ma miejsce zawsze. Nieco ponad jedna czwarta ankietowanych (25,9 proc.) wskazała, że PMO pomaga „zazwyczaj”. Jednak prawie tyle samo osób (23,5 proc.) zaznaczyło odpowiedź – „nigdy”. Oznacza to, że w przypadku jednej czwartej biur zarządzania projektami członkowie zespołów projektowych uważają, że nigdy nie uzyskują z ich strony pomocy merytorycznej. Co więcej, wynik ten w porównaniu z rozkładem wskazań dotyczących wszystkich dziesięciu praktyk pozostaje najgorszy. Powyższa obserwacja sugeruje

bacniejsze przyjrzenie się zadaniom i praktycznemu funkcjonowaniu biur zarządzania projektami w polskich organizacjach, gdyż na podstawie prezentowanych wyników deklarowane zamierzenia wdrażających PMO zdają się rozmiąć z faktycznym ich postrzeganiem.

Weryfikacja hipotez badawczych

Uzyskane wyniki empiryczne przedstawione we wcześniejszej części niniejszego opracowania w sposób opisowy stały się podstawą do przeprowadzenia pogłębionej analizy statystycznej w celu identyfikacji istotnych zależności pomiędzy zmiennymi ujętymi w badaniu. W tym celu opracowano listę ośmiu hipotez badawczych podlegających weryfikacji:

- H.1. Realizacja praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z mniejszą skalą utraty szans biznesowych przez organizację;
- H.2. Częstość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z sektorem prowadzonej działalności projektowej;
- H.3. Częstość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z poziomem intensywności projektów w działalności organizacji;
- H.4. Częstość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z liczbą pracowników zaangażowanych w projekty;
- H.5. Sposób postrzegania praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się ze stanowiskiem zajmowanym przez respondentów;
- H.6. Sposób postrzegania praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z indywidualnym poziomem wiedzy respondentów;
- H.7. Sposób postrzegania zarządzania wiedzą projektową wiąże się z indywidualnym poziomem doświadczenia respondentów;
- H.8. Pomiędzy praktykami zarządzania wiedzą projektową występują istotne, wewnętrzne zależności.

H.1. Realizacja praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z mniejszą skalą utraty szans biznesowych przez organizację

W celu weryfikacji hipotezy pierwszej posłużono się testem t-Studenta dla grup niezależnych. Przeprowadzona analiza wykazała występowanie we wszystkich przypadkach istotnych statystycznie różnic w średnich częstościach praktyk dla grup wyróżnionych ze względu na dostrzeganie lub niedostrzeganie związku między realizacją praktyk a utratą szans biznesowych. We wszystkich przypadkach średnia częstość praktyk była niższa dla grupy dostrzegającej ten problem.

²² P. Love, P. Fong, Z. Irani, *Management of Knowledge in Project Environments*, Butterworth-Heinemann, Oxford 2005, s. 242.

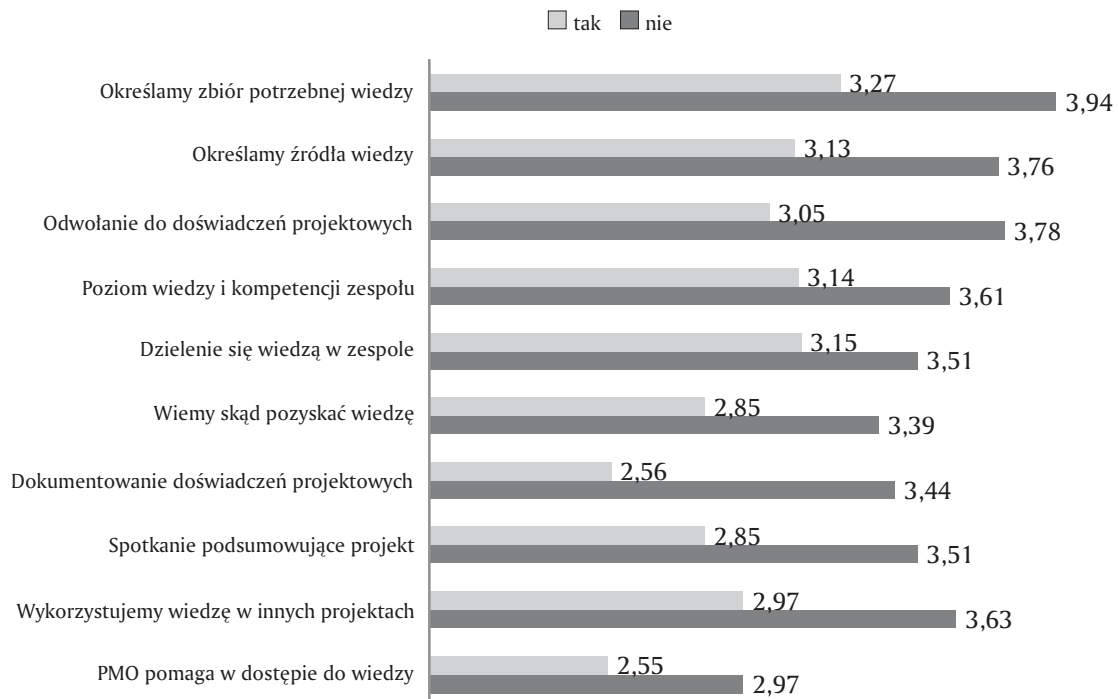
²³ D.H.T. Walker, D. Christenson, *Knowledge wisdom and networks: a project management centre of excellence example*, „The Learning Organization” 2005, nr 12 (3), s. 277.

²⁴ P. Wyrozębski, *Biuro projektów*, dz.cyt., s. 10.

Praktyki zarządzania wiedzą projektową...

Wykres 6. Związek realizacji praktyk zarządzania wiedzą projektową z utratą szans biznesowych przez organizację

Czy dostrzegasz utratę szans biznesowych przez Twoją organizację w skutek trudności w efektywnym wykorzystaniu wiedzy w projektach?



Źródło: opracowanie własne

H.2. Częstotliwość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z sektorem prowadzonej działalności projektowej

Ponieważ badani mogli zaznaczyć dowolną liczbę sektorów działalności, policzono wszystkie wskazania. Następnie do dalszych obliczeń wyodrębniono tylko te wskazania, w przypadku których odnotowano grupy liczniejsze niż 30-osobowe. Dalej posłużono się testem t-Studenta, który porównał średnie częstotliwości praktyk dla grup wyróżnionych ze względu na wskazanie danego sektora lub brak wskazania.

Przeprowadzona analiza nie wykazała żadnych istotnych różnic w średniej częstotliwości poszczególnych praktyk między grupami wyróżnionymi ze względu na zaznaczenie lub niezaznaczenie sektora działalności dla:

- administracji publicznej,
- budownictwa,
- finansów i bankowości,
- IT, oprogramowania i wdrażania,
- produkcji (technologii).

Analiza przeprowadzona testem t-Studenta wykazała natomiast występowanie istotnych statystycznie różnic w średniej częstotliwości trzech rodzajów praktyk między grupami wyróżnionymi ze względu na zaznaczenie lub niezaznaczenie sektora działalności „usługi telekomunikacyjne”. Są to odpowiedzi: „dzielenie się wiedzą w zespole” ($t = 2,41$; $p = 0,17$); „wiemy, skąd pozyskać wiedzę” ($t = 1,98$; $p = 0,048$); „wykorzystujemy wiedzę w innych projektach” ($t = 2,12$; $p = 0,035$). We wszystkich trzech przypadkach uzyskane średnie częstotliwości stosowanych praktyk są niższe dla osób, które zaznaczyły ten sektor.

Tabela 1. Statystyki dla grup – usługi telekomunikacyjne

Usługi telekomunikacyjne		N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Dzielenie się wiedzą w zespole	Nie zaznaczono	261	3,2797	1,03140	,06384
	zaznaczono	33	2,8182	1,07397	,18695
Wiemy, skąd pozyskać wiedzę	Nie zaznaczono	259	3,0077	,92339	,05738
	zaznaczono	33	2,6667	,98953	,17225
Wykorzystujemy wiedzę w innych projektach	Nie zaznaczono	259	3,1544	1,02265	,06354
	zaznaczono	32	2,7500	,98374	,17390

Źródło: opracowanie własne

H.3. Częstotliwość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z poziomem intensywności projektów w działalności organizacji

W celu określenia, czy częstotliwość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z poziomem intensywności projektów w organizacji, przeprowadzono korelację rho Spearmana. Przeprowadzona analiza wykazała występowanie istotnych statystycznie korelacji między poziomem intensywności projektów w organizacji a częstotliwością:

- określania w trakcie planowania projektu zbioru potrzebnej wiedzy ($\rho = 0,22$);
- odwoływania się do doświadczeń projektowych z wcześniejszych projektów ($\rho = 0,28$);
- stwierdzeń, że poziom wiedzy i kompetencji zespołu jest właściwy z punktu widzenia wymagań realizacji projektu ($\rho = 0,29$);
- obserwowanej chęci do dzielenia się wiedzą w zespole ($\rho = 0,18$);
- istnienia świadomości zespołu skąd pozyskać wiedzę ($\rho = 0,2$);
- dokumentowania doświadczeń projektowych ($\rho = 0,18$);
- wykorzystywania wiedzy w innych projektach ($\rho = 0,27$);
- uznania, że PMO pomaga w dostępie do wiedzy ($\rho = 0,16$).

Uzyskane wielkości korelacji są jednak małe, co wskazuje, że związek ten nie jest bardzo silny, choć jest istotny statystycznie.

H.4. Częstotliwość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z liczbą pracowników zaangażowanych w projekty

W celu określenia, czy częstotliwość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z liczbą

pracowników przeprowadzono korelację rho Spearmana. Przeprowadzona analiza wykazała występowanie istotnych statystycznie korelacji między liczbą pracowników a częstotliwością:

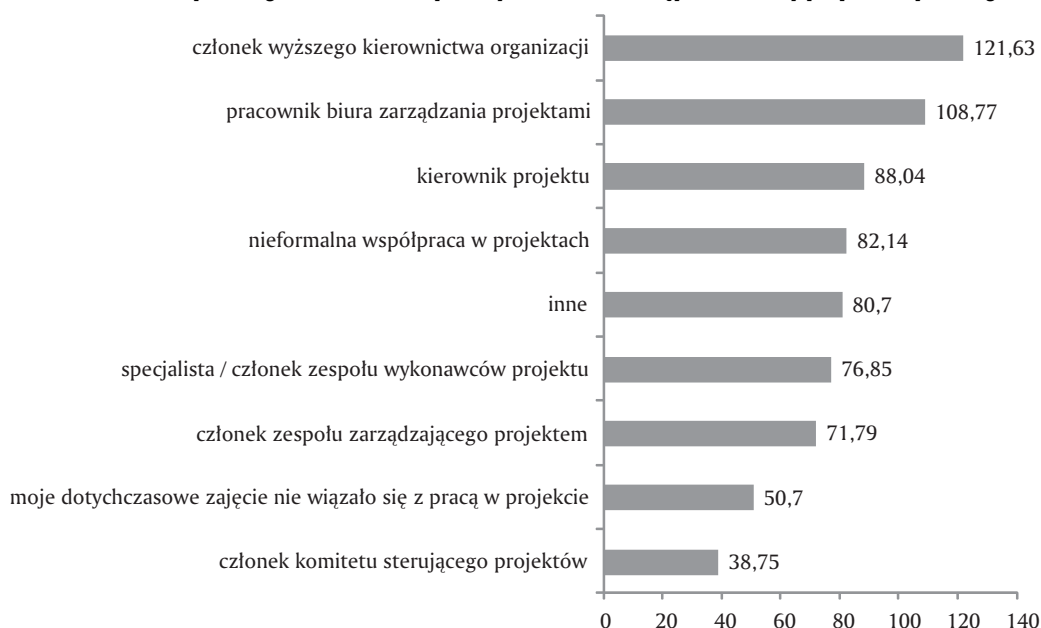
- określania w trakcie planowania projektu zbioru potrzebnej wiedzy ($\rho = 0,16$);
- określania w trakcie planowania projektu źródeł wiedzy ($\rho = 0,12$);
- odwoływania się do doświadczeń projektowych z wcześniejszych projektów ($\rho = 0,14$);
- stwierdzenia, że poziom wiedzy i kompetencji zespołu jest właściwy z punktu widzenia wymagań realizacji projektu ($\rho = 0,19$);
- organizowania spotkań podsumowujących projekty ($\rho = 0,16$);
- wykorzystywania wiedzy w innych projektach ($\rho = 0,14$);
- stwierdzenia, że PMO pomaga w dostępie do wiedzy ($\rho = 0,23$).

Im większa liczba pracowników, tym częściej określone były praktyki zarządzania wiedzą. Uzyskane wielkości korelacji są jednak małe, co wskazuje, że związek ten nie jest bardzo silny, choć istotny.

H.5. Sposób postrzegania praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się ze stanowiskiem zajmowanym przez respondentów

W celu określenia, czy fakt zajmowania określonego stanowiska w projektach różnicuje postrzeganie praktyk zarządzania wiedzą, przeprowadzono analizę Kruskala-Wallisa. Przeprowadzona analiza wykazała tylko w jednym przypadku istotne różnice w średnich rangach częstotliwości stosowanych praktyk zarządzania. Dotyczy to pozycji: PMO pomaga w dostępie do wiedzy ($\chi^2 = 15,53$; $p = 0,05$). Jak można zauważyć, zajmowane stanowisko w sposób istotny kształtowało

Wykres 7. Różnicowanie postrzegania roli PMO w pomocy w zakresie dostępu do wiedzy projektowej według stanowisk



Źródło: opracowanie własne

Praktyki zarządzania wiedzą projektową...

postawy względem roli PMO w projektach. Najlepsze zdanie o jego działalności mieli członkowie wyższego kierownictwa organizacji oraz pracownicy biura zarządzania projektami. Najrzadziej wsparcia PMO w zakresie dostępu do wiedzy doświadczali członkowie komitetów sterujących oraz osoby, których dotychczasowe zajęcie nie wiązało się z pracą przy projektach.

Ponieważ nie wszystkie kategorie stanowisk są wystarczająco liczne, dokonano dodatkowych obliczeń. Wyodrębniono tylko te stanowiska, w przypadku których odnotowano grupy liczniejsze niż 30 osób. Następnie posłużono się testem Kruskala-Wallisa. Tak przeprowadzona analiza wykazała tylko w jednym przypadku istotne różnice w średnich rangach częstotliwości stosowanych praktyk zarządzania. Dotyczy to pozycji: poziom wiedzy i kompetencji zespołu ($\chi^2 = 8,27$; $p = 0,04$). Najczęściej wysoki poziom kompetencji zespołów projektowych wskazywali kierownicy projektów, a kolejno dalej członkowie zespołu zarządzającego projektem oraz specjaliści (wykonawcy). Najbardziej krytyczne wobec poziomu kompetencji zespołów były osoby współpracujące przy projektach w sposób nieformalny.

- występowania chęci do dzielenia się wiedzą w zespole ($\rho = 0,16$),
- istnienia świadomości zespołu skąd pozyskać wiedzę ($\rho = 0,15$),
- wykorzystywania wiedzy w innych projektach ($\rho = 0,13$),
- uznania, że PMO pomaga w dostępie do wiedzy ($0,28$).

Im wyższy był poziom wiedzy respondentów, tym częściej obserwowali oni występowanie praktyk zarządzania wiedzą. Uzyskane wielkości korelacji były jednak małe, co wskazuje, że związek ten nie jest bardzo silny, choć jest istotny statystycznie.

H.7. Sposób postrzegania praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z indywidualnie reprezentowanym poziomem doświadczenia respondentów

W celu określenia, czy częstotliwość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z reprezentowanym przez respondentów poziomem doświadczenia, przeprowadzono korelację ρ Spearmana.

Analiza wykazała występowanie istotnych statystycznie korelacji między poziomem doświadczenia a częstotliwością:

Wykres 8. Poziom wiedzy i kompetencji zespołu – średnie rangi według stanowisk



Źródło: opracowanie własne

H.6. Sposób postrzegania praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z indywidualnym poziomem wiedzy respondentów

W celu określenia, czy częstotliwość praktyk zarządzania wiedzą projektową wiąże się z indywidualnym poziomem wiedzy respondentów, przeprowadzono korelację ρ Spearmana. Przeprowadzona analiza wykazała występowanie istotnych statystycznie korelacji między poziomem wiedzy a częstotliwością:

- odwoływania się do doświadczeń projektowych z wcześniejszych projektów ($\rho = 0,13$),
- stwierdzeń, że poziom wiedzy i kompetencji zespołu jest właściwy z punktu widzenia wymagań realizacji projektu ($\rho = 0,21$),

- stwierdzeń, że poziom wiedzy i kompetencji zespołu jest właściwy z punktu widzenia wymagań realizacji projektu ($\rho = 0,18$),
- istnienia świadomości zespołu skąd pozyskać wiedzę ($\rho = 0,14$),
- dokumentowania doświadczeń projektowych ($\rho = 0,13$),
- uznawania, że PMO pomaga w dostępie do wiedzy ($\rho = 0,23$).

Podobnie jak we wcześniejszym przykładzie – im wyższy był poziom doświadczenia respondentów, tym częściej obserwowali oni realizację praktyk zarządzania wiedzą. Uzyskane wielkości korelacji były jednak małe, co wskazuje, że związek ten nie jest bardzo silny, choć jest istotny statystycznie.

H.8. *Pomiędzy praktykami zarządzania wiedzą projekto-
wą występują istotne, wewnętrzne zależności*

W celu weryfikacji hipotezy mówiącej o wzajem-
nych zależnościach w stosowaniu praktyk zarządzania
wiedzą w projektach posłużono się analizą korelacji
rho Spearmana. Wykazała ona występowanie silnych
dodatnich korelacji między poszczególnymi częstotli-
wościami praktyk zarządzania. Korelacje wahają się
w przedziale od 0,68 do 0,31. Najsłabsza korelacja wy-
stąpiła w parze: „określamy zbiór potrzebnej wiedzy”
i „poziom wiedzy i kompetencji zespołu” (rho = 0,31).
Największą korelację zanotowano w parze: „określamy
zbiór potrzebnej wiedzy” i „określamy źródła wiedzy”
(rho = 0,68). Silne korelacje (rho = 0,63) występują
również pomiędzy „dokumentowaniem doświadczeń
projektowych” a „spotkaniem podsumowującymi
projekt” oraz „wykorzystywaniem wiedzy w innych
projektach”. Wzrostowi częstotliwości wskazań

pierwszej praktyki towarzyszył również wzrost czę-
stotliwości drugiej.

Oprócz analizy korelacji przeprowadzono dodac-
kowo analizę czynnikową z rotacją Varimax. Finalnie
wyodrębniono trzy czynniki, które razem wyjaśniają
66 proc. badanej wariancji.

Do pierwszego czynnika weszły następujące 4 po-
zycje tworzące wspólną grupę praktyk:

- dokumentowanie doświadczeń projektowych,
- spotkanie podsumowujące projekt,
- wykorzystujemy wiedzę w innych projektach,
- PMO pomaga w dostępie do wiedzy.

Do czynnika drugiego weszły następujące 4 po-
zycje:

- odwołanie do doświadczeń projektowych,
- poziom wiedzy i kompetencji zespołu,
- dzielenie się wiedzą w zespole,
- wiemy skąd pozyskać wiedzę.

Tabela 2. Hipoteza 8. Współczynnik korelacji rho Spearmana pomiędzy praktykami zarządzania wiedzą w projektach

	Określamy zbiór potrzebnej wiedzy	Określamy źródła wiedzy	Odwołanie do doświadczeń projektowych	Poziom wiedzy i kompetencji zespołu	Dzielenie się wiedzą w zespole	Wiemy skąd pozyskać wiedzę	Dokumentowanie doświadczeń projektowych	Spotkanie podsumowujące projekt	Wykorzystujemy wiedzę w innych projektach	PMO pomaga w dostępie do wiedzy
rho Spearmana	Określamy zbiór potrzebnej wiedzy	● 0,682	▲ 0,443	◆ 0,311	◆ 0,312	▲ 0,378	▲ 0,438	▲ 0,365	▲ 0,475	▲ 0,331
	Określamy źródła wiedzy	● 0,682	▲ 0,420	◆ 0,305	◆ 0,222	◆ 0,312	▲ 0,406	▲ 0,345	▲ 0,439	◆ 0,272
	Odwołanie do doświadczeń projektowych	▲ 0,443	▲ 0,420	▲ 0,420	▲ 0,345	▲ 0,403	▲ 0,438	◆ 0,300	● 0,561	▲ 0,384
	Poziom wiedzy i kompetencji zespołu	◆ 0,311	◆ 0,305	▲ 0,420		▲ 0,402	◆ 0,292	▲ 0,365	▲ 0,413	▲ 0,398
	Dzielenie się wiedzą w zespole	◆ 0,312	◆ 0,222	▲ 0,345	▲ 0,402	● 0,557	◆ 0,324	◆ 0,148	▲ 0,358	◆ 0,218
	Wiemy skąd pozyskać wiedzę	▲ 0,378	◆ 0,312	▲ 0,403	▲ 0,434	● 0,557	▲ 0,437	◆ 0,284	▲ 0,402	▲ 0,394
	Dokumentowanie doświadczeń projektowych	▲ 0,438	▲ 0,406	▲ 0,438	◆ 0,292	◆ 0,324	▲ 0,437	● 0,630	● 0,629	● 0,540
	Spotkanie podsumowujące projekt	▲ 0,365	▲ 0,345	◆ 0,300	▲ 0,365	◆ 0,148	◆ 0,284	● 0,630	● 0,507	● 0,512
	Wykorzystujemy wiedzę w innych projektach	▲ 0,475	▲ 0,439	● 0,561	▲ 0,413	▲ 0,358	▲ 0,402	● 0,629	● 0,507	▲ 0,481
	PMO pomaga w dostępie do wiedzy	▲ 0,331	◆ 0,272	▲ 0,384	▲ 0,398	◆ 0,218	▲ 0,394	● 0,540	● 0,512	▲ 0,481

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Hipoteza 8. – macierz rotowanych składowych*

	Składowa		
	1	2	3
Określamy zbiór potrzebnej wiedzy	,192	,215	,832
Określamy źródła wiedzy	,140	,117	,886
Odwołanie do doświadczeń projektowych	,312	,461	,457
Poziom wiedzy i kompetencji zespołu	,353	,598	,150
Dzielenie się wiedzą w zespole	,013	,862	,129
Wiemy, skąd pozyskać wiedzę	,230	,776	,177
Dokumentowanie doświadczeń projektowych	,700	,242	,349
Spotkanie podsumowujące projekt	,807	,042	,244
Wykorzystujemy wiedzę w innych projektach	,571	,349	,422
PMO pomaga w dostępie do wiedzy	,711	,197	-,027

* W analizie wykorzystano: metodę wyodrębniania czynników (metodę głównych składowych) oraz metodę rotacji (Varimax z normalizacją Kaisera); rotacja osiągnęła zbieżność w 4 iteracjach.

Źródło: opracowanie własne

Do trzeciego czynnika weszły 2 pozycje:

- określamy zbiór potrzebnej wiedzy,
- określamy źródła wiedzy.

Warto zauważyć, że spośród dziesięciu praktyk zarządzania wiedzą w projektach wyodrębniono w efekcie trzy zespoły działań.

Pierwsza grupa może zostać utożsamiona z międzyprojektowym transferem wiedzy pozyskiwanej w trakcie i na końcu projektu (doświadczenia projektowe, spotkanie podsumowujące projekt) przy silnym udziale biura zarządzania projektami jako integratora i jednostki wspierającej ten proces. Druga grupa związana jest bardziej z wiedzą na poziomie indywidualnym i zespołowym oraz jej dzieleniem się i wymianą na poziomie personalnym (kompetencje). Do ostatniej trzeciej grupy weszły dwie praktyki związane z działaniami przygotowawczymi w projekcie – określania zbioru wiedzy i jej źródeł.

Podsumowanie wyników i wnioski

Przeprowadzone badania empiryczne pozwalają wysnuć szereg wniosków badawczych. Zdecydowana większość badanych organizacji dostrzega znaczny stopień utraty szans biznesowych wskutek trudności w efektywnym wykorzystaniu wiedzy w projektach. Jednocześnie jednak zjawisko to jest w istotny sposób związane z realizacją praktyk zarządzania wiedzą w projektach. W grupie odczuwającej ryzyko utraty szans we wszystkich przypadkach średnie częstości praktyk były niższe. Największa różnica średnich występowała w przypadku dokumentowania doświadczeń projektowych.

Nie udało się wykazać, iż sektor prowadzonej działalności projektowej w istotny sposób różnicuje stosowanie wyróżnionych praktyk. Uzyskane różnicowania okazały się istotne wyłącznie dla branży usług telekomunikacyjnych, świadcząc jednocześnie na jej niekorzyść.

Stopień intensywności działalności projektowej wpływał w sposób istotny na częstotliwość stosowania 8 z 10 praktyk, jednakże stopień tego związku okazał się być niewielki, choć istotny statystycznie. Podobne wnioski dotyczyły liczby pracowników zaangażowanych w projekty w organizacji. Wraz ze wzrostem tej liczby rosła częstotliwość stosowania 9 z 10 praktyk, jednak ponownie siła korelacji, choć istotna statystycznie, nie była duża.

Znaczenie zajmowanego przez respondentów stanowiska w projektach było istotne tylko z perspektywy oceny działania biura zarządzania projektami w zakresie pomocy w dostępie do wiedzy. Najlepiej oceniali

je członkowie wyższego kierownictwa w organizacji oraz pracownicy PMO, najgorzej – członkowie komitetów sterujących oraz osoby niezwiązane dotychczas bezpośrednio z pracą w reżimie projektowym. Po odrzuceniu mało licznych kategorii stanowisk istotną statystycznie zależność udało się uchwycić w przypadku postrzegania kompetencji zespołu projektowego. Najlepiej były one oceniane przez kierowników projektów. Im niższy szczebel w hierarchii projektowej, tym oceny były odpowiednio słabsze.

Poziom wiedzy oraz poziom doświadczenia respondentów wpływały w sposób istotny na częstotliwości stosowania odpowiednio sześciu i czterech z dziesięciu praktyk. W obu przypadkach korelacje były pozytywne i relatywnie najsilniejsze w odniesieniu do pomocy ze strony PMO w dostępie do wiedzy oraz w ocenie poziomu wiedzy i kompetencji zespołu projektowego.

Z punktu widzenia wewnętrznych korelacji pomiędzy wyszczególnionymi praktykami wszystkie relacje pomiędzy nimi były istotne statystycznie. Największą korelację zanotowano w parze: „określamy zbiór potrzebnej wiedzy” i „określamy źródła wiedzy”. Silne korelacje występują również pomiędzy „dokumentowaniem doświadczeń projektowych” a „spotkaniami podsumowującymi projekt” oraz „wykorzystywaniem wiedzy w innych projektach”. Analiza czynnikowa wykazała trzy zespoły praktyk występujących wspólnie, skupionych wokół: wymiany wiedzy pomiędzy projektami za pomocą dokumentowania doświadczeń projektowych, wiedzy na poziomie indywidualnym i zespołowym oraz dzieleniem się nią i wymianą na poziomie personalnym (kompetencje), a także praktyk związanych z działaniami przygotowawczymi w projekcie – określaniem zbioru wiedzy i jej źródeł.

Uzyskane wyniki badań przedstawiają zarządzanie projektami jako obszar, który w bardzo szczególny sposób staje się beneficjentem zarządzania wiedzą, tworząc nową jakość i wzbogacając dorobek obu dziedzin. W dotychczasowych pracach badawczych koncepcja zarządzania wiedzą w projektach lub inaczej zarządzania wiedzą projektową pojawia się bardzo rzadko, leży poza głównym nurtem zainteresowania badaczy zarówno zajmujących się zarządzaniem projektami, jak i zarządzaniem wiedzą. Fakt ten stanowi bardzo silne merytoryczne uzasadnienie dla dalszego zainteresowania tematem, zarówno z punktu widzenia nauk o zarządzaniu, jak też implementacji rozwiązań w praktyce działalności biznesowej przedsiębiorstw i organizacji.

Bibliografia i netografia dostępne są w wersji internetowej czasopisma.

Autor jest absolwentem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie na kierunku Zarządzanie i marketing, doktorem nauk o zarządzaniu, adiunktem w Katedrze Zarządzania Projektami SGH – czołowego ośrodka naukowego, badawczego i dydaktycznego zarządzania projektami w Polsce. Jest również sekretarzem i wykładowcą Podyplomowych Studiów Zarządzania Projektami SGH. Współorganizator i konsultant projektów naukowo-badawczych, doradczych i szkoleniowych. Autor pierwszej polskiej książki nt. Project Management Office oraz licznych publikacji z zakresu zarządzania projektami, w szczególności z zakresu metodyk zarządzania projektami (PRINCE2, PCM, PMBoK), modeli kompetencji zarządzania projektami oraz zarządzania wiedzą projektową. Członek stowarzyszeń fachowych (SPMP i PMI); propagator idei zarządzania projektami.



**Poziom kształcenia i przygotowania
do zawodu na studiach bibliologicznych
w ocenie studentów Uniwersytetu
Mikołaja Kopernika w Toruniu
– wyniki badań ankietowych**

Małgorzata Kowalska

Wanda A. Ciszewska



Obecna sytuacja ekonomiczna i społeczna w Polsce wymusza zmiany w systemie szkolnictwa wyższego. Wymagają one od szkół wyższych prowadzenia wnikliwych analiz otoczenia i możliwie szybkiej reakcji na nowe tendencje i zjawiska na rynku pracy, a co za tym idzie – różnicowania oferty kierunkowej i programowej. Opracowanie omawia wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczestników studiów informacyjnych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w roku akademickim 2010/2011. Autorki prezentują opinie studentów na temat jakości i komplementarności kształcenia oraz ich odczucia dotyczące szans znalezienia zatrudnienia po ukończeniu studiów. Wyniki badań mogą stanowić wskazówkę dla ośrodków kształcenia bibliologicznego w zakresie dostosowywania programu studiów informacyjnych do potrzeb edukacyjnych ich uczestników.

Obecnie w Polsce istnieje ponad 460 uczelni wyższych, które oferują szeroki wybór kierunków studiów i specjalności¹. Ukończenie nawet najbardziej renomowanej uczelni czy prestiżowego kierunku studiów nie gwarantuje dziś jednak sukcesu na rynku pracy. Od przyszłych pracowników wymaga się bowiem już nie tylko odpowiedniej wiedzy i posiadania certyfikatu językowego, ale także: dodatkowych umiejętności zdobytych w trakcie różnego rodzaju szkoleń, prawa jazdy, cech takich jak przedsiębiorczość, pewność siebie, otwartość na zmiany, innowacyjność, a także doświadczenia wyniesionego z działalności w organizacjach studenckich czy kwalifikacji zawodowych zdobytych w trakcie studiów. W dobie ciągle rosnących wymagań nie trudno więc zauważyć rozbieżności istniejące między rynkiem pracy a rynkiem edukacji. Podczas gdy dla jednostki celem najważniejszym staje się osiągnięcie pewnej pozycji społecznej, potwierdzonej między innymi posiadaniem odpowiednich dyplomów szkół wyższych, to z perspektywy społecznej problemem o wiele istotniejszym wydaje się dostosowanie absolwentów oraz istniejących miejsc

pracy, ujmowane w kategoriach struktury zawodów oraz lokalizacji przestrzennej zatrudnienia².

Nawet jeśli dokonywanie zmian w programach nauczania na studiach wyższych nie jest zadaniem łatwym, a w Polsce następuje stosunkowo wolno i selektywnie, to ich wprowadzenie powinno stać się koniecznością. Od roku akademickiego 2011/2012 mechanizmem ułatwiającym podejmowanie decyzji w tym zakresie ma być postulowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego monitoring ścieżek zawodowych absolwentów. Zgodnie z przewidywaniami resortu proces ten nie tylko ma służyć ocenie struktury kształcenia i dopasowywaniu oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, ale także dostarczać informacji dotyczących aspiracji studentów i absolwentów oraz czynników, którymi kierują się oni przy wyborze zawodu i pracodawcy. Badanie karier zawodowych absolwentów wydaje się doskonale wpisywać w nurt analiz przygotowywanych dotychczas przez wiele polskich uczelni na własne potrzeby. Ankietyzacja studentów, badania ich satysfakcji w zakresie wybranych aspektów studiowania, testy ewaluacyjne, wywiady czy obserwacje to przecież znane od wielu lat techniki zbierania informacji na temat postrzegania przez studentów poziomu i jakości kształcenia, ich oczekiwań i planów zawodowych – wykorzystywane także w odniesieniu do uczestników studiów informacyjnych.

Toruński ośrodek bibliologiczny

Kształcenie bibliologów realizowane jest w Polsce przez wiele ośrodków akademickich. Zgodnie z nieformalnym podziałem, obowiązującym od lat 70., część z nich oferuje edukację zorientowaną na problemy informacji naukowej i nowych technologii informacyjnych (tzw. profil matematyczny), część – na zagadnienia funkcjonowania książki i biblioteki w szerszym kontekście historycznym i kulturowym. Toruński ośrodek bibliologiczny przez długie lata był

¹ Notatka na temat szkół wyższych w Polsce, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_not_nt_szkol_wyzszych_w_Polsce.pdf, [19.09.2011].

² P. Bielecki, *Popyt na absolwentów szkół wyższych, przedmiot i metody analizy*, [w:] B. Minkiewicz (red.), *Zmiany na rynku edukacji ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, SGH, Warszawa 2001, s. 142.

Poziom kształcenia i przygotowania do zawodu na studiach...

ukierunkowany humanistycznie, co wynikało głównie z historycznego profilu wykształcenia samodzielnych pracowników naukowych, jak również umiejscowienia jednostki w strukturach Wydziału Nauk Historycznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (dalej: UMK). Mimo że tematyka bibliotekarska i historyczna obecnie nadal mieści się w kręgu zainteresowań naukowych pracowników, to od końca lat 90. XX wieku w prowadzonych przez nich badaniach obserwuje się stopniową dominację ujęcia informacyjnego. Ustępowanie przewagi problematyki *stricto* historycznej jest bezpośrednim wynikiem wzajemnego przenikania się poszczególnych subdyscyplin bibliologicznych oraz wpływu nowoczesnych technologii informatycznych na wszystkie obszary działalności informacyjno-bibliotecznej³.

Panująca od lat 90. XX wieku powszechna tendencja dostosowywania programów kształcenia na studiach wyższych do standardów europejskich nie ominęła także ośrodka toruńskiej bibliologii. Pierwszym wymiernym efektem zmian było uruchomienie od roku akademickiego 1994/1995 kształcenia studentów w systemie dwustopniowym, tj. na trzyletnich studiach licencjackich oraz dwuletnich uzupełniających studiach magisterskich (jedne i drugie prowadzone w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym). Dalszą konsekwencją reformy kształcenia było wprowadzenie od roku akademickiego 1998/1999 Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych, ułatwiającego zarówno porównywanie programów nauczania w krajach Unii Europejskiej i z nią stowarzyszonych, jak i formalne „przenoszenie” osiągnięć edukacyjnych studenta pomiędzy uczelniami.

W roku 2003 rozporządzeniem ówczesnego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu nazwę kierunku studiów *Bibliotekoznawstwo i informacja naukowo-techniczna* przekształcono na *Informację naukową i bibliotekoznawstwo*⁴. Zmiana ta nie pozostała bez wpływu na nazwę związanego z nim ośrodka. Z dniem 1 stycznia 2004 r. Katedrę Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UMK przemianowano na Instytut Informacji Naukowej i Bibliologii UMK. W czerwcu 2002 roku Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna – w uznaniu wysokiej jakości kształcenia – udzieliła akredytacji kierunkowi prowadzonemu przez Instytut. W 2007 r. akredytacja została przedłużona na kolejnych pięć

lat, a Instytut uzyskał również certyfikat Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Badania jakości kształcenia

Od początku istnienia placówki jej celem nadrzędnym było zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, a zarazem stałe podnoszenie atrakcyjności oferty edukacyjnej. Cyklicznie prowadzone badania⁵, dotyczące zarówno planów zawodowych studentów, jak i jakości oferowanych treści edukacyjnych, pozwoliły na bieżąco modyfikować program studiów, uruchamiać nowoczesne specjalizacje i specjalności oraz rozszerzać istniejący katalog przedmiotów opcjonalnych, a w przypadku badań absolwentów – identyfikować ich problemy zawodowe.

Pierwsze badania satysfakcji studentów przeprowadzone zostały w roku 1986 i objęły w sumie 159 absolwentów (54,5 proc. ogółu) sześciu roczników studiów stacjonarnych (z lat 1980–1985) oraz siedmiu roczników studiów zaocznych (z lat 1979–1985)⁶. Wprawdzie głównym celem analiz było prześledzenie zawodowych losów byłych studentów, lecz dane zebrane techniką sondażu ankietowego dostarczyły także interesujących informacji na temat postrzegania wybranego kierunku kształcenia i oceny przygotowania do wykonywania przyszłego zawodu. Jak dowiedziono, w latach 70. i 80. większość osób dokonała wyboru studiów bibliologicznych świadomie, kierując się ich tematyką i perspektywami pracy. Kilku kandydatów zasugerowało się lekturą artykułów prasowych bądź pokrewieństwem kierunku z filologią polską. O przyjęcie na studia ubiegali się głównie abiturienti liceów ogólnokształcących z terenów Polski północno-wschodniej i centralnej.

Oceniając możliwości własnego rozwoju intelektualnego w trakcie studiów, 39 proc. absolwentów studiów stacjonarnych i 80 proc. absolwentów studiów zaocznych wypowiedziało się pozytywnie. Podobne wyniki uzyskano także w odpowiedzi na pytanie o możliwość rozwijania własnych zainteresowań. Tu pochlebne opinie wyraziło ponad 80 proc. absolwentów studiów zaocznych i 60 proc. absolwentów studiów dziennych. Dość surowo absolwenci ocenili natomiast praktyczne przygotowanie przez studia do przyszłego zawodu.

³ Więcej informacji na temat historii i osiągnięć naukowych toruńskiego ośrodka bibliologii można znaleźć w publikacji: M. Kowalska, W.A. Ciszewska, *Dorobek naukowy pracowników Instytutu Informacji Naukowej i Bibliologii UMK za lata 1976–2007*: Cz. 1. *Analiza ilościowa*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2008, nr 1, s. 95–112; Cz. 2. *Analiza treściowa*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2009, nr 1 (2), s. 91–107.

⁴ Omawiany kierunek studiów w Polskiej Klasyfikacji Edukacji przypisany został do grupy „Nauk społecznych, gospodarki i prawa”, a w konsekwencji dalszego podziału do podgrupy „Dziennikarstwo i informacja”. Por. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 2003 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Edukacji* (Dz. U. z 2003 r. Nr 98 poz. 895).

⁵ I. Imańska, E. Głowacka, *Losy absolwentów bibliotekoznawstwa UMK*, [w:] B. Ryszewski (red.), *Studia o działalności i zbiorach Biblioteki UMK*, cz. 6, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991, s. 173–183; B. Woźniczka-Paruzel, *Miejsce licencjatu w systemie kształcenia bibliotekarzy*, [w:] E.B. Zybert, M. Szyszko (red.), *Kształcenie bibliotekarzy dla przyszłości: materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Jachranka k. Warszawy, 22–24 października 1995 roku: II Forum SBP’ 95*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1996, s. 138–143; M. Kowalska, *Licencjaci Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowo-Technicznej UMK*, „Bibliotekarz” 1999, nr 3, s. 11–14; T. Kruszewski, B. Woźniczka-Paruzel, *Aktualizacja kształcenia akademickiego bibliotekarzy pracujących w małych bibliotekach gminnych. Projekt*, [w:] E. Chuchro, M. Ochmański, M. Zajac (red.), *Aktualizacja kształcenia akademickiego bibliotekarzy pracujących w małych bibliotekach gminnych*, Polskie Towarzystwo Bibliologiczne, Oddział Warszawski, Warszawa 2010, s. 207–214.

⁶ I. Imańska, E. Głowacka, dz.cyt.

Jedynie 4,4 proc. byłych studentów stacjonarnych i 5,4 proc. byłych studentów zaocznych uznało, że studia przygotowują do jego wykonywania w stopniu bardzo dobrym. Całkowicie przeciwnego zdania było 11,7 proc. badanych w pierwszej grupie i 5,4 proc. w drugiej. Oceny dobre wystawiło aż 47,4 proc. absolwentów studiów stacjonarnych i 46,9 proc. absolwentów studiów zaocznych, a oceny dostateczne – odpowiednio 28,2 proc. i 23 proc. badanych w każdej z grup. 8,3 proc. byłych studentów studiów dziennych i 19,3 proc. studiów zaocznych nie potrafiło w ogóle ocenić tej kwestii. Nieco lepiej wypadła natomiast ocena przygotowania teoretycznego. W grupie absolwentów studiów stacjonarnych oceny bardzo dobre stanowiły 16,4 proc., oceny dobre 62,3 proc., a oceny niedostateczne zaledwie 2,3 proc. (19 proc. badanych nie udzieliło żadnej odpowiedzi). Absolwenci studiów niestacjonarnych ocenili tę kwestię jeszcze wyżej, wystawiając aż 34 proc. ocen bardzo dobrych, 49 proc. dobrych i 1 proc. dostatecznych (brak odpowiedzi odnotowano w przypadku 16 proc. respondentów)⁷.

Kolejnych spostrzeżeń na temat jakości kształcenia na studiach informacyjnych oraz potencjalnych szans zatrudnienia po ich ukończeniu dostarczyły analizy przeprowadzone w roku akademickim 1996/1997⁸. Tym razem przebadano 120 studentów trzech pierwszych roczników nowo uruchomionych studiów licencjackich. Jak dowiodły badania, większość z nich przed rozpoczęciem studiów nie miała jasno sprecyzowanych oczekiwań wobec programu kształcenia, a co trzeci ankietowany spodziewał się przede wszystkim usystematyzowania wiedzy ogólnej. Największą grupę studiujących – analogicznie jak w latach 80. – stanowili absolwenci liceów ogólnokształcących, pochodzący z terenów północno-wschodniej Polski. Głównym źródłem informacji o studiach bibliologicznych w latach 90. były środki masowego przekazu (przede wszystkim lokalne gazety, telewizja osiedlowa i ogólny informator UMK) oraz studenci starszych roczników. Pytania dotyczące programu nauczania – obok jego nieznajomości w momencie podejmowania nauki

– wykazały, że o ile sporym zainteresowaniem studentów I i II roku cieszyły się przedmioty historyczne i związane z literaturoznawstwem (zagadnienia wydawniczo-księgarskie, historia literatury powszechnej, bibliotekarstwo, historia książki), to dla studentów III roku najciekawsze były technologia informacyjna i języki obce. Konsekwencją dominacji zainteresowań historycznych była zwiększona popularność istniejącej wówczas specjalizacji edytorskiej. Ponieważ większość ankietowanych możliwości znalezienia pracy po ukończeniu studiów licencjackich oceniła tylko dostatecznie, wielu z nich zadeklarowało chęć kontynuacji kształcenia na studiach magisterskich oraz podjęcia nauki na dodatkowym kierunku⁹.

Ocena satysfakcji studentów w świetle badań ankietowych z roku 2011

Kontynuacją wszystkich dotychczasowych analiz były badania przeprowadzone w semestrze letnim roku akademickiego 2010/2011. Po raz kolejny zastosowano w nich technikę ankietową, którą wykorzystano do określenia preferencji studentów pięciu roczników studiów stacjonarnych i pięciu roczników studiów niestacjonarnych, zarówno trzyletnich studiów licencjackich, jak i dwuletnich magisterskich (w obu przypadkach z lat 2005–2010). Badanie miało charakter anonimowy i polegało na udzieleniu odpowiedzi na 30 różnego rodzaju pytań (otwarte, zamknięte i półotwarte), dotyczących motywów wyboru studiów, źródeł informacji o naborze, stopnia zadowolenia z formy kształcenia oraz oceny szans zaistnienia na rynku pracy po ukończeniu studiów.

Przebadano 235 osób (tj. 65,4 proc. ogółu studiujących w roku akademickim 2010/2011¹⁰), z czego 161 na studiach stacjonarnych (105 na licencjackich, 56 na magisterskich) i 74 na studiach niestacjonarnych (34 na licencjackich, 40 na magisterskich). W grupie tej było 197 (83,8 proc.) kobiet i zaledwie 38 (16,2 proc.) mężczyzn. Strukturę liczebną badanego zbioru prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Liczba respondentów według lat studiów

Rok studiów	Poziom studiów			
	licencjackie		magisterskie	
	stacjonarne	niestacjonarne	stacjonarne	niestacjonarne
Rok 1	30	7	39	19
Rok 2	42	14	17	21
Rok 3	33	13	–	–
SUMA	105	34	56	40
	235			

Źródło: opracowanie własne

⁷ Tamże, s. 176–178.

⁸ M. Kowalska, *Licencjaci Bibliotekoznawstwa...*, dz.cyt.

⁹ Tamże, s. 12–13.

¹⁰ Ogółem w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów w roku akademickim 2010/2011 na kierunku *Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo* zarejestrowanych było 359 studentów, w tym 217 na studiach stacjonarnych (127 na licencjackich i 90 na uzupełniających magisterskich) i 142 na studiach niestacjonarnych (55 na licencjackich i 87 na uzupełniających magisterskich). Ponieważ badania przeprowadzono w trakcie zajęć dydaktycznych, największy oddźwięk znalazły one wśród studentów studiów licencjackich. Ze względu na pracę zawodową oraz indywidualną organizację studiów – mimo licznych prób – nie udało się objąć badaniem wszystkich studentów studiów magisterskich.

Poziom kształcenia i przygotowania do zawodu na studiach...

Podobnie jak w poprzednich badaniach, wiek, w którym respondenci podejmowali kształcenie na studiach wyższych, był bardzo zróżnicowany. W przypadku stacjonarnych studiów licencjackich wahał się w przedziale 18–21 lat, co może dowodzić, że większość osób rozpoczynała naukę bezpośrednio po maturze. Większe zróżnicowanie pod względem wieku zaobserwowano w grupie studentów niestacjonarnych. Najstarsza osoba rozpoczynająca studia licencjackie w trybie niestacjonarnym miała 49 lat, najmłodsza – 20. W grupie 56 studentów niestacjonarnych studiów licencjackich najliczniej reprezentowane były osoby w wieku 20–30 lat (47 proc.), najmniej licznie – w wieku 31–40 lat (17,6 proc.). Analiza wieku uczestników studiów magisterskich wykazała, że na studiach uzupełniających (stacjonarnych i niestacjonarnych) dominowały osoby w wieku 20–30 lat (56 osób na studiach stacjonarnych, 19 na studiach niestacjonarnych). O ile na studiach stacjonarnych nie odnotowano osób powyżej 30 roku życia, to na studiach niestacjonarnych udało się wyodrębnić jeszcze 2 grupy wiekowe: uczestników w wieku 31–40 lat (13 osób) oraz w wieku 41–50 lat (8 osób).

Badając pochodzenie studentów, ustalono, że w toruńskim ośrodku bibliologicznym – podobnie jak w latach ubiegłych – na wszystkich typach studiów naukę podejmowały przede wszystkim osoby z województwa kujawsko-pomorskiego (76,5 procent). Mniejszy odsetek (po 5 proc.) stanowili mieszkańcy województw pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, wielkopolskiego i mazowieckiego. Pojedyncze osoby pochodziły z województw: zachodniopomorskiego, łódzkiego, opolskiego, świętokrzyskiego, a nawet dolnośląskiego (por. wykres 1).

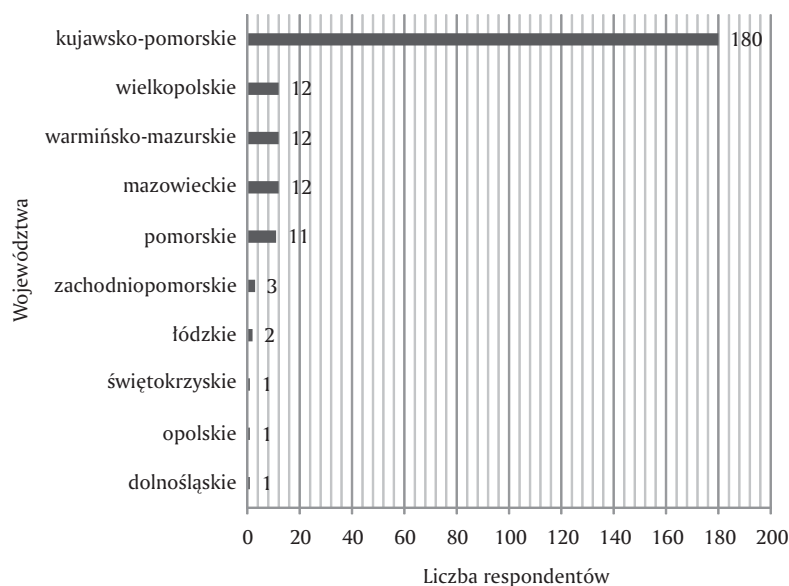
Jeśli chodzi o rodzaj ukończonej szkoły średniej – 80,5 proc. studentów studiów licencjackich (stacjonarnych i niestacjonarnych) ukończyło licea ogólnokształcące. Odsetek abiturientów legitymujących się

świadectwem technikum wyniósł 11,5 proc., a liceów profilowanych – 8 procent.

Badania wykazały, że na studiach magisterskich dominowały osoby posiadające tytuł licencjata z zakresu informacji naukowej i bibliotekoznawstwa (77 osób, tj. 80,2 proc. ogółu przebadanych uczestników studiów II stopnia). Wśród nich 25 proc. stanowili absolwenci tego kierunku na uczelniach innych niż Uniwersytet Mikołaja Kopernika (tj. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – 13 osób, Uniwersytetu Warszawskiego – 4 osoby, Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Wrocławskiego – po 1 osobie). Mimo że o przyjęcie na uzupełniające studia bibliologiczne mogli ubiegać się także kandydaci pierwszego lub drugiego stopnia innych kierunków studiów, z szansy tej skorzystało zaledwie 19 osób (9 na studiach stacjonarnych i 10 na niestacjonarnych), co stanowi niecałe 20 proc. ogółu studiujących na poziomie uzupełniającym. W grupie tej znaleźli się absolwenci filologii polskiej (6 osób), filozofii (3 osoby), pedagogiki (3 osoby), zarządzania i marketingu (2 osoby) oraz turystyki i rekreacji, filologii romańskiej, kulturoznawstwa, pracy socjalnej i historii (po 1 osobie). Z łącznej liczby absolwentów innych kierunków ubiegających się o przyjęcie na studia bibliologiczne 11 osób legitymowało się dyplomem licencjata Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, a 8 – innych uczelni, w tym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (pedagogika), Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku (turystyka i rekreacja), Wyższej Szkoły Biznesu w Pile (zarządzanie i marketing), Wyższej Szkoły Handlowej w Kielcach (zarządzanie i marketing), Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku (1 osoba filologia polska i 2 osoby pedagogika) i Gnieźnieńskiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Menedżerskiej „Mile-nium” (kulturoznawstwo).

Większość ankietowanych (95 proc.) informacja o możliwości podjęcia kształcenia na studiach

Wykres 1. Pochodzenie terytorialne respondentów



Źródło: opracowanie własne

z zakresu informacji naukowej i bibliotekoznawstwa zaczerpnęła ze strony internetowej Instytutu Informacji Naukowej i Bibliologii UMK oraz od studentów starszych roczników (5 procent).

Wybierając studia licencjackie, najwięcej osób oczekiwało poszerzenia horyzontów myślowych i zdobycia wiedzy interdyscyplinarnej oraz kwalifikacji zawodowych. Sporadycznie wśród motywów podjęcia nauki wskazywana była także chęć ukończenia studiów wyższych w ogóle. Część osób rozpoczęła studia bibliologiczne z zamiarem zmiany ścieżki kształcenia po pierwszym roku nauki, licząc na możliwość przeniesienia na inny kierunek. Tendencję tę wykazały także badania z lat 90.

Pytania dotyczące programu nauczania po raz kolejny wykazały jego niezajomość w momencie podejmowania nauki. Dowodzą tego propozycje studentów dotyczące rozszerzenia oferty dydaktycznej o nowe – ich zdaniem – przedmioty nauczania, które w rzeczywistości znajdują się już w programie studiów. O ile badania prowadzone w latach 90. dowiodły największej popularności przedmiotów historyczno-literackich, to badania z roku 2011 uwydatniły zainteresowanie przedmiotami informacyjnymi (takimi jak opracowanie formalne i rzeczowe zbiorów, specjalistyczne źródła informacji, zarządzanie informacją i jakością, informacja naukowa) bądź związanymi z zastosowaniem nowoczesnych technologii informatycznych (takimi jak automatyczne systemy składu, archiwizacja i digitalizacja, multimedia, narzędzia i metody wyszukiwania informacji, *open source* w zarządzaniu informacją, architektura informacji).

Dominację ujęcia informacyjno-informatycznego w kształceniu potwierdziła także – odmiennie niż w latach ubiegłych – znaczna popularność specjalizacji z zakresu informacji naukowej. Tę subdyscyplinę bibliologii jako najbardziej interesującą, pręźnie rozwijającą się i gwarantującą sukces na rynku pracy wskazało 74 studentów obydwu typów studiów (32 procent). Wybór ścieżki informacyjnej argumentowano przede wszystkim własnymi zainteresowaniami i powszechną obecnością nowoczesnych technologii, a co za tym idzie – koniecznością ciągłego poszerzania wiedzy w tym zakresie oraz nabywania umiejętności uprawniających do zarządzania informacją w systemach sieciowych. Nieco mniejsze zainteresowanie ankietowanych wzbudziły pozostałe specjalizacje:

prasoznawstwo (23 proc.), biblioterapia (20 proc.), historia książki (13,6 proc.) i bibliotekarstwo (11,4 procent).

Badani studenci bardzo wysoko ocenili nabyte w trakcie studiów umiejętności w zakresie obsługi komputera. Za wystarczające do podjęcia pracy zaraz po ukończeniu studiów uznało je 58,2 proc. respondentów studiów licencjackich oraz 39,5 proc. studiów uzupełniających. Po 21 proc. uczestników studiów I i II stopnia reprezentowało pogląd, że należałoby je jeszcze udoskonalić. Pozostali nie potrafili obiektywnie ocenić swoich postępów.

Podobnie wypadła ocena nabytych umiejętności i wiedzy w zakresie wyszukiwania, opracowywania i udostępniania informacji. 61 proc. studentów studiów licencjackich i 51 proc. studentów studiów magisterskich było zdania, że są one wysokie. Odpowiednio 10 proc. i 15,6 proc. w obu grupach uznało je za niewystarczające. Problem z oceną poziomu wiedzy i umiejętności miało aż 29 proc. studentów studiów licencjackich i 33,4 proc. studentów studiów magisterskich.

Najniżej przez studentów ocenione zostały własne umiejętności językowe. 45,3 proc. uczestników studiów I stopnia i 52 proc. uczestników II stopnia wskazało na konieczność dalszego kształcenia w tym zakresie. Ogółem 48 proc. badanych wszystkich typów studiów było niezadowolonych z postępów w nauce języków obcych, a 21 proc. ogółu studiujących nie umiało ich ocenić.

Z łącznej liczby 235 badanych, aż 199 osób (tj. 84,6 proc.) oceniło ogólny poziom trudności studiów bibliologicznych jako średni. 9 proc. ankietowanych uznało kierunek za prosty lub bardzo prosty, a zaledwie 6,4 proc. – za trudny. Zdaniem większości studentów (145 osób, tj. 61,7 proc.) studia dobrze przygotowały ich do przyszłej pracy w sektorze informacyjnym. Co ciekawe, pogląd taki wyrazili także absolwenci studiów licencjackich kierunków innych niż bibliotekarski. Część z nich (7 osób z 19) postulowała jednak konieczność wprowadzenia dodatkowych przedmiotów umożliwiających osobom z wykształceniem innym niż bibliologiczne uzupełnienie wiedzy zawodowej. 28 studentów, a więc 11,9 proc. ogółu badanych, oceniło poziom przygotowania do przyszłej pracy przez studia jako dostateczny, zauważając między innymi, że *studia*

Tabela 2. Ocena poziomu przygotowania przez studia do przyszłej pracy zawodowej

Ocena	Poziom studiów										Suma
	licencjackie						magisterskie				
	stacjonarne			niestacjonarne			stacjonarne		niestacjonarne		
	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 1	Rok 2	Rok 1	Rok 2	
dobra	25	28	17	2	13	11	24	8	10	7	145
dostateczna	1	3	7	1	1	2	4	5	2	2	28
niedostateczna	2	2	5	–	–	–	5	1	–	5	20
nie umiem ocenić	2	9	4	4	–	–	6	3	7	7	42
Suma	30	42	33	7	14	13	39	17	19	21	235

Źródło: opracowanie własne

Poziom kształcenia i przygotowania do zawodu na studiach...

nie mogą w pełni przygotować do wykonywania danego zawodu. Najważniejsza jest praktyka, którą zdobywa się w trakcie pracy zawodowej. Ponadto rzeczywistość wciąż się zmienia, a to wymaga ciągłego dokształcania się¹¹. Negatywnie na ten temat wypowiedziało się 8,5 proc. respondentów (20 osób), a żadnej opinii nie wyrobiło sobie jeszcze 17,9 proc. badanych (42 osoby). Liczbowy udział poszczególnych odpowiedzi prezentuje tabela 2.

Ponieważ zdaniem 86,8 proc. ankieterów szansę znalezienia intratnej pracy znacznie zwiększa ukończenie dodatkowego kierunku studiów, liczna grupa studentów zadeklarowała chęć podjęcia nauki na drugim fakultecie (72 z 235 osób, tj. 30,6 procent). Wśród nich największy odsetek (49 osób, tj. 68 proc.) stanowili uczestnicy stacjonarnych studiów licencjackich, którzy jako planowane kierunki kształcenia wskazali filologię polską, pedagogikę, psychologię, dziennikarstwo i komunikację społeczną oraz administrację i informatykę. Mimo że wybór drugiego fakultetu deklarowało 15 reprezentantów studiów magisterskich (największe plany wiązano tu z archiwistyką i pedagogiką), to w tej grupie respondentów znacznie większym zainteresowaniem cieszyło się kształcenie na poziomie podyplomowym. Aż 36 studentów (z łącznej liczby 96 na stacjonarnych i niestacjonarnych studiach magisterskich) zadeklarowało chęć kontynuacji nauki na studiach podyplomowych, z czego 16¹² na kierunkach pokrewnych bibliologii (takich jak edytorstwo, infobrokerstwo, architektura informacji, archiwistyka, biblioterapia). 5 studentów (2 ze studiów stacjonarnych i 3 z niestacjonarnych) rozważało także edukację na studiach doktoranckich z tego zakresu. Poza osobami planującymi dalszą edukację w analizowanej zbiorowości odnotowano także osoby, które już w momencie przeprowadzania badań równoległe ze studiami bibliologicznymi kształciły się na dodatkowym kierunku studiów¹³ (14 z 235 osób, tj. 6 proc. ogółu) bądź taki kierunek ukończyły¹⁴ (7 z 235 osób, tj. 3 procent).

Chcąc zwiększyć swoją atrakcyjność na rynku pracy, część studentów dokształcała się także poza oficjalnym systemem studiów. Z ogółu 235 badanych: 27 uczęszczało na kursy (17 – językowe, 10 – zawodowe), 5 brało udział w szkoleniach z Europejskiego Funduszu Społecznego, a 16 przygotowywało się do egzaminu na prawo jazdy (kategorii B).

Duża grupa studentów zdobywała również doświadczenie, wykonując pracę zarobkową. Wśród uczestników studiów licencjackich na studiach stacjonarnych odnotowano 24 osoby pracujące (22,8 proc. ogółu studentów stacjonarnych I stopnia),

a na studiach niestacjonarnych 31 osób (91 proc. ogółu studentów niestacjonarnych I stopnia). Dla studiów magisterskich wskaźniki te kształtowały się następująco: 19 studentów pracujących spośród 56 na studiach stacjonarnych (34 proc.) i 35 studentów pracujących spośród 40 na studiach niestacjonarnych (87,5 procent). Co interesujące, o ile na studiach licencjackich – tak stacjonarnych, jak i niestacjonarnych – zaledwie 19 osób (spośród wszystkich 55 pracujących, tj. 34,5 proc.) podjęło pracę, która miała związek z profilem studiów, to na studiach magisterskich liczba ta wzrosła i wynosiła 31 (spośród wszystkich 54 pracujących, tj. 57,4 procent). Oczywiście odsetek osób pracujących „w zawodzie” na studiach niestacjonarnych był prawie o połowę wyższy niż na studiach stacjonarnych i wyniósł 65 procent. Największą aktywnością zawodową wykazali się w tym przypadku studenci II roku niestacjonarnych studiów uzupełniających.

Mimo małej popularności studiów bibliologicznych, ponad połowa respondentów (57,8 proc.) chciałaby swoją przyszłość zawodową związać z ukończonym kierunkiem studiów. 10,7 proc. miało inne plany, a 31,5 proc. nie było jeszcze zdecydowanych. Szanse znalezienia pracy po ukończeniu studiów zarówno licencjackich, jak i magisterskich ocenione zostały w większości jako dostateczne (40 procent). Za dobre lub bardzo dobre uznało je odpowiednio 13,4 proc. i 4,6 proc. badanych. Największa grupa ankieterowanych – 42 proc. – nie umiała jednak ocenić tej kwestii.

Oceniając swoje umiejętności i predyspozycje interpersonalne, studenci wskazali także zawody, w których mogliby się realizować po ukończeniu studiów. Najwięcej osób zdecydowałoby się na wykonywanie zawodów bibliotekarza, brokera informacji, menedżera informacji, nauczyciela-bibliotekarza i dziennikarza (kolejność zgodna z częstotliwością wymieniania profesji). Mniej zwolenników miała z kolei praca archiwisty, wydawcy i księgarza.

Podsumowanie

Badania ankietowe są najbardziej popularnym sposobem pozyskiwania informacji na temat tego, jak pewna grupa postrzega określone zjawisko. Nawet jeśli dostarczają one przede wszystkim danych o charakterze ilościowym i obarczone są pewnym marginesem błędu, to pozwalają w miarę szybko przebadać duże zbiorowości, a prowadzone w sposób cykliczny – wyjaśnić motywy, postawy i preferencje respondentów.

¹¹ Wypowiedź studentki II roku stacjonarnych studiów magisterskich.

¹² Pozostałe osoby deklarowały chęć podjęcia kształcenia na studiach podyplomowych z zakresu: pedagogiki, geografii, marketingu i zarządzania, psychologii, historii, administracji, ochrony dóbr kultury.

¹³ Były to: filologia polska, pedagogika, finanse i rachunkowość, archiwistyka, zarządzanie i marketing, kulturoznawstwo, historia i filozofia.

¹⁴ 6 osób to absolwenci następujących studiów magisterskich: filologii polskiej (2 osoby), etnologii (1), turystyki (1), pedagogiki (1) i stosunków międzynarodowych (1). Jedna osoba to absolwent z tytułem licencjata z archiwistyki.

Celem scharakteryzowanych w niniejszym opracowaniu badań ankietowych było zebranie opinii uczestników studiów informacyjnych na temat jakości i komplementarności kształcenia oraz szans znalezienia zatrudnienia po ukończeniu studiów. Odpowiedzi uzyskane podczas ankietyzacji oraz wyniki wcześniejszych edycji sondażu ankietowego upoważniają – w przekonaniu autorek – do sformułowania następujących wniosków ogólnych:

- Mimo szeroko zakrojonych akcji promocyjnych oraz braku problemów z naborem kandydatów na studia informacyjne na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, ten profil kształcenia niezmiennie od lat nie cieszy się dużą popularnością.
- Nawet jeśli badania z roku 2011 – w stosunku do badań z lat 80. i 90. XX wieku – dowodzą większej maskulinizacji studiów informacyjnych, to nadal jest to kierunek bardzo sfeminizowany (83,8 proc. ogółu studiujących w Toruniu). Struktura badanej zbiorowości pod względem płci wpisuje się zatem w istniejące statystyki, według których kobiety od lat dominują na kierunkach humanistycznych, a ogólna ich liczba na studiach wyższych przewyższa liczbę mężczyzn (w roku akademickim 2009/2010 procent studiujących kobiet wyniósł ogółem 58,2 proc., zaś na studiach z zakresu dziennikarstwa i informacji – 67 procent)¹⁵.
- Przewaga liczebna (zarówno w badanym zbiorze, jak i w systemie obsługi studiów) uczestników studiów stacjonarnych jest odzwierciedleniem powszechnie panującego modelu kształcenia, w którym na uczelniach publicznych dominującą formą kształcenia pozostają studia stacjonarne (65,4 proc. studiujących), natomiast w niepublicznych szkołach wyższych – studia niestacjonarne (82,6 proc. studiujących)¹⁶.
- Dane dotyczące pochodzenia terytorialnego kandydatów na studia, analogiczne we wszystkich edycjach badań ankietowych, pozwalają stwierdzić, że mimo powszechnej mobilności, wielości i różnorodności ofert dydaktycznych, w zakresie bibliologii toruńska *Alma Mater* na terenach północno-wschodniej i centralnej Polski uznawana jest za prężny ośrodek kształcenia.
- Wyniki badań potwierdzają, że w porównaniu do lat 90., a już na pewno 80. XX wieku, zwiększyły się możliwości promocji tego kierunku. Poza środkami masowego przekazu czy wymianą informacji na drodze kontaktów osobistych z innymi studiującymi, obecnie do propagowania studiów informacyjnych z powodzeniem wykorzystuje się internet.
- Od kształcenia na studiach informacyjnych nadal oczekuje się przede wszystkim zdobycia kwalifikacji zawodowych i poszerzenia wiedzy interdyscyplinarnej.
- Znacznemu przesunięciu uległ punkt ciężkości kształcenia: z ujęcia *stricte* historycznego i bibliotekarskiego w kierunku pragmatyczno-informacyjnym, czego wyrazem było m.in. przesunięcie członu „informacja naukowa” na początek zarówno w nazwie kierunku, jak i jednostki.
- Biorąc pod uwagę przygotowanie studentów przez studia do przyszłego zawodu, wyniki badań przeprowadzonych w roku 2011 wskazują na większą satysfakcję ankietowanych niż wyniki badań z lat 80. Mimo wysokich ocen przyznanych za umiejętności nabyte w trakcie studiów, wielu studentów nadal postuluje zwiększenie liczby zajęć praktycznych.
- Analogicznie do wyników badań z lat 80. i 90. XX wieku w badaniach z roku 2011 wypada ocena sytuacji na rynku pracy. Większość respondentów swoje szanse na zatrudnienie po ukończeniu studiów ocenia jako dostateczne, a wśród preferowanych zawodów wymieniane są najczęściej profesje związane z sektorem informacyjnym.
- Nadal niepokojąco wygląda kwestia angażowania się studentów w życie pozanaukowe uczelni. Mimo znacznego poszerzenia – w stosunku do lat 80. i 90. XX wieku – oferty studenckiego ruchu kulturalnego zaledwie 17 osób z 235 badanych podejmuje aktywność w tym zakresie. Całkowitą pasywność na tym polu – podobnie jak w latach 80. – wykazują uczestnicy studiów niestacjonarnych, co z uwagi na tryb studiów i związany z tym brak czasu wydaje się zrozumiałe.
- Optylizmem napawają z kolei liczne deklaracje chęci podjęcia kształcenia na dodatkowych kierunkach studiów, a także udział w różnych formach kształcenia pozauniwersyteckiego. Jest to wyraz rozległych zainteresowań, ambicji i aspiracji studentów oraz świadomości konieczności ciągłego doskonalenia się. Jeśli obecnym studentom, podobnie jak tym rozpoczynającym naukę w latach 90., uda się zrealizować indywidualne plany rozwoju, to być może nie będą oni mieli problemów z zaistnieniem na rynku pracy, a odsetek osób zatrudnionych po ukończeniu studiów będzie wynosił blisko 90 proc. – jak miało to miejsce w przypadku absolwentów z lat 80. Potwierdzenie bądź zaprzeczenie tych prognoz przyniosą jednak dopiero cyklicznie prowadzone badania ścieżek zawodowych dzisiejszych wychowanków.

¹⁵ Por. *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2010*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2010, s. 250.

¹⁶ Por. *Notatka na temat szkół wyższych...*, dz. cyt.

Poziom kształcenia i przygotowania do zawodu na studiach...

Bibliografia

E. Chuchro, M. Ochmański, M. Zając (red.), *Aktualizacja kształcenia akademickiego bibliotekarzy pracujących w małych bibliotekach gminnych*, Polskie Towarzystwo Bibliologiczne, Oddział Warszawski, Warszawa 2010.

M. Kowalska, W.A. Ciszewska, *Dorobek naukowy pracowników Instytutu Informacji Naukowej i Bibliologii UMK za lata 1976–2007: Cz. 1. Analiza ilościowa*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2008, nr 1.

M. Kowalska, W.A. Ciszewska, *Dorobek naukowy pracowników Instytutu Informacji Naukowej i Bibliologii UMK za lata 1976–2007: Cz. 2. Analiza treściowa*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2009, nr 1 (2).

M. Kowalska, *Licencjaci Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowo-Technicznej UMK*, „Bibliotekarz” 1999, nr 3.

Mały Rocznik Statystyczny Polski 2010, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2010.

B. Minkiewicz (red.), *Zmiany na rynku edukacji ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, SGH, Warszawa 2001.

B. Ryszewski (red.), *Studia o działalności i zbiorach Biblioteki UMK*, cz. 6, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 2003 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Edukacji (Dz. U. 2003 r. Nr 98 poz. 895).

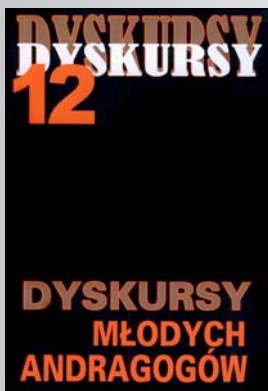
E.B. Zybert, M. Szyszko (red.), *Kształcenie bibliotekarzy dla przyszłości: materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Jachranka k. Warszawy, 22–24 października 1995: II Forum SBP'95*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1996.

Netografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Małgorzata Kowalska jest adiunktem w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień digitalizacji i zasobów cyfrowych, zastosowania nowoczesnych technologii w informacji naukowej oraz szeroko pojętego infobrokerstwa.

Wanda A. Ciszewska jest adiunktem w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od wielu lat zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi ruchu wydawniczo-księgarskiego po roku 1945, wybranymi aspektami prawa autorskiego oraz problematyką edytorstwa elektronicznego.

POLECAMY



Sylwia Słowińska (red.), *Dyskursy młodych andragogów 12*
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011

Nakładem Oficyny Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego ukazał się już 12. tom *Dyskursów młodych andragogów*. Publikacja stanowi zapis efektów corocznych spotkań naukowych, organizowanych pod hasłem *Letnia Szkoła Młodych Andragogów* przez Uniwersytet Zielonogórski i Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu.

Zgodnie z wypracowaną w poprzednich latach formułą zbiór tekstów związanych z szeroko pojmowaną edukacją dorosłych został podzielony na części – andragogiczną, poradniczą i metodologiczną. Opublikowane prace poruszają różnorodne kwestie z tematyki uczenia się społeczności dorosłych, które prezentowane są z odmiennych perspektyw naukowych i badawczych punktów widzenia. Zadbano także o to, by zamieszczone w książce artykuły reprezentowały głosy badaczy z różnych środowisk naukowych oraz by oprócz badaczy z Polski tom wzbogaciły teksty autorów z Niemiec i Szwecji. Publikację można zamówić w wydawnictwie: <http://www.ow.uz.zgora.pl>.

4th Iranian Knowledge Management Conference 14–15 lutego 2012 r., Teheran, Iran

W Teheranie odbędzie się kolejna edycja konferencji poświęconej zarządzaniu wiedzą. Obszar uznany został za bardzo istotny w procesie rozwoju kraju i tworzeniu gospodarki opartej na wiedzy. Cele konferencji to m.in. zaprezentowanie wyników najnowszych badań w zakresie zarządzania wiedzą, wymiana doświadczeń pomiędzy światem nauki a biznesem i zwrócenie uwagi na istotę problematyki. W wydarzeniu będą brali udział naukowcy, menedżerowie i eksperci.

Więcej informacji na stronie: http://www.kmiran.com/km2010/enindex.php?m_id=54.



Centralna baza e-wzorów w świetle nowych przepisów – ułatwienie czy komplikacja?



Marta
Matuszewska-Maron



Justyna
Góral-Kaczmarek

W niniejszym opracowaniu omówione zostały prawne i techniczne uwarunkowania „elektronicznej administracji”. Przeanalizowano funkcjonowanie Centralnego Repozytorium Dokumentów (CRD) i zasady publikacji wzorów dokumentów w tymże repozytorium oraz wskazano, jakie organy zostały uprawnione do publikacji. Impulsem do podjęcia tej tematyki było wejście w życie 30 października 2011 r. rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011 r. w sprawie sporządzania pism w formie dokumentów elektronicznych, doręczania dokumentów elektronicznych oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych. Szczególną uwagę zwrócono na ułatwienia wprowadzone tym rozporządzeniem, ale również na bariery powstałe w skutek jego wejścia w życie. Dlatego przedstawione zostały propozycje zmian struktury strony internetowej CRD, jak i prawa, które ograniczyłyby wielokrotną publikację tych samych wzorców przez różne organy właściwe i usystematyzowałyby ich katalog w CRD, tak aby wnioskodawca łatwo mógł wyszukać konkretny dokument.

Centralne Repozytorium Dokumentów – jedno źródło informacji o wielu dokumentach elektronicznych administracji publicznej

Na podstawie rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 27 listopada 2006 r. w sprawie sporządzania i doręczania pism w formie dokumentów elektronicznych¹, wydanego na mocy art. 39 § 2 ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeksu postępowania administracyjnego², stworzono i udostępniono do dyspozycji organów administracji publicznej centralne repozytorium wzorów dokumentów elektronicznych (Centralne Repozytorium Dokumentów).

Funkcjonowanie Centralnego Repozytorium Dokumentów (CRD) uregulowano również w art. 19b ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne³ oraz w rozporządzeniu Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 24 lipca 2007 r. w sprawie warunków udostępniania formularzy i wzorów dokumentów w postaci elektronicznej⁴ oraz zmieniającym je rozporządzeniu z dnia 17 kwietnia 2009 roku⁵.

CRD zawiera wzory pism, które mogą być składane w formie elektronicznej. W praktyce oznacza to utworzenie centralnej bazy wzorów dokumentów elektronicznych akceptowanych przez polskie urzędy, która stanowi bezpieczne źródło informacji o dokumentach elektronicznych administracji publicznej. Dostęp do repozytorium jest bezpłatny i umożliwia pobranie dowolnego opublikowanego tam wzoru dokumentu elektronicznego.

Nowe rozporządzenie jako kolejny krok w informatyzacji usług świadczonych przez administrację publiczną

W dniu 30 października 2011 r. weszło w życie Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 14 września 2011 r. w sprawie sporządzania pism w formie dokumentów elektronicznych, doręczania dokumentów elektronicznych oraz udostępniania formularzy, wzorów i kopii dokumentów elektronicznych⁶, które jest kolejnym krokiem w informatyzacji usług administracji publicznej. Przewiduje ono wprowadzenie szeregu rozwiązań, które ułatwią komunikację obywatela z urzędem, m.in. wizualizację dokumentów, możliwość przysyłania wszelkich dokumentów elektronicznych, a nie tylko pism, ustanowienie wzoru pisma ogólnego czy umożliwienie

¹ Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 27 listopada 2006 r. w sprawie sporządzania i doręczania pism w formie dokumentów elektronicznych (Dz.U. z 2006 r., Nr 227, poz. 1664).

² Dz.U. z 2000 r., Nr 98, poz. 1071 ze zmianami.

³ Dz.U. z 2005 r., Nr 64, poz. 565, zwana dalej ustawą o informatyzacji.

⁴ Dz.U. z 2007 r., Nr 151, poz. 1078.

⁵ Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 17 kwietnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków udostępniania formularzy i wzorów dokumentów w postaci elektronicznej (Dz.U. z 2009 r., Nr 67, poz. 567).

⁶ Dz.U. z 2011 r. Nr 206 poz. 1216, zwane dalej rozporządzeniem w sprawie dokumentów elektronicznych.

komunikacji z urzędem za pomocą poczty elektronicznej. Precyzuje także, jakie organy są uprawnione do publikacji wzorów dokumentów.

Wizualizacja dokumentu elektronicznego

Rozporządzenie w sprawie dokumentów elektronicznych ma istotne znaczenie dla działalności organów administracji publicznej. Będą one musiały w taki sposób projektować wzory pism, aby na ich podstawie mogły powstać pisma gotowe do wizualizacji bez konieczności łączenia się z centralnym repozytorium (czyli zawierające informacje o sposobie wyświetlania). Dokument elektroniczny powinien być możliwy do zwizualizowania bez korzystania z centralnego lub lokalnego repozytorium, co oznacza możliwość odtworzenia dokumentu na komputerze niepołączonym do Internetu. Wizualizacja dokumentu elektronicznego stworzonego na podstawie wzoru nie musi być identyczna ze wzorem nieelektronicznym, natomiast wzory pism nie muszą prowadzić do wytworzenia takich samych dokumentów, jeżeli jeden z nich jest gotowym drukiem, a drugi wzorem elektronicznym.

CRD jako baza wszelkich dokumentów elektronicznych

Paragraf 25 analizowanego rozporządzenia w sposób jednoznaczny stanowi, że w centralnym repozytorium umieszcza się nie tylko wzory pism, ale także wzory innych dokumentów elektronicznych, które nie muszą być pismami. Mogą to być np. podania wnoszone ustnie w postaci dokumentu elektronicznego będącego plikiem dźwiękowym, jeżeli tylko, zgodnie z odrębnymi przepisami, zostanie określony wzór dokumentu elektronicznego dla takiego podania. Wniosek ten wynika z ust. 1 i ust. 4 art. 19b ustawy o informatyzacji⁷, gdzie użyto określenia „wzór dokumentu elektronicznego”, a nie „wzór pisma”, o którym mowa w art. 19b ust. 2 i 3 ww. ustawy.

Ogólny wzór elektroniczny

Na podstawie rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych klienci administracji publicznej otrzymają nowe narzędzie do komunikacji z podmiotami publicznymi. Wszędzie tam, gdzie nie określono szczegółowych wzorów wnoszenia podań, będą mogli użyć formularza pisma ogólnego⁸. Udostępnienie przez ministra ogólnego wzoru elektronicznego, o którym

mowa w §19 wspomnianego rozporządzenia, wypełnia dotychczasową lukę. Do tej pory nie można było wnieść za pomocą elektronicznej skrzynki podawczej pisma w postaci elektronicznej do podmiotu publicznego, jeśli odbiorca tego pisma nie określił jego wzoru. Dotyczyło to nawet pism, w przypadku których nie jest istotne budowanie skomplikowanej struktury oraz które w praktyce musiały być wnoszone w formie papierowej. Ustalenie w rozporządzeniu minimalnych wymagań wzoru ma na celu umożliwienie automatycznej rejestracji tego typu wpływów w kancelarii elektronicznej oraz usprawnienie i ujednolicenie wymiany dokumentów pomiędzy podmiotami publicznymi. Zakłada się więc, że korzystając z ogólnego wzoru elektronicznego, będzie można skutecznie doręczać ujednoliconą strukturalnie korespondencję elektroniczną do podmiotów publicznych (zamiast dotychczas masowo stosowanej korespondencji na nośniku papierowym).

Komunikacja z urzędem za pośrednictwem poczty elektronicznej

Rozporządzenie w sprawie dokumentów elektronicznych nakazuje traktować pisma skierowane na adres poczty elektronicznej podmiotu publicznego jako przesyłki złożone w trybie niewymagającym potwierdzenia wniesienia podania, w szczególności podania, o którym mowa w art. 63 § 4 Kodeksu postępowania administracyjnego⁹ lub w art. 168 § 4 Ordynacji podatkowej¹⁰. Słusznie zakłada się, że dzięki udostępnieniu do wykorzystania (pod pewnymi warunkami) poczty elektronicznej będzie można tym sposobem komunikacji zastąpić w części dotychczasową wymianę pism w postaci papierowej, która obecnie praktycznie w całości stanowi oficjalną komunikację pomiędzy podmiotami publicznymi. Jednak w przypadku, gdy w przepisach prawa został określony wzór pisma albo w centralnym czy lokalnym repozytorium został umieszczony wzór pisma przeznaczonego do załatwiania danej sprawy inny niż ogólny, o którym mowa w § 19 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych – przesyłki przekazywane na adres poczty elektronicznej uważać się będą za wniesione nieskutecznie. Ponadto zasadnicza różnica pomiędzy pismem powstałym na podstawie wzoru ogólnego wysłanym na elektroniczną skrzynkę podawczą¹¹ a przesłanym e-mailem będzie taka, że elektroniczna skrzynka podawcza automatycznie wystawi Urzędowe Poświadczenie Odbioru (UPO).

⁷ Tamże.

⁸ Art. 63 § 1 ustawy z dnia ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2000 r., Nr 98, poz. 1071 ze zm.), który stanowi, że: *Podania (żądania, wyjaśnienia, odwołania, zażalenia) mogą być wnoszone pisemnie, telegraficznie, za pomocą telefaksu lub ustnie do protokołu, a także za pomocą innych środków komunikacji elektronicznej przez elektroniczną skrzynkę podawczą organu administracji publicznej utworzoną na podstawie ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne.*

⁹ Tamże.

¹⁰ Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. Ordynacja podatkowa (Dz.U. z 1997 r., Nr 137, poz. 926 ze zmianami).

¹¹ Elektroniczna skrzynka podawcza – dostępny publicznie środek komunikacji elektronicznej służący do przekazywania informacji w formie elektronicznej do podmiotu publicznego przy wykorzystaniu powszechnie dostępnej sieci teleinformatycznej; Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 29 września 2005 r. w sprawie warunków organizacyjno-technicznych doręczania dokumentów elektronicznych podmiotom publicznym (Dz.U. z 2005 r. Nr 200 poz. 1651).

Organ właściwy do załatwiania spraw danego rodzaju jako uprawniony do określenia elektronicznego wzoru dokumentu

W analizowanym rozporządzeniu doprecyzowano także, które organy są odpowiedzialne za publikację poszczególnych rodzajów wzorów. Przepisy § 19 oraz § 27 ust. 1 i 2 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych uszczegóławiają art. 19b ustawy o informatyzacji, wskazując organy administracji publicznej obowiązane przekazać do CRD wzory pism w postaci dokumentów elektronicznych. Zgodnie z rozporządzeniem organem właściwym do publikacji wzoru dokumentu elektronicznego na podstawie § 27 ust. 1 jest organ wskazany w przepisach prawa jako właściwy do określenia wzoru. Z kolei § 27 ust. 2 omawianego rozporządzenia przewiduje, iż w przypadku gdy w przepisach prawa nie został wskazany organ właściwy do określenia wzoru, wzór dokumentu elektronicznego może zostać przekazany do centralnego repozytorium (CRD) przez podmiot publiczny¹² właściwy dla załatwiania danego rodzaju spraw. Podmiotem uprawnionym do publikacji ogólnego wzoru elektronicznego, na podstawie § 19 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych, jest natomiast minister właściwy do spraw informatyzacji¹³, jeżeli łącznie zostały spełnione następujące przesłanki:

- w przepisach odrębnych nie został określony organ właściwy do określenia wzoru,
- podmiot publiczny, do którego kierowane jest podanie, żądanie, wyjaśnienie lub inna czynność w postaci elektronicznej, nie określił wzoru dokumentu elektronicznego umożliwiającego załatwienie danej sprawy w tym podmiocie,
- przepisy prawa nie wskazują jednoznacznie, że jedynym skutecznym sposobem przekazania informacji jest jej doręczenie na piśmie w postaci papierowej.

Zmiany wprowadzone rozporządzeniem w sprawie dokumentów elektronicznych – ułatwienie czy komplikacja?

Wejście w życie 30 października 2011 r. rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych przyczyni się do ułatwienia komunikacji z organem administracji publicznej drogą elektroniczną. Wprowadza bowiem wiele przydatnych rozwiązań, jakimi są przede wszystkim wzór pisma ogólnego czy umożliwienie komunikacji za pośrednictwem poczty elektronicznej. Z drugiej jednak strony doprowadzi do sytuacji, w której w CRD znajdą się liczne, często bardzo zróżnicowane wzory tych samych dokumentów, umieszczane np. przez różne terytorialnie, aczkolwiek właściwe w przedmiocie sprawy, organy. Rozporządzenie upoważnia bowiem do umieszczania w CRD wzorów dokumentów elektronicznych dwa rodzaje organów. Są to organy, które wskazano w przepisach prawa jako właściwe do określenia danego wzoru oraz organy, które są właściwe dla załatwienia danego rodzaju spraw. W praktyce może pojawić się więc kilka bądź kilkanaście wzorów dokumentów do tych samych procedur administracyjnych, realizowanych przez różne organy. Ich forma i treść (oprócz określonych ustawowo elementów) może się znacznie różnić, w zależności od tego, który organ właściwy miejscowo opublikował wzór dokumentu w CRD. Dla przykładu wójt gminy może opublikować w CRD stworzony przez siebie wzór wniosku o wydanie jednorazowego zezwolenia na sprzedaż napojów alkoholowych przeznaczonych do spożycia w miejscu sprzedaży i poza nim. W tym czasie wójt sąsiedniej gminy lub prezydent sąsiedniego miasta może opublikować swój wzór tego wniosku. Doprowadzi to do sytuacji, w której np. na terenie jednego powiatu w dwóch sąsiednich gminach będą obowiązywały dwa różne wzory wniosków do załatwienia tego samego rodzaju sprawy. Nie wpłynie to pozytywnie na ujednolicenie procedur administracyjnych.

¹² Podmiotami publicznymi – zgodnie z art. 2 ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (Dz.U. z 2005 r., Nr 64, poz. 565) – są:

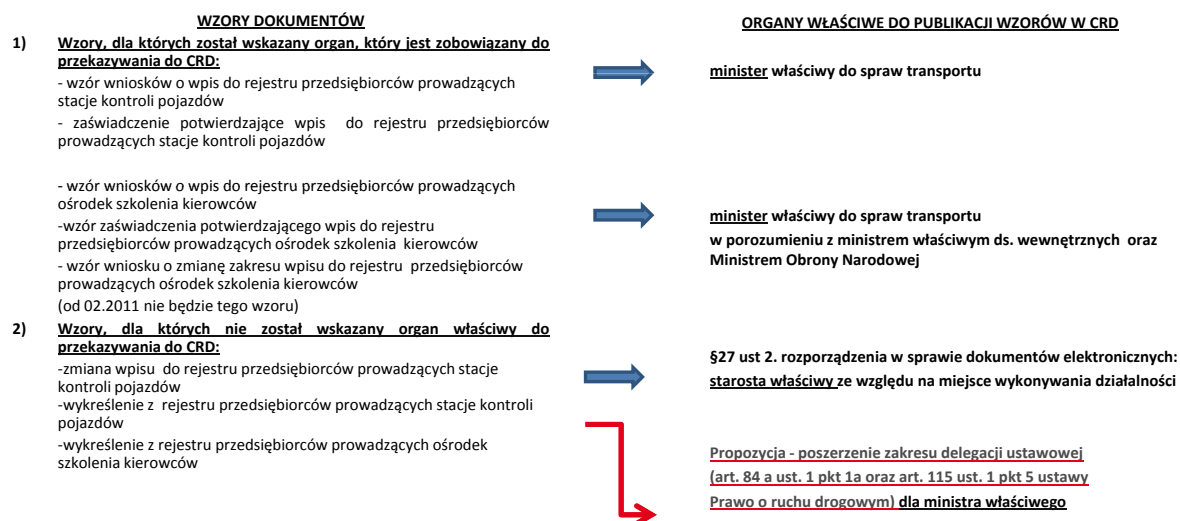
1) organy administracji rządowej, organy kontroli państwowej i ochrony prawa, sądy, jednostki organizacyjne prokuratury, a także jednostki samorządu terytorialnego i ich organy,
2) jednostki budżetowe i samorządowe zakłady budżetowe,
3) fundusze celowe,
4) samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej oraz spółki wykonujące działalność leczniczą w rozumieniu przepisów o działalności leczniczej,
5) Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Kasy Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego,
6) Narodowy Fundusz Zdrowia,

7) państwowe lub samorządowe osoby prawne, utworzone na podstawie odrębnych ustaw w celu realizacji zadań publicznych.

¹³ Ministrem właściwym do spraw informatyzacji – na podstawie rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 16 listopada 2007 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji – był Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji (Dz.U. z 2007 r., Nr 216, poz. 1604). Z dniem 21 listopada 2011, z mocą od 18 listopada 2011 utworzone zostało Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji w drodze przekształcenia znoszonych: Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz Ministerstwa Infrastruktury. Wobec tego właściwym ministrem do spraw informatyzacji będzie Minister Administracji i Cyfryzacji.

Centralna baza e-wzorów w świetle nowych przepisów...

Rysunek 1. Organ właściwy do przekazywania wzorów dokumentów do CRD w zakresie procedur dotyczących stacji kontroli pojazdów i ośrodków szkolenia kierowców



Źródło: opracowanie własne ILiM w ramach projektu UEPA

Innym wyrazistym przykładem regulacji, które mogą wprowadzić niepotrzebne komplikacje w zakresie publikacji wzorów dokumentów, są przepisy dotyczące wzorów dla procedur wpisu do rejestru przedsiębiorców prowadzących stację kontroli pojazdów lub ośrodki szkolenia kierowców. W odniesieniu do tych procedur¹⁴ minister właściwy do spraw transportu¹⁵ określa w drodze rozporządzenia niektóre ze wzorów dokumentów¹⁶. Wobec tego będzie on również podmiotem właściwym do przekazania do CRD wzorów dokumentów elektronicznych określonych w drodze rozporządzenia¹⁷. Jednak nie wszystkie wzory dokumentów zostały wymienione w delegacji ustawowej w Prawie o ruchu drogowym¹⁸. Minister nie ma więc prawa określić w drodze rozporządzenia takich wzorów jak: wniosek o zmianę danych objętych wpisem do rejestru przedsiębiorców prowadzących stację kontroli pojazdów oraz wniosek o wykreśle-

nie wpisu (dot. ośrodków szkolenia kierowców oraz stacji kontroli pojazdów). Stąd nie może on również (na podstawie § 27 ust. 1 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych) umieścić tych wzorów w CRD. Organami właściwymi do załatwiania tego rodzaju spraw są starostowie. Dlatego na podstawie § 27 ust. 2 omawianego rozporządzenia to oni będą organami uprawnionymi do publikacji wzorów tychże dokumentów jako organy właściwe do załatwiania danego rodzaju spraw. W związku z powyższym, aby minister właściwy zyskał możliwość określenia wzorów i umieszczenia ich w CRD, w obecnym stanie prawnym należałoby poszerzyć zakres delegacji ustawowej w Prawie o ruchu drogowym.

Mając na uwadze fakt, iż opublikowanie w CRD wzoru dokumentu określonego przez odrębne przepisy jest równoznaczne z określeniem wzoru dokumentu elektronicznego¹⁹, pożądane byłoby nadanie

¹⁴ Opis przebiegu procedur znajduje się na elektronicznym Punkcie Kontaktowym: <http://www.eu-go.gov.pl/dla-przedsiębiorcy/procedury/>. Procedurami tymi są: wpis do rejestru przedsiębiorców prowadzących stację kontroli pojazdów; zmiana danych wpisanych do rejestru przedsiębiorców prowadzących stację kontroli pojazdów; wykreślenie z rejestru przedsiębiorców prowadzących stację kontroli pojazdów; wpis do rejestru przedsiębiorców prowadzących ośrodek szkolenia kierowców; zmiana danych wpisanych do rejestru przedsiębiorców prowadzących ośrodek szkolenia kierowców; wykreślenie z rejestru przedsiębiorców prowadzących ośrodek szkolenia kierowców.

¹⁵ Ministrem właściwym do spraw transportu, na podstawie rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 16 listopada 2007 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Infrastruktury, jest Minister Infrastruktury (Dz.U. 2007 r., Nr 216, poz. 1594). Z dniem 21 listopada 2011 r., z mocą od 18 listopada 2011 r. utworzone zostało Ministerstwo Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej w miejsce znoszonego Ministerstwa Infrastruktury. Wobec tego właściwym do spraw transportu będzie Minister Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej.

¹⁶ Wzór wniosku o wpis do rejestru przedsiębiorców prowadzących stację kontroli pojazdów, wzór zaświadczenia potwierdzającego wpis przedsiębiorcy do tego rejestru, wzór wniosku o wpis do rejestru przedsiębiorców prowadzących ośrodek szkolenia kierowców, wzór zaświadczenia potwierdzającego wpis przedsiębiorcy do tego rejestru oraz wzór wniosku o zmianę zakresu wpisu do rejestru przedsiębiorców prowadzących ośrodki szkolenia kierowców.

¹⁷ W przypadku stacji kontroli pojazdów jest to minister właściwy ds. transportu, natomiast dla ośrodków szkolenia kierowców minister właściwy ds. transportu w porozumieniu z ministrem właściwym ds. wewnętrznych wraz z Ministrem Obrony Narodowej.

¹⁸ Ustawa z dnia 20 czerwca 1997r. Prawo o ruchu drogowym (Dz.U. z 1997 r., Nr 98, poz. 602 ze zmianami).

¹⁹ Co wynika z art. 19b. ust. 4 ustawy o informatyzacji oraz w myśl § 27 ust. 1 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych.

uprawnień do publikacji wzorów także centralnym organom, jakimi są ministrowie właściwi w zakresie danych procedur administracyjnych, nawet jeżeli nie są oni wskazani jako organy właściwe do określenia tych wzorów. Do każdej z procedur powinien zostać stworzony jeden, standardowy wzór, który stosowany byłby przez wszystkie zainteresowane podmioty. Zredukowałoby to ryzyko niezgodności wzoru dokumentu z przepisami prawnymi i problemy natury organizacyjnej. Analiza rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych prowadzi do wniosku, że jego wejście w życie z dniem 30 października 2011 r. zamyka drogę do wspomnianej wyżej standaryzacji. Powstaje bowiem sytuacja, w której organ odpowiedzialny za dane procedury nie ma prawa wskazywać innym organom wzorów dokumentów ani umieszczać ich w CRD. Takie ograniczenie organowi centralnemu możliwości publikacji powoduje, że organy chcąc zrealizować procedurę w sposób elektroniczny, muszą umieszczać swoje, zwykle zróżnicowane wzory w CRD bądź korzystać z pisma ogólnego, opublikowanego przez ministra właściwego ds. informatyzacji. Istnieje też możliwość wykorzystania wzoru dokumentu elektronicznego, który opublikuje jeden z organów (np. wójt), przez inny organ właściwy (np. wójta innej gminy) w zakresie tych samych procedur administracyjnych, jako że wzory urzędowe mają charakter publiczny i nie stanowią przedmiotu prawa autorskiego²⁰. Istotne jest jednak by organ, który publikował wzór, nie wpisywał w treści stałej dokumentu swojego adresu, bo wtedy kolejny organ nie będzie już mógł wykorzystać tego wzoru²¹. Praktyka stosowania przez kilka organów tego samego wzoru dokumentu może być ułatwieniem, ale nie jest na pewno rozwiązaniem, które zapewni standaryzację i ujednolicenie wzorów.

Z pewnością udzielenie w akcie normatywnym upoważnienia ministrowi do publikacji wzoru dokumentu w CRD, pomimo braku wskazania go w przepisach prawa jako organu właściwego do określenia konkretnego wzoru, wpłynęłoby także na ograniczenie kosztów związanych z realizacją danego rodzaju procedur. Wprowadzenie jednego wzoru dokumentu elektronicznego do każdej procedury jest również postulowane z uwagi na możliwość późniejszego wykorzystania tego wzoru na platformie ePUAP²², której funkcjonalność zakłada odejście od instalowania w skrzynkach podawczych usług przez każdy z organów z osobna na rzecz jednego centralnego dokumentu, przesyłanego do skrzynki podawczej odpowiedniego organu, do którego skierowana jest sprawa. Pojawia się więc pytanie, który wzór dokumentu elektronicznego stanie się referencyjny w przypadku braku możliwości określenia wzoru przez resort centralny.

Informatyzacja administracji publicznej w praktyce

CRD z założenia ma być dla klientów administracji publicznej znacznym ułatwieniem w znalezieniu elektronicznych wzorów dokumentów, posługiwanie się repozytorium może jednak sprawić obywatelowi spore trudności. Z uwagi na wielość organów uprawnionych do umieszczania wzorów oraz dużą liczbę tych wzorów, poruszanie się po stronie internetowej CRD²³ nie jest intuicyjne. Wzory dokumentów są publikowane w sposób nieuporządkowany, a filtr procedur wyszukuje procedury według zaskakujących danych. Wyszukiwarka wzorów dokumentów zawiera pozycje: „Nr wzoru”, „Data publikacji”, „Nazwa instytucji”, „Dotyczy”, „Czy aktualny”. Umieszczenie w wyszukiwarce numeru wzoru oraz daty publikacji można uznać za zbędne i nieprzydatne z punktu widzenia przeciętnego użytkownika, który nie zna tych danych.

Jeśli chodzi o nazwę instytucji, należy przypomnieć, że zgodnie z §27 rozporządzenia w sprawie dokumentów elektronicznych to organ, a nie instytucja przekazuje do publikacji wzór dokumentu elektronicznego, dlatego wymieniony powinien być minister właściwy, a nie ministerstwo. Kolejną niedogodnością w używaniu wyszukiwarki CDR jest konieczność wpisywania w pole „Dotyczy” dosłownych, cytowanych zwrotów, pokrywających się ze słowami użytymi w nazwie procedury. Podmiot zainteresowany znalezieniem wzoru dla konkretnej procedury, ale nieznający jej dosłownej nazwy, może mieć trudności w znalezieniu odpowiedniego wzoru dokumentu. Ponadto „Listę wzorów” można filtrować według statusu aktualności. Po pierwsze jest to bardzo mylące, ponieważ użytkownik może nie zauważyć statusu, że wzór jest nieaktualny, po drugie powoduje, że tych wzorów jest jeszcze więcej. Zasadne byłoby więc przeniesienie nieaktualnych wzorów do archiwum, by wprowadzić większą przejrzystość ich listy. Co więcej, wszystkie wzory dokumentów są uporządkowane ze względu na rok ich publikacji. Jest to zaskakujące rozwiązanie, ponieważ dla użytkownika data publikacji wzoru nie ma żadnego znaczenia.

Pochwalić należy natomiast stworzenie wyszukiwarki umożliwiającej odnajdywanie wzorów ze względu na zasięg terytorialny obowiązywania. Jest ona jednak nieprecyzyjna i wyszukuje wszystkie wzory obowiązujące na danym terytorium w żaden sposób nieposegregowane. Ponadto jest niedokładna, gdyż np. wyszukując wzory obowiązujące w powiecie krakowskim, podaje również wzory opublikowane przez Urząd Miasta Lubartów (powiat lubartowski).

Podsumowując, centralne miejsce, w którym można znaleźć wzór dokumentu, jest bardzo dobrym

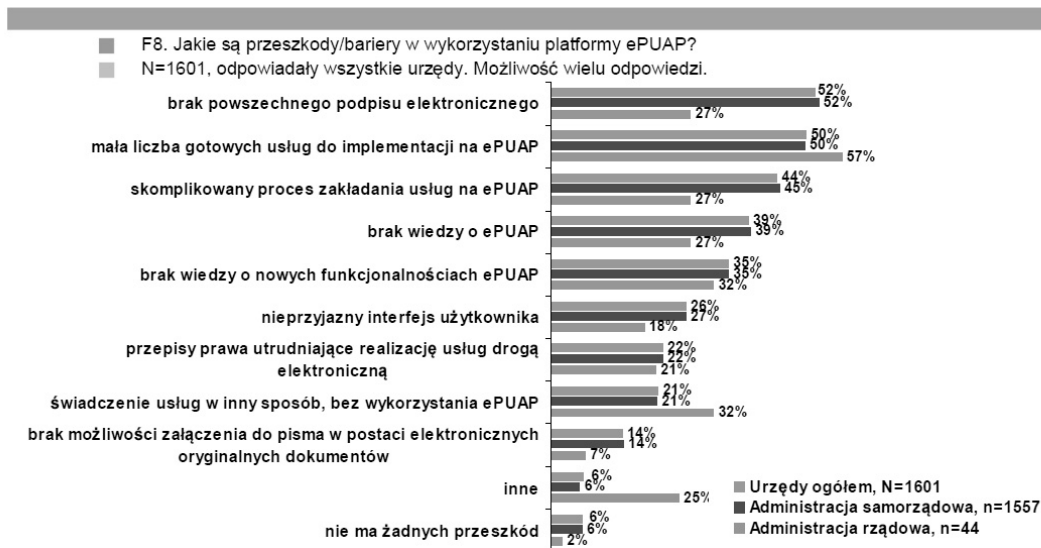
²⁰ Art. 4 pkt. 2 ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2006 r., Nr 90, poz. 631 tekst jednolity)

²¹ Ważne jest, by organ pozostawił wolne pole do wpisania adresu przez wnioskodawcę.

²² Ogólnopolska platforma teleinformatyczna, za pomocą której jednostki administracji publicznej oraz instytucje publiczne będą mogły świadczyć swoje usługi obywatelom drogą elektroniczną. Platforma udostępnia podmiotom publicznym infrastrukturę technologiczną do świadczenia usług obywatelom. CRD jest umiejscowione na platformie ePUAP.

²³ Elektroniczna Platforma Usług Administracji Publicznej, http://epuap.gov.pl/wps/portal/E2_CRD.

Rysunek 2. Bariery w wykorzystywaniu platformy ePUAP przez urzędy



Źródło: Badanie wpływu informatyzacji..., dz.cyt.

pomysłem. Jednak musi umożliwiać łatwe wyszukanie konkretnego wzoru, w przeciwnym razie pozostanie tylko ideą, a nie stanie się wykorzystywanym w praktyce narzędziem.

Jak wynika z raportu z ilościowego *Badania wpływu informatyzacji na działanie urzędów administracji publicznej w Polsce w 2011 roku*, zrealizowanego na zlecenie MSWiA²⁴, pomimo iż prawie 90 proc. urzędów posiada elektroniczną skrzynkę podawczą, a około 70 proc. posiada elektroniczną skrzynkę podawczą, która jest umiejscowiona na platformie ePUAP. Trzy czwarte z nich w ciągu pierwszych 5 miesięcy 2011 roku nie otrzymało od petentów żadnych dokumentów drogą elektroniczną. Stopień wykorzystania skrzynki podawczej jest zdecydowanie większy w urzędach administracji państwowej niż samorządowej, o czym świadczy liczba dokumentów na nią otrzymywanych. Średnia liczba takich dokumentów w okresie od stycznia do maja 2011 r., wyniosła prawie 40 w przypadku urzędów administracji państwowej i tylko niecałe 7 w przypadku administracji samorządowej.

Ponadto co czwarty urząd udostępnia inne usługi elektroniczne niż oparte na tzw. wzorze pisma ogólnego na platformie ePUAP, co oznacza że w CRD nie opublikowano właściwego wzoru dla danej procedury administracyjnej.

Jako czynniki stanowiące barierę w wykorzystaniu platformy w urzędach administracji najczęściej wskazywano brak powszechności podpisu elektronicznego oraz małą liczbę gotowych usług do implementacji na ePUAP. Jednak kwestia posiadania podpisu elektronicznego nie stanowi już bariery, gdyż w czerwcu

2011 r. wdrożono profil zaufany ePUAP, z którego darmowo może skorzystać zarówno każdy obywatel, jak i urząd.

Projekt UEPA jako postulat stosowania elektronicznej drogi komunikacji z urzędem

Pomoc w zakresie tworzenia elektronicznych wzorów dokumentów świadczy Instytut Logistyki i Magazynowania z siedzibą w Poznaniu (IliM) w ramach projektu *Uproszczenie procedur związanych z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej poprzez ich elektroniczną i wdrożenie idei „jednego okienka”* (w skrócie UEPA)²⁵. Tworzone wzory spełniają wymagania określone w rozporządzeniu w sprawie dokumentów elektronicznych, a więc zawierają: określenie struktury pism zdefiniowane w formacie danych XSD, określenie sposobu wizualizacji pism zdefiniowane w formacie danych XSL oraz metadane w formacie XML, opisujące wzór dokumentu elektronicznego (twórca wzoru, podstawa prawna, tytuł wzoru oraz opis). Jednym z celów projektu UEPA jest wdrożenie procedur elektronicznych związanych z działalnością gospodarczą. Do listopada 2011 r. w ramach projektu UEPA stworzono ponad 300 wzorów dokumentów w formie elektronicznej dla 152 procedur administracyjnych. Dzięki współpracy IliM z organami administracji publicznej przekazano, a następnie opublikowano w CRD 45 wzorów dokumentów elektronicznych dotyczących 23 procedur administracyjnych.

²⁴ *Badanie wpływu informatyzacji na działanie urzędów administracji publicznej w Polsce w 2011 roku*, ARC Rynek i Opinia, http://www.mswia.gov.pl/porta1/pl/256/9425/Raport_z_Badania_wplywu_informatyzacji_na_dzialania_administracji_publicznej_w_P.html, [25.11.2011].

²⁵ Projekt UEPA realizowany w ramach Priorytetu V POKL – Dobre rządzenie (Działanie 5.3. – Wsparcie na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej), którego liderem jest Ministerstwo Gospodarki, a partnerami Instytut Logistyki i Magazynowania w Poznaniu oraz Krajowa Izba Gospodarcza.

Postulaty zmian

Ustawodawca, tworząc centralną bazę dokumentów, powinien zapewnić jej funkcjonalność. W związku z tym powinna zostać kompleksowo rozwiązana kwestia standaryzacji wniosków, tak by ograniczyć wielokrotną publikację tych samych wzorców przez różne organy właściwe. Ponadto ważne jest zapewnienie przejrzystości strony internetowej CRD, aby użytkownik miał możliwość szybkiego wyszukiwania konkretnego wzoru za pomocą słów kluczowych czy poprzez wprowadzenie nazwy organu, który

daną procedurę realizuje. Nadal aktualny pozostaje także postulat rozpowszechniania w administracji publicznej wykorzystania skrzynki podawczej do wysyłania dokumentów elektronicznych. Urzędy administracji samorządowej w ciągu pierwszych 5 miesięcy 2011 roku wysłały bowiem średnio niecałe 4 dokumenty elektroniczne²⁶. Widać więc, że droga ku informatyzacji usług publicznych rozpoczęła się, ale nadal pozostaje kręta i długa²⁷.

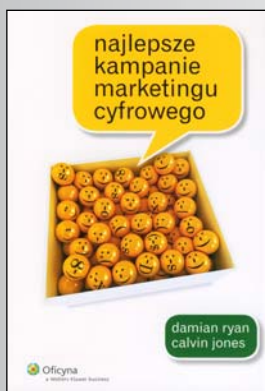
Bibliografia dostępna jest w wersji internetowej czasopisma.

Marta Matuszewska-Maróń jest absolwentką Wydziału Prawa Administracji oraz Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, obecnie na aplikacji radcowskiej. Pracuje w Instytucie Logistyki i Magazynowania (ILiM) – instytucie badawczym z siedzibą w Poznaniu, który wraz z Ministerstwem Gospodarki i Krajową Izłą Gospodarczą realizuje projekt *Uproszczenie procedur związanych z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej poprzez ich elektroniczną i wdrożenie idei „jednego okienka”* (UEPA). W projekcie UEPA pełni funkcję Kierownika obszaru zadaniowego ds. uproszczeń procedur administracyjnych, w ramach którego tworzone są propozycje zmian i uproszczenia procedur związanych z podejmowaniem, prowadzeniem i zakończeniem działalności gospodarczej. Zainteresowania badawcze autorki obejmują szeroko pojętą deregulację procedur administracyjnych oraz zmiany w prawie związane z ich elektronicznością.

Justyna Góral-Kaczmarek jest pracownikiem Instytutu Logistyki i Magazynowania (ILiM). W projekcie UEPA jest członkiem zespołu obszaru zadaniowego ds. uproszczeń procedur administracyjnych, w ramach którego tworzone są propozycje zmian i uproszczenia procedur związanych z podejmowaniem, prowadzeniem i zakończeniem działalności gospodarczej. Autorka jest absolwentką Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się szeroko rozumianym prawem administracyjnym oraz ideą informatyzacji administracji publicznej w kontekście wdrażania nowych technologii.

²⁶ Inaczej jest w przypadku urzędów administracji państwowej, tu poziom wykorzystania elektronicznej skrzynki podawczej do wysyłania dokumentów jest wysoki. Średnia liczba dokumentów elektronicznych wysłanych w ciągu 5 miesięcy wynosi około 92. *Badanie wpływu informatyzacji na działanie urzędów administracji publicznej w Polsce w 2011 roku*, op. cit.

²⁷ Artykuł powstał m.in. na bazie materiałów będących rezultatami prac Instytutu Logistyki i Magazynowania w projekcie UEPA.



POLECAMY

Damian Ryan, Calvin Jones, *Najlepsze kampanie marketingu cyfrowego*
Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011

W książce zaprezentowano 25 studiów przypadków opisujących najlepsze – w opinii autorów – cyfrowe kampanie marketingowe ostatnich kilku lat. Wybór został dokonany w oparciu o takie kryteria, jak: zrozumienie wyzwania i zastosowanie praktycznych rozwiązań, innowacje i umiejętne wykorzystanie technologii, kreatywność i prezentacja, zwrot z inwestycji oraz ogólny poziom błyskotliwości. Przykłady zaprezentowanych kampanii to promocja aplikacji na iPhone'a firmy PizzaHut, kampania prezydencka Baracka Obamy oraz Dzień Walki z Malarcią na Twitterze.

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

Ranking sklepów internetowych 2011

Ukazał się najnowszy ranking polskich e-sklepów stworzony przez Money.pl, Gazetę Wyborczą i serwis Wyborcza.biz. Przebadano ponad 100 sklepów internetowych, wybranych pod względem popularności i wielkości, używając 60 kryteriów, obejmujących m.in. sposoby płatności, interakcję z klientem, asortyment oraz jakość obsługi. Sklepy w ostatecznym rankingu podzielone są na następujące kategorie: elektronika i AGD, zdrowie i uroda, kultura i rozrywka, moda, sklepy specjalistyczne, sklepy wielobranżowe, turystyka.

Więcej informacji dostępnych jest na stronie: <http://www.money.pl/sekcja/ranking-sklepow-internetowych-2011/ranking-e-sklepow;edycja;2011,236,1,967660.html>.

Konferencja *Online Educa Berlin 2011* – relacja

Dorota Myko



W dniach 30 listopada – 2 grudnia br. w Berlinie odbyła się po raz 17. Konferencja *Online Educa*, która zgromadziła ponad 2000 osób z 90 krajów z całego świata, których działalność mieści się w obszarze szeroko rozumianej edukacji wspomaganej przez nowe technologie – czyli e-edukacji. Najwięcej uczestników przybyło z Niemiec, Holandii i z Wielkiej Brytanii. Byli to zarówno przedstawiciele uczelni i szkół kształcących na różnym poziomie, instytucji publicznych, fundacji i stowarzyszeń, jak i przedsiębiorstw zajmujących się technologiami IT, szkoleniami oraz innymi usługami.

Plenarną sesję panelową rozpoczynającą konferencję poprowadził prelegent znany już z ubiegłego roku – Talal Abu-Ghazaleh, dyrektor Talal Abu-Ghazaleh Organization (TAGorg), który zapraszał do nawiązania współpracy edukacyjnej i e-edukacyjnej oraz naukowo-badawczej z krajami arabskimi. Podkreślał, że kraje te w dobie kryzysu na Zachodzie przeżywają obecnie nie tylko swoją „wiosnę” w zakresie rozwoju w powyższych dziedzinach, ale wprost renesans.

Świadczyć o tym mogły m.in. duże stoiska narodowe z Arabii Saudyjskiej i z Omanu.

Na sesjach plenarnych wystąpili różni eksperci o światowej renomie, wśród których można wymienić m.in.:

- Neelie Kroes – Wiceprzewodniczącą Komisji Europejskiej ds. Agendy Cyfrowej,
- Jeffa Bordena – Dyrektora ds. nauczania i uczenia się w firmie Pearson (USA),
- Fabrizio Cardinaliego – Przewodniczącego European Learning Industry Group (ELIG),
- Monikę Weber-Fahr – Dyrektorkę w Global Business Leader, IFC – International Finance Corporation (USA).

Wystąpili także dwaj dziennikarze: Peter Nowak – dziennikarz ds. technologii w kanadyjskiej telewizji internetowej CBS (Canadian Broadcasting Corporation) i kanadyjskiej gazety „National Post” oraz John Bohannon – dziennikarz czasopisma „Science”, zaproszony jako *visiting researcher* na Uniwersytecie Harvarda¹.

¹ Filmy z wybranymi wystąpieniami są dostępne na stronie: <http://www.online-educa.com/audio-video>.

Z pierwszym przemówieniem na sesji plenarnej, dotyczącym otwartego oprogramowania, wystąpiła Neelie Kroes. Dostarczyło ono szczegółów na temat europejskich działań wzmacniających innowacje w dziedzinie IT. Pani Komisarz przedstawiła główny cel jednej z siedmiu flagowych inicjatyw Strategii Europa 2020 – *Cyfrowej Agendy dla Europy* – jakim jest zapewnienie społeczeństwu możliwości czerpania korzyści z rynku produktów cyfrowych zarówno w aspekcie ekonomicznym, jak i społecznym. Chodzi tu w szczególności o dostęp do szybkiego internetu i aplikacji o różnorodnych zastosowaniach, a także np. o zwiększenie obecności kobiet pracujących w sektorze IT. Przydomek nadany pani Komisarz – Stalowa Neelie (*Steely Neelie*) – odnosi się do myśli przewodniej, która przyświeca jej działaniom, polegającej na współzawodnictwie Komisji Europejskiej ze światem wielkich korporacji, takich jak np. Microsoft.

Drugi prelegent – Peter Nowak – poświęcił swoje wystąpienie zależnościom pomiędzy technologią, jaką dysponuje dany kraj, a zamożnością jego obywateli oraz ilością produkowanej przez niego żywności. Najwięksi na świecie producenci żywności są jednocześnie największymi dostawcami technologii. Z przedstawionych przez P.

Nowaka materiałów jasno wynikało, że przy okazji walki z głodem i biedą na świecie jesteśmy w stanie rozpowszechnić nowe technologie w edukacji, poprawić sytuację nauczycieli i rozbudzić przedsiębiorczość w społeczeństwie².

Następny gość na sesji plenarnej – John Bohannon – w projektach badawczych i w rubryce, jaką prowadzi w magazynie „Science”, zajmuje się innowacjami technologicznymi w procesach informacyjnych i gromadzeniem informacji. Prelegent zastanawiał się nad tym, w jaki sposób *Google* kształtuje nową kulturę nauczania i jak wpływa np. na zdolność zapamiętywania i iloraz inteligencji studentów. W swoim wystąpieniu wyliczał przykłady najlepszych rozwiązań edukacyjnych jakich dostarczają nauczyciele i edukacja, a które mogą spowodować połączenie zasobów informacji i sieci internetowych.



Kolejni goście innych sesji plenarnych Online Educa to m.in. Ruth Martínez – konsultant strategiczny w zakresie innowacji dotyczących nauczania ELEAR-NING3D, a także Huw Morris – profesor i wicekanclerz Uniwersytetu z Salford (Wielka Brytania).

Dzień przed Online Educa – 30 listopada br. – odbyły się w Hotelu InterContinental liczne warsztaty poświęcone e-edukacji. Ponadto tradycyjnie można było odwiedzić tego dnia jeszcze dwie inne imprezy:

- czwarte forum – *The School Forum* – dla branży IT, dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych i średnich (forum to odbywało się w języku angielskim oraz niemieckim)
- oraz siódme już forum na temat e-nauczania w obszarze obronności i bezpieczeństwa – *The 7th International Forum on Technology Assisted Learning and Training for Defence, Security and Emergency Services* (obecny był jeden prelegent z Polski – z Akademii Obrony Narodowej).

Poszczególne sesje zostały podzielone na różne bloki tematyczne i podejmowały zagadnienia od: zróżnicowanych kultur nauczania, nowych metod pedagogicznych dla e-learningu, treści, narzędzi i ich zastosowań praktycznych, inteligentnych treści i semantyki – czyli autorstwa

treści i ich tworzenia, przez: otwarte zasoby edukacyjne oraz technologie i treści otwartych zasobów, narzędzia technologiczne dla rozwijania umiejętności, środowisko nowego nauczania w klasie w przyszłości, media społecznościowe i sieci społecznościowe oraz nauczanie za pomocą sieci bezprzewodowych – po: rzeczywistość wirtualną w świecie rzeczywistym, wprowadzanie nowych praktyk, zasad postępowania i procesów, szkolenie wykładowców, nauczanie języków, czynniki etyczne w edukacji, przyłączenie środowisk wykluczonych społecznie poprzez edukację i innowacje.

Seminarium towarzyszyły sesje prezentacji najlepszych praktyk pt. *EDUCA dla biznesu* oraz sesje wymiany wiedzy. Demonstrowano także laboratorium wirtualne oraz sposoby poruszania się w wirtualnej, edukacyjnej chmurze w świecie dzisiejszej e-edukacji.

² Peter Nowak jest również autorem publikacji pt. *Sex, Bombs and Burgers: How War, Porn and Fast Food Created Technology As We Know It* (Seks, bomby i hamburgery – czyli jak wojny, pornografia i fastfoody stworzyły technologie, jakie znamy?), pokazującej szczegółowo zachodzące na świecie zjawiska ekonomiczno-społeczne, która została opublikowana po raz pierwszy w marcu 2010 roku w Kanadzie, a następnie w Australii, Nowej Zelandii i w Wielkiej Brytanii, zaś w 2012 r. pojawił się na rynku w Stanach Zjednoczonych. Więcej informacji można znaleźć na blogu autora: www.wordsbynowak.com.

Trzeba podkreślić, że problematyka ta zagościła na konferencji po raz pierwszy i poświęcono jej specjalną popołudniową sesję plenarną pt. *Nauczanie w chmurze* (*Learning in the Cloud*).

Polska delegacja do Berlina została zorganizowana już po raz dziewiąty. W bieżącym roku wzięło w niej udział ok 40 osób³.

Swój dorobek edukacyjny pokazywało na stoiskach trzech naszych wystawców. Tradycyjnie już obecni byli przedstawiciele SuperMemo (Grupa PWN) oraz polsko-niemiecka firma 4Systems, zaś po raz pierwszy pojawiła się ze swoimi projektami fundacja Obserwatorium Zarządzania⁴.

Pięć osób z polskiej delegacji uzyskało również możliwość wystąpienia na konferencji w roli prelegentów – byli to: Jolanta Gałęcka z Young Digital Planet – YDP (ta gdańska firma jest od kilku lat sponsorem konferencji), Agnieszka Gadomska z Warszawy – ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej oraz WSiP-u, Krzysztof Zieliński – z Obserwatorium Zarządzania z Warszawy oraz – nie po raz pierwszy już występujący na konferencji – Jan Markovic z Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie i dr Andrzej Wodecki z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Podczas tegorocznej edycji Online Educa⁵ wystąpiło łącznie ponad 370 prelegentów z 38 krajów, którzy wzięli udział w kilkudziesięciu sesjach plenarnych i równoległych, forach, warsztatach, seminariach i debatach.

Równolegle do konferencji trwały targi, w których wzięło udział ok. 90 wystawców z ponad 20 krajów.

W tym roku obecnych było również kilka stoisk narodowych. Wystawiały się instytucje rządowe, takie jak: Ministerstwo Edukacji z Omanu czy Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego Arabii Saudyjskiej (które zaprezentowało uczestnikom Educa bardzo barwne stoisko z rekwizytami wyposażenia arabskiego domu⁶). Ponadto prezentowała się Finlandia ze stowarzyszeniem Association of Finnish eLearning Center, Ministerstwo Komunikacji i Nowych Technologii z Beninu oraz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) z Niemiec.

Niestety z różnych powodów polska delegacja liczyła tylko 40 uczestników, a nie 60 czy nawet 80, jak się zdarzało w latach poprzednich. Uczelnie wyższe reprezentowało 13 osób (w tym 3 studentów studiów doktoranckich), 17-osobową grupę stanowili przedstawiciele firm IT i szkoleniowych, zaś najmniej liczne były grupy wydawców – 5 osób, organizacje non profit – 2 oraz przedstawiciele mediów – 3 osoby.

Partnerami medialnymi promującymi organizację polskiej delegacji były w bieżącym roku m.in.: Biblioteka Analiz, portal Edustacja.pl, Edukator Zawodowy – Kowez.pl, PITWIN – Portal Innowacyjnego Transferu Wiedzy w Nauce oraz „e-mentor”, a także liczne organizacje non profit i organizacje branżowe. Łącznie współpracowało w tym zakresie 15 instytucji.

Kolejna edycja konferencji Online Educa odbędzie się w dniach 28–30 listopada 2012 roku w Hotelu Intercontinental w Berlinie. Zapraszamy Państwa do współpracy medialnej przy tworzeniu – już po raz 10. – polskiej delegacji.

³ Dzięki pomyślnym negocjacjom uczestnicy z Polski płacili w bieżącym roku 490 euro zamiast 790 euro.

⁴ Obserwatorium Zarządzania: http://obserwatorium.pl/kim_jestesmy.htm.

⁵ Galeria zdjęć dostępna jest na stronie: <http://www.online-educa.com/media-picture-gallery>; nagrania filmowe i dźwiękowe dostępne są na stronie: <http://www.online-educa.com/audio-video>; dla mediów uruchomiono specjalny serwis prasowy pod adresem: www.online-educa.com/press.

⁶ Specjalnie na tę okazję zaproszono również artystę – mistrza kaligrafii – który kaligrafował po arabsku imiona uczestników konferencji i podczas trzeciego dnia trwania ekspozycji rozdał ok. 3 tys. swoich kolorowych prac.

POLECAMY

Trans-nationalization of Educational Policy Making: Implications for Adult and Lifelong Learning
10–12 lutego 2012 r., University of Nottingham,
Wielka Brytania

Na Uniwersytecie w Nottingham odbędzie się konferencja poświęcona transnacionalizacji w tworzeniu polityki edukacyjnej i jej wpływowi na kształcenie dorosłych oraz kształcenie ustawiczne. Dyskutowany będzie w szczególności: wpływ globalizacji na warunki i struktury, w ramach których polityka edukacyjna jest tworzona, znaczenie organizacji międzynarodowych w tworzeniu polityk krajowych, różnice kulturowe, natura i znaczenie europeizacji, a także rola i zadania sektora badawczego w tych obszarach.

Więcej informacji na stronie: <http://www.nottingham.ac.uk/education/research/have/seminars/transnationalisation/index.aspx>.

The screenshot shows the University of Nottingham website. The main header includes the university's name and logo. Below the header, there is a navigation menu with links like 'Home', 'Current students', 'Study with us', etc. The main content area features a section titled 'Trans-nationalization of Educational Policy Making: Implications for Adult and Lifelong Learning'. This section includes a sub-header 'Inaugural Conference of the ESREA Network on Policy Studies in Adult Education'. The text describes the conference's focus on globalization and its impact on education policy. It also lists the dates 'Friday 10th - Sunday 12th February 2012' and the location 'School of Education, University of Nottingham, Nottingham, UK, NG2 1UB'. There is a 'Call for Papers' section with a link to the 'extended deadline (PDF)'. The page also mentions 'Keynote Speakers' and lists two names: 'Susan Robertson' and 'Karl Rothermundt'. At the bottom, there are links for 'Conference booking information' and 'Conference booking form'.



Teaching and Learning with Social Media

Catheryn Cheal

It is a human tragedy that we can live only one life within ourselves. We can mitigate this limitation by going inside the mind of others via books and movies or by talking closely with friends. Social media is popular because it allows us to have relationships in a new way. We can have ongoing conversations with numerous others simultaneously and spontaneously in a web application like Facebook. For most people more than 100 friends are difficult to follow without chaos ensuing. By reading friends' short cumulative posts and watching the webpage or video content they repost, we get a sense of living many other types of lives. The variety of interests and small incidents add up to lives being lived that one can match and compare to one's own. Although it may look to denigrators as if Facebook content is shallow, derivative, and inconsequential, the sharing of one's life is based on trivia, that taken all together over time adds up to the consequential. It is up to the viewer of this type of social media to assimilate and relate all the posts and content sharing of a friend or acquaintance to form a complete picture of the other. Over time, the changes and development of another's online personality becomes evident, which may or may not match their face-to-face personality. That potential dissonance between online and in-person has meaning as well about individuals, some revealing themselves easily online while others take on a completely different persona. Since teaching is still fundamentally about relationships (or should be at its best) in spite of current socio/economic movements to commercialize and industrialize all facets of higher education, social media should have great value for teaching and learning. Since a majority of college students spend an average of more than 30 minutes a day on Facebook¹, it would seem that social media has great potential for engagement. Contrary to common criticism of social media as a dangerous, frivolous time-waster,

technology allows people to connect in meaningful ways or they would not be using it.

The latest in a series of surveys on social media by the Babson Survey Research Group and Pearson Learning Solutions questioned a random group of 1920 higher education faculty about their use of social media in teaching. Two survey results in particular show the current extent of faculty use of social media and clearly show that social media's effectiveness needs more in-depth study.

Figure 1. Faculty use of social media in class and for student assignments²

Faculty Use of Social Media	
Used in class	64%
Assigned students to read/view	42%
Posted content for class	30%
Assigned students to post	20%

Figure 2. Comparison of faculty personal and professional use of social media by site³

	Professional	Personal
YouTube (video-sharing)	40%	49%
Facebook (net-working)	30%	57%
Blogs (webpage posting)	24%	21%
LinkedIn (net-working)	18%	22%
Wikis (shared file editing)	16%	14%
Twitter (micro-blogs)	7%	11%
Flickr (image-sharing)	4%	6%
SlideShare (presentations)	3%	2%
Myspace (net-working)	2%	2%

¹ M. Stollak, A.Vandenberg, A. Burklund, S. Weiss, *Getting Social: The impact of social networking usage on grades among college students*, Proceedings of ASBBS Annual Conference, Las Vegas 2011, 18:1, www.asbbs.org/files/2011/ASBBS2011v1/PDF/S/StollakM.pdf, [08.15.2011].

² Adapted from M. Moran, J. Seaman, H. Tinti-Kane, *Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media*, Pearson Learning Solutions, Babson Survey Research Group, and New Marketing Labs, Boston, 2011, p. 22, <http://www.pearsonlearningsolutions.com/educators/pearson-social-media-survey-2011-bw.pdf>, [10.10.2011].

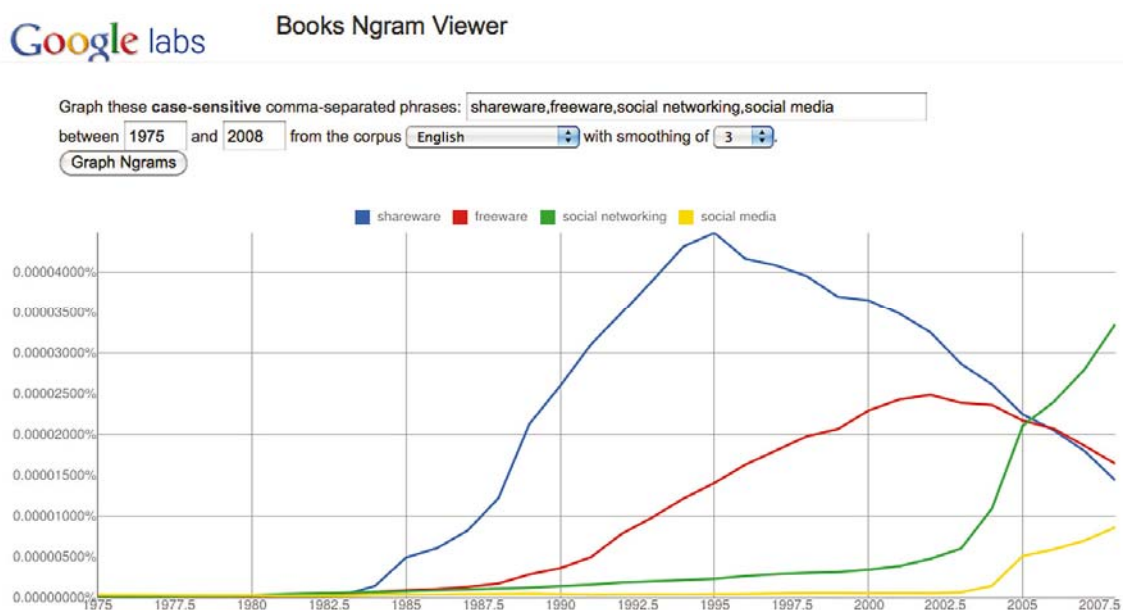
³ Ibidem, p. 28.

Terminology and Functional Categories

Social media is relatively new and as with all new phenomena, the terminology is still in flux. The terms during the 1990s for low and no cost web applications were shareware and freeware. As can be seen in the Google Books Ngrams chart (Fig. 3), those two terms fell from their 1995 height to intersect in 2005 on their downward popularity path with an upward swing of social networking. An individual typically programmed shareware applications while large teams now program social media sites. The use of social media as a term increased in 2005 as the number of larger interactive applications exploded. Social media sites have become much more complex in code, design, functionality, and relationship to economic models and publicity. Social media is used as the umbrella term for all web-based and mobile websites that offer free accounts with interactive connectivity. The accounts allow one to view and contribute user-generated media on one's own site and to communicate with others about that media. Social media includes several functional categories.

- Social networking focuses on networking with friends and associates as its major function, as in Facebook, although there also may be media possibilities. Facebook is excellent for role-playing activities, such as having students construct their page as an historical persona and interacting through status updates and photo or URL postings with other „friends” in the class in that role.
- Blogs, such as Blogger, or the micro-blogger, Twitter, allow one to follow the words of any other person in a more public manner than social networks. Twitter is particularly useful for quick announcements or updates from fieldtrips when used on smart phones.
- Multimedia sites, such as Flickr and YouTube, concentrate on the user-generated media side of social media. Art courses, in particular, find the storage and sharing capabilities invaluable. Students are beginning to find video creation assigned as often as paper writing, and YouTube is the usual destination for display. Real world distribution often intensifies student efforts.
- Synchronous tools like Skype offer video connection online in real-time as immediate as face-to-face communication. Oral speech rather than written text is typical. Skype and other live video-conferencing software allow traditional teaching methods such as real-time lecture/discussion and sharing of one's desktop to illustrate software, PowerPoints, and a white-board, while also viewing, chatting, and texting one another.
- Virtual worlds like Second Life allow inhabitants to take a cartoon like persona or avatar and socialize, build, walk, or fly about a three-dimensional geographical landscape. Common assignments involvement interviewing virtual communities across the world and exploring architecture and exhibits.

Figure 3. Google Books Ngrams Chart of 4 terms (social media, social networking, shareware, and freeware) popularity in books by year⁴



⁴ Google Books Ngrams, <http://ngrams.googlelabs.com>, [08.11.2011].

Pedagogical Background

The oral lecture has existed as a primary pedagogical method throughout recorded history. It is more efficient in paperless societies to speak to groups rather than individuals. Clearly there are problems with the standard classroom method of teaching by oral lectures in higher education. Watching a room full of half-somnolent undergraduates is disheartening. Lectures, if written, can now be read in a quarter of the time it takes to listen to them. The larger the audience, the less chance there is for interaction between the instructors and students to occur. Even with the most entertaining of lecturers, the activity of listening, while efficient, is passive and doesn't involve the necessary processing, creating and applying that is crucial for deep learning.

The author was first exposed to an alternate method in ancient language courses at the University of Michigan that were limited to 20 to 25 students. Waldo Sweet taught a Latin course that was supplemented with his programmed learning workbooks⁵. Skinner and behaviorist psychology, with its emphasis on environmental control structures of rewards⁶, influenced this methodology. A Latin sentence was read, a question or missing word was answered in Latin, and then the correct answer uncovered in a continuous sequence. Rather than artificially memorizing declensions, this method allowed one to internalize the language. Classroom time was spent in questions, oral practice, and a variety of supplemental activities, dependent upon student interests.

By the 1980s, group work in college courses had become popular and some lectures were being transformed to Socratic dialogue, based on cognitive psychology⁷, and providing mental memory models, free-writes, and group collaborative work. During the 1990s, online threaded discussion boards were a natural progression in pedagogical methods from group discussions in the classroom to online forums. Forums had the advantage of allowing students to see each other's writing and, through peer editing and competition, to improve. The currently dominant learning theory of constructivism fit well with online methods⁸.

As discussion boards became more complex in the 2000s, they evolved into learning management systems with numerous administrative and teaching facilities for higher education (e.g. Blackboard and Moodle) and social media (e.g. Facebook and YouTube) for public Internet users. Learning management sys-

tems, organized into courses with faculty and students in password-protected environments, combined the four essential tools of online courses: discussion boards, chat, online quizzes, and file upload. Refinements included additional management tools like grade-books and facilities adapted from social media such as wikis and RSS feeds.

In contrast to learning management systems, social media is wide open to the public. It is self-organized by individuals adding their own accounts and friends and groups. Instead of only producing and sharing text discussions, social media allow users to upload, share, and comment on media such as image, audio, and video files. With greater functionality than learning management systems, it was inevitable that faculty in higher education would begin to experiment with these free online tools in their teaching.

Students, in a practical sense, need to use technology productively in their work. Social media helps in both areas by providing tools that are easy for non-professionals to edit media, upload it, view one another's work, and comment on it in a way that wasn't possible before the social media era. For example, an art historian instructor couldn't have taken the time in the early 1980s to ask students to photograph images or slides (with film from books, which took a special stand, camera, and film), edit them (with darkroom techniques), display them (matted on posters or with a slide projector), create art analyses of each image, and read or listen to each others' analyses and comment on them. We simply would not have had the time to do such projects and still learn about all the art history that was required for the course. But now it takes significantly less time to search for images on the Internet, edit them quickly with software, upload them and create commentaries, that it's possible to assign group and individual image projects in social media programs like Flickr, Facebook, Second Life, YouTube, and even Twitter.

There has been a general trend in the past 15 years to ask students to be more active in their own learning. This is bolstered by advances in educational theories like social constructionism, experiential learning, and problem-based learning among others. Constructivism emphasizes the individual as the constructor of reality based on former experience and new self-produced learning. The former model of education that stemmed from Enlightenment theories of reason and autonomy overlaid with a 20th century factory system that sees students as products stocked with memorized data is changing to a new model where knowledge is a shared, global experience⁹. The nature of social media

⁵ W. Sweet, *Artes Latinae/Latin Self-Teaching: Lectiones Primae/Graded Reader, Level One*, Bolchazy Carducci Publishers, Illinois 1966.

⁶ B.F. Skinner, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953; B. F. Skinner, *The science of learning and the art of teaching*, „Harvard Educational Review”, 24:2, p. 86–97.

⁷ A. Bandura, *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York 1977; J. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge 1966.

⁸ C. Cheal, B. Rajagopalan, *Chapter 3. A Taxonomy Showing Relationships between Digital Learning Objects and Instructional Design*, Learning Objects and Instructional Design, eds. A. Koohang, K. Harman, Informing Science Press, Santa Rosa 2006.

⁹ J. Rifkin, *Empathic Education: The Transformation of Learning in an Interconnected World*, „The Chronicle of Higher Education”, 30.05.2010, <http://chronicle.com/article/Empathic-Education-The/65695/>, [08.16.2011].

is to encourage active media production and global commentary on those productions, so rather than a fad, social media is well positioned as a technological metaphor for this new model of education.

Benefits of Teaching with Social Media in Higher Education

A fundamental problem is whether or not specific social media applications will promote student engagement and learning. Critics would say that there is no proof that using social media for teaching works. Because social media's popularity is so recent, teaching methods that use specific software applications are in the nature of pilot studies. But initial studies in a collection of studies from 20 faculty using varied social media in different disciplines show the following benefits¹⁰.

1. Student perception surveys show positive feedback. Guthrie from Florida State University teaches a leadership education course and uses YouTube assignments for video creation and reflection. One assignment asks students to interview at least 5 individuals about their definition of leadership. The students then make short videos from the interviews and upload them to YouTube. Although the campus media support office provides technology help, the majority of students have their own phones and cameras with video capability. Formats for the projects have varied from a late night talk show to musical backgrounds to parodies. In addition to creating media, the students reflect on both their own learning and each other's work. Guthrie conducted a student perception study based on a survey with 12 course sections over 3 semesters (N = 127) and 6 focus groups over 3 semesters (N = 43), which demonstrated that students believe that YouTube assignments contributed to their learning experience. They appreciated the opportunity for interacting with the well-known video platform, the intentional development of a public persona, and the verbal and nonverbal communication opportunities for analysis and critical thinking.

2. Increased quality of student work. Smydra and Mitzelfeld from Oakland University, Michigan, adapted Blogger for an honors writing course, developing both personal reflection and public discussion. The authors use two types of blogs for course learning—the individual student blog for creating their own writing voice and a common course blog for developing community. The importance of blogs depends upon their public nature and the assistance they give the student to construct knowledge over time, becoming subject matter experts. Public comments on a student's writing encourage re-evaluation and highlight writing as a process of making meaning jointly with one's audience. Smydra and Mitzelfeld have found increased

quality when comparing student work before using online blogging methods.

3. Increased motivation. Macbride and Hall from Emerson College, Boston, Massachusetts, describe experiences using Facebook for specific role-playing assignments in an Abnormal Psychology class. Students become famous psychologists by creating profiles, images, notes, and status updates about their biographies and contributions to theory. High enthusiasm for the assignment motivated students to tackle the challenge of more difficult theoretical material.

4. Enhanced course content. Nugent and Lindgren from Boston College, Massachusetts have helped students build a location-based web-service, *Walking Ulysses: Joyce's Dublin Today*, so readers of James Joyce's *Ulysses* can journey through 19th century Dublin with their smart phones. Like Homer's Odysseus, Joyce's hero is on a journey, so place is particularly important. Students collected descriptions of Dublin locations from 19th century primary texts. They then traced the journeys of the characters and embedded content as notes into Google Maps at the relevant locations. Using a small grant, the database of content was put into the open source content management system, Drupal, as the students outgrew their wiki. A JavaScript was written to enable users of the map to toggle between map layers of old Dublin and modern Dublin. A mobile interface, a walking tour with audio, text, and images for the relevant locations, was also built for users who were actually walking the path of the characters in Dublin with their cell phones. This is a remarkable project in which the students created their own learning and developed their own social media application for others. Each subsequent class continues building on the work of the class that came before.

5. Better grades and learning outcomes. Crabill, Youngquist, and Cayanus from Oakland University, Michigan conduct exciting research in reducing public speaking apprehension in Second Life, a virtual world. Because the fear of public speaking is one of the most commonly known fears, topping even the fear of death, it would be a benefit for students to acclimatize to public speaking by practicing first in a virtual world and then in real life. In a controlled study, 27 undergraduates in a public-speaking course participated in an experiment to present in a virtual world, inhabiting an avatar on a stage in front of other avatars seated in a coliseum. The students answered surveys that measured their communication apprehension, computer-mediated communication apprehension, and general technology use. Those who were nervous about speaking to a live audience, who did not generally relate to their audience for prompts, found speaking in a virtual world a less threatening and excellent place to practice. Exercises in this virtual world could systematically desensitize the apprehension of those students.

¹⁰ C. Cheal, J. Coughlin, S. Moore, eds. *Transformation in Teaching: Social Media Strategies in Higher Education*, Informing Science Press, Santa Rosa 2011, to be published.

Conclusion

Social media allows for student learning through collaboration whether with text or other media. Adapting learning in higher education from former lecture methodologies is not without problems, such as find-

ing relevant assignments, taking the time for students to learn the software interfaces, and finding the right hardware solutions. But the possibilities of high student engagement and active learning through doing or constructivist learning validate the extra effort and time required to experiment with new pedagogies.

References are available in the online version.

Catheryn Cheal – after finishing her doctorate in Classical Archaeology at Brown University and her BA in Classical Archaeology at University of Michigan, she taught art history at California State University, Northridge from 1981 to 2004. She has numerous publications in her original field of ancient art. She created and directed the Office of Online Instruction at CSUN for four years, which trained and mentored faculty, campus-wide, in teaching with technology. She moved to Oakland University, Michigan as Assistant Vice President of e-Learning and Instructional Support in 2004 to facilitate the creation of online courses and programs.

POLECAMY



Knowledge Globalization Conference 2012 5–7 stycznia 2012 r., Pune, Indie

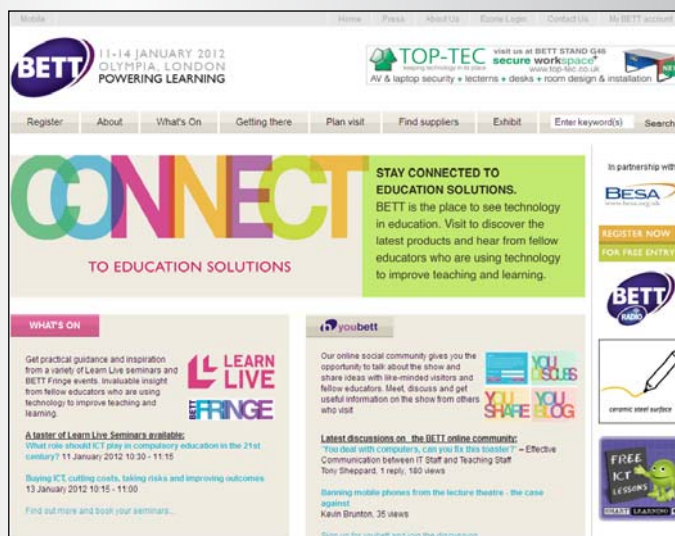
Celem konferencji jest podjęcie dyskusji nad możliwościami i wyzwaniami stojącymi przed gospodarkami wschodzącymi w zakresie dzielenia wiedzy pomiędzy krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się. Podczas konferencji omawiane będą takie zagadnienia, jak: innowacje w nauce i rozwoju technologii, efekty społeczne i kulturowe globalizacji wiedzy, ale podjęte również zostaną tematy ogólne, związane z marketingiem, finansami, strategią, a także zarządzaniem łańcuchem dostaw.

Więcej informacji dostępnych jest na stronie:
<http://ocs.sfu.ca/kglobal/index.php/conf2011/2011India>.

BETT 2012 – Powering Learning 11–14 stycznia 2012 r. Londyn, Wielka Brytania

Na początku nowego roku odbędzie się kolejny BETT SHOW – międzynarodowe wydarzenie, które gromadzi ponad 600 firm z branży edukacyjnej oraz ok. 30 tys. uczestników. Podczas czterodniowego spotkania można zapoznać się z ofertą wystawców, odbywają się seminaria, warsztaty i dyskusje, które pozwalają przyjrzeć się najnowszym trendom, produktom i usługom, a także nawiązać wartościowe kontakty z osobami zajmującymi się na co dzień wdrażaniem nowoczesnych technologii do procesu kształcenia.

Więcej informacji dostępnych jest na stronie: <http://www.bettshow.com/bett/website/Default.aspx?refer=1>.



Pierwsze certyfikaty metodyka zdalnego nauczania przyznane



W dniu 17 listopada 2011 r. zostały wręczone pierwsze certyfikaty SEA dla metodyków zdalnego nauczania. Uroczystość ta miała miejsce podczas sesji otwierającej tegoroczną edycję konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (www.e-edukacja.net).

Certyfikat metodyka zdalnego nauczania Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego przyznano:

- Tomaszowi Walaskowi,
- Agacie Frankowskiej,
- Wojciechowi Martynie,
- Małgorzacie Grad-Grudzińskiej,
- Marlenie Plebańskiej,
- Joannie Hajdorowicz,
- Krystynie Szawłowskiej,
- Dorocie Janczak,
- Katarzynie Wilk,
- Dorocie Morawskiej-Walasek.

Wraz z serdecznymi gratulacjami metodykom certyfikaty wręczali:
Marcin Dąbrowski (prezes Stowarzyszenia), prof. Roman Niestrój (rektor Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, gospodarz konferencji) oraz dr Maria Zając (koordynująca projekt SEA).



Podstawą uzyskania certyfikatu było pomyślne zdanie egzaminu, który miał miejsce w dniu 12 października 2011 r. Komisja certyfikacyjna obradująca w składzie: Marcin Dąbrowski, Dorota Dżega, Andrzej Jaszczuk, Sylwia Kossakowska-Pisarek, Dorota Kwiatkowska, Jerzy Mischke, Anna Stanisławska-Mischke, Andrzej Wodecki, Maria Zając, Wojciech Zieliński na posiedzeniu w dniu 9 listopada 2011 r. podjęła decyzję o przyznaniu certyfikatu metodyka zdalnego nauczania 10 osobom spośród 16 zdających.

Więcej informacji nt. certyfikacji SEA dostępnych jest pod adresem:
www.sea.edu.pl/certyfikacja/

ROZWÓJ *e*-EDUKACJI

w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

VIII Konferencja

17 listopada 2011 r.
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie



Zapraszamy na stronę www.e-edukacja.net, gdzie opublikowane zostały referaty konferencyjne, filmy wideo z poszczególnych wystąpień, jak również galeria zdjęć z tego środowiskowego spotkania.

Na stronie dostępne są również publikacje z poprzednich edycji Konferencji:



Organizatorzy Konferencji

Gospodarz Konferencji

